

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

*Tesis doctoral presentada por*

*Marta Gràcia Garcia*

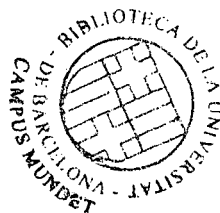
*Dirigida por la Dra. María José del Río Pérez*

*Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació*

*Universitat de Barcelona*

*Marzo 1997*

**VOLUMEN I**



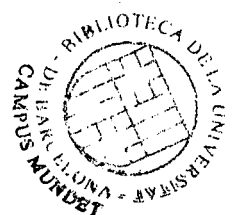
## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a la directora de esta tesis, María José del Río, el apoyo, afecto y confianza depositada en este trabajo. La guía y orientación que me ha proporcionado desde el inicio, las gratificantes horas de trabajo conjunto a lo largo de este tiempo, su contagioso interés por la investigación y por la aplicación de los conocimientos teóricos ha sido fundamental para que finalmente pudiese hacerse realidad esta tesis y para mi formación como psicóloga y como investigadora.

Manifiesto también mi agradecimiento a todos los compañeros del grupo de investigación en el que se incluye este trabajo: Carme Basil, María José Galván, Manuel Sánchez, Emili Soro, Carme Triadó, Begoña Urquía y Rosa Vilaseca. No es posible entender este trabajo sin sus propuestas, comentarios y críticas. Mi agradecimiento a todos ellos va más allá del ámbito estrictamente profesional.

Gracias al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación que ha proporcionado las condiciones y la infraestructura necesaria para la realización de este trabajo. Estoy agradecida a los profesores con los que he compartido asignaturas durante estos años y especialmente a los coordinadores de éstas: César Coll, Eduard Martí, Mariana Miras e Isabel Solé, que con su ayuda y orientaciones han hecho posible que este trabajo de tesis doctoral no se interrumpiese en ningún momento. Igualmente agradezco el apoyo que he recibido de otros profesores y profesoras del Departamento, que han manifestado su afecto y confianza en mi trabajo.

Mi agradecimiento también a los profesionales que han colaborado en esta investigación de forma generosa y que han compartido con nosotras sus ideas, dudas e inseguridades durante todo el proceso de recogida de datos. Agradecida a Ana Portabella, por el tiempo que nos dedicó en su momento así como a todos los profesionales de la escuela Taiga que nos abrieron las puertas y que compartieron sus ideas con nosotras. No olvidamos tampoco la colaboración de las profesionales del Servicio de Atención Precoz Nexa que nos ayudaron a establecer contacto con las familias.



Tengo que agradecer también las ideas, valoraciones y ánimo que me ha proporcionado Gina Conti-Ramsden, durante los agradables encuentros que hemos tenido en diferentes ciudades en los últimos años. Su gran disponibilidad y la generosidad de sus comentarios, siempre oportunos y clarificadores, nos han ayudado a valorar aspectos de nuestro trabajo, a corregir algunos errores y a plantearnos futuras investigaciones.

Este trabajo no hubiese sido posible sin las familias que colaboraron desinteresadamente, aceptando que invadiésemos su intimidad y dedicándonos un tiempo que ha sido fundamental para los resultados finales de este trabajo. Con estas familias hemos compartido momentos muy intensos y gratificantes que difícilmente olvidaremos. Gracias sobre todo a Marisa y David, María José y Lidia, Maite y Laia y Núria y Xavi.

Tampoco podemos olvidar la ayuda que en diferentes fases de este trabajo nos han proporcionado estudiantes de psicología y de doctorado. Gracias a Maria Teresa Ció, Silvia Fernández, Dolores Garrote, Laura Guimerà, Maria Josep Jarque, Marta López-Orós y Núria Ribera. También Feliciano Villar ha puesto en evidencia sus conocimientos informáticos en los momentos más oportunos.

A Manel le agradezco todo lo que ha hecho por mi durante estos años, que es mucho. Él me animó desde el inicio y ha compartido conmigo los buenos y los malos momentos. Agradezco profundamente su apoyo constante, su confianza, su implicación, sus ideas y sugerencias y las horas dedicadas a cada una de las fases de este trabajo, y especialmente la atenta y paciente lectura de esta tesis.

Unas palabras, finalmente, para mi familia. A mi padre, Vicenç, le agradezco sus "personales" ideas sobre la educación, la interacción y los niños. A mi madre, Marifé, le agradezco el haber sabido transmitirme su confianza en todo momento. A ambos les agradezco el haber seguido con interés el proceso de este trabajo y la alegría con la que han recibido su finalización, aunque alguna de las razones fuese más allá del propio trabajo. Especialmente agradezco los comentarios y orientaciones de Jordi y Mercè, como "doctores recientes" y el haber hecho posible a Laura. A todos, muchas gracias.

Agradezco a la Generalitat de Catalunya la concesión de una beca de Formación de Personal Investigador, que facilitó sustancialmente la preparación y elaboración de este trabajo.

## **1. Introducción**

<b>1.1. Selección y relevancia del problema de investigación.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Objetivos generales.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Estructura del trabajo.....</b>	<b>14</b>

## **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO**

### **2. Interacción y adquisición de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural**

<b>2.1. Una teoría general del desarrollo.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2. Teorías funcionales e interactivas para el estudio de la comunicación y el lenguaje.....</b>	<b>23</b>
2.2.1. Algunas nociones y características del lenguaje desde los enfoques funcionales.....	23
2.2.2. Las aportaciones de Bruner, Kaye y Lock.....	26
<b>2.3. Interacción y desarrollo del lenguaje.....</b>	<b>29</b>
2.3.1. El concepto de interacción.....	29
2.3.2. Los procesos de interacción en el desarrollo del lenguaje.....	30
<b>2.4. El contexto social y el contexto lingüístico.....</b>	<b>32</b>
2.4.1. La familia como contexto de desarrollo.....	33
<b>2.5. El lenguaje que los adultos dirigen a los niños.....</b>	<b>37</b>
2.5.1. La actividad de lectura de cuentos como facilitadora del desarrollo de la comunicación y el lenguaje.....	41

### **3. Interacción entre adultos y niños con retraso en el desarrollo**

<b>3.1. Diferentes clasificaciones respecto a los estudios sobre la interacción comunicativa y lingüística entre adultos y niños con retraso.....</b>	<b>48</b>
3.1.1. La hipótesis comparativa deficitaria.....	49
3.1.2. La hipótesis comparativa igualitaria.....	56
3.1.3. La hipótesis bidireccional y no comparativa.....	67
3.1.4. Las diferencias individuales respecto al estilo interactivo.....	70
3.1.5. Algunas conclusiones.....	71
<b>3.2. Adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el niño con síndrome de Down.....</b>	<b>73</b>
3.2.1. El desarrollo de los niños con síndrome de Down.....	73
3.2.2. El desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down.....	74
3.2.2.1. Las aportaciones de Rondal.....	75
3.2.2.2. Las aportaciones de otros autores.....	79

### **4. Las intervenciones en el área de la comunicación y el lenguaje dirigidas a los niños con retraso en el desarrollo**

<b>4.1. Las primeras intervenciones en el lenguaje.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2. La enseñanza directa (<i>Directed Teaching Approaches</i>).....</b>	<b>89</b>
<b>4.3. Los enfoques naturalistas.....</b>	<b>91</b>
4.3.1. El modelo interactivo ( <i>Interactive Model</i> ).....	93
4.3.2. La enseñanza en contexto ( <i>Milieu Teaching</i> ).....	95
<b>4.4. Algunas reflexiones sobre las aportaciones de los diferentes tipos de intervención.....</b>	<b>100</b>

## **5. Participación de las familias en el proceso educativo y terapéutico de los niños**

<b>5.1. La intervención temprana centrada en las familias: los programas generales de formación de padres.....</b>	<b>106</b>
5.1.1. Caracterización de los programas de formación de padres.....	107
5.1.2. Evaluación de los programas de formación de padres.....	114
<b>5.2. La intervención en el área de la comunicación y el lenguaje dirigida a familias de niños con retraso.....</b>	<b>118</b>
5.2.1. Características y objetivos principales de las intervenciones en la comunicación y el lenguaje en las que participan las familias.....	118
5.2.2. Programas de intervención, guías, manuales, trabajos de investigación y de revisión.....	122
5.2.2.1. Programas de intervención.....	123
5.2.2.2. Guías, manuales y libros de ayuda para padres.....	133
5.2.2.3. Trabajos de investigación: aplicaciones de programas, modelos y estrategias.....	140
5.2.2.4. Trabajos de revisión: aspectos críticos.....	147

## **SEGUNDA PARTE. EL ESTUDIO EMPÍRICO**

### **6. La investigación empírica**

<b>6.1. Introducción a la investigación.....</b>	<b>161</b>
<b>6.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....</b>	<b>162</b>
<b>6.3. Sujetos de la investigación, situaciones de observación y procedimientos de recogida de datos.....</b>	<b>166</b>
6.3.1. Las familias.....	166

6.3.2. El procedimiento de recogida de datos.....	185
6.3.3. Las situaciones de observación y registro.....	189
6.3.4. Las entrevistas iniciales y finales con las familias.....	195
6.3.5. Las pruebas de desarrollo.....	199
6.3.6. Las entrevistas con otros profesionales.....	200
6.3.7. Las entrevistas de seguimiento con las familias.....	200
6.3.8. Las transcripciones.....	201
6.3.9. La codificación y el análisis de las transcripciones.....	215

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

7.1. El análisis de los registros en vídeo de las sesiones de interacción observadas.....	217
7.2. La elaboración de un sistema de categorías de análisis.....	218
7.3. El sistema de categorías de análisis.....	220
7.3.1. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación.....	223
7.3.2. Adaptaciones y ajuste del <i>input</i> .....	230
7.3.3. Estrategias educativas.....	237
7.3.4. Otras.....	248

## **8. Diseño de un programa de asesoramiento a familias de niños con retraso**

8.1. Objetivos y características principales del programa de asesoramiento diseñado.....	252
8.2. Diferentes fases del programa de asesoramiento.....	254

8.2.1. Fase de análisis y valoración de las primeras observaciones y de las primeras entrevistas.....	254
8.2.2. Fase de asesoramiento.....	256
8.2.2.1. Diferentes técnicas e instrumentos utilizados.....	257
a) Las entrevistas de orientación como técnica principal de asesoramiento.....	257
b) Registro de otras situaciones de interacción.....	260
c) Utilización de un vídeo educativo.....	261
d) Las conversaciones semanales.....	263
8.2.2.2. La importancia de la adaptación y la flexibilidad durante el proceso de asesoramiento.....	264
<b>8.3. Diferentes áreas de orientación.....</b>	<b>265</b>
8.3.1. Orientaciones generales en torno a la creación de rutinas interactivas.....	266
8.3.2. Orientaciones generales en torno a la adecuación del entorno.....	268
8.3.3. Orientaciones específicas en torno a la optimización de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística.....	271
8.3.3.1. Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación.....	271
8.3.3.2. Estrategias de adaptación y ajuste del <i>input</i> .....	275
8.3.3.3. Estrategias educativas.....	277
<b>8.4. Algunas consideraciones finales respecto al proceso de asesoramiento.....</b>	<b>279</b>

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

9.1. Introducción.....	281
9.2. Díada 1: Madre-David.....	286



9.3. Díada 2: Madre-Lidia.....	345
9.4. Díada 3: Madre-Laia.....	411
9.5. Díada 4: Madre-Xavi.....	465

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

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

## **11. Conclusiones.....531**

## **Referencias bibliográficas.....545**

## **Índice de tablas y figuras**

### **Anexos**

- Anexo 1. Descripción de las sesiones de interacción analizadas: díada madre-David**
- Anexo 2. Resumen de las reuniones de las dos investigadoras para preparar las entrevistas de orientación: díada madre-David**
- Anexo 3. Resumen de algunas entrevistas de las investigadoras con la madre de David**
- Anexo 4. Ejemplos de interacciones transcritas: díada madre-David**
- Anexo 5. Descripción de las sesiones de interacción analizadas: díada madre-Lidia**

- Anexo 6. Resumen de las reuniones de las dos investigadoras para preparar las entrevistas de orientación: díada madre-Lidia**
- Anexo 7. Resumen de algunas entrevistas de las investigadoras con la madre de Lidia**
- Anexo 8. Ejemplos de interacciones transcritas: díada madre-Lidia**
- Anexo 9. Descripción de las sesiones de interacción analizadas: díada madre-Laia**
- Anexo 10. Resumen de las reuniones de las dos investigadoras para preparar las entrevistas de orientación: díada madre-Laia**
- Anexo 11. Resumen de algunas entrevistas de las investigadoras con la madre de Laia**
- Anexo 12. Ejemplos de interacciones transcritas: díada madre-Laia**
- Anexo 13. Descripción de las sesiones de interacción analizadas: díada madre-Xavi**
- Anexo 14. Resumen de las reuniones de las dos investigadoras para preparar las entrevistas de orientación: díada madre-Xavi**
- Anexo 15. Resumen de algunas entrevistas de las investigadoras con la madre de Xavi**
- Anexo 16. Ejemplos de interacciones transcritas: díada madre-Xavi**
- Anexo 17. Ejemplo de una página de transcripción en formato de papel y lápiz**
- Anexo 18. Ejemplo de una transcripción en formato CHAT**
- Anexo 19. Ejemplo de entrevista de orientación**
- Anexo 20. Ejemplo de entrevista final**
- Anexo 21. Modelo de cuestionario sobre expectativas**

# *Capítulo 1*

## *Introducción*

En el primer año de mis estudios de psicología tuve la oportunidad de conocer a la doctora María José del Río. En aquel momento poco podía imaginar que sería la persona que me introduciría en el mundo del lenguaje y que sería, además, quien dirigiría mi trabajo de tesis doctoral. En el tercer curso asistí a sus clases de psicología evolutiva y no fue hasta el cuarto curso cuando empezó a contagiarme el interés por los temas relacionados con el estudio del lenguaje y su adquisición.

Durante el último año de mis estudios de psicología conseguí una beca de colaboración en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Fue entonces cuando realmente tuve la oportunidad de integrarme en el proyecto de investigación dirigido por la Dra. María José del Río titulado "Interacción y adquisición del lenguaje en contextos naturales. Aplicación para niños con necesidades educativas especiales" y en un grupo de investigación que se iría consolidando durante los siguientes años. Una parte de mi trabajo como becaria consistió en ayudar a una de las investigadoras del grupo, Rosa Vilaseca, en algunos aspectos relacionados con la elaboración de su tesis doctoral. Esta colaboración me permitió observar de cerca lo que implicaba un trabajo de estas características y contribuyó a que tomase la decisión de iniciar los cursos de doctorado que ofrecía el mismo departamento donde había estado trabajando como becaria. Poco después de matricularme en los cursos, supe que me

habían concedido una beca de investigación en el mismo departamento, que me permitiría estar cuatro años desarrollando primero el proyecto y, más adelante, la tesis doctoral. Fue entonces cuando, partiendo de mis intereses personales, empezamos a plantearnos en el grupo de investigación la línea que iba a seguir en mi trabajo. En aquellos momentos mis conocimientos sobre los ámbitos más o menos trabajados eran escasos y, por tanto, mis criterios para elegir un "tema" de tesis doctoral estaban poco definidos. Desde un inicio tuvimos claro que el trabajo de Rosa Vilaseca había abierto una línea que podía continuarse de formas diferentes y finalmente, decidimos tomar aquella más relacionada con el trabajo con familias. De hecho, no era la primera vez que en el grupo alguien se proponía un trabajo de asesoramiento a las familias de niños con retraso. Carmen Basil (Basil, 1985) ya lo había hecho en su tesis doctoral y Emili Soro estaba en aquellos momentos elaborando su proyecto de tesis doctoral en el que también se contemplaba un asesoramiento a familias.

A lo largo de estos años he compartido mi trabajo con otros componentes del grupo de investigación como Emili Soro y Begoña Urquía. La similitud, en muchos aspectos, de nuestros respectivos trabajos de tesis doctoral ha hecho que los pequeños avances de uno hayan repercutido e impulsado los otros. Las discusiones en el grupo sobre diferentes temas teóricos, metodológicos más o menos generales o específicos respecto a alguna de las investigaciones, me han sido de enorme utilidad. Las aportaciones de la directora de este trabajo y de Carme Basil realizadas durante estas reuniones han sido, sin duda, decisivas. También considero valiosas las sugerencias realizadas por Manuel Sánchez, quien ya tuvo la oportunidad de presentar su trabajo de tesis doctoral hace unos años, y por María José Galván, la última investigadora en incorporarse al grupo.

Cuando ya había finalizado la fase de recogida de datos y mi trabajo estaba ya centrado en las transcripciones, la codificación y el análisis del material, empecé a dar clases en el departamento en el que había sido becaria y en el que había realizado mis cursos de doctorado. Si bien en un primer momento continué realizando la actividad de investigación de forma paralela a las clases en la facultad de psicología, poco a poco fui estableciendo lazos entre una y otra ocupación y finalmente agradecí enormemente la posibilidad de haber podido profundizar en el área de Psicología de la Educación puesto que me permitió entender mejor algunos de los procesos en los que yo había estado implicada y me permitió apreciar otras dimensiones de mi trabajo.

### **1.1. Selección y relevancia del problema de investigación**

Entendemos que es posible identificar tres ámbitos en el estudio del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso que aquí integraremos en uno solo y que configurará nuestro objeto de estudio. Un ámbito tiene que ver con una determinada explicación del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en base a las interacciones que se producen entre los niños pequeños y los adultos de su entorno. Otro tiene relación con las características de las interacciones que se producen entre los niños con retraso y sus madres, así como con los aspectos diferenciales del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso. El tercer ámbito tiene que ver con la intervención en este área y más concretamente con las propuestas que se centran en optimizar la calidad de las interacciones entre las madres y sus hijos con retraso, con el objetivo último de facilitar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños. A continuación trataremos más específicamente cada uno de estos tres ámbitos.

En primer lugar, uno de los problemas que en el momento actual preocupa a gran parte de los investigadores en el área de la comunicación y el lenguaje es el de explicar de qué manera los adultos facilitan la adquisición de la comunicación y el lenguaje de los niños cuando interactúan con ellos. La forma en que se ha investigado este ámbito ha consistido tradicionalmente en analizar las interacciones entre las madres y sus hijos con el objetivo de hallar relaciones entre determinadas características del lenguaje materno y determinadas características del lenguaje del niño. Algunos autores se han centrado en aspectos formales, otros se han interesado por la dimensión funcional y pragmática y otros han descrito algunas estrategias que los adultos utilizan cuando se comunican con los niños pequeños, señalando su valor educativo. Respecto a este punto partimos del supuesto según el cual se dan procesos de influencia educativa durante tales interacciones.

Actualmente contamos con numerosos datos descriptivos respecto al desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños con retraso mental y específicamente de los niños con síndrome de Down. Sin embargo, no existe todavía un consenso entre los investigadores sobre cómo son las interacciones que se dan entre las madres y sus hijos con retraso. Por el contrario, existen diversas hipótesis que a su vez están muy relacionadas con el tipo de diseño utilizado en los estudios. La discusión se centra fundamentalmente en determinar si estas interacciones son en general de peor calidad o si, por el contrario, las madres de niños con retraso mental

interactúan de la misma forma que las madres de niños de desarrollo normal. Una línea básica de investigación que puede permitir hallar nuevos datos en este sentido tiene que ver con la elaboración de sistemas de categorías de análisis de la interacción más finos, que realmente posibiliten hablar de calidad de la interacción.

Uno de los objetivos fundamentales de cualquier intervención en el área de la comunicación y el lenguaje de los niños que presentan retraso en éste ámbito del desarrollo es que aquello que los niños aprenden durante las sesiones de tratamiento sea generalizado a los contextos en los que el niño participa cotidianamente. El objetivo último de las sesiones de intervención es que el niño pueda comunicarse más y mejor cuando interactúa de forma natural con las personas que le rodean en los diferentes contextos en los que participa. Una forma de lograr este objetivo es a través de la utilización, por parte de los terapeutas, de enfoques naturalistas durante las sesiones de tratamiento. Otra manera de conseguir este objetivo se concreta en el asesoramiento a las personas que están en contacto con el niño durante muchas horas a lo largo del día, que es otra forma de intervención naturalista. Uno de los contextos en los que es posible llevar a cabo este asesoramiento es el familiar. Algunos de estos trabajos se proponen claramente optimizar la calidad de las interacciones entre las madres y sus hijos, entendiendo que ello repercutirá en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. Sin embargo, los datos provenientes de las investigaciones todavía no permiten afirmar de forma unánime que este tipo de intervenciones realmente faciliten esta mejora en la calidad de las interacciones y en el nivel comunicativo y lingüístico de los niños. Contrariamente, los resultados que provienen del ámbito clínico y educativo son mucho más esperanzadores.

Creemos que los resultados con que contamos respecto al primer ámbito de estudio que hemos señalado nos pueden servir de referencia para abordar los dos restantes de una forma conjunta. En este sentido vemos la necesidad, en primer lugar, de realizar alguna propuesta relativa a la evaluación de la calidad de las interacciones. En segundo lugar, consideramos pertinente presentar un programa de intervención consistente en el asesoramiento a las familias de niños con retraso.

## **1.2. Objetivos generales**

Después de una larga tradición en el ámbito de la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje que se centraba en la atención directa al niño, en los últimos 20 años ha surgido un gran interés por el trabajo con las personas que rodean al niño. La hipótesis que subyace a estas propuestas es que es posible impulsar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños si se mejoran algunos aspectos de las interacciones entre éstos y los adultos significativos. Estas propuestas parten del supuesto de que las interacciones entre las madres de los niños con retraso son diferentes de aquéllas que se dan entre las madres y sus hijos de desarrollo normal. Nos interesa profundizar y saber más en relación a estas diferencias tanto a nivel teórico como a través de una propuesta empírica. Este es el principal objetivo del presente trabajo y creemos que para materializarse según nuestras intenciones precisa de los dos objetivos siguientes más detallados.

El primer objetivo que nos planteamos se centra en la actualización e integración del contenido aportado hasta el momento por los estudios precedentes que tratan de manera significativa la temática que hemos apuntado. Si bien se trata de un área de conocimiento muy extensa que abarca desde aspectos relacionados con las diferentes explicaciones del desarrollo del lenguaje, hasta trabajos más específicos relativos a la intervención en contextos naturales, entendemos que es necesario este esfuerzo de integración de algunos de estos resultados. Evidentemente será necesaria una selección que estará determinada por nuestros intereses respecto al trabajo empírico.

El segundo objetivo corresponde a la parte de la investigación empírica y pretende básicamente evaluar, a través de un sistema de categorías que hemos confeccionado, la calidad de las interacciones entre las madres y sus hijos con síndrome de Down respecto al área de la comunicación y el lenguaje. Además, nos proponemos intervenir sobre estas interacciones con la finalidad de mejorarlas, a través del diseño y la aplicación de un programa de asesoramiento a las familias y específicamente a las madres. En definitiva, nuestro objetivo es poder demostrar, a través del análisis de las interacciones que se produzcan entre las madres y sus hijos durante unos meses, que el asesoramiento ha dado lugar a algún tipo de cambios en la forma de interactuar de las madres que permite hablar de una mejora en la calidad de las interacciones. Además también pretendemos hallar algunos cambios en el nivel comunicativo de los niños. Nos interesa evaluar su capacidad como interactuadores durante las sesiones, así como su nivel de desarrollo medido a través de pruebas objetivas. Entendemos que si logramos este objetivo habremos dado un paso hacia

adelante respecto a la hipótesis general según la cual es posible mejorar el desarrollo de algunos aspectos de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso en este área a través de un trabajo con las personas significativas para este niño como son los padres. Consideramos que en este tipo de intervenciones el rol del terapeuta es el de mediador entre el adulto significativo y el niño.

### **1.3. Estructura del trabajo**

En líneas generales, el presente trabajo se ha estructurado respetando los dos objetivos planteados en el apartado inmediatamente anterior. Cada uno de estos objetivos configura la parte I y la parte II respectivamente.

A partir de aquí se inicia la parte I, que forma el marco teórico de nuestro trabajo. Esta parte está compuesta por cuatro capítulos a través de los cuales hemos presentado, por un lado, una perspectiva socio-cultural de la interacción y del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños (capítulo 2). A partir de esta perspectiva nos hemos interrogado por las características de la interacción entre adulto y niño cuando éste presenta un retraso en el desarrollo (capítulo 3). Más adelante hemos expuesto y caracterizado algunas de las intervenciones que se han realizado desde diferentes perspectivas respecto al desarrollo de la comunicación y el lenguaje (capítulo 4). Finalmente, presentamos las principales aportaciones respecto a las intervenciones centradas en la participación de las familias (capítulo 5).

A lo largo de la parte I intentaremos poner de manifiesto algunas ideas en relación a estos temas. A continuación explicamos de forma más detallada el contenido de cada uno de estos capítulos que forman la parte teórica de este trabajo.

En el segundo capítulo expondremos, en primer lugar, las características principales de la teoría socio-cultural del desarrollo, puesto que constituye el marco teórico general en el que insertamos nuestra investigación. Más adelante, presentaremos los principios explicativos básicos de las teorías funcionales e interactivas para el estudio de la comunicación y el lenguaje. A continuación definiremos algunos conceptos importantes como interacción, contexto social y contexto lingüístico. Finalmente, presentaremos algunas de las características principales del lenguaje que los adultos dirigen a los niños, que en definitiva constituirán la base de otras aportaciones que trataremos en el capítulo siguiente.



En el capítulo tercero, nos proponemos abordar dos temas relacionados. En primer lugar nos centramos en los estudios sobre la interacción comunicativa y lingüística entre los adultos, en especial las madres, y los niños con retraso. Presentaremos diferentes hipótesis respecto a las características de estas interacciones que en definitiva pretenden demostrar la existencia o no de diferencias respecto a las que se dan entre madres y niños de desarrollo normal. En segundo lugar expondremos los resultados que hasta el momento se han obtenido respecto a las características del desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños con síndrome de Down.

El cuarto capítulo lo dedicamos a exponer algunos de los enfoques de intervención en el área de la comunicación y el lenguaje que más relevancia han tenido para nosotros y, en general, para el grupo de investigación en el que estamos trabajando y que, por tanto, configuran la base sobre la que hemos elaborado nuestra propia intervención. Ello significa que otros enfoques han sido tratados de una forma tangencial debido a la mayor distancia que los separaba de nuestra propuesta final.

El capítulo quinto está dedicado a exponer algunas aportaciones respecto a la participación de las familias en el proceso educativo y terapéutico de los niños. En un primer apartado exponemos resultados respecto a trabajos cuyo objetivo es la mejora del desarrollo general del niño. En el segundo apartado nos centramos en las intervenciones dirigidas a mejorar los aspectos relativos al área de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso. Sin duda, este capítulo tiene muchos puntos de contacto con el anterior, puesto que algunos de los enfoques ya presentados en el capítulo cuarto vuelven a retomarse aquí con la finalidad de profundizar en sus características como propuestas de intervención con familias.

La parte II de este trabajo se estructura en dos bloques. En los capítulos 6, 7 y 8 presentamos aquellos aspectos relativos a la metodología de trabajo, al sistema de categorías de análisis utilizado y al modelo de asesoramiento diseñado. Los capítulos 9 y 10 están dedicados a la presentación de resultados, su análisis y su discusión respecto a los supuestos teóricos presentados en la primera parte. A continuación explicamos de forma más detallada el contenido de cada uno de estos capítulos que forman la parte empírica de este trabajo.

En el capítulo seis presentamos las características principales, el diseño, los objetivos y las hipótesis del trabajo empírico, así como los instrumentos utilizados durante la recogida de datos. También hemos realizado una descripción detallada de las características de las familias y de los niños, así como de todo aquello relacionado con las situaciones de observación y registro. Otros temas que se tratan en este capítulo son los relativos al sistema de transcripción utilizado y al calendario de recogida de datos.

En el capítulo siete presentamos el sistema de categorías que hemos elaborado, señalando sus características principales así como los tres bloques principales que lo constituyen. Este sistema de categorías representa la base sobre la que se ha llevado a cabo el análisis final de los datos.

El capítulo ocho lo hemos dedicado a la presentación y descripción del programa de intervención que hemos diseñado y aplicado a las familias de los niños. En un primer apartado hemos descrito las fases del programa, así como los instrumentos y técnicas utilizadas durante la intervención. En un segundo apartado presentamos las diferentes áreas de orientación, subrayando su paralelismo con las categorías de análisis e insistiendo en que la característica principal del programa es su flexibilidad y adaptabilidad a cada familia.

El capítulo nueve está dedicado a la presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos a través de la observación y las entrevistas con las familias. El capítulo está estructurado en cinco apartados. Si bien el primero de ellos es de tipo introductorio, los cuatro siguientes siguen todos la misma estructura y están dedicados cada uno a una de las familias. En este capítulo se discuten resultados de tipo cuantitativo y cualitativo y al final de cada subcapítulo se presentan las tablas de resultados cuantitativos, así como algunas gráficas donde se muestran los hallazgos más destacables.

En el capítulo diez hemos presentado, analizado y discutido los datos obtenidos a través de pruebas de desarrollo, de observaciones en contextos no familiares y de entrevistas con otros profesionales. El interés de estos resultados reside fundamentalmente en su complementariedad respecto a los presentados en el capítulo anterior.

Finalmente, en el onceavo capítulo presentamos las conclusiones que se desprenden del trabajo empírico realizado a la luz de los objetivos y las hipótesis que nos habíamos planteado. En este capítulo hemos intentado poner de relieve los hallazgos más significativos, que en último término tienen la finalidad de mejorar las propuestas de intervención en el

ámbito de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso. Asimismo, hemos querido exponer algunas líneas de trabajo que consideramos básicas para seguir avanzando en este área de conocimiento.

*PRIMERA PARTE*

*MARCO TEÓRICO*

## *Capítulo 2*

# *Interacción y adquisición de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural*

Iniciamos un capítulo en el que presentamos, en primer lugar, los postulados básicos del marco teórico general del desarrollo en el que nos hemos basado en este trabajo.

En un segundo subcapítulo nos centraremos en un área concreta del desarrollo, el lenguaje. Si bien el marco general es el mismo, en este caso presentamos un marco teórico específico que pretende explicar el desarrollo del lenguaje y de sus características como actividad psicológica superior. Hemos considerado importante exponer de qué manera entendemos algunas nociones básicas como las de lenguaje, funcionalidad, interacción, o contexto social y lingüístico. También nos hemos detenido en presentar las aportaciones de algunos autores que han trabajado en el área del desarrollo de la comunicación y el lenguaje desde un marco vygotskyano.

Más adelante presentamos las ideas que consideramos básicas sobre las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños pequeños. Este apartado nos ha servido para posicionarnos de forma clara respecto a la función de este lenguaje adulto en el desarrollo del lenguaje infantil y, por tanto, nos ha servido como punto de partida teórico que justifica el trabajo empírico que hemos llevado a cabo y que se presentará en posteriores capítulos.

## **2.1. UNA TEORÍA GENERAL DEL DESARROLLO**

A continuación se presentan las ideas principales de la teoría del desarrollo general en la que se basa este trabajo que, en definitiva, intenta explicar el cambio psicológico, esto es, cómo y por qué se producen los cambios. Sin duda, este marco más amplio englobará la teoría del desarrollo lingüístico que más adelante de presentará.

La teoría evolutiva de la que partimos en este trabajo es la socio-cultural, que defiende el origen social de las funciones psicológicas superiores, entre las que se encuentra el lenguaje. Vygotsky (1977, 1984) es considerado el máximo representante de esta teoría, junto con sus discípulos y seguidores (Cole y Scribner, 1978; Kaye, 1982; Luria, 1980; Wertsch, 1985, entre otros).

La psicología evolutiva de corte socio-cultural, como es sabido, parte del supuesto de que la actividad psicológica superior propia de los seres humanos -pensamiento, lenguaje, memoria, etc.- se origina y se desarrolla en contextos sociales y gracias a las prácticas sociales. Estas últimas son de naturaleza interactiva e implican la cooperación conjunta de agentes sociales expertos con otros menos expertos. En estas prácticas sociales conjuntas se dan una serie de procesos a través de los cuales el más experto ayuda al menos experto en actividades que éste todavía no domina y que, por tanto, no puede realizar de forma autónoma. Estos procesos de ayuda se dan en lo que Vygotsky denominó la zona de desarrollo próximo. Quizá lo más característico de este concepto vygotskyano es que en las situaciones de creación de zonas de desarrollo próximo, el más experto se adapta de una forma peculiar al nivel del menos experto. Después de un primer momento de ayuda máxima ésta va desapareciendo hasta que el menos experto es capaz de realizar la actividad de forma autónoma. Es de esta forma como Vygotsky explica la formación tanto de los hábitos como de las funciones psicológicas superiores, entre las cuales, como ya se ha señalado, se encuentra el lenguaje, que consideramos como una actividad social en sí misma.

Es importante señalar que la teoría que tomamos como marco, también es una teoría del aprendizaje, entendido de forma amplia por el propio Vygotsky (Vygotsky, 1984). Para el autor el aprendizaje es el motor del desarrollo. Sin duda esta forma de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje ofrece muchas posibilidades a los estudiosos que se ocupan no sólo en entender el cambio psicológico, sino también para aquéllos que están interesados en provocar cambios psicológicos en las personas de forma más o menos intencional. Nos referimos a los profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito de la educación y de la intervención psicoeducativa.

Ciertamente a los profesionales que se dedican a la intervención les es útil partir de una teoría que defiende que en el desarrollo del lenguaje intervienen procesos de naturaleza interpersonal y, por tanto, participan agentes sociales. Esta es, según del Rio (1997), la razón principal por la que las teorías socio-interactivas parecen ser las idóneas para sustentar el trabajo de los profesionales y estudiosos que están interesados en la intervención destinada a mejorar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de personas con déficit en este área.

## **2.2. TEORÍAS FUNCIONALES E INTERACTIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE**

En cierto modo se puede afirmar que la teoría socio-cultural del desarrollo psicológico que se acaba de exponer muy brevemente, es uno de los marcos teóricos que sustentan a su vez las teorías del lenguaje llamadas funcionales o interactivas. A continuación vamos a intentar justificar y explicar esta afirmación.

### **2.2.1. Algunas nociones y características del lenguaje desde los enfoques funcionales**

Existen, sin duda, diferentes formas de entender el enfoque funcionalista en el ámbito de la psicolingüística. Sin embargo, consideramos que las diferentes teorías funcionalistas del desarrollo del lenguaje comparten la idea de que "el significado, la función, el uso comunicativo, las intenciones y las interacciones juegan un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje y de las prácticas lingüísticas" (del Rio, 1997, p.16). Dicho de otro modo, las diferentes posiciones comparten la incorporación de las nociones de interaccionalidad y función pragmática o uso comunicativo así como la dotación de cierta independencia al lenguaje respecto del pensamiento. Las diferencias entre las diversas

posturas radican básicamente en el papel que se atribuye a los factores sociales y al aprendizaje en la génesis del lenguaje, a la forma de explicar los cambios lingüísticos y a la importancia que se otorga al contexto.

Las ideas y aportaciones de Hickman (1987) nos han ayudado a entender que adoptar una teoría funcional implica concebir el lenguaje como una realidad funcional en sí misma, por lo que el objetivo es estudiar de qué manera el lenguaje opera sobre el medio social en que se produce. Es necesario, por tanto, comprender qué tipo de relaciones establecen las personas con su entorno cuando despliegan su actividad lingüística. El análisis de las funciones del lenguaje requerirá estudiar lo que hace el niño que está en proceso de adquirir el lenguaje, así como el sobre qué o quién actúa y los efectos que a su vez tienen sobre el niño las consecuencias de su acción (del Rio, 1997).

Adoptar este enfoque funcional implica estudiar el lenguaje en tanto que actividad humana de génesis y carácter social. También implica estudiar las distintas maneras de interactuar con el medio que el lenguaje facilita, sin que ello signifique no tener en cuenta el conocimiento formal que aporta la lingüística, el estudio de los procesos neurológicos que intervienen en la producción del lenguaje o las relaciones con otras capacidades cognitivas.

A partir de lo dicho hasta el momento es posible afirmar que el lenguaje es una realidad multicausada, lo que es lo mismo que decir que son muchos los factores que contribuyen a su génesis y desarrollo. El hecho de que en este trabajo nos interese de forma especial en los aspectos interpersonales en relación al desarrollo del lenguaje no significa, como ya se ha comentado, que consideremos a este factor como el único responsable del desarrollo del lenguaje. Lo que sí se intentará demostrar a lo largo de este trabajo es que los factores interpersonales y de interacción social y especialmente lingüística, son condiciones necesarias e imprescindibles para el desarrollo lingüístico, lo cual no implica que sean condiciones suficientes (del Rio, 1997).

En cuanto a las relaciones entre cognición y lenguaje, en este trabajo defendemos que el lenguaje es un dominio independiente, y al mismo tiempo interdependiente, respecto de la cognición y de otras áreas del desarrollo psicológico. El lenguaje tiene una entidad propia como actividad psicológica superior, cumpliendo funciones que no cubren otros dominios. Al mismo tiempo, sin embargo, el individuo que se desarrolla es una unidad en la que todos los dominios psicológicos se interfieren, confluyen y se interrelacionan. En definitiva podemos afirmar que desde nuestra perspectiva el lenguaje no es subsidiario, en su desarrollo, ni de lo



cognitivo ni de lo social, aun estando profundamente relacionado con ellos por lazos de influencias mutuas.

Este posicionamiento respecto a las relaciones entre el lenguaje y otras capacidades superiores tiene importantes implicaciones en el campo de la intervención: si el lenguaje no se deriva directamente del desarrollo en otras áreas, la intervención en el ámbito de la comunicación y el lenguaje no puede quedar supeditada a logros en otras áreas. Tampoco se puede esperar, por tanto, que la competencia comunicativa o lingüística se derive automáticamente de los logros en otras áreas.

Partir de la convicción de que el origen y la naturaleza del lenguaje es social implica estudiar el lenguaje en tanto que actividad social, en tanto que comportamiento humano, con lo que se destaca su cualidad de acción y de proceso activo, y se relega la concepción del lenguaje como una entidad que existiría en sí misma al margen de las personas que la hacen realidad. Por lo tanto aquí nos estamos refiriendo al lenguaje real de las personas, al lenguaje vivo, que se va construyendo poco a poco, siempre en evolución. Sin duda, si consideramos al lenguaje de esta forma, podemos afirmar que el lenguaje es una actividad humana que en muchas ocasiones puede observarse y que tiene "facticidad", es un hecho. En definitiva "el lenguaje como actividad humana es, obviamente, algo que las personas 'hacen', construyen, utilizan en situaciones reales" (del Rio, 1997, p. 19).

Entendemos que el lenguaje es de naturaleza social en dos sentidos. En primer lugar porque el lenguaje se origina, cambia, se adquiere y se desarrolla en contextos sociales y gracias a la interacción con los otros; pero además, y éste es el segundo sentido, el lenguaje mayoritariamente se emplea y se usa también en contextos sociales.

Desde una perspectiva funcional se entiende que cada individuo, por el hecho de ser un miembro de la especie humana y, por lo tanto, de una especie hablante, nace con la capacidad de hablar. Sin embargo, se trata sólo de una capacidad cuya actualización y realización individual depende totalmente de su participación en determinadas actividades de grupo, sociales, con otros miembros de su propia especie. De esta forma, el niño, gracias a su participación en actividades sociales y a la interacción con los adultos, que actuarán como mediadores culturales y como guías en la construcción del lenguaje, llega a convertir en un hecho aquello que al inicio es sólo una capacidad.

Otra característica del desarrollo del lenguaje que consideramos importante destacar es su naturaleza gradual, evolutiva. A pesar de que la afirmación anterior pueda parecer aceptable para todo el mundo, tiene implicaciones importantes. Considerar que el lenguaje evoluciona y se desarrolla de forma gradual implica reconocer que, en cada momento del desarrollo normativo, el lenguaje que produce un niño es correcto para la edad que tiene. Por lo tanto, en la mayoría de ocasiones, no es aceptable hablar, a lo largo del desarrollo, de errores, dado que el lenguaje que el niño produce en cada edad es el lenguaje que le corresponde y no tiene sentido compararlo con el del adulto. Aceptar la gradualidad del desarrollo del lenguaje también tiene implicaciones en el campo de la intervención: es importante la aceptación y valoración de los pequeños avances en cualquier proceso educativo.

### **2.2.2. Las aportaciones de Bruner, Kaye y Lock**

Siguiendo los postulados vygotskyanos Bruner (1983a, 1983b) analiza el desarrollo del habla en el niño y considera que son necesarias ciertas capacidades innatas para usar el lenguaje, señalando, sin embargo, que la única forma en que se puede aprender el lenguaje es usándolo en forma comunicativa. Bruner considera el lenguaje como "una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de construir realidades a las cuales nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los hechos de la naturaleza". (Bruner, 1986, p. 118; véase Bruner, 1983a).

Uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Bruner es el de *formato*, que, como es sabido, se entiende como una interacción rutinizada y repetida en la cual el adulto y el niño hacen cosas entre sí uno respecto al otro. Los formatos, considerados como cruciales en el paso de la comunicación al lenguaje son, para Bruner, instrumentos para transmitir tanto la cultura como su lenguaje. Uno de los formatos que más ha estudiado Bruner es el de lectura de cuentos, considerándolo como una actividad favorecedora del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Más adelante nos detendremos en este punto y presentaremos conclusiones de algunas investigaciones que han estudiado en profundidad las interacciones que se dan durante la actividad de lectura de cuentos.

En la mayoría de sus trabajos Bruner (1977, 1982) describe cómo los adultos ponen en marcha un conjunto de estrategias educativas mediante las cuales realizan una labor de *andamiaje* en la que ayudan al bebé a realizar su tarea, de manera que le permiten alcanzar objetivos que se encuentran un poco más allá de sus posibilidades actuales. A medida que el

bebé se muestra capaz de realizar por él mismo cada una de las subhabilidades que componen los esquemas complejos de comportamiento, los padres van dejando de proporcionar soporte, y este proceso tiene un valor causal en el desarrollo del niño. De esta manera se refleja el carácter necesario de las ayudas o andamios que los adultos prestan al niño y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran progresivamente a medida que el niño va asumiendo grados mayores de autonomía y de control en el aprendizaje. Este proceso de andamiaje y de traspaso progresivo de control ha sido estudiado por numerosos autores como punto de partida para el estudio de las interacciones entre profesor y alumno en el ámbito de la instrucción (Coll y Solé, 1990).

Kaye (1982) analiza el desarrollo mental y social del organismo humano desde su nacimiento hasta la edad de dos años, señalando que no es la maduración lo que una teoría del desarrollo debe explicar, sino el proceso de desarrollo de habilidades que dependen de la experiencia. El autor considera que la vida mental y social del bebé es una sola desde sus inicios y que el bebé participa de forma gradual en la interacción desde el principio a un nivel diferente que el adulto. Los análisis que lleva a cabo Kaye sobre los sistemas de crianza sugieren que la madre aprovecha el nivel de sincronía inicial del niño, proporcionada por los procesos intrínsecos del bebé a los cuales su propia conducta está preadaptada, para crear progresivamente niveles más profundos y cualitativamente diferentes de organización que son ya extrínsecos y de naturaleza social, y que explican la diferenciación progresiva de las habilidades del niño.

Los *marcos* -concepto muy parecido al de *formato* de Bruner y también con claras influencias vygotskianas- son definidos por Kaye como unidades recurrentes de actividad organizada que crean los padres permitiendo que los niños avancen, la función protectora de los cuales posibilita al niño que vaya un poco más allá de sus competencias actuales. Se trata de *marcos* que permiten una actividad entre los padres y el bebé donde se da *feedback*, se producen imitaciones y se modelan acciones del niño en relación a funciones sociales, que le permiten ir descubriendo nuevos medios y fines. Un *marco* que nos interesa especialmente es el del discurso, en el cual se crea un intercambio parecido a una conversación, donde se da una asimetría en el sentido de un control mayor de la situación por parte del adulto.

Como señala del Rio (1997) tanto los *marcos* definidos por Kaye, como los *formatos* descritos por Bruner tienen en común el hecho de ser situaciones cotidianas, estructuradas y dinámicas, en las que el niño influye sobre el adulto, quien reacciona adaptándose, al tiempo que facilita la participación del niño en ciertas actividades como miembro activo. Estas

situaciones permiten al niño seleccionar opciones, reproducir modelos, anticipar acontecimientos, insertar su actividad en el marco adecuado, reconocer la estructura de los mismos, intervenir con ayuda y progresivamente tomar iniciativas y el control de la situación. El adulto, por su parte, asume inicialmente la responsabilidad de mantener los contactos, facilita al niño la participación mediante ayudas, atribuye significado a las acciones del niño y tras pasa el control paulatinamente dejando de prestar ayudas a medida que se van revelando como innecesarias.

Las respuestas de los adultos a las actividades de los niños son consideradas por Lock (1980) como una condición necesaria para que el niño aprenda. Según la perspectiva psicosocial donde se sitúa el autor, se considera que la comunicación es el factor que genera el desarrollo, tanto cognitivo como lingüístico. A través de la comunicación y de la inmersión en el mundo socio-cultural en el que el niño ha nacido se desarrollan el lenguaje y el conocimiento. El autor considera que cuando la madre refleja al niño sus propias acciones, le da la oportunidad de establecer un acuerdo con ella en relación a estas actividades. A través de este proceso de acuerdo se dota al niño de los criterios de la cultura para hacer juicios perceptuales. El niño manifiesta comportamientos reflejos, reacciones fisiológicas y patrones de conducta innatos que dan lugar a reacciones por parte de la madre que acaban permitiendo al niño desarrollar la intención de comunicar. De manera que la madre, al principio, atribuye intención comunicativa a los actos del niño, como si quisiese decir alguna cosa, y le responde como si así fuese. A este proceso se le ha denominado en numerosas ocasiones de sobreinterpretación (*overinterpretation*) en el sentido de que la madre atribuye a estos actos del niño más significado del que realmente tienen al inicio.

A partir de este proceso de atribución de significado por parte de la madre, se produce un desarrollo que conduce a la adquisición del lenguaje. Lock (1980) describe una serie de etapas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, explicando algunos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en cada una de ellas.

Otros autores (Snow, 1984) han realizado aportaciones coincidentes con las de Lock señalando que los adultos interpretan muchos de los comportamientos producidos por niños normales prelingüísticos como intentos de comunicarse bastante antes de que el niño sea capaz de comunicarse intencionalmente. Los adultos responden de forma verbal a los comportamientos infantiles a los que atribuyen valor comunicativo y lo hacen de forma consistente con el intento. Estos comportamientos adultos facilitan la transición del niño al

lenguaje y a la comunicación lingüística, por ejemplo ayudan al niño a reconocer que los sonidos del habla tienen significado (Harding, 1983).

En conclusión, consideramos, de acuerdo con los autores citados anteriormente, que la atribución excesiva, esto es, el hecho de atribuir al niño un nivel de competencia un poco más alto que el real, conlleva que los padres pongan en práctica una serie de estrategias educativas naturales y creen unos marcos de enseñanza y aprendizaje que son los principales responsables del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en las primeras etapas del desarrollo.

## **2.3. INTERACCIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**

### **2.3.1. El concepto de interacción**

Si bien hemos utilizado ya el concepto de interacción desde el inicio de este capítulo, consideramos que es necesario definirlo ahora con mayor precisión antes de continuar. En primer lugar señalaremos que entendemos la interacción social como un conjunto muy complejo de procesos de carácter interpersonal. En este sentido entendemos que "cuando dos o más personas se ponen en contacto puede iniciarse un proceso de interacción, siempre y cuando realicen alguna actividad conjuntamente y sobre todo siempre y cuando en esa situación interactiva se produzcan afectaciones mutuas entre los participantes" (del Rio, 1995, p. 27). A continuación analizaremos más detenidamente esta afirmación.

Entendemos que no basta con la toma de contacto para que se produzca interacción social, es necesario, además, que se lleve a cabo algún tipo de actividad conjunta, de ahí el término de *inter-acción*. Siguiendo con la definición, durante estas actividades conjuntas (por ejemplo, atender a un mismo objeto, realizar una actividad manipulativa con un mismo objeto o con un mismo objetivo, etc.) se dan procesos de "afectación mutua". Durante las interacciones sociales promotoras de desarrollo los participantes se afectan mutuamente, por lo que definimos la interacción como "un proceso contingente de 'ida y vuelta', en el sentido de que las acciones de uno de los participantes se ven completadas y en parte determinadas por las acciones del otro y viceversa" (del Rio, 1997, pp. 21-22).

Consideramos importante señalar que hay que diferenciar este tipo de situaciones, de las de simple control, básicamente por el hecho de que en las situaciones de interacción social se

reconocen como activos a los dos participantes. En este sentido entendemos que todo proceso educativo o potenciador del desarrollo ha de ser necesariamente interactivo, tiene que descansar en procesos de adaptación mutua. Sea como sea, "el agente educador tiene que verse de alguna forma afectado, tiene que contar con y dejarse influir por el interlocutor o aprendiz, para desarrollar su tarea de educador" (del Rio, 1997, p. 23). La misma autora explica de forma muy ilustrativa cómo una madre puede ser afectada por su bebé, por ejemplo, durante el cambio de pañales o un profesor dando clases en un instituto a diferentes grupos.

Es importante señalar, para finalizar con la exposición de nuestra forma de entender la interacción, que lo que hasta el momento se ha dicho no significa que las situaciones de interacción sean simétricas o equilibradas. Muy al contrario, consideramos que en las interacciones educativas y promotoras de desarrollo tiene que existir un cierto desnivel de competencia entre los participantes para que se produzca enseñanza y aprendizaje. Tanto en las aportaciones de Kaye (1982) como de Bruner (1983a) está implícita la idea de una mayor responsabilidad por parte del adulto en las interacciones.

### **2.3.2. Los procesos de interacción en el desarrollo del lenguaje**

Una vez considerada la importancia de la interacción social en el desarrollo comunicativo y lingüístico del niño, es importante diferenciarla de lo que entendemos por interacción verbal o lingüística. Consideramos que incluidas en la interacción social se encuentran las interacciones propiamente lingüísticas, entendiendo como tales aquellos contactos interpersonales en los que media lenguaje. Podemos, pues, afirmar que la inmensa mayoría de las interacciones sociales son además lingüísticas.

Del Rio (1997) argumenta de forma clara y convincente el porqué es posible afirmar que la interacción social es imprescindible para el desarrollo del lenguaje y cómo además es necesario que en esta interacción se incluyan también, como condición absolutamente indispensable, interacciones de tipo prelingüístico y lingüístico. La autora emplea un argumento de reducción al absurdo para demostrar que sin interacción propiamente lingüística no se produciría el desarrollo del lenguaje en el niño. Concretamente propone al lector imaginar a una niña cuya dotación biológica esté intacta, que recibe todo el afecto y los cuidados deseables para cualquier bebé pero con una salvedad: vive en un mundo sin lenguaje en el que sus padres y cuidadores no le hablan nunca, ni hablan entre ellos en su

presencia. La pregunta entonces es la siguiente: ¿aprenderá a hablar esta niña? La respuesta de la autora es que podemos estar razonablemente seguros de que no desarrollará lenguaje, ¿por qué? Porque todos esos factores son condiciones necesarias pero no suficientes para que el proceso del desarrollo lingüístico se lleve a cabo. La interacción específicamente lingüística, oral o de otro tipo, es imprescindible para que el desarrollo del lenguaje se produzca, entendiendo que, para que realmente se de la interacción específicamente lingüística "el bebé y sus cuidadores deben implicarse conjuntamente en actividades en las que ambos sean participantes activos que se entienden y responden mutua y contingentemente y en las que los participantes emplean sus propios recursos comunicativos y lingüísticos espontáneamente" (del Rio, 1997, p. 25).

Continuando con el argumento, la autora propone al lector imaginarse que pasaría si esta niña hipotética se viese expuesta a un *input* lingüístico adaptado, a través de una radio, por ejemplo, y a continuación se pregunta ¿aprendería a hablar?, la respuesta de nuevo es negativa. No aprendería a hablar porque:

*No es el input por sí solo el factor que causa el desarrollo lingüístico; ni es la comunicación socio-afectiva en sí misma y separada de la interacción lingüística la que puede facilitar tal desarrollo, ni muchísimo menos son responsables exclusivos de la evolución del lenguaje la dotación genética o la capacidad neurosensorial por sí mismas, ni aun los supuestos deseos o intenciones comunicativas del propio niño (...) falta un requisito clave de orden interpersonal, a saber: intercambios en los que la aportación lingüística de sus cuidadores esté insertada dentro de la interacción social y finamente adaptada a la actividad del bebé y a cada momento preciso de la acción; es decir, el input tiene valor educativo en la medida en que está contextualizado y modulado por la receptividad del adulto hacia el niño y es producido en situaciones contingentes y significativas para ambos interlocutores. El input, aún con todas sus características especiales, no explica el desarrollo lingüístico por sí solo; es, eso sí, necesario, pero debe producirse en situaciones de "ajuste fino" y de inter-acción auténtica con afectaciones mutuas entre ambos interlocutores.*

(del Rio, 1997, pp. 25-26)

En segundo lugar, del Rio (1997) utiliza un argumento que se basa en los resultados obtenidos en investigaciones en el ámbito educativo o clínico como las de Nelson (1977), Vilaseca (1991) y Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y

Caulfield (1988). En definitiva, la autora afirma que trabajos como los citados evidencian que determinadas estrategias interactivas, de ajuste lingüístico y control de la conversación que los interlocutores cotidianos del niño emplean de forma natural e implícita tienen, efectivamente, carácter educativo y son promotoras del desarrollo lingüístico.

## **2.4. EL CONTEXTO SOCIAL Y EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO**

Hickman (1987) afirma que estudiar el lenguaje desde un punto de vista funcional implica sobre todo estudiar la capacidad del lenguaje de transformar o actuar, a su vez, sobre la realidad, especialmente la realidad social.

En relación al lenguaje entendemos por contexto las situaciones, en su mayoría sociales, en las que se producen las actividades lingüísticas. Más concretamente podemos afirmar que el contexto hace referencia a un conjunto estructurado de variables sociales y no sociales, presentes de manera factual o mediada, que influyen a y son activadas por los individuos que hacen uso del lenguaje. Las variables pueden ser sociales y no sociales, entendiendo por las primeras tanto la presencia de otras personas, sus actuaciones, el rol social real o atribuido, la estructura de la acción, las tareas a realizar, las interacciones en que se impliquen los participantes, etc. Entendemos por variables no sociales a los elementos a veces llamados "físicos" del entorno, tales como la organización del espacio, objetos presentes, condiciones acústicas, iluminación, etc. (del Rio, 1997). Como se verá en la parte experimental de este trabajo ambos tipos de contextos son importantes para poder describir y comprender la mayoría de las producciones lingüísticas, aunque en general tiene mucho más peso el contexto social.

Una segunda distinción que es necesario realizar en el contexto social es la del contexto propiamente verbal o lingüístico y el contexto interpersonal. El primero hace referencia a las producciones verbales mismas, es decir, lo que se dice, cómo se dice, la lengua que se utiliza, los gestos, la entonación, etc. Por otra parte, llamamos contexto interpersonal al conjunto de experiencias y conocimientos comunes de los participantes, tales como la lengua, la cultura, las interacciones compartidas en el pasado, etc.

Si se tiene en cuenta todo lo anteriormente dicho en relación al contexto se entenderá por qué consideramos imposible describir, comprender e intervenir y en último término explicar la actividad lingüística sin tener en cuenta las variables contextuales. De acuerdo con los



etnógrafos de la comunicación (Calsamiglia, 1991; Saville-Trolke, 1982; Tusón, 1988) el lenguaje de ningún modo es independiente de las situaciones en que se produce. Estas autoras, que se han dedicado a analizar el contexto de las situaciones comunicativas desde una perspectiva muy cercana a la funcional, tipifican la noción de contexto en base a diversas variables como la escena, los participantes, sus finalidades y objetivos, los resultados, la secuencia de actos comunicativos, el tono y el grado de formalidad, etc. Este sería, como señala del Rio (1995) otro ejemplo reordenado del conjunto de elementos que componen el contexto.

Antes de terminar este apartado y muy relacionado con la noción de contexto es importante hacer mención de otra noción, la de interlocutor. Nos referiremos a interlocutor como a la persona que escucha y habla por turnos en relación al otro participante de la interacción verbal. Ciertamente, interlocutor y hablante son roles intercambiables, que toman dos personas que se afectan mutuamente durante las interacciones verbales. En los estudios sobre interacción madre-niño, en general nos referimos a la madre como interlocutora, sobre todo cuando estudiamos el lenguaje infantil, aunque cuando el objetivo es estudiar, por ejemplo, las estrategias educativas maternas, podemos referirnos al niño como interlocutor. En definitiva, para entender el lenguaje en situaciones comunicativas es imprescindible tener en cuenta las características del interlocutor y del hablante, tales como su lenguaje, sus acciones, sus conocimientos, sus experiencias previas, sus gestos, su estatus social, etc.

Volviendo a la noción de contexto, es evidente que los dos macro-contextos en los que se produce el desarrollo lingüístico infantil son la familia y la escuela. En consecuencia, los interlocutores privilegiados, cuyo papel impulsor y facilitador del lenguaje es decisivo, son los padres, maestros, hermanos y compañeros. En la parte experimental de este trabajo nos centraremos en el contexto de la familia, por lo que a continuación expondremos algunas ideas que consideramos importantes al respecto.

#### **2.4.1. La familia como contexto de desarrollo**

Entendemos, como ya hemos señalado, que el desarrollo está mediado social y culturalmente, lo cual implica que no lo podemos estudiar sin tener en cuenta los contextos en que tiene lugar. Desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) se enfatiza que el desarrollo humano es un desarrollo cultural contextualizado, por lo que si queremos comprenderlo de forma global, será necesario analizar las funciones, naturaleza, características y componentes

del entorno o escenario, en definitiva, del contexto donde se produce el desarrollo de las personas.

Desde un punto de vista psicoeducativo, entendemos que la función básica de la familia es la de la socialización de los miembros más jóvenes, a través de su participación en actividades que facilitan que éstos puedan apropiarse de los conocimientos propios del grupo social al que pertenecen. Esta forma de entender la función básica de la familia se fundamenta en una manera determinada de considerar las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, educación y cultura, que está directamente vinculada con las ideas vygotskianas ya expuestas anteriormente.

En un interesante trabajo, Cataldo (1987) describe las cuatro funciones principales de la familia. De forma muy resumida entendemos que, además de la función socializadora ya señalada, existen otras funciones básicas como la proporción de cuidados y protección a los niños, el dar soporte y controlar su desarrollo como aprendices, así como proporcionar soporte al desarrollo emocional de los niños.

Dos son, según Solé (1995) las razones que explican la pertinencia de estas cuatro funciones de la familia. La primera razón es que todas ellas ponen de manifiesto la medida en que la familia puede ser un contexto privilegiado de desarrollo para las personas, puesto que son todas las capacidades de la persona las que se desarrollan de una forma interrelacionada. La segunda razón que señala la autora es que los aprendizajes que se dan en el contexto familiar surgen en un entramado de relaciones y sentimientos de afecto y vinculación mutua. Si bien compartimos con la autora la importancia y el valor que tiene la interacción entre estos aspectos emocionales y afectivos, también es una de las razones que explican la gran dificultad de trabajar con y de asesorar a familias, cualquiera que sea el ámbito de trabajo.

Entendemos que una característica fundamental de la familia como contexto de desarrollo es precisamente el hecho de que las actividades potencialmente educativas en que participa el niño se dan a lo largo de todo el día y mientras se realizan otras actividades no intencionalmente educativas. Sin embargo, consideramos que en la mayoría de familias de nuestra cultura existen unos momentos al día o a la semana, en que las madres y los padres se implican en actividades de un carácter más instruccional o intencionalmente educativo con sus hijos. Es el caso de los momentos de mirar cuentos, ayudar a hacer los deberes, enseñar los colores, las formas, enseñar las reglas de un determinado juego, etc. Se trata de actividades que a medida que el niño se hace mayor y progresa en la escolaridad se vuelven

cada vez más habituales en el contexto familiar. Ello no significa, de ningún modo, que dejen de existir actividades en las que de forma implícita se produce una transmisión de conocimiento, de cultura, en definitiva. Entendemos que es importante tener en cuenta la existencia de diferentes grados de intencionalidad educativa en el contexto familiar e insistir también en que ambos son importantes y necesarios para el desarrollo adecuado del niño.

El trabajo ya citado de Kaye (1982) es una muestra clara de la importancia que muchos autores que se sitúan en la perspectiva vygotskyana del desarrollo otorgan a la familia como contexto de desarrollo. Kaye considera que una parte importante de responsabilidad del desarrollo del niño corresponde a los padres, que organizan las experiencias del niño. El autor es claro cuando afirma lo siguiente:

*...los bebés aprenden a desempeñar el papel de miembros del sistema debido a que los adultos los colocan en situaciones en que ellos mismos realizan las habilidades de las que carecen los bebés. Los padres conservan muchos de los rasgos de su propia parte de la interacción a pesar de las deficiencias que presenta el bebé como interlocutor. Al desempeñar el papel del bebé en su lugar, los padres demuestran cómo ejecutar dicho papel. Y a medida que el bebé se muestra capaz de desempeñarlo, los padres le ceden este papel.*

(Kaye, 1986, p. 91; véase Kaye, 1982)

También Bruner (1983a) otorga un papel claro a la familia como contexto de desarrollo, cuando afirma que la principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar.

Rogoff (1990), por su parte, considera la importancia del contexto familiar señalando que son los padres los que organizan las experiencias de socialización eligiendo en qué actividades podrá participar o no el niño y estructurando esas situaciones de una forma determinada. Esta estructura servirá de apoyo al aprendizaje y a la participación infantil y evolucionará a medida que los niños adquieran destrezas que les permitan asumir una mayor responsabilidad. Es en la interacción conjunta entre niños y adultos donde se produce la transferencia de la responsabilidad. En definitiva, la autora considera que el papel de los padres no es sólo servir de modelo al niño, sino preparar el entorno material de los niños para que puedan ir superando los hitos que supone el desarrollo.

Otros autores (Gallimore, Weisner, Kaufman y Bernheimer, 1989; Gallimore, Weisner, Bernheimer, Guthrie y Nihira, 1993) han señalado que en la organización de las actividades diarias las familias ponen al alcance del niño oportunidades de aprender y de desarrollarse. Afirman también, tal como señala Giné (1994), que la construcción de la rutina diaria y de los escenarios de actividad está mediada por los valores familiares que dan sentido a las decisiones que se toman.

En el mismo sentido Lock (1980) afirma que el proceso de desarrollo debe entenderse como una transición desde la dependencia personal a la independencia, una toma de posesión por parte del niño individualmente de las funciones que la madre inicialmente organiza para él.

En posteriores capítulos se pondrá de manifiesto cómo la convicción real de muchos investigadores y profesionales en cuanto al importante papel de la familia como contexto de desarrollo les ha llevado a elaborar programas, libros de ayuda para padres, etc., con objetivos diferentes. En este sentido es importante señalar las aportaciones del propio Kaye (1984) o de Cataldo (1987), entre otros.

Centrándonos ahora en el área de la comunicación y el lenguaje, no hay duda de la importancia de la familia como contexto de desarrollo. En este sentido, entendemos que los procesos de interacción social y lingüística que hemos descrito en apartados anteriores tienen como primer escenario la familia. Es en este contexto donde se dan por primera vez los procesos que, en definitiva, permitirán y facilitarán al niño desarrollar las habilidades comunicativas y lingüísticas.

La caracterización que hemos realizado de la familia explica por qué la génesis de un área del desarrollo tan importante como es el lenguaje no puede ser comprendida sin hacer referencia a este primer contexto en el que el bebé participa desde el nacimiento y en el que se dan, por primera vez, los intercambios comunicativos y lingüísticos que hemos considerado básicos para que se desarrolle el lenguaje en las personas.

En definitiva, y por lo que a nuestra investigación se refiere, entendemos que la decisión de centrar el trabajo empírico en el ámbito familiar queda justificada por el hecho básico de que es el primer y más importante de los contextos en los que el niño va a participar de forma activa y va a desarrollar su capacidad comunicativa y lingüística. Podríamos decir que la familia es el contexto privilegiado que nos permitirá observar los procesos naturales de aprendizaje y de enseñanza y, en definitiva, de desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

## 2.5. EL LENGUAJE QUE LOS ADULTOS DIRIGEN A LOS NIÑOS

El papel de la familia en el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños ha interesado a muchos investigadores que han centrado su trabajo, fundamentalmente, en el estudio del lenguaje que estos adultos familiares dirigen al niño pequeño. Sin embargo, los estudios sobre el *input* del adulto, entendido de forma general como el lenguaje que éste dirige al niño pequeño, no se han limitado a describir las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños pequeños. Muy al contrario, se trata de estudios contextualizados de los intercambios lingüísticos y no lingüísticos que tienen lugar entre adulto y niño y que, presumiblemente, tienen carácter educativo. El propósito de muchos de estos estudios sobre el *input* adulto es averiguar algo sobre los efectos de la interacción social y lingüística respecto al desarrollo del lenguaje infantil.

Un número importante de estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil, de orientación interactiva, han venido subrayando en los últimos veinte años el papel predominante del entorno en la facilitación de la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas (Golinkoff, 1983; Harris, 1992; Menyuk, Liebergott y Schultz, 1995; Messer y Turner, 1993; Snow y Ferguson, 1977).

Como señalan Snow y Gilbreath (1983) existen numerosas hipótesis que intentan responder a la pregunta de si la interacción social facilita el desarrollo comunicativo. La razón principal que dificulta elegir una de las hipótesis es, según las autoras, la de la inconsistencia entre los resultados provenientes de diferentes poblaciones.

El punto de partida de los trabajos sobre las interacciones comunicativas entre los adultos y los niños pequeños, lo constituyeron los estudios que describen las características especiales del lenguaje que los padres dirigen a los niños y que ha dado lugar a hablar de un idioma especial denominado en inglés *motherese* o lenguaje materno (Garton y Pratt, 1989; Menyuk, Liebergott y Schultz, 1995). Actualmente están apareciendo también estudios sobre las características diferenciales del lenguaje que los padres, en relación a las madres, dirigen a los niños (Conti-Ramsden, Hutcheson y Grove, 1995; Mannle y Tomasello, 1987; Tomasello, Conti-Ramsden y Ewert, 1990), aunque el primer trabajo que se realizó en este sentido fue el de Gleason (1975) en el que postuló la que denominó *The Bridge Hypothesis*, según la cual el papel del padre es el de puente lingüístico para facilitar la interacción comunicativa del niño fuera del ambiente familiar (Conti-Ramsden, 1996).

En la actualidad numerosos trabajos resumen y presentan de diferentes formas las características principales del *motherese* como lenguaje claramente diferenciado del que los adultos se dirigen entre ellos o a niños mayores (Garton y Pratt, 1989; Rivero, 1993; Rosenberg y Abbeduto, 1993; Shute y Wheldall, 1995). Las cuestiones más controvertidas son, por un lado, determinar qué tipos de características se incluyen dentro de este "lenguaje materno" y cómo se pueden agrupar. En segundo lugar está abierta la polémica entorno a si estas características están realmente facilitando el desarrollo del lenguaje infantil. El abordaje de este segundo punto está muy relacionado, como se verá más adelante, con cuestiones de tipo metodológico.

Algunas de las características principales del *motherese* respecto al lenguaje habitual que utilizamos entre adultos y con las que estarían de acuerdo la mayoría de autores serían las siguientes: la utilización de un vocabulario más concreto y menos diverso, la disminución de errores gramaticales y falsos inicios, una articulación más lenta, un tono elevado y una entonación exagerada, una preponderancia de producciones relacionadas con el aquí y ahora y una centración en los objetos y acontecimientos hacia los que el niño está atendiendo.

A raíz de los primeros estudios sobre el *motherese* se han ido realizando trabajos (Ninio, 1992; Snow, 1984) donde se intenta relacionar características concretas del lenguaje materno con algunas medidas del desarrollo del lenguaje infantil, teniéndose en cuenta aspectos de tipo léxico, semántico-sintáctico, pragmático, etc. Otros estudios han tenido como objetivo descubrir los mecanismos educativos implícitos en este lenguaje adulto dirigido al niño pequeño y a los que se concede un importante papel respecto al desarrollo del lenguaje infantil (Moerk, 1983a, 1983b, 1992; Nelson, 1977). Desde nuestro punto de vista, una de las mejores recopilaciones críticas sobre el tema de los efectos que la interacción entre el adulto y el niño tiene sobre la adquisición del lenguaje es la de Rondal (1983, 1985).

La teoría del *fine-tuning* o "adaptación precisa" enfatiza el hecho de que el adulto modifica su lenguaje adaptándose con extraordinaria precisión a las posibilidades de producción y comprensión del pequeño. Es Cross (1977, 1981), quizás, quien mejor ha formulado la hipótesis de la "adaptación precisa" en un intento de proporcionar una explicación a los cambios en el lenguaje adulto, y no sólo describirlos. Cross sostiene, apoyándose en sus propios datos, que el lenguaje de las madres cambia a medida que cambia el de sus propios hijos. La hipótesis de la "adaptación precisa" subraya el papel activo del niño en los procesos interactivos ya que su lenguaje productivo y receptivo sería el que determinaría el nivel de lenguaje adoptado por el adulto.

Los trabajos de Cross han sido a menudo criticados, siendo Gleitman, Newport y Gleitman (1984) y sus colaboradores los que han formulado las críticas más conocidas. Esta polémica ha sido reproducida y comentada en numerosas publicaciones (del Rio y Gràcia, 1996; Menyuk, Liebergott y Schultz, 1995; Rivero, 1993).

En este trabajo defendemos la hipótesis que hemos llamado "comunicativa/educativa" (del Rio y Gràcia, 1996) que postula que los interlocutores naturales del niño, los padres, al mismo tiempo que se comunican, realizan una función educativa de manera no deliberada o intencional. Por lo que compartimos con otros autores (Bruner, 1983a; Garton y Pratt, 1989; Garton, 1992; Wood, 1988) la idea de que las propiedades especiales del lenguaje del cuidador o cuidadora juegan un papel esencial en la adquisición del lenguaje infantil, además de facilitar la comunicación al niño y con el niño.

Recientemente, se ha intentado encontrar una solución al problema de demostrar que las características del lenguaje adulto explican de alguna forma el posterior desarrollo lingüístico del niño. Harris (1992) considera que la posibilidad de dar cuenta a nivel teórico de la relación entre aspectos del habla adulta y el desarrollo del lenguaje del niño da lugar a un problema, el de la distinción entre *input* de lenguaje y *uptake* de lenguaje. Según la autora, el *input* de lenguaje es el habla adulta dirigida al niño y el *uptake* de lenguaje es aquella parte del *input* que el niño realmente toma. Lo que se considera importante es, pues, la idea de que el niño toma de forma selectiva el habla adulta dirigida a él. La autora concluye señalando que el *uptake* del lenguaje, más que el *input*, es lo más relevante para la comprensión de la experiencia lingüística del niño y de su relación con el desarrollo del lenguaje. Se trata, sin duda, de una terminología que procede de los enfoques del procesamiento de la información, que aunque no es la nuestra, en cierto modo nos es útil para poner de manifiesto determinados aspectos.

Hasta el momento, la mayoría de estudios han analizado las características del lenguaje adulto y también las situaciones comunicativas en las que ambos se implican y participan. En un intento de síntesis hemos resumido las principales conclusiones de estas investigaciones (del Rio y Gràcia, 1996). Entendemos que todas estas características del lenguaje que los adultos dirigen al niño y de la interacción en sí misma, pueden ser agrupadas en tres grandes bloques, que son: 1) las estrategias de gestión de la comunicación y la conversación, 2) las adaptaciones formales del lenguaje que el adulto dirige al niño y 3) las estrategias educativas implícitas propiamente dichas.

En primer lugar, consideramos que los adultos y los niños estructuran de tal modo sus interacciones, incluso las más tempranas, que de hecho se convierten en marcos o formatos idóneos para que el bebé y el niño pequeño aprendan las reglas básicas de la comunicación y, más tarde, del código lingüístico.

Se ha observado que las interacciones de niños menores de un año con sus madres presentan una organización de toma de turnos en la que sólo uno de ellos vocaliza al mismo tiempo (Snow, 1972). Inicialmente esta organización refleja acomodaciones hechas por las madres a la comprensión limitada de sus hijos y a las capacidades de respuesta, más que un conocimiento sofisticado sobre la toma de turnos por parte del niño (Snow, 1984). Esta organización impuesta por las madres puede jugar un rol importante en la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los niños. El modelamiento maternal del comportamiento de toma de turnos apropiado puede facilitar la adquisición por parte del niño de las reglas pragmáticas que gobiernan la toma de turnos. Son este tipo de estrategias a las que hemos denominado estrategias de gestión de la comunicación y de la conversación.

Además, se constata que el lenguaje dirigido al niño es claro, formalmente correcto, altamente contextualizado en las primeras etapas y semánticamente acorde con la capacidad cognitiva infantil. Lo que es aún más importante, el lenguaje adulto adopta un desnivel formal y conceptual "óptimo" respecto al del niño, en palabras de Rondal (1988c) y, de hecho, se sitúa en la zona de desarrollo próximo, esto es, la zona en que el adulto ayuda al aprendiz a alcanzar niveles ligeramente más elevados de competencia.

Finalmente, en la observación se detecta que los adultos se comportan de una manera poco habitual y algo extraña cuando interactúan con niños que ya empiezan a hablar. Por ejemplo, los adultos repiten con demasiada frecuencia sus propias palabras, aún cuando no parece necesario desde el punto de vista de la eficacia comunicativa, también imitan las palabras del niño con mucha frecuencia sin una razón aparente. Las estrategias educativas implícitas, como ya hemos señalado en otro lugar (del Río y Gràcia, 1996) aparecen cuando el niño ya produce algunas palabras consistentes y claras, en la etapa de las primeras palabras funcionales. Algunos de estos fenómenos fueron detectados hace ya muchos años por el propio Brown (1973). Él llamó "expansiones" a algunas de estas estrategias, pero no les otorgó valor educativo alguno. Más adelante numerosos autores, entre ellos Nelson (1977) y Moerk (1983a, 1983b, 1992) pusieron de relieve que los adultos no sólo utilizan "expansiones" sino que usan muchas otras estrategias igualmente peculiares desde un punto



de vista estrictamente comunicativo. Vilaseca (1991) resume algunas de estas estrategias educativas implícitas en un trabajo donde, además, son utilizadas de forma explícita como parte de una intervención con niños con síndrome de Down.

Existen en la literatura sobre el desarrollo del lenguaje infantil numerosos estudios que caracterizan las interacciones entre las madres y los niños en términos de uso de estrategias como la expansión o las directivas, intentando demostrar sus consecuencias en el lenguaje del niño (Conti-Ramsden y Friel-Patti, 1986; McDonald y Pien, 1982; Scherer y Olswang, 1984).

Recientemente han aparecido algunos trabajos dirigidos a evaluar las interacciones comunicativas entre adultos y niños pequeños teniendo en cuenta dimensiones relativas al adulto y al niño (MacDonald y Carroll, 1992). En cierto modo se trata de trabajos que no pueden desligarse de una clara intención de intervenir sobre estas interacciones comunicativas. El tipo de dimensiones que tienen en cuenta estos trabajos surgen del análisis de las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños pequeños.

Consideramos que estos tres bloques de características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños (del Rio y Gràcia, 1996), con sus funciones diferenciadas, son un punto de partida importante para elaborar un sistema de categorías que nos permita analizar las interacciones que se dan entre adultos y niños pequeños con retraso en el desarrollo.

### **2.5.1. La actividad de lectura de cuentos como facilitadora del desarrollo de la comunicación y el lenguaje**

Entendemos que es importante dedicar unas páginas a exponer algunas de las aportaciones más destacadas sobre la actividad de lectura de cuentos considerada por muchos investigadores como favorecedora del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. La influencia que muchos de estos trabajos han tenido desde el inicio en el diseño del trabajo empírico que presentaremos más adelante ha sido fundamental, aunque por diversas razones no nos hayamos centrado, únicamente, en esta actividad.

Las investigaciones de Ninio y Bruner (1978) representan algunos de los trabajos más clásicos sobre el estudio del aprendizaje en el contexto de lectura de cuentos. Los autores analizan el proceso de adquisición de la denominación por parte de niños pequeños en contexto de lectura de cuentos, entendiendo que se trata de una situación en que las madres

parecen estructurar la actividad para facilitar el aprendizaje del vocabulario. Ninio y Bruner analizan cómo la lectura de cuentos puede ayudar al desarrollo de la gramática y posiblemente a las posteriores habilidades de alfabetización. En el estudio citado se evidencia cómo la madre, en su papel de "andamiadora", proporciona continuamente *feedback* al niño y cómo a través de este formato ritualizado da pistas al niño en el aprendizaje del lenguaje, ofreciéndole el diálogo ritualizado y las condiciones dentro de las cuales el niño adquiere usos diferentes del lenguaje. Ciertamente, el niño aprende a partir de la madre, en la zona de desarrollo próximo, en términos de Vygotsky. Los autores reflejan en el estudio su convicción de que la interacción es la forma principal de ayuda para el desarrollo del lenguaje ofrecida por los adultos (Garton y Pratt, 1989).

Snow y Goldfield (1983), por su parte, investigan la utilidad de la lectura de cuentos como soporte para la estrategia adoptada por un niño de "decir en una situación particular lo que has oído decir a otras personas en la misma situación" optimizadora para la adquisición del lenguaje. Las autoras consideran que el carácter tan bien definido de la situación permite que su repetición sea fácilmente identificable para el niño, quedando reflejado en la petición de los niños de que les releen determinados cuentos muchas veces. Las autoras sugieren que, a pesar de existir muchas actividades de tipo rutinizado en la vida del niño además de la de lectura de cuentos, pocas proporcionan ejemplos ideales de rutinas bien definidas, repetidas con frecuencia y altamente estructuradas. Una última ventaja señalada por las autoras de la rutina de lectura de cuentos, que nos parece fundamental, es que está sujeta a reelaboraciones considerables a medida que el lenguaje del niño se desarrolla.

Siguiendo lo que una madre y un niño dicen acerca de una imagen a lo largo de las sesiones de lectura de cuentos (Snow y Goldfield, 1983), y en las diferentes presentaciones de la misma imagen en una sesión (Ninio, 1983), se ha mostrado que las producciones que evoca una imagen en un momento, tienden a desarrollarse, ampliarse y elaborarse a lo largo de las sucesivas presentaciones. De acuerdo con el análisis que Wheeler (1983) realiza de los cambios en el lenguaje de las madres en el contexto de lectura de cuentos el autor sugiere que el niño está escuchando modelos lingüísticos de este tipo de actividad finamente ajustados a sus habilidades lingüísticas actuales.

También Moerk (1985) analiza el impacto de la lectura de cuentos por parte de las madres sobre el desarrollo del lenguaje, diferenciando tres grupos de factores que considera son los responsables de que este tipo de contexto se de en la cultura occidental de forma tan generalizada. Por una parte, considera la importancia del soporte derivado de las imágenes en

sí mismas, subrayando el interés que puede tener el hecho de que el niño pueda mirar a la actividad a la cual se está refiriendo tanto tiempo como quiera y pueda volver a la imagen cuando lo desee.

La importancia del establecimiento de la atención conjunta entre la madre y el niño que permiten este tipo de situaciones ha sido señalada por Moerk (1985), en segundo lugar, como uno de los factores que contribuyen a que la actividad de lectura de cuentos sea considerada como potenciadora del desarrollo del lenguaje. Moerk señala que las regularidades rítmicas y simplificadas presentes en el *input* proporcionan, además de un aspecto motivador para los niños pequeños a atender al cuento durante largos periodos de tiempo, un medio para facilitar su procesamiento a través de la redundancia prosódica, y es, a su vez, un soporte para el almacenamiento a largo plazo de las características estructurales de los constituyentes de la frase así como de las frases enteras. Finalmente, Moerk sugiere que la repetición de elementos similares que se da en la rima puede simplificar el análisis del *input* para el niño por el hecho de ser redundante, lo cual le permite retenerlo en la memoria a corto plazo para poder procesarlo.

Con unos intereses enfocados al desarrollo cognitivo y con una base teórica vygotskyana DeLoache y DeMendoza (1987) analizan la interacción en situación de mirar libros de cuentos. Las autoras justifican la elección de esta situación no únicamente por su generalidad en nuestra cultura, sino porque también consideran que tiene una naturaleza peculiarmente didáctica. Las autoras entienden que los padres usan los libros de cuentos para transmitir información cultural a sus hijos; además, la lectura de cuentos es la ocasión más común para la enseñanza explícita por parte de la madre en el hogar. Las conclusiones a las que llegan las autoras confirman otras que ya se han ido presentando: en la situación en que la madre es más competente que el niño, ésta erige un andamiaje para facilitar la participación del niño. Los datos del estudio sugieren que con los niños más pequeños, los cuentos sirven primeramente como mecanismo de enseñanza de los nombres de las cosas, pero con niños un poco mayores, se utiliza para introducir información adicional como es señalar algunas características de las imágenes de los objetos, o iniciar rutinas de conversación inspiradas en las imágenes. Las autoras muestran evidencias de que la lectura de libros de cuentos facilita, al menos, la adquisición del vocabulario y de que el papel de soporte educativo de la madre es esencial para provocar niveles progresivamente más altos de habilidades en el niño.

Si bien el objetivo del trabajo de Anderson-Yockel y Haynes (1994) es el de comparar dos culturas diferentes realizando una misma actividad educativa, también en este caso la

actividad elegida es la de lectura conjunta de libros de imágenes. Los autores lo justifican señalando que este tipo de actividad tiene componentes como la predictibilidad, la estructura y las oportunidades de andamiaje que son potencialmente importantes para el desarrollo del lenguaje (Kirchner, 1991).

En un entorno más cercano se han realizado investigaciones centradas en el contexto de lectura de cuentos (Vila, Cortés y Zanon, 1987), aunque el objetivo del trabajo fuese detectar dos estilos diferentes en los sujetos.

En los últimos años han aparecido numerosos trabajos de investigación-intervención e incluso programas de intervención centrados en la actividad de lectura de cuentos (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; Kirchner, 1991; Lonigan, 1993; Morisset, 1993; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fichel, en prensa, citado en Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield, 1988). El objetivo general de muchos de estos trabajos es el de aprovechar las características especiales de la actividad de lectura de cuentos como base para la elaboración de programas e intervenciones en el ámbito del aprendizaje tanto de la lengua oral como escrita y tanto en poblaciones de desarrollo normal como en poblaciones con algún tipo de problema.

El trabajo de McNaughton, Parr, Timperley y Robinson (1992) revela como en Nueva Zelanda es una práctica normal el hecho de que los maestros envíen a los padres libros para que los lean en sus casas con sus hijos. Sin embargo, el objetivo básico de esta práctica no es tanto el lenguaje oral como el aprendizaje de la lectura.

El propósito del trabajo de Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988) era evaluar experimentalmente un programa de intervención en contexto familiar de un mes de duración diseñado para optimizar la lectura de cuentos de los padres a los niños de desarrollo normal. El programa fue denominado *Dialogic reading* y estaba compuesto por una serie de estrategias sencillas pero claras que los padres debían utilizar cuando miraban conjuntamente cuentos con sus hijos. Los resultados hallados indicaron que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto que los niños del grupo control en los post-tests de lenguaje expresivo y en otras medidas de lenguaje. A través de la modificación, en el propio hogar, de la frecuencia de algunas de las categorías de estimulación que ocurren de forma natural en estas situaciones, los investigadores mostraron experimentalmente que la manera en que los padres hablan a sus

hijos provoca cambios en el desarrollo del lenguaje. Asimismo, demostraron que la manera como los padres leen no es óptima, incluso en una muestra cuidadosamente seleccionada, motivada y de un nivel socio-cultural elevado. La conclusión a la que llegaron los propios autores fue que los cambios en el comportamiento de los padres, que en su caso no fueron particularmente difíciles de obtener, pueden tener efectos positivos y sustanciales en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Posteriormente el mismo grupo de investigadores se planteó aplicar el programa en poblaciones con retraso, concretamente con niños mexicanos de nivel socio-económico bajo y en contexto de guardería (Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992). En este caso los autores demostraron que el programa *Dialogic reading* tuvo un impacto en las habilidades lingüísticas de los niños que asistían a la guardería. Los mismos resultados obtuvieron Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fichel (en prensa, citado en Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994) y Lonigan (1993).

La última aportación (Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994) del grupo de la universidad de Stony Brook en Nueva York respecto al *Dialogic reading* es la de la elaboración de un vídeo educativo con la explicación de las estrategias utilizadas en los trabajos anteriores. El objetivo fundamental de los autores era el de recortar los costes que implicaba el asesoramiento familia por familia. Los resultados de este último trabajo fueron positivos e indicaron que tanto las madres que habían participado en la intervención de tipo tradicional como las que habían probado el tipo de intervención a través del vídeo obtuvieron mejores medidas que el grupo control, que no había recibido ningún tipo de asesoramiento.

Todos estos trabajos han inspirado, sin duda, tanto la elección de algunas de las actividades de nuestro estudio empírico como las estrategias sugeridas a las madres.

## Capítulo 3

# *Interacción entre adultos y niños con retraso en el desarrollo*

Dedicamos este capítulo, en primer lugar, a presentar las hipótesis fundamentales, que hoy en día se proponen en la literatura sobre el tema, en relación a las características de las interacciones entre adultos y niños con retraso, apoyadas por la explicación y comentario de algunos de los trabajos de investigación que se han considerado más relevantes. La importancia de los trabajos elegidos viene dada tanto por su planteamiento teórico y conceptual, los objetivos, la caracterización de las variables a estudiar, el diseño y la metodología utilizada, como por los resultados o conclusiones extraídas. En segundo lugar, presentaremos y comentaremos algunas de las aportaciones que consideramos más relevantes en relación al estudio del desarrollo comunicativo y lingüístico del niño con síndrome de Down.

Como se puede apreciar, el título general del capítulo hace referencia a la interacción entre el adulto y el niño con retraso en el desarrollo. Con el término de *retraso en el desarrollo*, denotamos tanto al retraso mental como al retraso en áreas específicas del desarrollo como el lenguaje, aunque siempre que sea posible se especificará a que tipo de retraso nos estamos

refiriendo. Sin embargo, hemos considerado importante la presencia de un subcapítulo que dé cuenta de aquellas características más importantes de los niños con síndrome de Down, dado que son los que forman la muestra de la parte empírica de este trabajo. Nos centraremos, especialmente, en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de estos niños.

Si bien existen numerosos trabajos de investigación, de revisión y descriptivos sobre el desarrollo del lenguaje específico del niño con síndrome de Down, lo cual nos ha permitido elaborar el segundo subcapítulo, no ocurre lo mismo con los trabajos sobre interacción. En este último caso es mucho más frecuente encontrar investigaciones en las que se analizan interacciones entre madres y niños con retraso mental en general, aunque en muchos casos los sujetos que forman la muestra son niños con síndrome de Down. Por esta razón hemos tomado la decisión de incluir en este subcapítulo no únicamente trabajos sobre interacción con niños con síndrome de Down, sino también aquéllos en los que el retraso mental de los niños que forman la muestra tiene otro origen.

Hemos entendido que era oportuno presentar los trabajos sobre interacción teniendo en cuenta la hipótesis que defendían respecto a las diferencias entre las interacciones entre díadas adulto-niño con retraso y adulto-niño de desarrollo normal. En este sentido hemos distinguido básicamente tres apartados, dedicados cada uno de ellos a exponer la hipótesis comparativa deficitaria, la hipótesis comparativa igualitaria y la hipótesis bidireccional y no comparativa.

Más adelante presentamos un apartado dedicado a señalar algunos aspectos que consideramos importantes en relación a las diferencias individuales respecto al estilo interactivo y, finalmente, un apartado en el que se presentan algunas conclusiones.

### **3.1. DIFERENTES CLASIFICACIONES RESPECTO A LOS ESTUDIOS SOBRE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA ENTRE ADULTOS Y NIÑOS CON RETRASO**

Existen numerosos trabajos dedicados al estudio de la interacción comunicativa y lingüística entre adultos y niños con retraso que tienen como objetivo fundamental analizar las características de estas interacciones, así como averiguar hasta qué punto las dificultades del niño pueden estar afectando al lenguaje adulto y viceversa.

En las dos últimas décadas se han ido perfilando algunas hipótesis en relación a las características de estas interacciones entre adultos y niños con retraso en el desarrollo, que podemos resumir en cuatro (del Río, Vilaseca y Gràcia, 1997): a) la hipótesis afectiva, b) la hipótesis comparativa deficitaria (muestras igualadas por edad cronológica), c) la hipótesis comparativa igualitaria (muestras igualadas por nivel de desarrollo) y d) la hipótesis bidireccional y no comparativa. Otros autores (Ramos, 1994) sugieren agrupar los trabajos y las investigaciones teniendo únicamente como criterio el hecho de que los resultados hallados en las investigaciones acentúen las diferencias entre los dos tipos de díadas (adulto-niño de desarrollo normal y adulto-niño con retraso en el desarrollo) o que acentúen las semejanzas. A continuación nos centraremos en las tres últimas hipótesis señaladas por del Río, Vilaseca y Gràcia (1997), por considerar que la primera, la hipótesis afectiva, no aporta aspectos relevantes a esta investigación.

### 3.1.1. La hipótesis comparativa deficitaria

En la hipótesis comparativa deficitaria se incluyen todos aquellos trabajos que defienden la existencia de diferencias entre las características de las interacciones entre los adultos y los niños de desarrollo normal y los adultos y los niños con retraso. En la mayoría de estos trabajos, además, las muestras (niños normales *versus* niños retrasados) se igualan por edad cronológica, aunque no siempre es así.

La mayoría de autores que sintonizan con esta hipótesis, aunque sea de forma implícita, consideran que las madres de niños deficientes interactúan de forma diferente que las madres de niños de desarrollo normal. Esta diferencia sería negativa, esto es, las madres, con su forma de interactuar, estarían entorpeciendo el desarrollo comunicativo y lingüístico del niño. Esta línea de investigación coincidiría con la propuesta por Ramos (1994) y que denomina "acentuación de las diferencias".

Rosenberg y Abbeduto (1993) hablan en términos de *perspectiva interaccional* para referirse a la hipótesis, sostenida por algunos investigadores, según la cual algunos de los problemas en el desarrollo comunicativo y lingüístico de personas con retraso mental pueden estar determinados por la forma en que sus padres hablan e interactúan con ellos. Si los dos grupos de padres difieren en alguna característica, señalan los autores, la interpretación es que los padres de niños con retraso mental no se están comportando de la forma óptima para el desarrollo de sus hijos. Se asume, desde esta perspectiva, que el ambiente comunicativo que



mejor funciona para los niños sin discapacidad es el que funciona mejor también con personas con retraso mental.

La hipótesis interaccionista ha llevado, según Rosenberg y Abbeduto (1993) a algunos investigadores y profesionales a intervenir en el sentido de mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de las personas con retraso mental detectando las características atípicas de los ambientes e intentando cambiarlas. Los autores se muestran críticos ante esta tendencia y dedican un capítulo de su obra a comentar resultados de investigaciones que no confirman de forma clara esta hipótesis, algunos de los cuales se citan y comentan en este apartado de nuestro trabajo.

Uno de los autores que de forma más clara ha defendido la hipótesis deficitaria es MacDonald (1985), quien considera que las relaciones entre niños con retraso y sus cuidadores, como padres y maestros, están, en general, caracterizadas por patrones no contingentes. El autor sintetiza algunas de estas características del lenguaje adulto cuando interactúa con un niño con retraso de la siguiente forma:

- 1) Utilizan, en general, frases largas, muy por encima de la competencia comunicativa del niño.
- 2) Con frecuencia intentan comunicarse sin asegurarse de haber obtenido previamente la atención del niño.
- 3) Se comunican de forma retórica, sin esperar la respuesta del niño.
- 4) No se adaptan propiamente al estilo comunicativo del niño, sino que se sitúan exactamente a su mismo nivel, sin estimular una forma más convencional y evolucionada de comunicarse.
- 5) Los diálogos son cortos, iniciados preferentemente por los adultos y sin equilibrio de turnos.
- 6) Asumen que son los profesionales del lenguaje los que deben encargarse de mejorar la comunicación de los niños.

Estos patrones de conducta relegan al niño, según MacDonald (1985), a un rol pasivo, contrariamente al rol activo y participante necesario para el aprendizaje del lenguaje.

La hipótesis deficitaria supone, por tanto, que los niños deficientes están inmersos en una interacción cuya calidad no es la más apropiada para el desarrollo de su lenguaje, conclusión que es difícil de rebatir, no sólo por los resultados de los estudios y las investigaciones, sino por la propia experiencia en la observación y el trato con diadas formadas por adultos y niños

con retraso. Sin embargo, entendemos que esta afirmación de ningún modo debe llevar a la conclusión de que los adultos son los responsables de la interacción deficitaria y, por tanto, causantes del retraso comunicativo y lingüístico de los niños.

Son numerosas las investigaciones que se podrían incluir en esta primera línea de trabajo, difiriendo entre sí en muchos aspectos como el número y las edades de los sujetos con los que se trabaja, así como los contextos en los que se realizan las investigaciones. Otro aspecto que los diferencia es el del objetivo concreto del estudio en cuanto a la dimensión que se quiere analizar. No es posible afirmar que las dadas sean diferentes en todo, sino que en general los investigadores han tratado de analizar si las madres se comportan de forma diferente en cuanto a los ajustes de tipo formal, la toma de turnos o la capacidad de reconocer e interpretar como comunicativos los actos del niño, entre otros aspectos. Otros estudios se han centrado en averiguar las diferencias en cuanto a la habilidad por parte de los adultos de seguir la iniciativa del niño, la directividad, el uso de determinados actos de habla, el uso de estrategias educativas, el grado de sensibilidad ante los actos del niño (*responsiveness*), etc. En definitiva, son muchos los aspectos de la interacción comunicativa y lingüística que pueden y que han sido estudiados, no sólo en esta primera hipótesis sino también en las dos siguientes. A continuación presentamos algunos de los trabajos más relevantes incluidos en la hipótesis deficitaria.

### **Los ajustes formales**

Respecto a los trabajos cuyo objetivo principal era averiguar si las madres de niños con retraso mental ajustaban su lenguaje al nivel del niño, Buckhalt, Rutherford y Goldberg (1978) realizaron un estudio comparativo entre madres de niños con síndrome de Down y madres de niños de desarrollo normal de la misma edad cronológica, concretamente se trataba de niños de entre 9 y 17 meses de edad. En los resultados no se apreciaron diferencias en la longitud media del enunciado (LME) de las madres, lo que indica que éstas no simplificaban su lenguaje en relación al nivel lingüístico del niño, como sería de esperar, sino más bien en relación con su edad cronológica.

Otro estudio con un objetivo similar al anterior es el de Buium, Rynders y Turnure (1974). En este caso se compararon interacciones entre madres de niños con síndrome de Down y madres de niños de desarrollo normal de una media de edad cronológica de 24 meses, en ambos grupos. Los resultados indicaron una longitud media del enunciado (LME) menor por

parte de las madres de niños con síndrome de Down, así como más producciones de una sola palabra. En este caso se hipotetizó que las diferencias podían ser debidas al nivel lingüístico diferente de los niños. Los autores concluyeron, sin embargo, que las madres no estaban contribuyendo al desarrollo adecuado del lenguaje del niño puesto que le estaban proporcionando un *input* lingüístico demasiado simplificado.

Rosenberg y Abbeduto (1993) interpretan los datos del estudio anterior de forma diferente que los propios autores, considerando que las diferencias halladas pueden ser el resultado de un intento por parte de la madre de ajustarse a los diferentes niveles de competencia demostrados por los niños. También señalan estos autores que tanto en el estudio de Buium, Rynders y Turnure (1974) como en el anterior de Buckhalt, Rutherford y Goldberg (1978) las madres de los niños con síndrome de Down eran significativamente mayores que las madres de niños normales. La metodología utilizada en el estudio no permite, según los autores, averiguar si las diferencias entre las madres tienen que ser interpretadas como diferencias en los ambientes lingüísticos de niños con o sin síndrome de Down o como diferencias en los ambientes lingüísticos de los niños con madres mayores o jóvenes.

Garrard (1988) realizó un interesante estudio en el que comparó el lenguaje de una madre cuando se dirigía a su hijo de desarrollo normal de dos años y nueve meses de edad cronológica con el que dirigía al hijo gemelo con síndrome de Down. Los resultados revelaron diferencias en el lenguaje de la madre. Concretamente cuando se dirigía al hijo con síndrome de Down, presentaba una longitud media del enunciado más corta, más confirmaciones, más directivas verbales, más preguntas directivas, menos preguntas de "¿qué?" y menos preguntas de confirmación. El autor analiza los resultados y valora algunas de las diferencias de forma positiva dado que las interpreta como ajustes que realiza la madre al nivel de lenguaje más bajo que presenta el hijo con síndrome de Down respecto a su hermano gemelo.

### **La directividad y el grado de sensibilidad (*responsiveness*) de las madres**

El trabajo de Buckhalt, Rutherford y Goldberg (1978), ya citado, fue uno de los primeros que presentó resultados en relación al estudio del grado de sensibilidad (*responsiveness*) de las madres respecto a los actos de los niños. Los investigadores observaron que las madres de niños con síndrome de Down de 9 a 19 meses respondían menos a los actos de sus hijos que las madres de niños normales agrupados por edad cronológica. El índice que los autores utilizaron para medir este interés de las madres era la frecuencia de sonrisas y vocalizaciones dirigidas hacia el niño.

Un trabajo frecuentemente citado es el de Cardoso-Martins y Mervis (1985), que estudiaron la directividad medida en términos de actitud reacia a usar estrategias de etiquetación centradas en el niño (por ej. nombrar *gato* a un tigre). Las autoras consideraron que las estrategias de etiquetación centradas en el niño reflejan un intento de los padres de facilitar la conversación, puesto que se habla sobre lo que les rodea de una forma que es cercana a la concepción del mundo del niño, más que a la de los adultos. En este estudio se comparó a las parejas por edad cronológica, por edad mental y por edad de desarrollo del lenguaje. Los resultados indicaron que las madres de niños con síndrome de Down eran más similares, en el uso de etiquetas centradas en el niño, a las madres de niños agrupados por edad cronológica, que a cualquiera de los otros grupos. Sin duda estos resultados son consistentes con la visión de que las madres de niños con retraso mental son más directivas. La decisión de si la directividad es en sí misma un aspecto positivo o negativo es un punto sobre el que no existe una respuesta clara y consensuada entre los investigadores y que analizaremos más adelante. Lo que sí señalaremos es que Rosenberg y Abbeduto (1993) consideran que los resultados del anterior trabajo pueden interpretarse en el sentido de que la directividad puede reflejar un ajuste apropiado a las características especiales del niño con síndrome de Down, entendiendo que una mayor directividad podría incrementar la participación del niño con síndrome de Down en la interacción.

Moseley (1987) realizó un interesante trabajo en el que analizó el patrón interactivo entre padres y niños con retraso y padres y niños de desarrollo normal agrupados por edad cronológica. Desde un enfoque pragmático el autor intentaba determinar quién iniciaba las conversaciones, cómo se realizaban estas iniciaciones y cómo se controlaba el hilo comunicativo de la conversación. Los resultados indicaron que los padres de niños con retraso controlaban en mayor grado la conversación que los padres de niños normales. Este patrón de conducta fue interpretado, como en otros casos ya comentados, como un resultado

negativo puesto que indicaba que el niño asumía un rol pasivo y poco participativo en la interacción.

También con el objetivo de averiguar si las madres de niños con retraso mental son más directivas Davis, Stroud y Green (1988b) realizaron un estudio partiendo de la hipótesis de que la directividad demostrada por los padres de muchos niños con retraso mental es una manifestación de la adopción de estrategias de enseñanza cuando interactúan con los niños. La hipótesis de los autores era que los padres de niños con síndrome de Down entendían las interacciones con sus hijos no como un rato de juego, sino como una oportunidad para instruir a sus hijos.

El estudio (Davis, Stroud y Green, 1988b) se realizó con una muestra de niños de 1 a 5 años con retraso mental y sus padres y dos grupos de niños normales y sus padres agrupados uno por edad cronológica y otro por nivel expresivo y productivo de lenguaje. Se observaron situaciones de juego libre y situaciones instruccionales. Las categorías que se midieron fueron interrupciones de producciones del niño, demandas directas al niño y respuesta hacia las producciones del niño. Los resultados indicaron que los padres de niños con retraso mental se comportaron de forma similar en la situación de juego libre y en la situación instruccional, mientras que los padres de niños no retrasados fueron menos directivos en la situación de juego libre que en la instruccional. Esto es, los padres de niños con retraso se comportaron en las situaciones de juego libre de forma similar a como lo hicieron en las situaciones más instruccionales, sin, aparentemente, establecer diferencias entre ambas como lo hicieron los padres de niños de desarrollo normal. Los resultados confirmaron, pues, las hipótesis y fueron similares a los obtenidos por Gunn, Clark y Berry (1980).

Garrard (1989) realizó un trabajo en el que estudió las diferencias en cuanto a directivas verbales entre madres de niños de dos grupos de edad cronológica con y sin retraso mental (2;5 a 3 años y 4;5 a 5 años). Los resultados mostraron que las madres utilizaron más directivas con los niños con retraso mental que con los niños de desarrollo normal en los dos grupos de edad. El autor interpreta las diferencias, como ya lo había hecho en un estudio previo ya comentado sobre aspectos formales (Garrard, 1988), como una adaptación de la madre al nivel de desarrollo de los niños con retraso mental. Sin embargo, los resultados no confirmaron la hipótesis sostenida por numerosos investigadores (Maurer y Sherrod, 1987; White and White, 1984) según la cual las directivas de los adultos disminuyen a medida que el niño incrementa su edad cronológica y su nivel de desarrollo. Por lo tanto los datos obtenidos en este estudio se suman a los de otros trabajos (Eheart, 1982; Petersen y Sherrod,

1982) que indican que las madres de niños con retraso mental utilizan más directivas y no cambian a medida que el niño incrementa su nivel de desarrollo. Finalmente el autor concluye señalando la necesidad de asesorar a los padres de niños con retraso mental, indicando que uno de los objetivos presentes en la mayoría de programas consiste en ayudar a los padres a ser menos controladores en sus interacciones, lo que implica, entre otros aspectos, un uso menor de directivas.

En resumen, entendemos que todos estos trabajos demuestran, sin duda, la importancia que efectivamente se otorga al grado de directividad presente en las interacciones entre las madres y los niños con retraso. Sin embargo, no es posible llegar a una conclusión clara respecto al grado adecuado de directividad que tiene que tener una interacción debido a las importantes diferencias existentes entre los investigadores en la manera de medir la directividad, o dicho de otra forma, en las diferencias a la hora de operativizar la idea de directividad. En este sentido entendemos que un primer paso necesario para poder elaborar conclusiones compartidas respecto a este tema consistiría en llegar a un acuerdo entre los investigadores en relación a la forma de medirla.

### **Los actos de habla**

Otros investigadores han analizado si los padres de niños con retraso mental utilizan los mismos actos de habla que los padres de niños de desarrollo normal. En esta línea Hanzlik y Stevenson (1986) realizaron un estudio en el que compararon parejas de madres de niños de uno a dos años con y sin retraso igualados por edad cronológica. Los resultados indicaron que no existían diferencias en cuanto a las categorías no directivas de actos de habla (premio e interacción verbal). Tampoco encontraron diferencias en cuanto a la tasa de preguntas de información-búsqueda. Los resultados de este trabajo son difíciles de interpretar dado que no está claro si lo que esperaban los investigadores era que las estrategias maternas variasen en función de las capacidades de los niños en las áreas de comunicación y lenguaje o no. Dicho de otro modo, si los niños normales, como grupo, eran más capaces a nivel comunicativo y lingüístico que los niños con problemas deberíamos preguntarnos si había que esperar que el comportamiento en cuanto a actos de habla de las madres reflejase las diferencias en sus hijos.

Leifer y Lewis (1983) también se interesaron por el estudio de las diferencias en cuanto a actos de habla, en este caso agrupados de la siguiente forma: a) preguntas de prueba, b) preguntas de información de la que la madre no disponía, c) preguntas de clarificación, d) preguntas de confirmación y e) preguntas directivas. Los resultados indicaron algunas diferencias en los padres de niños agrupados por edad cronológica que reflejaban, según los propios autores, los ajustes maternos a las habilidades lingüísticas diferentes de los niños de ambos grupos.

Si bien la hipótesis comparativa deficitaria, de la que acabamos de comentar algunas de las aportaciones más representativas, no es la que consideramos más adecuada, entendemos que tiene aspectos destacables. El más importante es el de poner de manifiesto que la calidad de las interacciones entre los adultos y los niños pequeños con retraso es menor que la que caracteriza a las interacciones entre adultos y niños de desarrollo normal, por lo que puede ser mejorada. Sin embargo, los diseños de los trabajos en los que se basa esta postura han sido duramente criticados a nivel metodológico debido a que en la mayoría de ocasiones los grupos se igualaban, como se ha señalado repetidamente, por la edad cronológica, por lo que las diferencias halladas eran esperables debido al propio retraso del niño, tanto cognitivo como lingüístico. Más aún, las diferencias podrían estar señalando, en algunos casos, ajustes de los adultos al nivel de desarrollo de los niños como en algunos casos han señalado Rosenberg y Abbeduto (1993). Sin duda, la interpretación de unos mismos resultados por parte de diferentes investigadores todavía es, en muchas ocasiones, demasiado contrapuesta como para poder extraer conclusiones definitivas.

### **3.1.2. La hipótesis comparativa igualitaria**

Como consecuencia de las críticas dirigidas a los estudios en que se comparaban las muestras por la edad cronológica de los niños, aparece un segundo bloque de trabajos e investigaciones, que son los que hemos incluido en la hipótesis comparativa igualitaria, que se diferencia de la anterior básicamente porque las muestras se igualan por nivel de desarrollo global o por el nivel de desarrollo lingüístico. Es decir, se comparan, por ejemplo, niños con síndrome de Down de seis años con un nivel de desarrollo de tres años, con niños de desarrollo normal de tres años de edad cronológica y de desarrollo. Los resultados que, en general, se obtienen en este tipo de trabajos no son tan contundentes en cuanto a la menor calidad de las interacciones entre los adultos y los niños con retraso en el desarrollo.

### **Los ajustes formales**

Gran parte de los trabajos realizados por Rondal con niños con síndrome de Down se sitúan en esta segunda línea de trabajo. En uno de los trabajos más citados del autor (Rondal, 1978a) se tomaron datos del entorno lingüístico materno dirigido a niños con tres niveles diferentes de longitud media del enunciado (LME). Los sujetos eran 21 niños con síndrome de Down de edades cronológicas comprendidas entre 3 y 12 años. Los niños fueron observados interactuando de forma natural con sus madres en sus hogares. Una segunda parte de la muestra estaba formada por 21 niños de desarrollo normal de edades cronológicas comprendidas entre los 20 y los 32 meses, cuyo nivel de desarrollo era similar al de los niños con síndrome de Down. Las situaciones observadas fueron similares a las de los niños con síndrome de Down. El lenguaje materno fue analizado utilizando 20 medidas distintas relativas al desarrollo lexical, sintáctico y semántico, junto con algunas estrategias de enseñanza implícita del lenguaje. El lenguaje del niño fue analizado a partir de ocho medidas relativas también al desarrollo lexical, sintáctico y semántico. Asimismo, se realizó un análisis de las imitaciones infantiles de las producciones verbales de la madre.

Los resultados del estudio de Rondal (1978a) son contundentes, dado que no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de niños a excepción de la diversidad léxica, que favorecía a los niños con síndrome de Down. En relación a las madres tampoco se encontraron diferencias significativas en ninguno de los tres niveles lingüísticos estudiados. La conclusión a la que llegó el propio autor fue que el entorno lingüístico materno de los niños de desarrollo normal y de los niños con síndrome de Down con una longitud media del enunciado similar, era muy parecido en muchos aspectos. En contraste, se detectaron numerosas diferencias en el lenguaje materno según se dirigiese a niños de los diferentes niveles. Estos resultados confirmaron la hipótesis de que el nivel de lenguaje expresivo de los niños es un factor mucho más importante para influir el lenguaje materno dirigido a ellos, que el simple hecho de que se trate de niños que se están desarrollando de forma normal o retrasada.

En un estudio posterior Rondal (1978b) comparó varias medidas del lenguaje materno con el de sus hijos de desarrollo normal y de madres con sus hijos con síndrome de Down. Los resultados mostraron que existía una correlación positiva entre el nivel de lenguaje de los niños y el de las madres. A partir de los resultados Rondal concluyó que las madres de los niños con síndrome de Down eran muy sensibles al nivel de desarrollo lingüístico de sus hijos y, además, adaptaban el nivel formal de su lenguaje al del niño, en función del estadio



en que se encontraban en relación al desarrollo del lenguaje. Por consiguiente, tanto los resultados de este estudio como los del anterior confirman la hipótesis de que las madres de niños con síndrome de Down interactúan de forma adecuada con ellos adaptándose al nivel del niño.

Rosenberg y Abbeduto (1993) señalan, sin embargo, que el hecho de que los padres de los niños con síndrome de Down realicen estos ajustes en un momento de sus desarrollo no implica que continúen haciéndolo más adelante. De hecho Rondal (en prensa, citado en Rosenberg y Abbeduto, 1993) señala que las madres de los niños con retraso mental con una longitud media del enunciado (LME) de 3.0 realizan menos ajustes que las madres de niños normales de similar LME. En este caso las madres de niños con síndrome de Down producen un lenguaje más complejo (LME) que las madres de niños sin discapacidad.

#### **La directividad y el grado de sensibilidad (*responsiveness*) de las madres**

Uno de los aspectos más estudiados respecto a las comparaciones entre las madres de niños con retraso mental y las madres de niños de desarrollo normal cuando estos se igualan por nivel de desarrollo general o por nivel de desarrollo lingüístico es el de la directividad de las madres, al igual que habíamos visto en los estudios de muestras igualadas por edad cronológica. En muchos trabajos se pone de manifiesto la alta directividad de las madres de niños con retraso mental respecto a las madres de niños de desarrollo normal cuando son igualados por edad de desarrollo.

En cuanto a la explicación de las diferencias en la directividad de las madres es posible distinguir, como sugieren algunos autores (Berger y Cunningham, 1983; Cunningham, Reuler, Blackwell y Deck, 1981; Hanzlik y Stevenson, 1986) dos teorías contrapuestas. La primera, la teoría que se centra en las características diferenciales del niño, es aquella que postula que el comportamiento directivo de las madres está determinado por el bajo nivel de participación del niño en la interacción. Las madres de niños con retraso deben tener una frecuencia más alta de directividad porque sus hijos se implican en la interacción de forma menos activa que los niños sin retraso. Por lo tanto, el comportamiento directivo de las madres se entiende como una estrategia adaptativa orientada a provocar que el niño se implique y participe de forma más activa (Maurer y Sherrod, 1987; Tannock, 1988).

La segunda, la teoría que se centra en la tendencia instruccional de las madres, propone que la calidad del comportamiento interactivo de la madre está determinada principalmente por las razones o intenciones que las madres tienen para implicarse en interacciones con sus hijos. Concretamente, la alta tasa de directividad de las madres de niños retrasados resulta de la intención de cambiar a los niños instruyéndoles o animándoles a alcanzar formas más avanzadas de comportamiento (Davis, Stroud y Green, 1988b; Eheart, 1982).

El trabajo de Tannock (1988) es uno de los más representativos de la segunda de las hipótesis, la teoría instruccional. La autora realizó un riguroso estudio a nivel metodológico centrado en la directividad de las madres durante sus interacciones con niños con y sin síndrome de Down. Un aspecto resaltable de este trabajo es la definición que la autora proporciona de directividad y las tres dimensiones de este fenómeno que estudia, que son: control de respuesta, control del tema y control de la toma de turnos. Después de una introducción en la que señala, entre otros aspectos, los resultados de investigaciones que indican que las madres de niños con retraso en el lenguaje son más directivas y que además presentan un grado menor de sensibilidad (*responsiveness*) hacia los actos del niño que las madres de niños no retrasados, la autora sugiere tres hipótesis claras de trabajo. Las hipótesis están planteadas en términos de la función que tiene la directividad de las madres en la interacción, que puede ser: a) la directividad entendida como una estrategia dinámica utilizada para incrementar el nivel de participación de un niño inactivo o que no responde, b) la directividad entendida como una estrategia de ayuda utilizada para animar al niño a participar en la interacción y c) la directividad entendida en función de las percepciones de las madres sobre el niño, más que en función del comportamiento del niño. En el estudio de Tannock (1988) los niños fueron agrupados por nivel cognitivo y por nivel de lenguaje receptivo y expresivo, presentando desde niveles prelingüísticos hasta expresiones de más de una palabra. Las díadas fueron observadas en situación de juego libre.

Algunos resultados del estudio de Tannock (1988) indicaron que las madres de los niños con síndrome de Down mostraron más control en la mayoría de aspectos de directividad materna examinados en el estudio. En contraste, los dos grupos de niños difirieron únicamente en los inicios de actividad. Los resultados son, según la autora, compatibles con la segunda hipótesis, esto es, las madres utilizan los diferentes tipos de control principalmente para ayudar y animar a los niños a que participen en la interacción.

Una de las diferencias más importantes en las interacciones de los dos grupos de díadas madre-niño estuvo en la frecuencia de toma de turnos de las madres. Concretamente, las

madres de los niños con síndrome de Down produjeron un 30% más de turnos en 15 minutos que las madres de niños de desarrollo normal. En contraste, los niños con síndrome de Down fueron tan comunicativos como los niños no retrasados, en el sentido de que realizaron un número similar de turnos en el mismo tiempo. Evidentemente la toma de turnos fue más asimétrica en las díadas formadas por madres y niños con síndrome de Down, lo cual hacía que pareciese que los niños se comunicaban menos.

Otro resultado destacable del estudio de Tannock (1988) es que el hecho de que los turnos de las madres de niños con síndrome de Down fuesen más largos y más frecuentes daba lugar a una frecuencia mayor de solapamientos entre los turnos del niño y de la madre. En muchas ocasiones el solapamiento tenía lugar cuando la madre reformulaba una pregunta o repetía un enunciado anterior al mismo tiempo que el niño daba la respuesta. La autora realiza apreciaciones en el sentido de que si realmente estos resultados son confirmados por otros posteriores sería preciso sugerir a las madres de niños con síndrome de Down que esperasen un poco más antes de volver a solicitar una respuesta o antes de tomar otra vez el turno, con la finalidad de disminuir la frecuencia de solapamientos y, por tanto, de conseguir una toma de turnos más equilibrada.

La propia autora concluye su artículo señalando que los resultados de su estudio pueden ser en cierto modo provocativos, puesto que indican que la directividad materna puede servir como una estrategia de ayuda que permita a los niños con retraso en el desarrollo participar de forma más clara en la interacción. Además, indican que las madres de niños con síndrome de Down son sensibles y responden a la actividad del niño igual que las madres de niños de desarrollo normal. Finalmente, señala que los resultados de su estudio cambian de alguna forma la asunción que prevalece en la literatura sobre el tema, de que la directividad materna es una característica específica de las madres de niños con retraso y que puede ir en detrimento del desarrollo de los niños. En este sentido la autora insiste en que los dos grupos de madres de su estudio utilizaron una frecuencia alta de controles pero los utilizaron principalmente para re-enganchar al niño poco participativo: la directividad puede servir, pues, como un andamio conversacional para optimizar la participación del niño en la interacción. De alguna manera los resultados indican que la directividad no hay que interpretarla únicamente desde un punto de vista de la frecuencia sino que hay que verla como un fenómeno multidimensional cuyo impacto en el desarrollo del niño puede depender de la forma en que este comportamiento se integra con la actividad interactiva del niño. Además, la autora señala que la directividad y el grado de sensibilidad (*responsiveness*) no tienen por que ser dos características incompatibles: las madres de los niños con síndrome de

Down de su estudio fueron muy directivas en términos de toma de turnos y de control del tema, pero no difirieron de las madres de niños de desarrollo normal en el grado de sensibilidad (*responsiveness*) ni en el uso de control de respuesta para compartir el centro de atención del niño. Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios anteriores (Cunningham, Reuler, Blackwell y Deck, 1981; Hanzlik y Stevenson, 1986).

Revisando el trabajo de Tannock (1988), Rosenberg y Abbeduto (1993) señalan la dificultad de responder a la pregunta de qué papel juegan los solapamientos vocales, detectados en el análisis de las interacciones, en el desarrollo pragmático posterior de las personas con retraso mental. Los autores señalan que, a pesar de estos resultados, las personas con retraso mental suelen ser bastante competentes en el área de la toma de turnos (Abbeduto, 1991; Abbeduto y Rosenberg, 1980 y Abbeduto y Rosenberg, 1992). Finalmente, sugieren que los problemas iniciales en la toma de turnos entre la madre y el niño identificados por Tannock (1988) y otros autores tienen poco impacto en el desarrollo de las personas con retraso mental.

Davis, Stroud y Green (1988a) compararon díadas de madres de niños con retraso en el desarrollo del lenguaje y niños de desarrollo normal igualados por nivel de desarrollo global en una situación de juego libre y en una situación instruccional. Si bien en este caso los sujetos no tenían retraso mental, los resultados nos parecen relevantes, ya que indican que las madres de niños con retraso en el lenguaje hablaban menos a los niños y utilizaban proporcionalmente más demandas en la situación de juego que las madres de niños de desarrollo normal, mientras que las diferencias desaparecían cuando se encontraban en una situación instruccional. Los autores concluyeron que las madres de niños con retraso no estaban ayudando a los niños cuando interactuaban de esta forma sosteniendo, por tanto, la segunda de las hipótesis anteriormente expuestas, la instruccional. De alguna forma este estudio permite equiparar algunas características de las interacciones de las madres de niños con síndrome de Down con las madres de niños con retraso en el desarrollo del lenguaje. Entendemos, sin embargo, que la anterior afirmación no significa de ningún modo que siempre puedan generalizarse los resultados de una población a la otra.

Mahoney, Fors y Wood (1990) consideran que es posible que el nivel de directividad observado en las madres de niños con retraso mental sea debido tanto a las características especiales interactivas de los niños -primera hipótesis- como a la tendencia de las madres a instruir a sus hijos -segunda hipótesis-, entendiendo, por tanto, que las dos hipótesis expuestas anteriormente no son contradictorias, sino más bien complementarias.

Con la finalidad de contrastar las dos hipótesis respecto a la directividad de las madres Mahoney, Fors y Wood (1990) realizaron un estudio en el que compararon la directividad producida por las madres mientras interactuaban con niños pequeños con síndrome de Down y con niños de desarrollo normal, igualados por edad de desarrollo. Los resultados obtenidos en el estudio indicaron, respecto a la primera de las hipótesis, que las madres de niños con síndrome de Down producían con frecuencia directivas en respuesta al comportamiento del niño. Sin embargo, este aspecto de la directividad no diferenciaba a estas madres de las de los niños de desarrollo normal. Los resultados fueron, pues, consistentes con los hallados por Tannock (1988) y Maurer y Sherrod (1987).

En segundo lugar, los resultados indicaron que los niños con síndrome de Down no diferían de forma importante de los niños sin retraso en la calidad de su comportamiento interactivo, tal como suponía la primera de las hipótesis. Las diferencias grupales que se observaron indicaban únicamente una cierta tendencia de los niños con síndrome de Down hacia una interacción pasiva como ya habían indicado otros autores (Cunningham et al., 1981; Hanzlik y Stevenson, 1986). Sin embargo, en la mayoría de medidas, la calidad y la intensidad de su comportamiento interactivo estuvo dentro de los patrones de normalidad.

En tercer lugar, las madres de niños con y sin síndrome de Down difirieron de forma sustancial en su tasa de interacción y en su producción de directivas no contingentes en relación al comportamiento del niño. El diseño de la investigación permitió detectar que existía una relación significativa entre el grado de interacción de la madre y del niño de desarrollo normal, pero esta correlación indicó que las madres interactuaban más rápido cuando los niños interactuaban rápido. Estos datos indican que el desequilibrio observado en los turnos en el grupo con síndrome de Down podía estar causado porque las madres interactuaban a un nivel desproporcionadamente rápido respecto a sus hijos.

En general, los resultados indican, como preveía la primera hipótesis, que una parte importante del comportamiento directivo de las madres de niños con síndrome de Down se produce como respuesta al comportamiento pasivo del niño. Sin embargo, y contrariamente a la misma hipótesis, aquellas dimensiones de directividad materna que son características de las madres de niños con síndrome de Down no mantienen una relación estadísticamente significativa con la calidad del comportamiento interactivo de los niños. Por lo tanto, según los autores, estos resultados estarían indicando la existencia de otros factores además del comportamiento del niño que pueden estar contribuyendo a que estas madres acentúen su directividad.

Otros resultados de la investigación de Mahoney, Fors y Wood (1990) confirman, sin embargo, la hipótesis instruccional. Las madres de los niños con síndrome de Down no sólo diferían en la intensidad de su comportamiento directivo, sino en los propósitos de sus demandas, la dificultad de las acciones que pedían a los niños y la relación de sus demandas con la actividad que realizaba el niño. Concretamente, las madres de los niños con síndrome de Down dirigieron un mayor número de demandas a los niños para realizar acciones, las acciones que les pedían eran relativamente difíciles y, muy a menudo, solicitaban a los niños atender hacia aspectos que no estaban directamente relacionados con el centro de atención de éstos.

Los propios autores concluyeron que era necesaria más investigación para poder confirmar tanto la explicación que se daba desde la primera hipótesis respecto a los posibles beneficios de la mayor directividad de las madres de niños con síndrome de Down (Tannock, 1988) como la que se daba desde la segunda posición (Davis, Stroud y Green, 1988a). En general los autores consideraron que era necesario poner en relación la directividad con el grado de sensibilidad hacia las acciones del niño (*responsiveness*). Posiblemente, si la directividad correlacionaba con un nivel alto de sensibilidad por parte de las madres, aquella podía tener efectos beneficiosos para el niño, pero si no era así, como se había hallado en algunos estudios (Mahoney, Finger y Powell, 1985; Mahoney y Powell, 1988) no tendría tales efectos. Dicho de otro modo, los efectos positivos de la directividad de alguna forma debían estar mediatizados por un nivel alto de sensibilidad hacia el niño (Rosenberg y Robinson, 1988).

Recientemente algunos investigadores (Girolametto, 1995b) han iniciado una vía de estudio sobre los orígenes de la directividad como forma de entender la existencia de una relación negativa entre la directividad y el desarrollo del lenguaje y la cognición.

### **Las rutinas verbales y la cantidad de habla materna**

Otros estudios se han centrado en el estudio de las rutinas verbales, como es el caso del trabajo de Yoder y Davis (1992a), a pesar de no tratarse de un estudio comparativo. Estos autores se propusieron probar la hipótesis de que los niños con retraso mental, la mayoría de los cuales producen un habla de baja inteligibilidad debido a las dificultades articulatorias, serían más inteligibles en rutinas interactivas con sus padres que en situaciones no rutinarias.

La hipótesis se apoyaba en afirmaciones de algunos autores (Conti-Ramsden y Friel-Patti, 1987), según las cuales los niños pueden dedicar más parte de sus recursos atencionales limitados a planificar sus producciones -más que a procesar información no verbal- en un contexto familiar que en uno que no lo sea.

Todos los niños que formaron la muestra del trabajo de Yoder y Davis (1992a) presentaban retraso mental y una edad cronológica de entre 36 y 76 meses, así como una longitud media del enunciado (LME) de entre una y dos palabras. A nivel metodológico se identificaron rutinas verbales y se comparó la proporción de producciones que eran inteligibles para un transcriptor ingenuo en las situaciones rutinarias y en las que no lo eran. Los autores definieron las rutinas como conversaciones que compartían las siguientes características: a) eran muy repetitivas, b) tenían una secuencia predecible y reconocible, c) tenían al menos un turno de habla de cada interlocutor, y d) tenían un contenido limitado a un pequeño grupo de variaciones. Los resultados indicaron que las producciones infantiles eran más inteligibles para el transcriptor cuando ocurrían en rutinas que cuando ocurrían en interacciones no rutinarias. En una revisión posterior de su propio trabajo (Yoder y Davis, 1992b) los autores descubrieron que la articulación de los niños no era mejor en la situación rutinaria que en la no rutinaria, sino que la mayor inteligibilidad observada en las interacciones rutinarias era debida al hecho de que los transcriptores disponían de más pistas contextuales para descifrar las producciones de los niños en aquellas situaciones. Si bien se trata de un trabajo curioso es difícil saber hasta qué punto los autores consideran que los resultados confirman o no la hipótesis de partida. Lo que es evidente es que las madres entienden mucho mejor a los niños y éstos a las madres cuando realizan actividades sobre las cuales comparten muchos aspectos, esto es, actividades de tipo rutinario.

Otros autores se han interesado por averiguar si las madres de niños con retraso mental hablan más a sus hijos durante las interacciones que las madres de niños de desarrollo normal. Una hipótesis a menudo contrastada es que las madres de niños con retraso mental hablan menos a sus hijos, lo que en ocasiones se interpreta como una contribución a las dificultades de comunicación y lenguaje de los niños. Davis y Oliver (1980) realizaron un estudio comparativo entre parejas de madres con sus hijos con retraso mental y parejas de madres con sus hijos de desarrollo normal en actividad de juego libre. En ambos grupos los niños se encontraban en el estadio prelingüístico o de primeras palabras. Los resultados indicaron que las madres de niños con retraso mental produjeron vocalizaciones (lingüísticas y no lingüísticas) más a menudo y a una frecuencia más rápida que las madres de niños de desarrollo normal. Los propios autores interpretaron estos resultados como una indicación de

que las madres de niños con retraso mental son intrusivas y contribuyen a las dificultades del niño presentándoles una tarea de procesamiento demasiado alejada de su nivel. Otros estudios han llegado a conclusiones diferentes (Rondal, 1978a). Tampoco Davis, Stroud y Green (1988b), cuyo trabajo ha sido ya comentado, encontraron diferencias al respecto.

### **El uso de respuestas contingentes como las reformulaciones (*recasts*)**

Existe un número importante de estudios comparativos centrados en el análisis del uso de estrategias contingentes como las reformulaciones simples (*simple recasts*) y las reformulaciones complejas (*complex recasts*) (Baker y Nelson, 1984; Nelson, 1977, 1980, 1987) u otras estrategias educativas implícitas por parte de las madres cuando se dirigen a niños de desarrollo normal y niños con retraso mental o retraso en el desarrollo del lenguaje.

El trabajo de Conti-Ramsden (1990) es un ejemplo de estudio con 28 parejas madre-niño de desarrollo normal y 28 parejas madre-niño con retraso en el desarrollo del lenguaje igualados por edad de desarrollo del lenguaje. Los resultados de este trabajo indicaron que el uso por parte de las madres de reformulaciones simples y otras respuestas contingentes (continuaciones, imitaciones) fue muy similar en los dos grupos. Sin embargo, las reformulaciones complejas fueron más utilizadas por las madres de niños de desarrollo normal. Otro resultado interesante fue que si bien la frecuencia de reformulaciones simples era similar, la función de estas reformulaciones en el discurso era diferente entre los dos grupos de díadas. La autora señala finalmente la importancia de evaluar este tipo de aspectos relativos a la interacción antes de iniciar un proceso de intervención, además de otros aspectos que tradicionalmente se evalúan más centrados en el niño.

Así como muchos investigadores se han ocupado del estudio del uso de directivas por parte de las madres de niños con retraso y específicamente con retraso mental, insistimos en que existe un vacío importante respecto a los estudios en que se analiza el uso de estrategias educativas implícitas como las reformulaciones, las expansiones, las imitaciones, el *feedback* positivo, etc., en díadas madre-niño con retraso mental.

En un intento de resumir los resultados y las conclusiones de los estudios e investigaciones más representativos respecto a las comparaciones entre interacciones adulto-niño con o sin retraso mental igualados por edad cronológica o por edad de desarrollo Rosenberg y Abbeduto (1993) afirman lo siguiente:



1) El ambiente comunicativo y lingüístico que los padres proporcionan a sus hijos con retraso mental difiere en algunos aspectos del que reciben los niños normales de la misma edad cronológica. Se trata, sin duda, de un resultado lógico, puesto que los padres están intentando comunicarse con niños cuyas competencias comunicativas y lingüísticas son significativamente más bajas que las que cabría esperar por la edad cronológica.

2) Los padres de niños con retraso mental presentan muchas de las características del lenguaje dirigido al niño, señaladas por los teóricos socio-interaccionistas como ajustes que facilitan al niño el aprendizaje del lenguaje.

3) En algunos estudios se han observado diferencias entre los padres de niños con y sin retraso mental, cuando son igualados por edad de desarrollo. En ocasiones estas diferencias han sido interpretadas en el sentido de que los padres contribuyen a los problemas comunicativos y lingüísticos de los niños.

4) Las diferencias en la directividad de los padres han ocupado a muchos investigadores en este área. Es importante señalar que incluso en los estudios en que se han encontrado diferencias, estas han sido de poca magnitud.

5) En definitiva, es posible afirmar que los estudios en los que se han hallado diferencias entre las interacciones entre adultos y niños con y sin retraso mental se equilibran con aquellos en los que no se han detectado.

Los mismos autores concluyen que el ambiente comunicativo y lingüístico de los niños con retraso mental, al menos en el contexto familiar, es más similar que diferente al de los niños de desarrollo normal. Además consideran que no hay estudios que tengan el diseño apropiado para establecer una relación causal entre el nivel de respuesta y el posterior progreso en la competencia lingüística. Los autores señalan, finalmente, la necesidad de estudios con diseños experimentales y longitudinales que permitan hallar relaciones causales.

En definitiva, entendemos que los estudios en que se igualan las muestras por edad de desarrollo lingüístico no son suficientes. En este sentido nos podemos preguntar qué es lo que nos aporta un estudio en que se compara un niño normal de dos o tres años con un niño retrasado de siete u ocho años respecto a las características del lenguaje materno. Los niños pueden tener un nivel comprensivo y productivo similar, pero no se pueden igualar las

respuestas de las madres ante dos niños tan diferentes a nivel físico, en relación a sus intereses, experiencias, etc. Además, la madre del niño con retraso ha experimentado unas frustraciones que sin duda están también influenciando y determinando las interacciones que tiene con su hijo, y que no han sido experimentadas por la madre de un niño normal. Estas y otras razones explican por qué no es suficiente y por qué no se considera una buena solución el trabajo con muestras igualadas por edad de desarrollo, ya sea cognitivo o lingüístico.

### **3.1.3. La hipótesis bidireccional y no comparativa**

Una tercera y última línea de investigación es la de los teóricos e investigadores que son contrarios a la realización de estudios de tipo comparativo. La mayoría de estos investigadores han optado por realizar estudios con el objetivo de hallar el posible efecto que tienen las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con retraso en el desarrollo en las estrategias adaptativas y educativas de las madres o de los adultos en general.

Sin duda la aparición de esta nueva línea de investigación tiene su origen en la constatación de las dificultades metodológicas de igualar muestras de niños con y sin déficit. Si bien a nivel de intervención los trabajos en que se equiparan las muestras por edad cronológica tienen una utilidad importante, a nivel teórico no proporcionan ningún tipo de explicación respecto al por qué existen estas diferencias.

Conti-Ramsden (1989) realiza un interesante trabajo de evaluación en relación a los estudios sobre interacciones entre padres y niños con retraso mental. La autora resume las aportaciones de estos estudios diferenciando tres líneas: en primer lugar señala aquellos estudios en que se comparan las parejas por edad cronológica, en segundo lugar los que comparan igualando por edad de desarrollo general y, finalmente, los estudios en que los niños se igualan por edad de desarrollo del lenguaje o alguna medida relacionada con el lenguaje (longitud media del enunciado, vocabulario, etc.). La autora señala que en los estudios incluidos en este último grupo las diferencias que aparecían en los dos primeros casos prácticamente desaparecen. Sin embargo, considera que, en general, hay poca homogeneidad de resultados en los tres grupos señalados.

Por todo lo anterior, la autora considera que es necesario un cambio conceptual y metodológico en el estudio de las interacciones entre padres y niños con retraso mental y señala tres problemas básicos que son, de forma resumida, los siguientes: 1) la asunción

errónea de que las habilidades comunicativas de los individuos con retraso mental son homogéneas y se desarrollan de forma sincrónica en cada niño. Una vez se asuma que lo anterior no es cierto, señala la autora, será posible entender que los resultados discrepantes entre diferentes estudios pueden ser debidos, en parte, a las importantes diferencias entre las variables lingüísticas utilizadas por diferentes investigadores (fonología, sintaxis básica, vocabulario, habilidades pragmáticas, etc.); 2) otro problema es el descuido que a menudo se da en relación a las diferencias individuales. Es necesario aceptar, señala la autora, que existen grandes diferencias individuales y distintos tipos de estilos interactivos en los padres y en sus hijos. Es fundamental tener en cuenta tanto las características del niño (por ej. etiología, institucionalización, severidad del retraso, edad, estilo de aprendizaje del lenguaje, temperamento, motivación, etc.) como las características de los padres (por ej. aceptación del handicap, percepción sobre la severidad del handicap, percepción sobre la habilidad lingüística del niño, personalidad, motivación, constitución familiar, grado de soporte, etc.) dado que tanto el niño como el ambiente están implicados en el proceso de desarrollo del niño con retraso mental; 3) el tercer y último problema que señala la autora es el del uso de la población normal no retrasada como modelo que las díadas de padres de niños con retraso mental deberían imitar. La autora señala que la comparación puede ser imposible en la interacción comunicativa tanto por la naturaleza recíproca de este fenómeno (la regulación mutua del comportamiento de los participantes en la interacción) como por las diferencias en la interacción entre los niños con retraso mental y sus padres y las díadas de padres y niños de desarrollo normal. Sin duda la autora se situaría en una perspectiva crítica respecto a los estudios comparativos y defendería la posición que hemos llamado bidireccional y no comparativa, sin que ello signifique que no se valoren todas las aportaciones de tipo descriptivo e incluso conceptual de los trabajos que aquí se han comentado, así como otras aportaciones no presentadas.

En palabras de Newhoff y Browning (1993) la razón más convincente que existe en cuanto a la negativa a realizar estudios comparativos es la de la naturaleza recíproca de la interacción: "las madres influyen a sus hijos y éstos a su vez afectan a sus madres. Entonces, tan pronto como el niño empieza a fracasar en el proceso de adquisición del lenguaje, el patrón interactivo que se dé entre la madre y el hijo será diferente" (citado en del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997).

Sin oponernos de ningún modo a la necesidad de trabajos de tipo longitudinal y con diseños que permitan establecer relaciones causales entre el comportamiento de la madre y el posterior desarrollo del lenguaje del niño como sugerían Rosenberg y Abbeduto (1993),

entendemos que existen evidencias claras de que las interacciones entre adultos y niños con retraso en el desarrollo tienen, en muchas ocasiones, características diferentes. Es posible afirmar que en muchas ocasiones estas interacciones tienen una calidad baja, se caracterizan por ser el adulto el que lleva la iniciativa y porque éste ofrece un *input* menos ajustado al niño. Sin embargo, también se constata que los mecanismos de ajuste que utilizan las madres de niños con retraso mental son los mismos que los de las madres de niños de desarrollo lingüístico normal. Consideramos, en definitiva, que el problema radica en que las madres de niños con retraso mental están siendo influidas por la falta de habilidad de sus propios hijos, lo cual da lugar a unas prácticas educativas en cierto modo defectuosas e inadecuadas y, por lo tanto, mejorables.

Entendemos que en esta interpretación del problema se está manejando una definición de *interacción* coherente con la presentada en el capítulo anterior. Esto es, para comprender la interacción en su totalidad y complejidad, como proceso bidireccional de influencias mutuas, deben ponerse en interrelación las capacidades y habilidades comunicativas de los dos participantes. Por lo tanto, no nos centramos ni únicamente en el niño ni únicamente en el ambiente, sino que intentamos poner en relación al niño con el entorno y estudiar las influencias mutuas (del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997).

De este modo, y por lo que respecta al desarrollo del lenguaje del niño con retraso mental, se supone que su madre afecta, con sus particulares formas de interactuar, al niño, y éste a su vez condiciona en parte a la madre. Esta última influencia tiene, por lo general, un carácter negativo, puesto que el niño se muestra, desde que es un bebé, como un interlocutor menos hábil de lo que cabría esperar por su edad cronológica.

Tal como hemos señalado en otro lugar (del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997) a partir de las ideas expuestas en el párrafo anterior, algunos autores (Bricker y Carlson, 1988; Jones, 1980; Shaffer, 1977) iniciaron estudios dirigidos a determinar la influencia, presumiblemente negativa, que los niños con retraso mental pueden ejercer sobre sus interlocutores. Se ha demostrado que estos niños fracasan en sus intentos de iniciar turnos de interacción social, les resulta más difícil mantener acciones conjuntas con la madre, y presentan problemas fonológicos acusados. Las características de los niños influyen, por tanto, sobre sus cuidadores, que a su vez experimentan mayores dificultades para adaptarse, menos expectativas de lograr turnos con éxito y una tendencia a dirigir la comunicación. De esta forma la interacción se ve empobrecida y disminuye su potencial educativo.

### **3.1.4. Las diferencias individuales respecto al estilo interactivo**

En los apartados anteriores se ha hecho evidente la existencia de diferentes hipótesis y explicaciones sobre el valor de las interacciones entre adultos y niños con retraso mental, lo cual indica que no hay, en este momento, un acuerdo entre los investigadores y teóricos que se dedican a este tema. Lo que sí es evidente es la gran cantidad de autores que están trabajando sobre el tema de la interacción, lo que indica que le otorgan mucha importancia.

Como ya hemos señalado, a pesar de la visión crítica sobre los estudios de tipo comparativo, valoramos la importancia de las aportaciones realizadas y de los aspectos que han permitido desvelar. En este sentido entendemos que uno de los aspectos más importantes que han puesto de manifiesto estos trabajos es precisamente el de las diferencias individuales. Nadie negaría que, en la población normal, existen madres y padres más o menos directivos y más o menos habladores o intrusivos cuando interactúan con sus hijos. Si aceptamos esta evidencia (Lieven, 1977), ¿por qué no aceptar también que en la población formada por padres y madres de niños con retraso mental existen estas diferencias?

Tal como ya señalaba Conti-Ramsden (1989) consideramos que es necesario tender hacia un tipo de estudios y de diseños más individualizados en los que la pregunta que nos hagamos sea, por ejemplo: ¿esta madre, se comporta de forma intrusiva con su hijo con retraso mental, debido a la propia deficiencia del niño, o es que se comporta de esta manera también con los otros hijos? Posiblemente la respuesta en muchas ocasiones será que la madre tiene una tendencia a ser intrusiva, que quizás se acrecienta cuando interactúa con su hijo con retraso mental, pero ello no significa que no sea necesario tener presentes estos aspectos relativos a las diferencias individuales. La pregunta siguiente tendría que ser: ¿cómo podemos ayudar a esta madre para que se comunique mejor con su hijo con retraso mental? o bien ¿cómo podemos ayudar a este padre para que no sea tan intrusivo y respete más los turnos del niño? Sin duda las aportaciones que hasta ahora se han comentado serían útiles para dar respuesta a las anteriores preguntas.

Hace ya algunos años que existen investigadores interesados en analizar las diferencias individuales en distintos tipos de población (Conti-Ramsden y Dykins, 1991; Crawley y Spiker, 1983). Conti-Ramsden y Dykins (1991) realizaron un trabajo original, sobre todo por la metodología utilizada, con un grupo de madres que tenían en común el hecho de tener un hijo con retraso en el desarrollo del lenguaje y otro hijo menor sin retraso pero que se

encontraba en el mismo nivel de desarrollo lingüístico que su hermano en el momento de iniciar la investigación. Las autoras pretendían encontrar algún tipo de resultado que permitiese hablar de estilos interactivos en las madres. Los resultados confirmaron las hipótesis, permitiendo concluir que existían estilos parentales consistentes de interacción. Este tipo de conclusiones, que sin duda necesitan ser contrastadas por otros estudios, no serían posibles con diseños de tipo comparativo tradicional entre madres distintas.

En definitiva, entendemos que el tipo de trabajos que nos pueden ayudar a abordar el desarrollo del lenguaje de los niños con retraso mental deben de tener en cuenta factores como la etiología del trastorno, la edad mental, lingüística y cronológica del niño, pero también las características específicas de la interacción, así como las características individuales de los interlocutores.

Existen trabajos realizados en nuestro entorno (Sánchez, 1994; Vilaseca, 1991) que se han propuesto abordar el estudio de la interacción entre adulto y niño con retraso mental teniendo en cuenta algunos de los aspectos que acabamos de señalar.

### **3.1.5. Algunas conclusiones**

Siguiendo a del Río, Vilaseca y Gràcia (1997), entendemos que en el diseño de estudios sobre interacción comunicativa y lingüística entre adultos y niños con retraso mental deberían tenerse en consideración las siguientes premisas:

a) Si bien es necesario describir el nivel de desarrollo comunicativo y lingüístico del niño con retraso mental, por ejemplo a través de los datos que nos proporciona la observación, las escalas de desarrollo y -sólo a título indicativo- los ítems de las pruebas estandarizadas, consideramos que ello no es suficiente. Es preciso tener en cuenta otros aspectos contextuales del entorno socio-afectivo, interactivo y lingüístico que permitan evaluar la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas en las que participa el niño con retraso mental.

b) Si entendemos que los procesos interactivos tienen carácter bidireccional, es importante y necesario estudiar de qué forma el déficit que presenta el niño influye en el comportamiento del adulto que interactúa con él.

c) No sería adecuado afirmar que las madres de niños con retraso mental interactúan "mal" con ellos. Lo que sí es posible poner de manifiesto es que existen dificultades en cuanto al ajuste que los adultos realizan durante las interacciones, determinadas, en cierto modo, por el déficit del niño. En consecuencia es posible afirmar que los padres no son los causantes del retraso del niño ni son los únicos responsables de las dificultades que puedan darse durante las interacciones.

d) Los resultados obtenidos en los trabajos de tipo comparativo son de difícil interpretación. Es posible afirmar, sin embargo, que las madres de niños con retraso mental se comportan, en algunos casos, de forma diferente a las madres de niños de desarrollo normal de igual edad cronológica y en algunos casos también respecto a los de igual edad de desarrollo.

e) Tanto las díadas formadas por adultos y niños de desarrollo normal como aquellas formadas por adultos y niños con retraso mental presentan diferencias individuales entre ellas. Estos diferentes estilos personales dificultan a menudo interpretar los rasgos diferenciales hallados en las interacciones y más aún sus efectos sobre el desarrollo lingüístico. Es importante, por tanto, tener en cuenta estas diferencias individuales a la hora de evaluar tanto el nivel lingüístico del niño como las interacciones que establecen con los adultos.

f) Tanto en las interacciones que se dan entre adultos y niños de desarrollo normal como las que se dan entre adultos y niños con retraso mental tienen lo que hemos denominado un "margen de optimización" (del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997). En las familias de niños con retraso mental es este margen de optimización el que justifica las intervenciones centradas en las interacciones, para compensar la influencia que el déficit del niño ejerce en el adulto y para modificar aquellos aspectos del estilo de éste que ya se han convertido en negativos.

g) Finalmente, entendemos que las futuras investigaciones en este área deberían tener como objetivo, por un lado, la búsqueda de criterios que permitan hablar de mayor o menor calidad de las interacciones. Ello permitiría identificar, en primer lugar, hasta qué punto determinados parámetros interactivos pueden estar afectando negativamente al desarrollo del lenguaje. En segundo lugar permitiría detectar qué parámetros pueden simplemente, mejorar o cambiar para ser de más ayuda, que en definitiva serían los adecuados. Finalmente, sería posible detectar qué parámetros faltan y, por tanto, hay que introducir. Por otro lado, deberían llevarse a cabo trabajos de intervención en contextos naturales (familiar, escolar, etc.) orientados a promover el potencial educativo de las interacciones cotidianas en contextos

naturales. Dicho de otro modo, se trataría de crear entornos sociales y verbales favorecedores del desarrollo del lenguaje.

### **3.2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN EL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN**

#### **3.2.1. El desarrollo de los niños con síndrome de Down**

En la actualidad existen numerosos trabajos sobre el desarrollo general de los niños con síndrome de Down, tanto desde el punto de vista psicoeducativo (Cicchetti y Beeghly, 1990; Florez y Troncoso, 1991; Guerrero, 1995) como desde el punto de vista médico (Rogers y Coleman, 1994) o desde ambos puntos de vista (Cunningham, 1988; Nadel y Rosenthal, 1993; Perera, 1995; Pueschel, 1990; Tingey, 1988).

El aspecto que más interesa resaltar en relación a los niños con síndrome de Down es, evidentemente, su retraso cognitivo, que puede tener diferentes grados, debido, en parte al origen del síndrome (no disyunción, translocación y mosaicismo). Algunos autores (Canning y Pueschel, 1990) han afirmado, sin embargo, que en casi todos los aspectos del desarrollo de los niños con síndrome de Down existe una mayor variación que en los niños "normales". Los autores se refieren tanto a aspectos físicos (peso y estatura, rasgos físicos, etc.) como a aspectos psicológicos (desarrollo mental y capacidad intelectual). Sin embargo, consideran que la mayoría de niños con síndrome de Down tienen en común el hecho de tener un comportamiento normal. Por el contrario, otros autores (Candel, 1991) consideran que el trato diario con niños con síndrome de Down permite observar algunas dificultades adaptativas y problemas de conducta, tales como negativismo, escasa participación en tareas y actividades de grupo, etc., aunque consideran que la relación de estas alteraciones con actitudes educativas de los padres y con los problemas físicos del propio niño parecen muy claras.

En cuanto al desarrollo intelectual Canning y Pueschel (1990) consideran que la mayoría de niños con síndrome de Down presentan un retraso mental entre ligero y moderado. Algunos niños se encuentran intelectualmente en el límite con la "normalidad" y sólo unos pocos tienen un retraso mental grave. Los mismos autores consideran que no es cierta la afirmación que tradicionalmente se ha aceptado de que en los niños con síndrome de Down se da un declive gradual de la capacidad mental a medida que su edad avanza.



Si bien tradicionalmente se ha afirmado que los niños con síndrome de Down suelen tener un carácter alegre y afable (Ingalls, 1982), actualmente se considera que se trata únicamente de un "estereotipo" y que son tan distintos en cuanto a su personalidad y temperamento como los niños no deficientes (Candel, 1991).

En muchas ocasiones el retraso mental cursa con otros tipos de trastorno como sordera o problemas de visión (véase Pérez Pereira y Castro, 1994; Triadó, 1991). Otros problemas físicos como las deformidades cardíacas o los problemas en el aparato digestivo también están presentes en un alto porcentaje de niños con síndrome de Down (Pueschel, 1990).

En general, es posible afirmar que los niños con síndrome de Down presentan en la etapa preescolar un desarrollo evolutivo que sigue patrones muy similares al de los niños no deficientes, aunque muestran una serie de características muy peculiares que hay que conocer para intervenir con mayor eficacia (Candel, 1991).

### **3.2.2. El desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down**

Existen en la actualidad numerosas publicaciones dedicadas al estudio del desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down (del Barrio, 1991; Buckley, 1993; Fowler, 1990; Hortsmeier, 1990; Hurtado, 1993; Miller, 1987; Rondal, 1985, 1986, 1988a, 1988b, 1995a, 1995b; Rondal, Lambert, Chipman y Pastouriaux, 1988; Stoel-Gammon, 1990), o de los niños con retraso mental en general (Beveridge, Conti-Ramsden y Leudar, 1989; Rondal, 1983, 1993; Rondal y Ling, 1995; Rosenberg y Abbeduto, 1993; Soler, 1988). En otros casos se trata de trabajos sobre algún aspecto concreto del desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down (Chapman, Schwartz y Kay-Raining, 1991; Owens y MacDonald, 1982; Smith y von Tetzchner, 1986; Wootton, 1989). En la mayoría de estas publicaciones se pone de manifiesto el importante retraso que presentan los niños con síndrome de Down en el área del lenguaje. El grado de afectación del lenguaje puede ser leve, intermedio o extremadamente grave, pero la deficiencia mental cursa siempre con retrasos o trastornos del lenguaje, o ambas cosas a la vez. Los niños con síndrome de Down presentan problemas específicos en el aprendizaje del lenguaje que, según Stoel-Gammon (1990), tiene una explicación que va más allá del déficit cognitivo asociado.

### **3.2.2.1. Las aportaciones de Rondal**

Rondal (1985, 1993, 1995a, 1995b, 1995c) es uno de los autores que más ha trabajado sobre el tema del desarrollo del lenguaje en el retraso mental y en los niños con síndrome de Down específicamente. En muchos de sus trabajos de la primera mitad de los años ochenta (Rondal, 1983) el autor defendió lo que llamó la "hipótesis del retraso" según la cual el desarrollo del lenguaje en los niños con retraso mental sigue las mismas etapas que en el niño de desarrollo normal (véase Triadó, 1982) con la única diferencia de que se produce más lentamente. Esta hipótesis había sido previamente defendida por Yoder y Miller (1972). La hipótesis contraria era la llamada "hipótesis de la diferencia", según la cual la adquisición del lenguaje en los individuos con retraso mental no seguía el mismo camino evolutivo que en los sujetos sin retraso. Según los autores que defendían esta hipótesis existían diferencias de tipo cualitativo.

A partir de la segunda mitad de los ochenta Rondal (Rondal, 1988b; Rondal, Lambert, Chipman y Pastouriaux, 1988) empieza a cuestionarse la "hipótesis del retraso" y señala que no existe una oposición clara entre la "hipótesis del retraso" y la "hipótesis de la diferencia". En una frase ciertamente ambigua señala que "cualquier desarrollo puede ser retrasado y diferente al mismo tiempo o retrasado porque es diferente, o diferente porque es retrasado" (Rondal, 1988b, p.173). En aquellos momentos el autor empieza a considerar la idea de que el lenguaje no es un fenómeno unitario, por lo que algunos aspectos de la adquisición del sistema lingüístico pueden presentar retraso (hipótesis del retraso), mientras que otros aspectos pueden perfectamente ser un ejemplo de diferencia respecto al desarrollo normal (hipótesis de la diferencia). En el mismo periodo, Rondal, junto con algunos colaboradores (Rondal, Lambert, Chipman y Pastouriaux, 1988), se pregunta si el desarrollo del lenguaje de los retrasados es un desarrollo normal más lento o si se trata de un desarrollo distinto por naturaleza. En aquel momento consideraron que en el estado en que se encontraba la investigación no era posible responder a aquella cuestión.

Sin alejarnos de la misma época (Rondal, 1988a) presentaremos algunas de las diferencias más importantes que Rondal señala en cuanto al desarrollo del primer lenguaje en los niños con síndrome de Down. En esta ocasión Rondal no hace referencia de forma explícita a las dos hipótesis pero sí afirma que el desarrollo prelingüístico sólo muestra retrasos moderados en la mayoría de bebés con síndrome de Down mientras que sí existen diferencias cualitativas observables entre los niños sin retraso y los niños con síndrome de Down. Concretamente estas diferencias consisten en un menor grado de respuesta ante la estimulación verbal y no verbal de la madre. También señala que los niños toman menos la iniciativa en la interacción

que los niños no retrasados de la misma edad, lo cual favorece un estilo de interacción más directivo entre las madres y sus hijos con retraso. Rondal concluye -citando los estudios de Buckhalt, Rutherford y Golberg, 1978 y de Berger y Cunningham, 1981- señalando que las habilidades básicas de toma de turnos se desarrollan de forma más lenta en estos niños, lo cual es importante tener en cuenta si se hipotetiza que esta habilidad es la base de la comunicación posterior y del desarrollo del lenguaje funcional en el niño. El autor señala, sin embargo, que estas diferencias cualitativas contrastan con la ausencia de retraso significativo en aspectos relacionados con el balbuceo y en el desarrollo fonético básico en los niños con síndrome de Down entre los primeros meses y los dos años. Después de señalar algunos resultados respecto al desarrollo del contacto visual entre los niños con síndrome de Down y sus madres, el autor afirma que las primeras palabras convencionales aparecen y se consolidan normalmente más tarde en los niños con síndrome de Down.

Es importante señalar que en la mayoría de trabajos citados de Rondal aparece un apartado en el que señala la importancia y la necesidad del trabajo logopédico o de estimulación precoz en el área del lenguaje en los niños con síndrome de Down. En algunos casos, como se verá en el siguiente capítulo, Rondal presenta sugerencias dirigidas a los padres.

A principios de los años noventa (Rondal, 1993) el autor empieza a interesarse y a defender propuestas denominadas *modulares* que tienen en común la característica de conceder una importante autonomía de funcionamiento a los grandes sistemas como el lenguaje. Este es, según Rondal, un primer nivel de modularidad. El segundo, que es el que más le interesa, es el propuesto por Chomsky (1981) cuando distingue los *aspectos computacionales* de los *aspectos conceptuales* del lenguaje. Los primeros engloban la fonología y la gramática y los *conceptuales* comprenden la semántica, el léxico y las regulaciones pragmáticas. Rondal (1993) señala que en sus trabajos Chomsky defiende que desde el punto de vista del desarrollo, las adquisiciones del niño en materia semántica, de léxico y de pragmática se llevan a cabo gradualmente y en relación al desarrollo cognitivo y social. Rondal continúa su argumentación explicando que si los *aspectos conceptuales* del lenguaje están relacionados con categorías cognitivas, y se construyen a partir de las mismas, no ocurre lo mismo con los *aspectos computacionales*. La fonología y la gramática son definidas por Chomsky como independientes de las instancias cognitivas y por tanto autónomas (a pesar de que obviamente se encuentran en interacción con los *aspectos conceptuales* del lenguaje). Rondal señala, para clarificar las relaciones entre los diferentes componentes del lenguaje, que el hecho de reagruparlos en *aspectos computacionales* y *aspectos conceptuales* no significa que los componentes de los dos subconjuntos tengan relaciones especiales entre ellos. Más bien

defiende que los resultados de investigaciones recientes en el ámbito de la neurolingüística y las observaciones en patología del lenguaje "demuestran que los distintos componentes del lenguaje son notablemente independientes de las otras capacidades del lenguaje (...) está claro que las capacidades fonológicas y gramaticales son excepcionalmente independientes unas de otras (...) En conclusión, los componentes principales del *sistema* del lenguaje (fonología, semántica, gramática y pragmática) que normalmente se encuentran integrados, corresponden en realidad a entidades en gran medida autónomas" (Rondal, 1993, p.15).

En efecto, Rondal empieza a defender la *modularidad* del lenguaje a partir del estudio de algunos casos de deficientes mentales moderados o graves que presentan capacidades lingüísticas, sobre todo gramaticales, excepcionales, en el sentido de que estas capacidades superan con mucho lo que se puede esperar por el nivel cognitivo de estos individuos. En cierto modo, el estudio de estos casos confirma las posiciones *modulares* defendidas por Chomsky respecto a la diferenciación entre los *aspectos computacionales* y los *aspectos conceptuales* del lenguaje. Uno de los casos más espectaculares en este sentido es el que presenta Yamada (1990) quien describe y comenta el caso de una adolescente retrasada mental de dieciséis años llamada Laura que muestra un nivel de habilidad lingüística muy por encima de sus habilidades no lingüísticas. A pesar de que algunas habilidades, como las relativas a las funciones pragmáticas sean muy pobres en Laura, el autor considera que este caso pone en duda las explicaciones de algunas teorías respecto a la relación entre lenguaje y cognición, especialmente aquellas que argumentan en favor de una primacía de la cognición sobre el lenguaje.

A partir de estas primeras evidencias Rondal estudia el caso de Françoise, una mujer adulta con síndrome de Down, cuyos resultados presenta, posteriormente, en un libro (Rondal, 1995a). Lingüísticamente, con respecto a los *aspectos conceptuales* del sistema del lenguaje, Françoise tiene un nivel sólo ligeramente superior al de los sujetos con síndrome de Down. Sin embargo, con respecto a los *componentes computacionales* del lenguaje el autor afirma que la articulación es perfecta, la entonación es también correcta y carga el acento tónico adecuadamente. Además, las largas frases que produce están perfectamente construidas según las normas gramaticales. En resumen, el lenguaje de Françoise es casi normal en sus *aspectos computacionales*. El autor concluye diciendo que el caso de Françoise demuestra que los déficit fonológicos y morfosintácticos no son inherentes al síndrome de Down *per se*. En cambio, los déficit conceptuales del lenguaje sí lo son, como consecuencia de las enormes limitaciones cognitivas asociadas al síndrome. En definitiva, Rondal considera que casos

como el de Françoise constituyen buenos ejemplos que hablan en favor de la realidad psicológica de las teorías *modulares*.

Entendemos que la dimensión innatista de la teoría modular es lo que conduce finalmente a Rondal a considerar, en relación al caso Françoise, que "si es cierta la perspectiva modular, el adiestramiento sistemático en las áreas del léxico, la semántica y la pragmática ejercerá, por sí solo, escasos efectos sobre la evolución de los *componentes computacionales* del lenguaje" (Rondal, 1995b, p. 104). Sin embargo, considera que el hecho de que el desarrollo fonológico y gramatical pueda estar ligado a una información previa específica de la especie, sobre la cual no tenemos hoy medios concretos para actuar, no debe significar que no pueda realizarse nada de interés desde el punto de vista terapéutico. En este sentido Rondal afirma que antes de que pueda hacerse realidad un método curativo directo (relacionado con la causa) debe continuarse con las actividades educativas y logopédicas, propuestas precozmente y llevadas a cabo de manera continuada.

En definitiva, hemos puesto de manifiesto que el interés de Rondal en el estudio del desarrollo del lenguaje en el retraso mental, le lleva a interesarse por unas teorías *modulares*. Si bien no compartimos la dimensión innatista que subyace a estas propuestas, no vemos ningún problema en aceptar la hipótesis de que diferentes componentes del lenguaje están agrupados de una cierta forma, aunque se mantengan independientes. Tampoco parece haber ninguna dificultad en aceptar que algunos de estos componentes -los semánticos- estén mucho más relacionados con la capacidad cognitiva y, por consiguiente, estén más deteriorados en las personas con retraso mental. En este sentido entendemos que ni los aspectos gramaticales ni las regularidades pragmáticas dependen totalmente de la capacidad cognitiva. Los resultados de los casos estudiados por Yamada (1990) y Rondal (1995a) indican que existen componentes que parecen ser independientes de aspectos cognitivos y que por tanto pueden tener un desarrollo intacto en personas con retraso mental. Sin embargo, entendemos que el hecho de que el desarrollo de estos componentes relacionados con *aspectos computacionales* esté intacto y corresponda a la edad cronológica de algunas personas con retraso mental moderado o grave, no significa que, como muy bien dice el autor, no sea necesario trabajar e intervenir en el lenguaje de estas personas, aunque sea, sobre todo, intentado mejorar todos los componentes que tiene que ver con los *aspectos conceptuales*. Además, y a pesar de los sorprendentes casos estudiados por Rondal y Yamada, no hay que olvidar que la mayoría de niños con retraso mental presentan, como hemos señalado y veremos en apartados posteriores, unas dificultades importantes respecto a los componentes fonológicos y gramaticales.

### **3.2.2.2. Las aportaciones de otros autores**

Existen numerosos trabajos, ya citados en el apartado anterior, que se centran en la descripción del desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con síndrome de Down, comparadas con los niños de desarrollo normal. En algunos trabajos se realizan comparaciones igualando los grupos por edad cronológica y en otros por edad mental. También existen diferencias en cuanto a los aspectos estudiados, desde las habilidades léxicas, pragmáticas, sintácticas e incluso algunas habilidades específicas de alguna de estas áreas. Sin embargo, revisando atentamente algunos de estos trabajos se aprecia una línea poco definida entre los trabajos de tipo descriptivo y aquellos trabajos que examinan la relación entre el desarrollo de ciertas habilidades en el niño y el lenguaje adulto. Este hecho, de alguna forma, reafirma la hipótesis de la importancia del lenguaje adulto para entender el desarrollo del lenguaje infantil y, sobre todo, para explicarlo.

Lewis (1987) dedica un apartado de su obra general sobre el desarrollo de los niños con algún tipo de déficit al desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con síndrome de Down. La autora plantea el problema desde un punto de vista interactivo desde el inicio, preguntándose si los bebés con síndrome de Down proporcionan a sus padres señales comunicativas diferentes de las de los niños normales y más adelante se pregunta cómo perciben estas diferencias los adultos. Como muchos de los trabajos revisados sobre el desarrollo de la comunicación de los niños con síndrome de Down, este trabajo refleja la dificultad de hablar del desarrollo sin tener en cuenta los aspectos interactivos en relación al adulto.

En relación al desarrollo del primer lenguaje Lewis (1987) señala trabajos ya citados de Rondal en los que, entre otros aspectos, se pone de manifiesto el hecho de que los niños con síndrome de Down demuestran un retraso en el inicio del lenguaje, aunque los sonidos de su balbuceo parecen ser bastante similares y siguen la misma secuencia en el desarrollo y orden de aparición de los niños normales. También se señala la gran variabilidad que se encuentra en cuanto a la aparición de las primeras palabras en los niños con síndrome de Down. Otra característica que la autora plantea es la de las graves dificultades articulatorias que presenta el habla de los niños con síndrome de Down, que muchas veces dificulta a otras personas entender lo que está diciendo el niño.

Si bien el propósito de Snow y Pan (1993) es de tipo metodológico, las autoras proporcionan resultados en cuanto a medidas del desarrollo del lenguaje del niño con síndrome de Down en

lo que ellas proponen denominar siete grandes dominios en el área del lenguaje que son: sintaxis, morfología, léxico, fonología, actos de habla, conversación y discurso. Las autoras concluyen señalando que los niños con síndrome de Down muestran un nivel relativamente bueno en cuanto a léxico, actos de habla y habilidades conversacionales (al menos al inicio) pero un retraso considerable en morfología y sintaxis. El retraso más importante aparece en relación con las habilidades discursivas.

Rosenberg y Abbeduto (1993) realizan un repaso de algunos trabajos sobre el desarrollo del lenguaje en personas con retraso mental diferenciando las áreas de desarrollo fonológico, semántico, morfosintáctico y desarrollo lingüístico. Los autores señalan, al inicio del libro, que lo que esperan encontrar es que el desarrollo comunicativo y lingüístico en las personas con retraso mental comparadas con personas sin retraso de la misma edad cronológica se caracterizan por: a) un inicio retrasado, b) un desarrollo lento pero no diferente, c) un nivel final más bajo, y d) variaciones en el inicio, velocidad de desarrollo y nivel final alcanzado. No todas las expectativas se confirman a partir de los resultados presentados en la obra.

Otros trabajos como los de Chapman, Schwartz y Kay-Raining (1991) investigan el desarrollo del vocabulario y las habilidades comprensivas de sintaxis de niños y adolescentes con síndrome de Down. Los resultados del estudio señalan que los niños con síndrome de Down muestran diferencias, que se incrementan con la edad, entre las habilidades lexicales y sintácticas a nivel comprensivo. Otros resultados señalan que el nivel de vocabulario comprensivo es predecible a partir de la edad cronológica y a través del conocimiento de los años de educación de las madres de los niños, así como la edad mental de éstas. Según los autores estos resultados reflejan la necesidad de agrupar los grupos de control por la edad mental y por los años de educación de las madres.

Algunos trabajos se han centrado en averiguar las relaciones entre las habilidades preverbiales y la adquisición del lenguaje en los niños con síndrome de Down. Smith y von Tetzchner (1986) concluyen, en un estudio longitudinal con bebés de 13 meses y niños de 2 y 3 años de edad, que existe una homología en la transición desde la comunicación preverbal a la comunicación verbal en los niños con síndrome de Down. Con esta afirmación los autores sugieren que el desarrollo de la comunicación puede mejorarse enseñando a los niños ciertas habilidades como las vocalizaciones, señalar conceptos sobre los que se puede hablar y la interacción social. Los autores, pues, confirman la hipótesis de que las diferencias individuales que se encuentran en los niños antes y durante el período de transición al habla son predictivas respecto a la emergencia del lenguaje de los niños con síndrome de Down.

Conclusiones similares obtuvieron Mundy, Sigman, Kasari y Yirmiya (1988). Concretamente, estos autores señalan que es posible afirmar que el déficit en el lenguaje expresivo que presentan los niños con síndrome de Down está asociado con un déficit en el desarrollo temprano de la habilidad de requerimiento no verbal en éstos.

El desarrollo lexical de los niños con síndrome de Down es el tema que ocupa a Miller (1992). El autor se pregunta si los niños con síndrome de Down muestran diferencias lexicales al ser comparados con niños normales de la misma edad mental. También intenta responder a la pregunta de si los niños con síndrome de Down mostrarán diferencias en las primeras habilidades sintácticas. Lo más interesante del trabajo, desde nuestro punto de vista, son las preguntas que se hace el autor respecto a los padres. Concretamente se cuestiona si los padres de niños con síndrome de Down pueden informar sobre la producción de vocabulario de sus hijos de forma fidedigna, esto es, hasta qué punto los padres son buenos informadores del nivel de vocabulario de sus hijos. Algunos resultados que Miller presenta en su trabajo dan una respuesta afirmativa a esta pregunta. El autor concluye su trabajo señalando que sus datos son consistentes con un modelo de adquisición de lenguaje del niño que predice una interacción entre los niveles lingüístico, fonológico, de vocabulario, sintáctico y semántico. Considera también que los estudios revisados se suman a la creciente evidencia de la disociación entre la comprensión del lenguaje y la producción. Esto es, las habilidades comprensivas exceden de forma consistente las habilidades productivas en los niños con síndrome de Down y la diferencia se incrementa con el aumento de la edad cronológica. El autor concluye que un buen modelo de adquisición del lenguaje debe poner de manifiesto la existencia de una mínima interacción entre las dimensiones lingüísticas, así como una relativa independencia entre el lenguaje comprensivo y el lenguaje productivo.

También las implicaciones clínicas que sugiere Miller (1992) son útiles. Considera que tanto padres como maestros deben saber que el fijarse únicamente en el nivel productivo puede subestimar el nivel comprensivo lingüístico de los niños, por lo que considera que si se quiere optimizar la comunicación y el posterior aprendizaje del lenguaje, el lenguaje dirigido al niño con síndrome de Down tiene que estar justo un poco por encima de su habilidad lingüística comprensiva. En segundo lugar el autor señala que en general los padres pueden informar del progreso en el vocabulario de sus hijos, lo cual evita la utilización demasiado frecuente de pruebas estandarizadas. Finalmente Miller concluye, a modo de implicaciones educativas, que si bien las habilidades productivas en relación al vocabulario son mejores que aquellas relativas a la sintaxis, el nivel de aprendizaje de vocabulario no está al mismo nivel que el desarrollo en otras habilidades cognitivas.



Abbeduto y Benson (1992) se interesan por el desarrollo de los actos de habla en los niños con retraso mental. Los autores señalan que los estudios revisados indican que la adquisición de actos de habla es dependiente no sólo del lenguaje sino de habilidades y conocimientos de tipo cognitivo general, de la cognición social y de la pragmática. Por lo tanto, la existencia de problemas en el área de los actos de habla puede aparecer por dificultades en alguna de estas áreas. Los autores concluyen, por tanto, que es necesaria una evaluación y una posterior intervención en las áreas de lenguaje, cognición, cognición social y pragmática.

Otros autores han señalado algunas diferencias importantes entre el desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down y de niños normales. Por ejemplo Wootton (1989) señala algunos resultados de estudios sobre las iniciaciones vocálicas de niños con síndrome de Down, que sugieren que estos inician menos que sus padres en relación a los niños normales. Otra característica diferencial que señala Wootton (1989) hace referencia a los patrones de las miradas de los niños en el primer año de vida. Tanto los resultados relativos a esta habilidad como los referentes a los inicios sugieren, según el autor, que estos niños vocalizan con menos frecuencia e incluso cuando lo hacen los padres tienen dificultades para discernir la naturaleza de estas vocalizaciones. Estas conclusiones llevan al autor a poner de manifiesto la necesidad de sensibilizar a los padres en relación a la importancia de actuar sobre estas señales de los niños.

En un reciente trabajo dirigido a estudiar las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje (Bates, Dale y Thal, 1995), los autores señalan algunas de las características principales del desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down. Una de las principales conclusiones del trabajo es la gran variabilidad que existe en el nivel de desarrollo durante el paso de las primeras palabras a la gramática en los niños de desarrollo normal. Los autores sugieren que es una combinación de factores, y no un único factor, lo que puede explicar estas diferencias tan importantes. Una segunda conclusión es la clara disociación entre la comprensión y la producción en la mayoría de poblaciones, tanto normales como con déficit. Sin embargo, los autores encuentran una fuerte relación entre el desarrollo léxico y el desarrollo gramatical en el periodo de los 16 a los 30 meses de edad, excepto en el caso de los niños con síndrome de Down. Se trata del único grupo, de los revisados por los autores, en el que se aprecia una clara disociación entre la gramática y el vocabulario durante este estadio del desarrollo lingüístico, coincidiendo con Miller (1992). Como consecuencia los autores señalan que un cierto nivel lexical es una condición necesaria pero no suficiente para la extracción de regularidades gramaticales. Finalmente, hipotetizan que este déficit gramatical

en los niños con síndrome de Down puede estar relacionado con limitaciones en la memoria a corto plazo.

En un original y atrevido trabajo, McCune, Kearney y Checkoff (1989) intentan averiguar si es cierta la hipótesis, sostenida por numerosos investigadores, de que el lenguaje de los niños con síndrome de Down está más retrasado en relación al nivel de desarrollo general del niño. Es decir, si el retraso en el desarrollo del lenguaje es mayor de lo que se podría esperar por el nivel cognitivo general. Los autores compararon a 20 niños con síndrome de Down con 20 niños de desarrollo normal igualados por la edad mental. Los resultados mostraron que los niños eran bastante similares respecto al lenguaje que producían y sólo diferían en la cantidad de demandas de objetos o de ayuda, que beneficiaba a los niños no retrasados. No se encontraron diferencias en la tendencia a utilizar los gestos o en la cantidad total de actos comunicativos. Los autores concluyen que no hay una evidencia clara de que los niños con síndrome de Down muestren un déficit extremo en el área del lenguaje.

Algunos autores han señalado que los niños con retraso en el desarrollo tienen dificultades con la sincronía en la toma de turnos (Jones, 1980; Tannock, 1988) y tienen dificultades en el inicio de interacciones o temas (Cunningham, Reuler, Blackwell & Deck, 1981). Como resultado de ello es menos probable que las madres de estos niños, en relación con las de niños de desarrollo normal, proporcionen *feedback* contingente y semánticamente relacionado con las emisiones o los temas que el niño ha iniciado. Esta es una de las áreas en las que incidiremos en la parte empírica de nuestro trabajo.

En cuanto a las posibles explicaciones del retraso en el desarrollo del lenguaje, en un interesante artículo Chapman (1991) presenta cuatro modelos diferentes que pueden responder a la cuestión: el modelo etiológico (*mechanism*), el modelo de la diferencia (*formism*), el modelo del desarrollo retrasado (*organicism*) y finalmente el modelo del evento comunicativo (*contextualism*). Después de describir cada uno de ellos dedica un apartado a señalar la necesidad de un cierto eclecticismo en la práctica. El autor considera que algunos de los marcos explicativos pueden ser más útiles que otros en ciertas circunstancias, señalando algunas de las áreas en las que cada uno de los puntos de vista podría ser más útil.

En nuestro entorno Soler (1988) se plantea algunas cuestiones básicas sobre el desarrollo fonético-fonológico en el retraso mental. El autor realiza aportaciones interesantes respecto a la similitud entre el desarrollo fonológico de las personas con retraso mental en relación a las no retrasadas. Asimismo se plantea si el área del lenguaje en las personas con retraso está

especialmente afectada. En este sentido el autor centra su argumentación en la hipótesis según la cual el lenguaje estaría afectado al igual que el resto de las áreas del desarrollo, pero no en mayor medida. Soler concluye señalando que "el lenguaje es, en los individuos retrasados mentales, un área *lógicamente afectada* con respecto a las demás en función de los requisitos cognitivos y prácticos que supone y la precocidad y rapidez de su desarrollo en el curso de la evolución del individuo (...) el retrasado mental manifiesta más retraso en aquellos comportamientos de mayor dificultad simbólica" (p.108).

En un reciente trabajo (del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997) hemos realizado un breve resumen de algunas de las características descriptivas del desarrollo prelingüístico y lingüístico de los niños con síndrome de Down. Asimismo, y al margen de la polémica ya señalada entre la hipótesis del retraso y la hipótesis deficitaria, presentamos algunas afirmaciones que entendemos que es posible realizar respecto al lenguaje de las personas con retraso mental, que resumimos de la siguiente forma: 1) prácticamente la totalidad de las personas con deficiencia mental van evolucionando lingüísticamente con una lentitud que supera las diferencias individuales de la población de desarrollo normal, 2) el desarrollo del lenguaje no es armónico, en el sentido de que los diferentes componentes, forma, contenido y uso, no evolucionan al mismo ritmo y no siguen, por tanto, el perfil habitual, 3) las diferencias interindividuales entre personas con deficiencia mental son tan grandes o mayores que en las personas de desarrollo normal, incluso con nivel cognitivo similar, 4) un número importante de personas deficientes mentales presentan otros trastornos asociados que, en muchos casos, interfieren en el desarrollo del lenguaje y 5) es altamente frecuente que determinados aspectos del lenguaje queden incompletos en los jóvenes y adultos con retraso mental.

Finalmente, entendemos que, en lo esencial, la secuencia del desarrollo del lenguaje de los niños con retraso mental sigue las pautas consideradas normales, al menos en los casos de retraso global leve y medio. Asimismo consideramos que los procesos básicos facilitadores del desarrollo del primer lenguaje son, en esencia, los mismos que para los niños de desarrollo normal, y que, por tanto, la interacción juega un papel primordial en dicha evolución.

## *Capítulo 4*

# *Las intervenciones en el área de la comunicación y el lenguaje dirigidas a los niños con retraso en el desarrollo*

En los capítulos anteriores hemos señalado algunas de las aportaciones principales respecto a las características de las interacciones entre madres y niños con y sin retraso en el desarrollo. Si bien entendemos, y ha sido puesto de manifiesto, que no existe un consenso unánime entre los investigadores respecto al posible efecto causal del lenguaje adulto en el desarrollo del lenguaje infantil, es cierto también que la mayoría de investigadores están de acuerdo en la necesidad de intervenir para mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas del niño con retraso en el desarrollo.

Iniciaremos este cuarto capítulo presentando, de forma general y muy resumida, algunas de las características de las primeras intervenciones en el lenguaje que se realizaron durante los años 60 y 70. Entendemos, sin embargo, que es necesario poner de manifiesto la imposibilidad de llevar a cabo un auténtico repaso histórico sobre el tema, debido, fundamentalmente, a la gran cantidad de trabajos, publicaciones y revisiones que existen hoy

en día, a las cuales remitimos al lector interesado. Por consiguiente, nos detendremos básicamente en la presentación de los enfoques más recientes y cercanos a los presupuestos teóricos de este trabajo. Insistimos, por tanto, en que se trata de una revisión en cierto modo sesgada y con una decantación clara hacia aquellos enfoques de intervención que han fundamentado este trabajo.

#### **4.1. LAS PRIMERAS INTERVENCIONES EN EL LENGUAJE**

Los primeros programas, que empezaron a aparecer hacia los años 60-70, estuvieron orientados a mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con retraso en el desarrollo y la mayoría tenían un enfoque conductual.

A finales de los años 60 y durante los 70, las investigaciones sobre intervención en la comunicación y el lenguaje dominaban muchas revistas de orientación conductual publicadas en Estados Unidos (por ej. el *Journal of Applied Behavior Analysis*). Algunas propuestas como el programa de lenguaje DISTAR (Engelmann y Osborn, 1976) fueron, durante aquellos años, muy utilizadas en las escuelas para enseñar habilidades lingüísticas en la primera infancia. También se diseñaron programas para niños con retraso mental (Guess, Sailor y Baer, 1974).

Uno de los primeros trabajos de intervención en el lenguaje fue el de Budeenhagen (1971), quien trabajó con jóvenes con síndrome de Down, institucionalizados, que aprendieron a utilizar un lenguaje muy básico para pedir, expresar preferencias, denominar, etc.

El programa de Kent (1974) fue uno de los que alcanzó resultados más positivos y más popularidad. Este programa estaba orientado a mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de niños con déficit graves. Posteriormente fue adaptado y publicado en castellano (Kent, Basil y del Rio, 1985) y aún hoy en día es un programa utilizado en casos de personas con retraso mental grave. Otra propuesta de intervención que se originó en el mismo periodo, en este caso orientado al trabajo con niños autistas, fue la de Lovaas (1977).

También en nuestro entorno más inmediato hubo profesionales que utilizaron este tipo de programas (del Rio, 1980, 1982) con niños deficientes mentales, obteniendo resultados alentadores. El objetivo en estos casos era consolidar las primeras etapas del desarrollo del lenguaje oral.

Hay una característica de estos programas que entendemos que es importante poner de manifiesto, a saber, el enfoque funcional adoptado. Se trataba de un enfoque pionero en los momentos en que surgieron este tipo de intervenciones y, en definitiva, postulaba que los objetivos de la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje debían ser, ante todo, funcionales, entendiéndose por ello que el niño pudiese utilizar las habilidades aprendidas en el contexto cotidiano. De hecho, mucho antes de que la pragmática irrumpiera en el panorama psicolingüístico, estos trabajos pretendían enseñar a los niños a utilizar categorías funcionales como la demanda, la denominación, la autoidentificación, y otras, a los niños con retraso en el desarrollo (del Río, Vilaseca y Gràcia, 1997).

Actualmente algunos autores (Fey, 1986; Kaiser, Yoder y Keetz, 1992; Leonard y Fey, 1991; Warren y Kaiser, 1986, 1988) distinguen, cuando se refieren a la intervención en el área del lenguaje, entre intervenciones didácticas (*didactic oriented*) e intervenciones ambientales (*ecological oriented*). Las primeras representan, según los autores, la versión actual de los primeros programas de intervención de corte conductual comentados anteriormente.

Una clasificación más reciente es la de Warren y Yoder (1994) quienes distinguen tres tipos de intervención en la comunicación y el lenguaje que reflejan, según ellos, la variedad de perspectivas conceptuales. Concretamente, diferencian entre lo que denominan enfoques de interacción sensible (*responsive interaction approaches*), enfoques de enseñanza en el contexto (*milieu teaching approaches*) y enfoques de enseñanza directa (*direct teaching approaches*).

Girolametto (1995a) señala también la presencia de diferentes enfoques de intervención que podrían situarse en un continuum, desde los programas didácticos más estructurados que utilizan procedimientos de enseñanza basados, según el autor, en el conductismo, hasta enfoques interactivos centrados en el niño que facilitan la comunicación a través de la exposición repetida al lenguaje en contextos naturales y conversacionales. Al igual que Warren y Yoder (1994) el autor considera que estos diferentes enfoques derivan de distintas teorías que intentan explicar cómo adquiere el lenguaje el niño. Respecto a la efectividad de los diferentes tipos de intervenciones, el autor se muestra crítico ante las opiniones de que determinados tipos de intervención son más apropiados para diferentes niveles de desarrollo del lenguaje. Él considera que el terapeuta del lenguaje, ante diferentes enfoques, debe

evaluar el valor relativo de cada uno y seleccionar el que sea más adecuado a las necesidades individuales de cada niño.

Existen en la actualidad numerosos trabajos de revisión (Bricker, 1992; Girolametto, 1995a; Prizant, Wetherby y Roberts, 1993; Snow, Midkiff-Borunda, Small y Proctor, 1984; Sparks, 1989; Wilcox, 1989) sobre la evaluación y la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje de niños con retraso en el desarrollo que en general tratan de dar orientaciones a los terapeutas del lenguaje. La mayoría de estos trabajos comparten la idea de la importancia de una evaluación previa lo más amplia posible que tenga en cuenta tanto al niño como el entorno en el cual se desarrolla, así como la necesidad de elegir el tipo de intervención en función de las necesidades de cada niño. La mayoría de ellos, comparten, además, la idea de la importancia de implicar a las familias en el trabajo con los niños. Este será uno de los temas que desarrollaremos más adelante.

En un capítulo de un libro editado por Warren y Reichle, Bricker (1992) presenta un trabajo de revisión y señala que uno de los cambios más importantes en los últimos años en el campo de la intervención en la comunicación y el lenguaje es el abandono de la intervención centrada en el adulto (*adult-focused*) y dirigida por el adulto (*adult-directed*) caracterizada fundamentalmente por la instrucción directa de forma individual o en pequeños grupos. La autora señala que los investigadores y los terapeutas utilizan cada vez más estrategias que proponen seguir la iniciativa y los intereses del aprendiz, particularmente del niño pequeño. Además de señalar la importancia cada vez mayor de lo que ella misma denomina enfoques centrados en el aprendiz (*learner-oriented approaches*), la autora remarca la importancia que también recibe cada vez más el contexto social, así como la intervención durante actividades cotidianas. Por último, considera la importancia de evaluar y de tener en cuenta los comportamientos prelingüísticos, así como la necesidad de adoptar enfoques globales.

Coincidimos plenamente con Bricker (1992) en que los enfoques que implican la intervención durante las rutinas diarias representan, hoy por hoy, la meta hacia la que debe dirigirse la intervención en comunicación y lenguaje. Tales enfoques se centran en las interacciones sociales y fomentan el uso de respuestas comunicativas en contextos, actividades y con personas distintas. Este tipo de enfoques, que más adelante denominaremos *naturalistas*, implican una relación muy estrecha entre la comunicación del niño y sus necesidades y deseos, lo cual es difícil de replicar en contextos de intervención artificiales.

#### 4.2. LA ENSEÑANZA DIRECTA (*DIRECTED TEACHING APPROACHES*)

Cuando Warren y Yoder (1994) hablan de enfoques de enseñanza directa (*directed teaching approaches*), siguiendo la clasificación que hemos presentado en el apartado anterior, están haciendo referencia a lo que otros autores han denominado intervenciones didácticas (*didactic oriented*). En la enseñanza directa (*direct teaching*) el adulto es el que dirige la interacción y es también quien programa con antelación cual será el contenido específico de enseñanza. Desde la perspectiva de la enseñanza directa se entiende que la participación del niño se mantendrá, fundamentalmente, gracias al uso de materiales instruccionales bien organizados, a la impresión de un ritmo rápido a la interacción y a la proporción de *feedback* contingente inmediato al niño (Klinder y Carnine, 1991).

Warren y Yoder (1994) consideran que la enseñanza directa continúa teniendo algunas ventajas en la actualidad, a pesar de existir cada vez más enfoques en el ámbito de la intervención. La primera ventaja es que se puede utilizar para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje o retraso mental algunas habilidades específicas y conceptos que son difíciles de enseñar a través de otras estrategias de interacción. Además, la instrucción directa puede ser más efectiva para enseñar habilidades más abstractas (Connell, 1987). Ello explica, en parte, por qué la enseñanza directa se ha mostrado relativamente más efectiva, para el aprendizaje de algunas habilidades lingüísticas complejas, que la enseñanza en contexto (*milieu teaching*) (Yoder, Kaiser y Alpert, 1991) o que las estrategias de enseñanza mediada (*mediated teaching strategies*). Esta última es una intervención híbrida, en palabras de Warren y Yoder (1994), que se basa en seguir la iniciativa del niño pero en la que también se usan algunas técnicas de instrucción directa (Cole y Dale, 1986; Cole, Dale y Mills, 1991). Existen, finalmente, numerosas investigaciones que sostienen la eficacia de la enseñanza directa para la adquisición de habilidades lingüísticas en niños de nivel socio-económico bajo, así como en niños con retraso mental medio en los primeros niveles de adquisición de lenguaje. Por todo ello, entendemos que la instrucción directa es un enfoque adecuado en determinadas etapas del desarrollo o para determinados niños y que ayuda a mejorar ciertas habilidades lingüísticas, por lo que debe considerarse como un tipo de enfoque de intervención.

Sin embargo, la enseñanza directa no es un método efectivo para enseñar habilidades prelingüísticas o iniciales del lenguaje, puesto que los niños no tienen todavía los recursos atencionales o el conocimiento abstracto suficiente para integrar, en su repertorio normal, habilidades enseñadas en una situación descontextualizada. Sin duda, la enseñanza directa



tampoco es un buen método para enseñar habilidades pragmáticas: el énfasis en la estructura y la forma respecto a las funciones normales hace que sea inadecuado para la generalización, si se usa como único método instruccional. Finalmente, debido posiblemente a que se trata de una intervención dirigida por el adulto, puede dificultar en algunos casos el mantener el grado suficiente de atención e interés en el niño (Warren y Yoder, 1994).

Entendemos que en este momento es importante realizar algunas consideraciones. Sin duda alguna, uno de los países pioneros en el campo de la intervención en el lenguaje es Estados Unidos. Ello explica que la mayoría de trabajos y de autores que se citan y a los que se hace referencia provengan de aquel país. También explica que utilizemos, de forma habitual, una terminología determinada que ha sido introducida por autores e investigadores norteamericanos. Todo ello puede llevarnos, en algunos casos, a cometer errores. Uno de estos errores sería el considerar que las intervenciones que se han realizado en nuestro país durante los últimos 15 o 20 años, en el campo de la logopedia y la psicología del lenguaje, puedan identificarse directamente con las intervenciones realizadas por los especialistas en Estados Unidos.

En definitiva, queremos poner de manifiesto el hecho de que si no es posible ni adecuado asociar determinados periodos a un enfoque de intervención en un mismo país, menos aún lo es respecto a toda la comunidad internacional de investigadores y terapeutas especialistas en lenguaje. Es importante tener en cuenta que en nuestro país, y también en otros, el hecho de enfocar la intervención de una forma determinada no implica una formación sólida de los terapeutas en una corriente psicológica concreta. Además, entendemos que es importante señalar que los profesionales también cambian a medida que se dan cuenta de las limitaciones de los enfoques que utilizan o de la aparición de nuevas tendencias. Finalmente, es fundamental insistir en la necesidad de que los profesionales sean flexibles y, por tanto, capaces de elegir la forma de intervenir en función del problema concreto, de la edad del sujeto y de otros aspectos específicos de cada caso. Consideramos que esta es una tendencia cada vez más generalizada en la mayoría de países.

### 4.3. LOS ENFOQUES NATURALISTAS

Como ha sido puesto de manifiesto en el apartado anterior, durante los años 70 la mayor parte de las investigaciones y de las intervenciones en lenguaje llevadas a cabo en Estados Unidos seguían un enfoque conductista (Fey, 1986; Warren y Yoder, 1994), aunque no ocurría lo mismo por ejemplo en España y en Francia, como ya se ha señalado. En Estados Unidos este panorama empezó a cambiar a partir de los años 80, debido básicamente a dos razones (Warren y Yoder, 1994). En primer lugar, hacia finales de los 70 los profesionales que se dedicaban al análisis aplicado de la conducta, empezaron a experimentar con procedimientos más naturalistas que reflejaban un abandono de los enfoques muy directivos que se habían utilizado hasta aquel momento. Estos nuevos enfoques se centraban en seguir el interés y la atención del niño y en incluir la instrucción dentro de las actividades cotidianas que tenían lugar a lo largo de todo el día. Este cambio de rumbo estuvo acompañado, además, por un movimiento conceptual desde el conductismo mecanicista de Skinner hacia modelos contextualistas, en los que se daba una importancia fundamental al contexto inmediato a la hora de determinar la forma y la función de cualquier actividad (Odom y Haring, 1994).

En segundo lugar, numerosas investigaciones realizadas durante los años 70 y 80 empezaron a poner de manifiesto ciertas características del proceso de adquisición del lenguaje. Concretamente, señalaban que si bien el ambiente podía andamiar el desarrollo de algunos componentes del lenguaje (por ej. la pragmática, el vocabulario básico, las relaciones semánticas básicas) y facilitar, así, su aprendizaje, existían otros componentes del sistema (por ej. la adquisición de las leyes del sistema lingüístico), para los cuales el contexto podía ser menos importante, puesto que el proceso se consideraba relativamente más internalizado (Warren y Yoder, 1994). Carrow-Woolfolk (1988) resume este dilema en los siguientes términos:

*How can broad theory of language development account for both positions -that of the child's role in constructing and shaping his or her language and that of the environment's role in helping in the shaping process? We know it cannot be a simple or unitary explanation of the process. The degree to which each part of the system -child and environment- play the major role may vary with the age of the child, the child's stage of language, the quality of the environment, and the special learning capabilities of the child.*

(Carrow-Woolfolk, 1988, p. 199).

En definitiva, parece claro que uno de los factores que contribuyó al declive en la popularidad de los programas didácticos anteriormente comentados fue el surgimiento de teorías sobre el desarrollo del lenguaje que permitían explicar mejor los procesos de adquisición de la comunicación y el lenguaje de lo que lo habían hecho hasta el momento las teorías conductistas. El trabajo centrado en las características del lenguaje dirigido a los niños (*Child Directed Language*), así como otros sobre el *motherese* o lenguaje materno, jugaron un rol importante. Concretamente, estos trabajos llevaron a los profesionales a abandonar el concepto de refuerzo en favor de una investigación sobre las características especiales y educativas del contexto social y lingüístico. Quizás el factor más importante, como han señalado diversos autores (Kaiser, Yoder y Keetz, 1992; Leonard y Fey, 1991; Warren y Kaiser, 1986, 1988; Warren y Rogers-Warren, 1983) fue la evidencia de que, a pesar de que las intervenciones didácticas llevadas a cabo en los contextos terapéuticos dieran lugar a aprendizajes respecto a los objetivos lingüísticos, estas intervenciones tenían poco impacto en el lenguaje de los niños durante la vida cotidiana en relación a otros aspectos del sistema lingüístico que no se habían trabajado durante la intervención. Tampoco repercutían en la capacidad del niño para adquirir nuevos conocimientos y habilidades lingüísticas. En definitiva, se ponían de manifiesto las dificultades de generalización que tenía el niño después de haber realizado determinados aprendizajes en contextos terapéuticos.

El cambio más importante que se introdujo con los enfoques naturalistas tenía que ver con el hecho de que en estos casos la intervención se llevaba a cabo en contextos en los que el niño pasaba una parte importante del día, como el aula o el hogar, y los agentes educativos o "de cambio" eran aquellos con los que el niño interactuaba durante el día, como los maestros y los padres (Hart y Rogers-Warren, 1978; Kaiser, Yoder y Keetz, 1992; Norris y Hoffman, 1990; Warren y Kaiser, 1988). Sin duda estas características son un reflejo de la teoría de que los niños aprenden el lenguaje durante las interacciones sociales (Fey, 1986). Además, las opiniones en favor de que algunas características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje conducen a sostener que la intervención debe incluir también a los adultos. De alguna forma, lo que se está afirmando es que si realmente es cierto que el lenguaje que el adulto dirige al niño juega un papel en la adquisición del lenguaje, la intervención debe incluir al adulto, lo cual significa que ésta está basada en los procesos naturales de adquisición del lenguaje. Por ejemplo, una de las características que se consideran favorecedoras de la adquisición del lenguaje infantil es el ser sensible a los intereses del niño, o, expresado en otros términos, que los adultos hablen sobre aquello que interesa al niño y hacia lo cual está atendiendo (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow, 1984). Por esta razón, un número importante de programas naturalistas utilizan los

intentos espontáneos del niño de comunicar una idea como una oportunidad para enseñarle formas más elaboradas de expresar la misma idea. Un aspecto a destacar es que el objetivo fundamental y subyacente a la mayoría de programas naturalistas es que los niños aprendan a comunicarse mejor con las personas que les rodean, incluso en aquellos casos en los que el objetivo parece situarse en el plano fonético, sintáctico o morfológico. Sin embargo, como veremos a continuación, dentro de lo que se denominan intervenciones naturalistas, se incluyen enfoques bastante diferentes.

#### **4.3.1. El modelo interactivo (*Interactive Model*)**

Una vez comentadas las características básicas de los enfoques de enseñanza directa, presentamos el segundo tipo de intervención del que hablan Warren y Yoder (1994), que en este caso se incluye en el marco más amplio de intervención naturalista. Nos referimos a lo que ellos denominan interacción sensible (*responsive interaction*) y que otros autores denominan modelo interactivo (Tannock y Girolametto, 1992) o modelo conversacional (MacDonald, 1985). A partir de este momento nos referiremos a este enfoque con el nombre de modelo interactivo o intervenciones interactivas. Es importante señalar que se trata de un enfoque muy utilizado en el trabajo con padres en Estados Unidos, por lo que le dedicaremos una especial atención en el capítulo 5. Sin embargo, entendemos que es pertinente presentar aquí algunas de sus características más relevantes con la finalidad de proporcionar un panorama más general respecto a los diferentes tipos de intervención que existen en la actualidad.

El objetivo principal de las intervenciones que siguen el modelo interactivo es incrementar las habilidades de comunicación del niño, mejorando la calidad de la interacción entre éste y el adulto. En estas intervenciones se sugiere a los adultos significativos las estrategias de modelado, las reformulaciones (*recasts*) y las expansiones de los intentos comunicativos de los niños (Nelson, 1989), mientras que se desaconseja el uso de directivas (por ej. las preguntas de prueba o las demandas de imitación) porque se entiende que pueden romper el hilo de la interacción, así como contribuir a la pérdida de la atención del niño (Harris, Jones, Brookes y Grant, 1986).

La base conceptual de este tipo de intervención son las teorías socio-interaccionistas que proponen que la participación activa del niño en interacciones sociales de forma frecuente es fundamental para la adquisición del lenguaje (Bloom y Lahey, 1978; Bruner, 1975). Las

teorías de Vygotsky son, en general, citadas por los investigadores y profesionales que proponen este enfoque, como es el caso de MacDonald (1989). Warren y Yoder (1994) definen este enfoque como una forma dialéctica de constructivismo, que asume la importancia de un *input* modificado (por ej. expansiones, reformulaciones, etc.) pero que también entiende que el niño es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El rol del adulto es, pues, asegurar un *input* rico y mostrar interés hacia el niño, evitando, al mismo tiempo, la instrucción o enseñanza directa.

¿Cuáles son las ventajas y las desventajas del modelo interactivo respecto a otros enfoques? Los trabajos e investigaciones en que se ha utilizado el modelo interactivo han demostrado su adecuación para facilitar la adquisición de habilidades de un cierto nivel morfológico y sintáctico a través del uso de un tipo de reformulaciones, que denominan *growth recasts* (Nelson, 1989, 1991; Yoder, 1992). Una *growth recast* es un tipo de expansión o modificación de la emisión infantil inmediatamente anterior en la que se añade nueva información sintáctica o semántica. Mientras que la función y el significado básico de los inicios del niño se mantienen durante las interacciones, se entiende que es posible mejorar el uso inmediato y apropiado de las nuevas habilidades aprendidas, relacionadas con los aspectos sintácticos y semánticos. Una última ventaja del enfoque de interacción sensible es que suele ser relativamente fácil de aprender y puede usarse en cualquier lugar y a cualquier hora.

Yoder y Warren (1994) citan un estudio no publicado (Yoder, 1992) en el que se concluyó que el enfoque interactivo podía ser más efectivo que el de enseñanza en contexto (*milieu teaching*) con niños que presentaban una longitud media del enunciado (LME) por encima de 2,5. La relativa ineffectividad del enfoque interactivo por debajo de una LME de 2,5 puede ser debida, según los autores, al hecho de evitar el uso de incitaciones a la producción (*elicited production prompts*) (por ej. imitaciones elicidadas, preguntas de prueba, etc.) en el enfoque interactivo. En relación con la imitación, Warren y Yoder (1994) consideran que es una estrategia de aprendizaje especialmente útil. Sin embargo, señalan que cada vez hay más estudios que demuestran que el uso de directivas en el contexto de rutinas de acción conjunta impide el aprendizaje (Akhtar, Dunham y Dunham, 1991) y la participación en la interacción social (Yoder y Davis, 1990; Yoder, Davies, Bishop y Munson, 1994) tanto en niños de desarrollo normal como atípico. En cuanto a las preguntas de prueba (por ej. aquéllas de las que el que pregunta ya sabe la respuesta) se encuentran entre las utilizadas con más frecuencia tanto por las madres de niños con dificultades en el desarrollo como por aquellas de niños de desarrollo normal. Parece ser, tal como señalan Yoder, Davis, Bishop y Muson

(1994), que los niños suelen responder más a este tipo de preguntas que a otro durante las primeras etapas del desarrollo lingüístico. Estas serían, por tanto, algunas posibles limitaciones de las intervenciones que siguen el modelo interactivo. Como se ha señalado, en el capítulo 5 se tratará este enfoque con más detalle.

Compartimos, pues, con Warren y Yoder (1994) la afirmación de que el uso, de forma exclusiva, del enfoque interactivo presenta la limitación de no tener suficiente intensidad para ser efectivo con niños que todavía tienen un nivel de iniciativa y una participación muy baja en las interacciones sociales, como es el caso de los niños con retraso mental o con retraso importante en el desarrollo lingüístico. En cierto modo también estamos de acuerdo con los autores en que posiblemente la razón por la que se da esta limitación es debida a la evitación del uso de incitaciones a la producción (*elicited production prompts*) con el objetivo de asegurar un nivel suficiente de actividad verbal que permita que las técnicas como las expansiones y las reformulaciones (*recasts*) sean efectivas.

#### 4.3.2. La enseñanza en contexto (*Milieu Teaching*)

La enseñanza en contexto (*milieu teaching*) es definida por Warren y Yoder (1994) como una estrategia naturalista para enseñar habilidades funcionales de lenguaje, y constituye el segundo enfoque de intervención naturalista que trataremos en este trabajo y el tercer tipo de intervención al que se refieren los autores. Tal como señalan Kaiser, Yoder y Keetz (1992), es posible encontrar técnicas específicas incluidas en este tipo de intervención del lenguaje como son la enseñanza incidental (*incidental teaching*) (Hart y Risley, 1968), el modelo de petición (*mand-model*) (Warren, McQuarter y Rogers-Warren, 1984), o el de espera (*time delay*) (Halle, Marshall y Spradlin, 1979). También se incluyen en este tipo de procesos de intervención algunas variaciones de los procedimientos de enseñanza del lenguaje naturalista que contienen todos o algunos de los componentes de la enseñanza en contexto. Casi todas las propuestas de la enseñanza en contexto derivan del trabajo de Hart y Risley (1968, 1980) sobre los efectos de la enseñanza incidental (*incidental teaching*) en niños preescolares de nivel socio-económico bajo. Las estrategias iniciales de Hart y Risley (1968) respecto a la enseñanza incidental se diseñaron para dar al niño oportunidades de practicar habilidades comunicativas durante las interacciones naturales con un adulto en una situación no estructurada como el juego libre (Hart y Risley, 1975).

Entendemos que antes de continuar, es importante hacer algunas precisiones. Si bien nadie pone en duda que la enseñanza en contexto es un enfoque que se incluye dentro de la intervención naturalista, se trata de una forma especial de entender el carácter "natural" de las intervenciones. Nos referimos al hecho de que, en general, las personas que llevan a cabo la intervención son terapeutas y el contexto no es, en muchos casos, ni el aula ni el hogar. Lo que realmente permite afirmar que se trata de una intervención naturalista en este enfoque particular no es tanto la persona o el contexto físico, sino la metodología utilizada. Esto es, el terapeuta adapta el entorno físico intentando recrear una situación natural y potencia un tipo de interacción en el que aprovecha las iniciativas del niño para enseñarle a comunicarse y a mejorar su lenguaje durante lo que aparentemente son ratos de juego espontáneo y natural.

Creemos, por tanto, que las características principales de la enseñanza en contexto pueden resumirse de la siguiente forma: 1) la enseñanza tiene lugar a través del seguimiento de la iniciativa o los intereses del niño; 2) muchos intentos naturales del niño se utilizan para enseñar formas simples y elaboradas de lenguaje; 3) se pide al niño explícitamente que produzca lenguaje; 4) algunas respuestas a las producciones del niño están relacionadas con formas lingüísticas específicas que se pretenden enseñar y otras surgen de forma natural y 5) estos "episodios de enseñanza" se dan durante las interacciones naturales entre el terapeuta y el niño. Los mismos autores señalan que la enseñanza en contexto utiliza un paradigma básico de antecedente-respuesta-consecuente que tiene sus orígenes en las intervenciones conductistas. Sin embargo, las estrategias de la enseñanza en contexto se diferencian de la instrucción tradicional más directa en los tipos de antecedentes (interés del niño versus inicio del terapeuta) y en las consecuencias (funcionales y relacionadas con la respuesta *versus* consistentes y fijas) asociadas con la respuesta del niño.

Las ventajas de este enfoque, respecto a otros tipos de intervención, serían, según Warren y Yoder (1994) su efectividad en la enseñanza de vocabulario básico y de relaciones semánticas a los niños de un nivel de longitud media del enunciado por debajo de 2,5. Los autores lo explican señalando que el uso de incitaciones a la producción (*elicited production prompts*) y el grado de andamiaje en la conversación es muy efectivo en este estadio del desarrollo. Otra ventaja de la enseñanza en contexto es que se puede introducir fácilmente en las rutinas diarias en el hogar, en modelos de educación preescolar basados en la actividad (*activity-based*) o en formatos de lectura de cuentos (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield, 1988). También puede aplicarse en actividades que contienen un nivel de toma de turnos elevado (Warren y Bambara, 1989).

Sin embargo, la enseñanza en contexto tiene, según Warren y Yoder (1994) tres grandes limitaciones. En primer lugar, representa una forma relativamente ineficaz para facilitar el desarrollo gramatical, porque es mucho más difícil encontrar demandas (por ej. preguntas que demanden una respuesta específica en el transcurso de la interacción) de forma espontánea, que provoquen la producción de ejemplos de reglas gramaticales, que encontrar demandas referidas a relaciones semánticas básicas y vocabulario básico. Además, las estrategias contextuales, como la obtención de la atención del niño mediante frases modelo, intentan provocar la producción de enunciados y frases específicas y no tanto la regla que subyace a tal producción, que es el objetivo real de la intervención. Finalmente, el uso fluido y efectivo de estas técnicas puede ser difícil de mantener, como se ha señalado en algunas ocasiones en que se ha aplicado la enseñanza en contexto en situaciones de aula (Roberts, Bailey y Nychka, 1991).

En uno de los primeros trabajos de revisión sobre la utilización de las técnicas de enseñanza en contexto, Warren y Kaiser (1986) realizaron una fuerte defensa de la eficacia de este tipo de intervención, señalando que numerosas investigaciones mostraban que se había logrado que el niño aprendiese los objetivos específicos que se habían enseñado, así como que los utilizase de forma comunicativa durante las interacciones en las sesiones de tratamiento. La revisión (Warren y Kaiser, 1986) no evaluó, sin embargo, el grado en que la enseñanza en contexto afectaba al desarrollo del lenguaje de los niños cuando se evaluaba fuera de las sesiones de tratamiento. Además, este trabajo de revisión tampoco prestó demasiado interés a la metodología utilizada para evaluar los efectos de generalización así como la relación entre métodos de evaluación y resultados hallados. Entre otros aspectos Warren y Kaiser (1986) señalaron aplicaciones que se habían realizado utilizando estrategias de la enseñanza en contexto, entre las que se encontraban las de niños con retraso mental (Halle, Baer y Spradlin, 1981; MacDonald y Gillette, 1986), niños de bajo nivel socio-económico (Hart y Risley, 1975) o niños autistas (McGee, Krantz, Mason y McClannahan, 1983), obteniéndose resultados diversos.

El último trabajo de evaluación de la enseñanza en contexto es el ya citado de Kaiser, Yoder y Keetz (1992) quienes, en esta ocasión, señalan que las conclusiones de su evaluación están necesariamente muy ligadas a la metodología utilizada en los estudios revisados. Los autores señalan que en general las investigaciones no son lo suficientemente rigurosas para determinar los efectos de la enseñanza respecto al lenguaje utilizado fuera del contexto de intervención, a la generalización de los aprendizajes o al desarrollo global del lenguaje. El problema no es tanto que existan estudios que presenten una evidencia clara en contra de la



eficacia de la enseñanza en contexto, sino más bien que los estudios en que se utiliza esta técnica presentan conclusiones limitadas, fundamentalmente debido a la metodología utilizada. Por ejemplo, dado que en la mayoría de estudios no se evaluaron tipos de generalización diferentes, no es posible extraer conclusiones sobre la eficacia de este enfoque respecto a diferentes tipos de generalización (entre personas, entre situaciones, entre diferentes habilidades, etc.).

Sin embargo, los estudios tienen suficiente validez interna para justificar, según Kaiser, Yoder y Keetz (1992), la conclusión de que la enseñanza en contexto potencia el uso por parte de los niños de ciertos aspectos lingüísticos y la utilización del lenguaje en general durante las situaciones de tratamiento. Lo que no está claro es hasta qué punto estos avances representan cambios generalizados. Algo que sí se ha observado es una generalización con otras personas y en contextos diferentes, en las que tanto la persona como el contexto eran parecidos a aquellos en los que tenía lugar la intervención. Existen todavía pocas evaluaciones de la generalización en contextos naturales, con adultos no entrenados y con materiales diferentes de los utilizados durante la intervención. Los resultados de las pocas investigaciones realizadas con este objetivo varían bastante dependiendo de los estudios y de los participantes en ellos. Tampoco se han encontrado estudios que de forma explícita hayan realizado aportaciones relevantes sobre el impacto de la enseñanza en contexto en el desarrollo del lenguaje utilizando pruebas estandarizadas. Finalmente, es importante poner de manifiesto que los autores señalan que, si bien son muy cautos a la hora de valorar los resultados de los estudios en que se ha utilizado este enfoque, los resultados de su revisión deben situarse en el marco de la investigación contemporánea sobre la eficacia de todas las formas de intervención en lenguaje. Lo que en definitiva señalan los autores es que hasta el momento nadie ha realizado el intento de evaluar la eficacia de otros enfoques de intervención.

Kaiser, Yoder y Keetz (1992) concluyen su trabajo de revisión señalando que la investigación respecto a la enseñanza en contexto es como mínimo tan rigurosa y globalizadora como la investigación sobre cualquier otro enfoque de intervención en comunicación y lenguaje. Según ellos tampoco la investigación que describe los resultados de generalización de enseñanza didáctica (*didactic oriented*) pueden juzgarse como aceptables si se utilizan los mismos criterios que ellos han seguido en su revisión. Lo mismo ocurre con otros tipos de intervención, como el modelo interactivo.

Uno de los pocos trabajos que ha tenido como objetivo comparar dos tipos de intervenciones con dos grupos de sujetos con retraso mental de características similares es el de Yoder, Kaiser y Alpert (1989). Los autores compararon la efectividad de un programa naturalista, el de enseñanza incidental (*incidental teaching*), con un programa de tipo didáctico (*didactic oriented*). En ambos casos se llevaron a cabo 60 sesiones de intervención de 10 minutos, cada día lectivo de la semana, en la escuela. Los datos obtenidos por Yoder, Kaiser y Alpert (1989) indicaron que los dos tipos de intervención dieron los mismos resultados en la mayoría de medidas del lenguaje. Sin embargo, cuando se tuvo en cuenta el nivel de desarrollo de los niños se hizo evidente que los que presentaban un nivel de lenguaje más alto se beneficiaron más de la intervención didáctica, mientras que los niños con un nivel más bajo aprovecharon más la intervención naturalista. Los propios investigadores no encontraron una explicación a los resultados, pero los interpretaron como una evidencia de que no hay un enfoque mejor que otro en sí mismo, sino que diferentes aproximaciones pueden ser necesarias para diferentes tipos de personas y para enseñar determinados aspectos del lenguaje.

A pesar de lo cautelosos que se muestran Kaiser, Yoder y Keetz (1992) a la hora de evaluar los estudios a nivel metodológico, no por ello dejan de considerar algunas implicaciones educativas en relación a la enseñanza en contexto. En este sentido, realizan cuatro recomendaciones respecto a su utilización en la práctica cotidiana:

*Milieu teaching consistently produces positive changes in children's use of language in conversational settings in which the procedures are being implemented.*

*Milieu teaching produces some generalized effects. Those effects may be variable, and additional supportive intervention may be needed to maximize them.*

*Milieu teaching appears to be ideally suited to teaching children who are in the early stages of language learning, particularly children who do not verbalize frequently and who are learning vocabulary or early semantic relationships.*

*Fidelity, intensity, and duration of the application of milieu teaching are important to effective intervention.*

(Kaiser, Yoder y Keetz, 1992, pp. 42-43)

Con posterioridad a los trabajos presentados, el mismo grupo de la universidad de Vanderbilt, ha continuado llevando a cabo investigaciones (Warren, Yoder, Gazdag, Kim y Jones, 1993; Yoder, Kaiser, Alpert y Fischer, 1993; Yoder y Warren, 1993; Yoder, Warren, Kim y Gazdag, 1994) siguiendo una metodología del estilo de la enseñanza en contexto con algunas modificaciones, obteniendo interesantes resultados.

#### **4.4. Algunas reflexiones sobre las aportaciones de los diferentes tipos de intervención**

Después del panorama que hemos presentado en relación a diferentes tipos de intervención en el área de la comunicación y el lenguaje es posible realizar algunas consideraciones finales:

1) De acuerdo con Warren y Yoder (1994) entendemos que el trabajo de los terapeutas del lenguaje y de otros educadores debería centrarse en tres objetivos fundamentales. En primer lugar, poner en relación las intervenciones con las características de los objetivos individuales de aprendizaje, con los estilos y con los niveles de aprendizaje. En segundo lugar, combinar diversos enfoques con el fin de crear ambientes ricos, estimulantes, sensibles (*responsiveness*) y variados para que los niños aprendan durante todas las horas del día. Finalmente, los autores consideran que es imprescindible evitar desviarse de los dos primeros objetivos por argumentos falaces sobre si este o aquel enfoque se acopla o es coherente con uno u otro paradigma teórico. En definitiva, sugieren a los terapeutas que sean flexibles a la hora de utilizar uno u otro método de intervención y que su marco teórico no se convierta en un corsé que les impida obtener unos resultados óptimos.

2) Consideramos que la ventaja más importante de los diferentes enfoques comentados es que en determinadas ocasiones pueden ser combinados y utilizados de forma complementaria para proporcionar una intervención óptima y global. El trabajo de Kaiser (1993) constituye un buen ejemplo de combinación de un enfoque interactivo con uno de enseñanza en contexto (*milieu teaching*) como parte de un programa orientado a formar a padres para facilitar el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

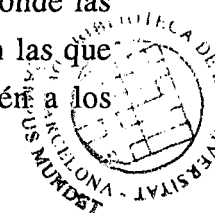
3) Existe una ventaja implícita de los enfoques naturalistas que no ha sido suficientemente puesta de manifiesto a lo largo del presente capítulo y que es importante resaltar. Dado que la intervención naturalista tiene como objetivo prioritario la mejora de la capacidad comunicativa de las personas con retraso en el desarrollo, este enfoque desacraliza la lengua oral como único soporte de la comunicación y abre las puertas al empleo de otros sistemas comunicativos, como el gestual, los sistemas asistidos por ordenador, u otros (Reichle, Mirenda, Locke, Piché y Johnston, 1992). Hay una idea que comparten los enfoques naturalistas y los defensores de la Comunicación Total (Basil, 1992) y es que la oralidad es un soporte, quizá idóneo pero no el único, de la comunicación entre personas, estando además demostrado que el uso simultáneo de más de un sistema de comunicación no sólo no limita el

uso de la lengua oral, sino que lo potencia. La función de los investigadores y los profesionales es estudiar, en cada caso, las posibilidades de comunicación de cada persona y facilitar el acceso a los mejores sistemas de comunicación que esta persona concreta sea capaz de llegar a emplear (del Rio, 1997). En este sentido recientemente Buckley (1993) ha señalado e insistido en que el uso de signos con los niños pequeños con síndrome de Down, no sólo no dificulta la adquisición de la lengua oral, sino que incrementa la velocidad de adquisición de vocabulario hablado.

4) Otra característica que quizá tampoco ha sido suficientemente resaltada en las anteriores páginas respecto a los enfoques naturalistas es la necesidad de introducir cambios en los entornos lingüísticos naturales de las personas que necesitan tratamiento de lenguaje, a fin de aumentar el valor ecológico de las intervenciones y las posibilidades de generalización y mantenimiento. Estas modificaciones incluyen también cambios de tipo físico y social que pueden repercutir en la mejora de las condiciones para que se de una comunicación satisfactoria.

5) Un aspecto que nos gustaría destacar es que los enfoques de intervención naturalista implican la posibilidad y la necesidad de la intervención temprana en el área de la comunicación y el lenguaje, sobre todo con personas con retraso en el desarrollo. La concepción teórica expuesta en el segundo capítulo de este trabajo no supedita el desarrollo lingüístico a ningún otro logro evolutivo y, por tanto, no se pueden aceptar, como motivos para posponer el inicio de una intervención en el área de la comunicación y el lenguaje, razones basadas en la necesidad de que antes se alcancen otros hitos del desarrollo, sean cognitivos o relativos a otro ámbito.

6) El abanico de enfoques de intervención presentado en las páginas anteriores permite realizar una clasificación diferente de las que hasta el momento se han presentado y que nos va a ser útil para continuar nuestro trabajo. En este caso nos centramos en uno de los grandes enfoques de los que hemos hablado, el naturalista. Dentro de este tipo de intervenciones entendemos que es posible hablar, por un lado, de aquellas intervenciones dirigidas a los interlocutores naturales del niño, como es el caso de las actuaciones con familias y maestros. En estos casos, como se ha comentado y se detallará más adelante, el objetivo fundamental es potenciar al máximo el valor educativo de las interacciones cotidianas en las que participa el niño. Este tipo de intervenciones pueden llevarse a cabo en centros específicos donde las familias o los maestros acuden para ser asesorados respecto a las interacciones en las que participan con sus alumnos o hijos. Otra forma de intervención dirigida también a los



interlocutores naturales es aquella que tiene lugar en el propio contexto natural. En estos casos son los profesionales los que acuden a los entornos naturales (el hogar o la escuela) tanto para realizar el asesoramiento como para llevar a cabo una evaluación previa y durante el propio proceso. Respecto a este tipo de intervenciones cabe resaltar el trabajo realizado por uno de los miembros de nuestro equipo de investigación (Sánchez, 1994) con maestras de aula ordinaria y maestras de aula de apoyo. El objetivo de la intervención era mejorar las interacciones que las maestras mantenían con sus alumnos, así como lograr un incremento en el nivel de desarrollo lingüístico de los niños, que presentaban un retraso ligero. Los resultados indicaron una mejora en ambos aspectos, aunque ésta fue más evidente en el contexto de aula de apoyo.

Finalmente habría un tercer tipo de intervención naturalista caracterizada por la utilización de procedimientos interactivos y naturalistas en contextos no cotidianos. En este caso nos referimos a aquellas intervenciones en las que la persona que lleva a cabo el tratamiento es un terapeuta que únicamente interactúa con el niño cuando realiza una sesión de intervención y que lo hace en un contexto clínico o educativo específico para esta intervención. Lo que caracterizaría a este tipo de intervenciones como naturalistas es, pues, la metodología utilizada, que intentaría recrear de la forma más fidedigna posible aquellos ambientes naturales en los que el niño participa y utilizaría estrategias tomando como modelo los procesos de adquisición del lenguaje en niños normales. Un ejemplo de este tipo de intervención es el que presentó Rosa Vilaseca, otra investigadora de nuestro grupo, en el año 1991 como tesis doctoral. En este caso la autora llevó a cabo una intervención intensiva de 4 meses de duración (tres sesiones semanales) con tres niños con síndrome de Down. La terapeuta era una profesional que sólo interactuaba con los niños como tal y las sesiones tenían lugar en un aula de la escuela de los niños. Lo que realmente permitió afirmar que se trataba de una intervención naturalista fue, sobre todo, la metodología utilizada durante las sesiones. En efecto, tanto el trabajo de Sánchez (1994) como el de Vilaseca (1991), así como los que se presentarán en el capítulo siguiente de Basil (1992) y Basil y Soro-Camats (1996) reflejan el enfoque interactivo, funcional y naturalista de las investigaciones-intervenciones realizadas en el grupo en el que se incluye nuestro trabajo.

Entendemos que un extracto de las conclusiones de Warren y Yoder (1994) es la mejor manera de presentar nuestra forma de entender el estado actual de la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje, permitiéndonos, además, enlazar este capítulo con los dos anteriores de este trabajo:

*One lesson of the past 40 years of research on human development is that children are remarkably adaptable learners [...] In other words, it may be an advantage to children if we teach them using different approaches because it encourages them to develop and fine-tune truly effective, adaptable learning strategies. [...] the effectiveness of given approach is both a relative question (effective compared to what alternative?) and an absolute question (different instructional approaches may vary in effectiveness based on the characteristics of the learner, instructional context, and skills being taught).*

*We advocate a cross-paradigmatic approach to communication and language intervention because its inherent flexibility fits with what we know at present about the overall process of language acquisition, the relative nature of different intervention approaches, and the nature of human development.[...]*

*But at present there is no viable general theory of language development and use that accounts for the totality of this extraordinary human ability. Instead, we have many partial theories relevant to this or that part of the overall system. [...] We are optimistic that a comprehensive model of language intervention and language learning will eventually emerge out of the current quagmire of complex results and partial theories, just as disequilibrium typically precedes assimilation throughout child development [...] the enhanced development of the children we serve should be the ultimate guide for research and practice.*

(Warren y Yoder, 1994, pp. 255-256)

## Capítulo 5

# *Participación de las familias en el proceso educativo y terapéutico de los niños*

En este capítulo nos centraremos en las intervenciones que se caracterizan por incorporar a las familias de niños con retraso al proceso terapéutico. Nos referimos a un tipo de intervenciones que en los últimos años han experimentado un auge importante. Si bien los primeros programas que aparecieron datan de los años 60 y 70, en poco tiempo se ha producido una explosión en la aparición de manuales, programas, guías, libros, vídeos, etc., dirigidos a ayudar a las familias a mejorar su rol de agentes educativos en diversos ámbitos del desarrollo. Ello justifica, en cierto modo, que dediquemos un primer apartado a presentar programas de formación de padres respecto al desarrollo general de sus hijos. Además, este primer apartado también es útil para contextualizar el tipo de intervenciones específicas en relación a un área determinada del desarrollo que se presentarán a continuación.

En segundo lugar dedicamos un extenso apartado a la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje dirigida a las familias de niños con retraso. Ello nos permitirá presentar, por un lado, las características y los objetivos principales de este tipo de intervenciones. Más adelante se revisarán algunos de estos programas y materiales en

general, así como trabajos de investigación. Dedicaremos, finalmente, un último apartado a comentar algunos de los trabajos de revisión más recientes.

### **5.1. LA INTERVENCIÓN TEMPRANA CENTRADA EN LAS FAMILIAS: LOS PROGRAMAS GENERALES DE FORMACIÓN DE PADRES**

En el capítulo 2 de este trabajo hemos dedicado un apartado a señalar la importancia de la familia como contexto de desarrollo. Es indudable que el papel educativo de las familias como transmisoras de la cultura y de los instrumentos culturales es fundamental para el desarrollo del niño. Como hemos visto, este papel se da de forma natural en muchas sociedades. Ahora nos interesa poner de manifiesto una práctica cada vez más extendida tendente a fomentar la participación de las familias en los procesos educativos y terapéuticos que llevan a cabo profesionales que trabajan con niños con retraso en el desarrollo.

Entendemos que gran parte de lo que en este capítulo vamos a considerar y presentar como programas de formación de padres, se incluye, a su vez, en un marco más amplio, que denominamos intervención naturalista, de la que ya hemos hablado en el capítulo anterior, aunque aquí nos volveremos a referir a ella. Hemos señalado ya, que las intervenciones naturalistas están basadas en los estudios sobre las características de los cuidadores competentes del niño. Por tanto, los diseños de este tipo de programas incluyen la modificación o la extensión de las prácticas habituales de los cuidadores, así como la identificación de prácticas o actividades que pueden incorporarse de forma sencilla en las rutinas diarias. Las estrategias de una intervención naturalista están basadas, en general, en un análisis ecocomportamental (ecobehavioral) (Morris y Midgley, 1990), así como en la consulta a los padres y a los maestros. También se ha señalado ya que las estrategias naturalistas acentúan la necesidad de que la evaluación y la intervención tengan lugar en contextos importantes para el niño y con cuidadores que tengan muchas oportunidades para interactuar con él. Los elementos esenciales de los programas naturalistas incluyen el análisis de las situaciones problemáticas, los roles de los cuidadores y compañeros, así como las experiencias proporcionadas por parte de los niños. En cierto modo se considera que el carácter natural de estas intervenciones está determinado, en primer lugar, por el entrenamiento de habilidades que ya se utilizan o que de algún modo están emergiendo, así como por otras a las que los padres y maestros podrán acceder con relativa facilidad. En segundo lugar está determinado por la validez de los comportamientos elegidos para mejorar



la adaptación de los niños a su ambiente. Finalmente, el objetivo de un diseño naturalista consiste en lograr una intervención lo menos intrusiva y cara posible y al mismo tiempo lo más efectiva posible, que permita que se cumplan los objetivos de cambio planificados al inicio (Barnett, Carey y Hall, 1993).

Como ya hemos señalado en alguna ocasión, existen cada vez más programas, manuales, guías y vídeos, dirigidos a ayudar y formar a las familias de niños que presentan diferentes tipos de problemáticas. Incluso aparecen libros y programas dirigidos a informar a los padres sobre algunos aspectos del desarrollo de sus hijos (Cervera y Feliú, 1984; Toesca, 1975), guías para los problemas escolares y de aprendizaje (Jansen y Streit, 1992), incluso algunos con cierto sentido del humor y dirigidos a padres que lo son por primera vez (Schaefer y DiGeronimo, 1992) o sobre la educación de los hijos en general (Kaye, 1984). También existen libros de lectura sencilla que informan a los padres de niños con discapacidad sobre aspectos importantes que deben conocer y que en general tienen un componente de soporte a la familia, reflejándose en muchos casos en el título de algún capítulo como "el día en que todo se tambaleó" (Lévy, 1991). En otros casos los libros, también dirigidos a los padres, están centrados en una discapacidad concreta como el síndrome de Down (Pueschel, 1990).

### **5.1.1. Caracterización de los programas de formación de padres**

Uno de los primeros programas de formación de padres que se elaboró fue el *Portage Project*, que se empezó a utilizar en el año 1969. A partir de ese momento proliferaron este tipo de programas y aparecieron trabajos de revisión como el de Cataldo (1987), que constituye un buen resumen de algunos de los programas de formación de padres en diversas áreas del desarrollo. En la obra de Cataldo se plantean los programas de formación de padres como un trabajo desde las escuelas hacia las familias, esto es, se entiende que quien organiza los programas, sea del tipo que sean, son las escuelas, que, además, suelen financiarlos. Uno de los capítulos de esta obra está dedicado a explicar algunos aspectos sobre los programas para padres, señalando los procedimientos básicos de programación que son: 1) el establecimiento de objetivos y la selección de un modelo, 2) la selección y la formación del personal, 3) la captación y la participación de los padres, 4) las perspectivas y los roles de los padres, 5) la armonía y el respeto y, finalmente, 6) el progreso y la evaluación del programa.

Más adelante Cataldo (1987) señala los formatos más frecuentes de los programas de formación de padres que son: a) programas colectivos, b) programas de visitas a domicilio, c)

programas de participación en clase y d) programas de asesoramiento a los padres. Este último tipo de programas se caracteriza por la realización de discusiones individuales con cada familia o en pequeños grupos con personal cualificado. El objetivo es que los padres aprendan aspectos importantes sobre las necesidades educativas y de desarrollo de sus hijos. Cuando los padres o los niños proceden de "situaciones especiales", los programas de asesoramiento pueden ofrecer una asistencia muy personalizada, entendiendo que sólo un profesional cualificado puede abordar discusiones sobre temas específicos y necesidades muy concretas de las familias. También se señala la utilización, en muchos casos, de artículos o libros para ayudar a los padres a aprender acerca del desarrollo general del niño o de problemas específicos. En el caso del asesoramiento, el rol del profesional consiste fundamentalmente en trabajar directamente con los padres, mantener registros y actuar de enlace entre la familia y la escuela. En cuanto a los roles de los padres, una de las tareas que deben llevar a cabo es comprender sus propias actitudes y sentimientos respecto a sus hijos, sobre todo cuando lo que se intenta es ayudarles a ser más competentes. En estos casos se espera que los padres prueben algunas actividades y respuestas nuevas con sus hijos y los miembros de su familia.

Un aspecto señalado por Cataldo (1987) que nos parece importante resaltar es que los nuevos aprendizajes y las nuevas actitudes que pretenden transmitirse deben integrarse en los objetivos y la cultura de la familia, lo cual requiere, muy a menudo, algunos ajustes entre el enfoque de los profesionales y el sistema de valores de los padres. Indudablemente, los resultados de este tipo de programas suelen ser más difíciles de evaluar que aquellos en que se utilizan otros procedimientos más dirigidos hacia el niño. Concretamente Cataldo señala que el objetivo de la intervención en estos programas es el propio desarrollo de los padres, por lo que se espera que evolucionen como personas y como padres. El mayor disfrute de los niños y la mayor apreciación de su competencia hace que los padres se sientan más valorados y satisfechos.

A pesar del punto de vista positivo respecto a los programas de formación de padres que impregna el libro de Cataldo (1987) la autora señala algunos de los problemas que pueden aparecer respecto a este tipo de programas, como son el de la captación inicial de los padres, los conflictos entre puntos de vista y valores entre el profesional y los padres, la presencia de personal de formación con aptitudes, en algunos casos, poco adecuadas, la pérdida de interés por parte de los padres, la preocupación por la intimidad, el problema del funcionamiento de los grupos, los problemas en la escuela o la entidad financiadora y la falta de continuidad.

Existen diversas clasificaciones respecto a la variedad de modelos de formación de padres. Baker (1984) distingue entre la formación de tipo individual o el trabajo en grupo. Cuando se refiere a la formación con padres de forma individual distingue, a su vez, entre formación clínica o centrada en la escuela (*center-based*), por un lado, y formación centrada en el hogar (*home-based*) por otro. Dentro de este último tipo plantea lo que denomina los programas de visita a los hogares y los "hogares simulados". Las visitas a los hogares forman parte, según el autor, de la mayoría de programas de formación de padres. La razón que lo justifica es que los profesionales pueden enseñar y los padres pueden aprender mejor en contextos naturales. Baker señala, sin embargo, que este tipo de formación en el contexto natural se utiliza sobre todo en casos de familias que viven en un ámbito rural o familias con pocos recursos económicos. La razón principal que se esgrime cuando se justifica la existencia de pocos trabajos en el propio contexto natural de las familias es, por lo general, de tipo económico. Sin duda el gasto que implica que los profesionales acudan a los domicilios a realizar asesoramientos individualizados a cada familia es enorme y no siempre existen los recursos económicos suficientes.

Un dato que revela la importancia que cada vez más se concede a los programas de formación de padres, o la participación de las familias en la intervención dirigida a niños con algún tipo de problema, es la publicación en los últimos años de trabajos ya sea centrados en los padres y las familias de niños con déficit (Gallanger, 1980) o en la intervención temprana dirigida a niños con handicap (Odom y Karnes, 1988) en los que la mayoría de autores que firman los diversos capítulos dedican un apartado especial a este tipo de enfoques, aunque no constituyan el tema principal del artículo (Bailey y Simeonson, 1988; Barber, Turnbull, Behr y Kerns, 1988; Fewell y Kaminski, 1988; Guralnick, 1988; Karnes y Teska, 1980; Rosenberg y Robinson, 1988).

Bailey y Simeonsson (1988) plantean un capítulo sobre la intervención temprana centrada en el hogar. Los autores definen las intervenciones centradas en el hogar (*home-based*) como "un enfoque en el que la intervención se lleva a cabo en el hogar y no en cualquier otro centro". Justifican esta sencilla y general definición señalando que es muy difícil especificar algo más debido a la gran variedad entre programas respecto a las poblaciones, la orientación teórica y los objetivos de cada uno, entre otros aspectos. Una de las características que según los autores diferencia a los primeros programas, como el *Portage*, de los más actuales es la frecuencia de visitas a los hogares, que es mucho mayor en los más recientes. También las características del personal en cuanto a formación han mejorado, aunque existe mucha variabilidad.

En cuanto a la orientación teórica de los programas de formación de padres Bailey y Simeonsson (1988) señalan tres tipos. En primer lugar, explican el modelo de currículum de padres que enseñan a los niños (*parent training/infant curriculum model*) que se caracteriza por estar muy centrado en el niño. Este modelo consiste en enseñar a los padres a enseñar a sus hijos, un ejemplo de este modelo es el *Portage Project* (Shearer y Shearer, 1976). En segundo lugar nombran el modelo de terapia para padres (*parent therapy model*), que es un programa muy centrado en los padres cuyo primer objetivo es proporcionarles asesoramiento y orientación para ayudarles a afrontar el hecho de tener un hijo con problemas, así como a resolver sentimientos de *stress* asociados con el niño. Finalmente describen brevemente los denominados modelos de interacción padres-niños (*parent-infant interaction model*), cuyo objetivo es mejorar las interacciones entre padres e hijos a través de la formación tanto de unos como de otros. Nuestro trabajo, como podremos ver, se acerca a este tercer modelo, puesto que se centra en la mejora de la calidad de las interacciones entre la madre y el niño.

El estudio de McCollum (1984) constituye un ejemplo del tercero de los modelos señalados anteriormente. En este trabajo, la autora se plantea fundamentalmente evaluar un conjunto de estrategias de intervención. El modelo "Evaluación e Intervención en la Interacción Social" (*Social Interaction Assessment and Intervention*) (SIAI) tiene como objetivo lograr que ambos miembros de la interacción disfruten, por lo que ayudan al cuidador a ajustar su propio estilo interactivo a las necesidades específicas interactivas del bebé. Dado que las características de la interacción social que se consideran adecuadas cambian a medida que el bebé crece y se desarrolla, requiriendo continuos reajustes, uno de los objetivos principales del modelo SIAI es incrementar la destreza de los padres para que realicen ajustes de forma independiente. El modelo se basa en la idea de que el cambio de comportamiento no es únicamente el resultado de saber lo que hay que cambiar. Más bien se pone de manifiesto la necesidad de identificar y practicar nuevos comportamientos, para que posteriormente puedan realizarse de forma natural. Finalmente la autora señala que la intervención tiene que ayudar a que la interacción sea más sencilla, no más difícil, por lo que las habilidades o estrategias a enseñar se eligen entre los comportamientos que el cuidador y el bebé ya muestran en su repertorio. También se considera importante identificar los comportamientos que sean significativos para los padres y que puedan practicarse durante las rutinas cotidianas en el hogar.

Uno de los aspectos más interesantes del estudio de McCollum (1984) es que dedica una parte a la evaluación y otra a la intervención, aspecto que no es común a muchos trabajos de

formación de padres, en que se suele empezar con la intervención sin llevar a cabo una adecuada y rigurosa evaluación. Cada una de las dos partes se divide a su vez en cinco fases, que son: a) preparación (se escogen uno o dos tipos de situación para grabar en vídeo y más adelante se registran 4 minutos por situación), b) visionado y discusión sobre los registros, c) selección del objetivo respecto al niño (¿qué quiere que el niño haga más a menudo?), d) selección de un objetivo respecto al adulto, teniendo en cuenta su relación con el del niño (los mejores objetivos son aquéllos que ya están presentes pero cuya ocurrencia es baja, aquéllos que son fáciles de ver en el vídeo y, finalmente, aquéllos que son fáciles de practicar y significativos para el adulto) y e) selección de la situación en que se llevará a cabo la intervención. La segunda parte del programa se subdivide, a su vez, en otras dos fases y la segunda en otras cinco, que son: a) preparación (decidir el número de sesiones, dónde se llevará a cabo la intervención y qué componentes del programa se incluirán), b) fases de la intervención: 1) la madre y el terapeuta miran el registro e identifican ejemplos del comportamiento cuando éste ocurre, 2) el terapeuta proporciona *feedback* respecto a los comportamientos que se aprecian en el vídeo, 3) el terapeuta realiza una demostración con el bebé, 4) la madre practica las estrategias con el bebé y 5) la madre y el terapeuta comentan cómo ella puede practicar las actividades durante las situaciones cotidianas.

Tanto la discusión de los vídeos, como la técnica del *feedback*, la elección de estrategias que las madres ya utilizan y consideran significativas, como la práctica del terapeuta con el niño delante de la madre, fueron aspectos que ya habíamos considerado a la hora de diseñar el programa de asesoramiento que presentamos más adelante. Entendemos, pues, que el trabajo de McCollum (1984) es interesante, sugerente y útil como modelo para futuras propuestas de intervención, fundamentalmente por el hecho de que los objetivos o estrategias que se pretenden cambiar son elegidos, en cada caso, por la madre y el terapeuta de forma consensuada.

Un estudio que comparte algunas características con el anterior es el de McConachie y Mitchell (1985), aunque en este caso el objetivo era comparar las interacciones madre-niño y padre-niño, concretamente como "enseñaban" el uno y el otro al niño. Este estudio fue similar a la primera parte del estudio anterior: una fase de evaluación con el objetivo de diseñar posteriormente un programa de formación. En este caso, además, se tenían en cuenta las diferencias entre la forma de enseñar del padre y de la madre. Los resultados mostraron un nivel importante de similitud entre unos y otros. Las pocas diferencias que se encontraron fueron interpretadas en el sentido de que las madres respondieron de una forma más flexible a la tarea y a la situación mientras que los padres respondieron de una forma más estable en

relación al niño. Los autores del estudio concluyeron, por un lado, que los padres -varones- parecen ajustarse menos que las madres a los cambios de la actividad del niño, lo cual significa que necesitan una guía más intensiva por parte de los profesionales para enseñar a sus hijos de forma más satisfactoria. Una segunda conclusión del estudio fue que la mayoría de parejas madre-padre mostraban una considerable similitud de estilo de interacción. En tercer lugar concluyeron que muchos padres -varones- actuaban y reaccionaban de una forma que no se ajustaba a un buen modelo de enseñanza.

Es importante señalar la relevancia de estos trabajos que ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo evaluaciones de las interacciones entre los padres y los hijos antes de aplicar un programa de formación. Ello constituye un primer paso que permitirá ser más flexible y partir del nivel en que se encuentran tanto los padres como el niño. Asimismo, estos trabajos revelan la necesidad de ser cuidadoso a la hora de sugerir ciertas estrategias o formas de comportarse a los padres, teniendo en cuenta que en muchos casos pueden entender algo diferente o incluso que pueden dar lugar a reacciones no esperadas. Algunos de estos trabajos han influido en diferentes momentos de nuestro trabajo, ayudándonos a observar, evaluar, planificar y prever las consecuencias de las sugerencias realizadas a las madres.

En cuanto a la frecuencia de las visitas a los hogares, Bailey y Simeonsson (1988) señalan que la actividad de los profesionales durante las visitas a los hogares depende de las necesidades de la familia y de la orientación teórica del modelo de intervención que se esté aplicando. Sin embargo, señalan que a pesar de que un programa esté centrado en un aspecto particular, las demandas de los padres durante las visitas a los hogares muy a menudo llevan al profesional a jugar diversos roles, algunas veces haciendo de profesor y otras veces de asesor o de defensor. En este sentido, los autores explican que un experimento que se realizó en una ciudad de Carolina del Norte, demostró que casi la mitad de las visitas que realizaban los profesionales a los hogares estaban destinadas a actividades centradas en el niño (estimulación temprana global, terapia del habla/lenguaje, terapia física/ocupacional) y más o menos la otra mitad del tiempo se invertía en actividades relacionadas con los padres (formación de la madre/cuidador, educación o asesoramiento), aunque el grado de variabilidad era importante.

En cuanto a las ventajas de los programas de formación de padres, concretamente aquéllos centrados en el hogar (*home-based*), Shearer y Shearer (1976) destacan las siguientes:

*Learning occurs in the parent and child's natural environment [...] There is direct and constant access to behavior as it occurs naturally [...] It is more likely that learned behavior will generalize and be maintained [...] There is more opportunity for full family participation in the teaching process [...] There is access to the full range of behavior [...] Training of parents, who already are natural reinforcing agents, will provide them with the skills necessary to deal with new behaviors when they occur [...] and because the home teacher is working on a one-to-one basis with the parents and child, individualization of instructional goals for both is an operational reality.*

(Shearer y Shearer, 1976, pp. 336-337)

Bailey y Simeonsson (1988), por su parte, consideran que existen pocos estudios rigurosos a nivel metodológico que analicen las diferencias entre los enfoques centrados en el hogar (*home-based*) y los enfoques que se llevan a cabo en un centro (*center-based*) con niños que presentan retrasos en el desarrollo. Sin embargo señalan que la mayoría de los estudios concluyen que las intervenciones centradas en el hogar tienen un impacto positivo en el desarrollo del niño y en los aspectos relacionados con la familia. A continuación, y a modo de valoración de los programas centrados en el hogar, presentamos el resumen del propio autor (Moran, 1985), respecto a los resultados obtenidos en un estudio realizado con 85 familias de niños con trastornos en el desarrollo:

*... Mothers participating in home-based programs had more positive attitudes toward their special needs children and sought child care advice from a relatively large number of sources. Trends in the data also suggested that mothers in home-based programs, compared to those involved in other types of early intervention, may develop stronger, possibly more dependent, relationships with service providers and are also more apt to follow through with their children on program suggestions.*

(Moran, 1985, p. 11)

Como ejemplo de un trabajo dirigido específicamente a evaluar los cambios producidos en los padres y en las madres en seis medidas relacionadas con la actitud, presentamos el estudio de Vadasy, Fewell, Greenberg, Dermond y Meyer (1986). Concretamente se trata de un trabajo de seguimiento respecto a seis medidas (*stress*, depresión, ayuda social, ambiente familiar, pesar y necesidad de información) evaluadas después de que los padres (varones) participasen en un programa de formación. Se organizaron dos grupos de niños, los más pequeños tenían menos de 16 meses y los mayores oscilaban entre los 16 meses y los tres

años al inicio de la investigación. Más de la mitad de los niños de la muestra, que estaba formada por 45 familias, tenían el síndrome de Down y el resto presentaban otros trastornos. Los resultados que presentan los autores en este trabajo se obtuvieron al año o a los dos años de que los padres finalizasen su participación en el programa. Los datos hallados indican que tanto los padres como las madres mostraron un decremento significativo de depresión. Los padres presentaron un decremento en *stress* y pesar y un incremento en pesimismo sobre el futuro. Otros resultados señalan que la necesidad de información de los padres disminuyó con el tiempo y que las madres presentaron un incremento de satisfacción respecto a las ayudas sociales, incrementaron la cohesión y disminuyeron el *stress* y la rigidez en el control familiar. Los autores concluyeron el estudio señalando la importancia de la familia como unidad de análisis en la investigación sobre los resultados de la intervención para padres de niños con dificultades. Entendemos que es un estudio original por el hecho de tener en cuenta aspectos y cambios tanto relacionados con el padre que participa en el programa como con el otro miembro de la pareja. También subrayamos el hecho de que los resultados en las madres y en los padres sean diferentes.

Un ámbito de estudio que puede aportar información valiosa a la evaluación de programas de formación de padres de niños con o sin déficit es el relativo a las propias percepciones de los padres sobre lo que es una educación apropiada (Stipek, Milburn, Clements y Daniels, 1992), sobre las percepciones de sus recursos para hacerse cargo de los niños con retraso en el desarrollo (Herman y Thompson, 1995) o sobre las percepciones de las madres de niños con y sin discapacidad respecto a diversas variables (Erickson y Upshur, 1989). Se trata, en definitiva, de estudios que aportan resultados que resaltan la importancia de no olvidar algunos aspectos previos a la hora de realizar un programa de formación de padres. Recientemente otros autores han llamado la atención sobre la importancia del equipo interdisciplinar junto con el trabajo centrado en la familia en casos de niños que, además de retraso mental, presentan problemas graves de conducta (Lubetsky, Mueller, Madden, Walker y Len, 1995).

### **5.1.2. Evaluación de los programas de formación de padres**

En los últimos años han aparecido investigaciones que tienen como objetivo revisar la eficacia de los programas de intervención precoz, considerando aspectos relacionados con la participación de las familias (Baker, 1988; Guralnick, 1988). En este sentido Baker (1988) señala la gran variedad de objetivos que pueden tener los programas de formación de padres,



desde muy generales en cuanto al cuidado y educación de los niños, hasta muy específicos y relativos a alguna dificultad como en el caso de niños sordos, ciegos o con retraso mental. Además en los programas de formación de padres se utilizan una gran variedad de materiales como los vídeos, las discusiones en grupo, las lecturas, el *role playing*, manuales, tareas para realizar en casa, etc. También hay diferencias respecto a las demandas que se realizan a los padres, que incluyen desde la asistencia a una única sesión de formación en un contexto clínico, a la enseñanza en el propio hogar más de una hora cada día durante varios años.

Baker (1988) señala algunos criterios que pueden servir para evaluar si un programa de formación de padres es útil, como la validez social, la implicación, el interés, la participación, la satisfacción de los propios padres, la pericia (¿aprenden los padres lo que el programa pretende enseñar?), los aprendizajes o mejoras en el niño, el mantenimiento, los beneficios en la familia o la ubicación de los niños (¿los padres cambian su tendencia a llevar a los niños a centros o residencias fuera del hogar?), entre otros.

Baker (1988) considera que para poder afirmar que los programas de formación de padres funcionan, hay que tomar algunas precauciones a nivel metodológico, como tener en cuenta las muestras con las que se ha trabajado, y decidir en función de ellas, si los resultados serían generalizables a otras poblaciones. También es necesario tener en cuenta los diseños de las investigaciones que han concluido que los resultados eran positivos, así como las medidas tomadas para decidir que un programa da buenos resultados.

En cuanto a la evaluación de los programas y respecto al criterio de validez social o satisfacción del receptor, en este caso los padres, Baker (1988) presenta una prueba denominada "Cuestionario de Evaluación del Programa", elaborada por él mismo junto con algunos colaboradores y adaptado de otro de Forehand y McMahon (1981) para evaluar la satisfacción de los padres. La prueba se divide en cuatro apartados, que son: 1) general (por ej. utilidad de las reuniones en grupo, competencia del orientador del grupo, recomendación del programa a un amigo o familiar, etc.), 2) utilidad de los diferentes componentes del programa (por ej. charlas del orientador, discusiones en grupo, observaciones y explicaciones realizadas en el hogar, etc.), 3) evaluación de la experiencia con el grupo y, 4) autoevaluación (por ej. asistencia a las reuniones, comprensión del material, realizaciones de los registros, etc.). Más adelante Baker (1988) se detiene en los aspectos relativos a la evaluación de los cambios que se producen en el niño, así como los que se dan en los padres, que clasifica de la siguiente forma: a) conocimientos realmente adquiridos por los padres, b) utilización de lo que se le ha enseñado en los contextos naturales y c) mantenimiento de estos aprendizajes.

Otro aspecto considerado por Baker (1988) en relación a la efectividad de los programas de formación de padres es el conocimiento de algunos predictores que nos permitirán anticipar y conocer si la aplicación de un programa tendrá buenos resultados en una familia concreta. La atención a los predictores puede ayudar en cuanto al diseño, por ejemplo, a decidir si es suficiente con cambios discretos respecto al modelo inicial o si son necesarios cambios importantes debidos a ciertas características estables de los padres. Finalmente, el autor pone de relieve la importancia de preguntar y observar a los padres antes de tomar decisiones en relación a la intervención, señalando que, de algún modo, la tarea de los profesionales es la de dar opciones a los padres, que serán los que en último término, elegirán.

Recientemente ha aparecido una publicación (Zeanah, 1993) que, aunque no está específicamente dedicada, como las anteriores, a evaluar la participación de las familias en la intervención dirigida a niños con déficit, presenta tres capítulos dedicados a las relaciones entre los padres y los hijos con déficit mental en el que se introducen aspectos que cada vez se consideran más necesarios, como es el de la evaluación de las interacciones entre padres e hijos como proceso de intervención (Clark, Paulson y Conlin, 1993), la mejora de estas relaciones como un proceso preventivo (Barnard, Morisset y Spieker, 1993) así como los programas de ayuda a la familia (Weissbourd, 1993).

Entendemos que las aportaciones de los trabajos revisados respecto a los programas de formación de padres y en general sobre la participación de las familias en el proceso educativo y terapéutico de los niños con retraso pueden resumirse en los siguientes puntos:

- 1) Existe cada vez más interés en incorporar a las familias para que participen de forma activa en el proceso de intervención de los niños con retraso. Los modelos tienen diversas orientaciones teóricas e incluyen desde enfoques centrados en el niño a enfoques centrados en los padres. Otros están orientados a mejorar las interacciones entre los padres y el niño.
- 2) Los objetivos de los programas son muy amplios y diversificados, pudiendo abarcar desde terapias centradas en algún aspecto concreto del desarrollo (lenguaje, motricidad, aspectos emocionales, etc.), hasta enfoques más generales.
- 3) Los programas también difieren respecto a la cantidad de visitas a los domicilios que llevan a cabo los profesionales, si es que se consideran oportunas y necesarias. En muchos

casos depende del tipo de problema del que se trate, en otros de la importancia relativa que se le da al trabajo con los padres y en otros de los recursos de los que se dispone.

4) En general las familias se muestran satisfechas y agradecidas después de participar en programas de formación de padres, sobre todo respecto a la actitud ante el problema del hijo. Sin embargo existen pocos estudios rigurosos a nivel metodológico que proporcionen resultados claros sobre la mayor eficacia de los programas centrados en el hogar (*home-based*) respecto a aquellos que se llevan a cabo en los centros (*center-based*).

5) La mayoría de autores están de acuerdo en que siempre es importante que la familia participe en el mayor grado posible en cualquier tipo de terapia con el niño. Ello implica que los padres y los profesionales se pongan de acuerdo en los objetivos y que realmente los padres sepan y estén informados de los objetivos de la intervención, de su papel en el proceso, de los resultados que se quieren obtener y de los que finalmente se obtienen.

6) A nivel de investigación es necesario realizar estudios longitudinales rigurosos en los que se comparen intervenciones de diferentes tipos y teniendo en cuenta todas las variables implicadas como el tipo de dificultades que presentan los niños, las edades de los niños y los padres, los objetivos de la intervención, la orientación o enfoque del programa, etc. El objetivo final no es tanto llegar a la conclusión de que unos programas de intervención son mejores que otros (por ej. hogar *versus* centro o centrado en el niño *versus* centrado en la interacción), sino más bien saber qué programas son más adecuados en qué ocasiones dependiendo de diversas variables.

En el siguiente apartado nos centraremos en los programas que tienen un objetivo más concreto, el de mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con retraso en el desarrollo, que en muchos casos implicará mejorar también las habilidades de las madres o cuidadores. Esta concreción en relación a un ámbito del desarrollo, nos permitirá presentar resultados más concluyentes respecto a las características y efectividad de los programas, aunque, como veremos, las limitaciones de tipo metodológico están presentes también en este tipo de investigaciones.

## **5.2. LA INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DIRIGIDA A FAMILIAS DE NIÑOS CON RETRASO**

Los trabajos y estudios que vamos a revisar en este apartado son aquellos que más directamente han inspirado la parte empírica de nuestro trabajo. La mayoría de características generales de los programas de formación de padres explicadas en el apartado anterior son también adecuadas respecto a lo que a continuación se va a tratar.

### **5.2.1. Características y objetivos principales de las intervenciones en la comunicación y el lenguaje en las que participan las familias**

En un trabajo anterior (del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997; Gràcia, 1995) hemos presentado algunas de las características principales de los programas de intervención en comunicación y lenguaje en los que participan las familias. Basándonos en los anteriores trabajos y en aportaciones más recientes, a continuación resumimos los objetivos y los aspectos más relevantes que caracterizan a este tipo de intervenciones.

Mediante los programas de intervención dirigidos a las familias de niños con retraso en el área de la comunicación y el lenguaje se pretende, en general, formar a los padres para que utilicen una serie de estrategias, cuando interactúan de forma natural con sus hijos, que mejoren la calidad de la interacción y que, al mismo tiempo, aceleren el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus hijos. Se trata, por tanto, de incidir sobre la interacción que tiene lugar en un contexto cotidiano del niño, ayudando a que los padres ajusten de manera óptima su lenguaje a las características y nivel comunicativo y lingüístico del niño. Partiendo de esta definición general es posible encontrar programas, modelos, enfoques y trabajos con diseños, número de sujetos, duración y objetivos muy diferentes.

La mayoría de trabajos que a continuación se comentan derivan de la perspectiva interactiva de la adquisición de la comunicación y el lenguaje, que postula, como se ha explicado en el capítulo 2, que los procesos de interacción adulto-niño juegan un papel vital en el desarrollo de las primeras etapas de la comunicación y el lenguaje. Asimismo, se parte de la idea de que el contexto familiar es un contexto privilegiado para que se lleve a cabo un trabajo de intervención naturalista. Esta afirmación se apoya en el hecho de que durante las horas en que el niño está en casa con sus familiares se producen infinidad de oportunidades para que los padres utilicen y prueben ciertas estrategias de una forma natural.

De la teoría interactiva surge un modelo de intervención que se ha denominado modelo interactivo, del que ya hemos hablado en el capítulo 4. Este modelo se caracteriza básicamente porque actúa sobre el entorno y la interacción, implicando, por tanto, a los agentes naturales potenciadores del desarrollo comunicativo y lingüístico, tales como la familia o la escuela. Este enfoque forma parte del modelo más general denominado naturalista, que ya ha sido descrito.

De alguna manera, podemos afirmar que, en la mayoría de casos, el primer paso que se lleva a cabo antes de aplicar un programa dirigido a las familias es analizar las interacciones sociales entre padres e hijos con retraso en el lenguaje e identificar aspectos que se puedan mejorar. En este sentido recordaremos que en el capítulo 3 se ha señalado que las interacciones entre las madres y los niños con retraso en el desarrollo presentan unas características diferenciales y negativas, en muchos casos, respecto a las que se dan entre madres y niños de desarrollo normal. Entre otras características se ha señalado la mayor directividad de las madres, así como un nivel más bajo de respuestas contingentes a las actividades del niño. También se han destacado los resultados de investigaciones que indican que las características diferenciales de algunos niños con retrasos en el desarrollo inciden en los adultos que interactúan con ellos, provocando todavía más dificultades al adulto para crear situaciones de interacción social positivas. Estas dificultades por parte de los familiares pueden crear inseguridad y pueden dar lugar a que se pierda, en cierto modo, la riqueza que caracteriza a las interacciones entre los padres y los niños en relación al desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Partiendo del análisis de resultados de investigaciones como las presentadas anteriormente, la mayoría de los programas de intervención con familias han tenido como objetivo reducir las acciones directivas de los padres y las madres e incrementar las respuestas contingentes. Algunos de los objetivos concretos que están presentes en la mayoría de los programas son los siguientes: incrementar la sensibilidad de los padres (*responsiveness*), disminuir la directividad, potenciar que los padres sigan las iniciativas de los niños con el fin de alargar el tema de interacción, incrementar la toma de turnos equilibrada, animar a los padres a alargar turnos menos complejos y ayudarles a que disminuyan el número de preguntas.

La mayoría de programas tienen, sin embargo, un objetivo de segundo orden, tal como lo llaman Tannock y Girolametto (1992) y éste es que el niño mejore su capacidad comunicativa y lingüística a través de estas interacciones con la madre. Ello significa que, en cierto modo,

en la elaboración de estos programas está implícita la idea de que si los padres utilizan de manera adecuada ciertas estrategias, ello se verá reflejado en algunos aspectos del lenguaje del niño.

La aplicación de este tipo de programas implica, por lo general, que la intervención directa con el niño la llevan a cabo los padres, en el hogar y durante actividades de la vida cotidiana como el baño, la alimentación y el juego. Sin embargo, las estrategias que se incluyen en los programas son, en la mayoría de los casos, enseñadas o explicadas a los padres en contexto clínico, en grupo o individualmente, y en algunos casos a través de libros sencillos, guías o vídeos. El objetivo de estos programas es que posteriormente los padres utilicen de manera progresiva estas estrategias en sus hogares cuando interactúan con sus hijos. Sin embargo, cada vez hay más investigadores y terapeutas que entienden que es importante también que sean los propios terapeutas los que acudan a los hogares para llevar a cabo el proceso de asesoramiento, así como la evaluación de los cambios y progresos durante el proceso de intervención. En definitiva, podemos identificar propuestas en las que tanto la intervención por parte de los padres como el asesoramiento de los terapeutas, tenga lugar en el hogar. En otros casos es únicamente la intervención por parte de los padres lo que se realiza en el propio hogar, acudiendo éstos al centro para ser formados u orientados. En ciertos casos los terapeutas realizan un seguimiento en el hogar a través de visitas y en otros casos son los padres los que acuden de nuevo al centro, donde se analizan los resultados. Podemos encontrar, además, algunos ejemplos de propuestas que no respeten exactamente los criterios anteriores e introduzcan alguna pequeña modificación, lo cual indica la complejidad del tipo de estudios, programas, modelos y enfoques de intervención con los que nos estamos enfrentando, así como la dificultad de realizar generalizaciones.

Un aspecto al que habitualmente se presta atención en las intervenciones dirigidas a las familias es el relativo a la modificación del entorno en el que interactúan las parejas adulto-niño, con el fin de que sea más apropiado para que la interacción tenga lugar de manera más cómoda y fluida. En algunos casos, incluso se seleccionan determinados juguetes o actividades como "mirar cuentos conjuntamente" y se centra la intervención únicamente en situaciones donde se planteen tales juegos o actividades. También existen experiencias en las que se proporcionan a los padres vídeos educativos expresamente elaborados con este fin, en los que se les muestran estrategias concretas para realizar determinadas actividades con el niño como "mirar cuentos" o "crear música".

Otro aspecto importante a destacar en el trabajo de intervención es que muchos terapeutas y educadores que asesoran a las familias conceden mucha importancia al hecho de informar a los padres sobre cómo se desarrolla la comunicación y el lenguaje en sus hijos y cuál es su papel en ese proceso. Durante la intervención los terapeutas tienen en cuenta las ideas previas o expectativas de los padres cuando hablan de sus hijos y las modifican si conviene y si pueden. El objetivo no es hacerles sentir culpables o desbordados, sino que entiendan por qué se les sugiere utilizar determinadas estrategias o realizar ciertas actividades.

Una de las técnicas que se utiliza en el proceso de asesoramiento en algunos programas que nos parece interesante destacar es la de proyectar vídeos a los padres en los que aparecen parejas madre/padre-hijo interactuando en situaciones de la vida cotidiana o jugando. Estas proyecciones se utilizan para comentar las estrategias que utilizan los padres y las madres y a partir de ellas se llevan a cabo los asesoramientos pertinentes para cada familia. En algunos programas hay una segunda fase en la que se trabaja sobre grabaciones de sus propias interacciones, con la finalidad de que los padres puedan comentar sus actuaciones. El objetivo es que, con la ayuda de los terapeutas, los padres puedan llegar a sugerir por sí mismos nuevas formas de interactuar más adaptadas y ajustadas al nivel y a las características del niño.

Finalmente, como ya hemos señalado en algún momento, en determinados programas se lleva a cabo una evaluación previa del estilo interactivo y del nivel de lenguaje del niño, en general a través de alguna grabación en vídeo en contexto natural o en contexto de centro, que luego sirve para evaluar los progresos debidos a la intervención tanto en el estilo interactivo como en el nivel de desarrollo lingüístico de los niños. En otros casos también se evalúa el nivel de lenguaje infantil a través de pruebas estandarizadas.

Hasta aquí hemos intentado señalar aquellas características más generales de las experiencias de intervención en el ámbito que nos ocupa, con la intención de trazar un primer panorama del campo que estamos tratando. A continuación vamos a describir y comentar aportaciones concretas.

### **5.2.2. Programas de intervención, guías, manuales, trabajos de investigación y de revisión**

Entendemos que es posible y útil diferenciar entre cuatro tipos de aportaciones respecto al ámbito de la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje centrada en las familias. Por un lado, describiremos programas que se pueden encontrar en el mercado y que pueden ser utilizados por profesionales e incluso directamente por las familias y los maestros (Klein, Briggs y Huffman, 1988; MacDonald, 1989; Manolson, 1985, 1992, 1996; Weistuch y Lewis, 1986).

En segundo lugar, describiremos materiales diversos como libros, manuales o guías dirigidos a padres en los que suele haber una parte descriptiva en relación a las etapas de desarrollo del lenguaje y una segunda parte en que se dan orientaciones a los padres. En algunos casos los libros no se centran en ninguna patología específica (Gardner, 1986; Hamaguchi, 1995; McConkey y Price, 1986), en otros casos están dirigidos a informar y ayudar a los padres de niños con alguna patología concreta como es el síndrome de Down (Hurtado, 1993; Rondal, 1986) y también existen algunas publicaciones que se presentan como útiles tanto para potenciar el desarrollo del lenguaje del niño de desarrollo normal como del niño sordo (Alpiner, Amos, Gibson y Sheehy, 1980).

Las diferencias entre los programas que comentaremos primero y los materiales diversos que se tratarán más adelante, radican básicamente en su generalización y proyección, así como en su propósito o no de convertirse en material de uso común en centros de atención precoz por parte de profesionales. En el caso de los materiales diversos, en general están elaborados con el fin de que los padres y los maestros los puedan adquirir y utilizar ellos mismos con una función fundamentalmente preventiva, aunque estas personas suelen estar en contacto con profesionales que les pueden ayudar a utilizarlos de la forma más adecuada. Además, en general se diferencian en otro aspecto, su derivación de una teoría del desarrollo del lenguaje, que suele ser mucho más evidente y explícita en los programas del primer bloque, aunque en los materiales del segundo suele estar presente también, pero de una forma mucho más implícita.

En tercer lugar, presentaremos trabajos de investigación donde se ponen en práctica intervenciones con familias a las cuales se les enseñan algunas estrategias y que tienen como objetivo principal la evaluación de la eficacia de determinadas estrategias o actividades concretas (McConkey, 1979; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-



Menchaca y Caufield, 1988). En este bloque también se incluyen trabajos de investigación en los que se presentan resultados respecto a la utilidad y a la eficacia de algunos de los programas existentes, como los que se comentarán en el primer bloque.

Un cuarto bloque de trabajos son aquellos que tienen como objetivo revisar estudios o investigaciones realizadas por otros autores sobre los programas y estrategias de intervención en el área de la comunicación y el lenguaje. En este caso se trata, por tanto, de libros o artículos que en la mayoría de ocasiones presentan un panorama sobre el tipo de estrategias, la metodología utilizada, la efectividad de los programas, su uso real, etc., que son útiles para sintetizar el estado de la cuestión en estos momentos.

#### **5.2.2.1. Programas de intervención**

Es difícil realizar afirmaciones concluyentes respecto a si en el ámbito de la intervención precoz hoy en día los padres suelen participar en los procesos terapéuticos y en qué grado lo hacen. Todavía más complejo es diferenciar el grado en el que participan, hasta qué punto se puede afirmar que son programas dirigidos a ellos o si su participación consiste únicamente en seguir algunas orientaciones en el hogar. Un tercer aspecto que complica todavía más la cuestión es el del ámbito geográfico al que nos referimos, no es lo mismo si estamos hablando de lo que ocurre en Estados Unidos y Canadá, por ejemplo, que lo que ocurre en Europa y, concretamente, en nuestro país. Sin embargo, lo que sí es cierto es que hoy en día existen numerosos programas elaborados con el fin de formar a los padres para que sean ellos los principales agentes de la intervención en los hogares.

Los primeros programas en el área de la comunicación y el lenguaje en los que empezaron a participar los padres fueron los dirigidos a niños sordos. En los años 60 algunos centros clínicos en los Estados Unidos como la clínica *John Tracy* fueron los pioneros en utilizar a los padres como agentes de cambio en el comportamiento lingüístico de sus hijos sordos. Una década más tarde el campo de la educación especial empezó a llenarse de artículos describiendo programas de intervención en los que participaban las familias, llevados a cabo en el hogar (*home-based*) o en el centro de atención (*center-based*). Unos y otros asignaban un rol diferente a los padres en el proceso de terapia del niño con dificultades.

Ya hemos citado en el capítulo anterior el *Portage Project* (Shearer y Shearer, 1972) como uno de los primeros programas dirigidos a formar a los padres. Más adelante aparecieron

otros centrados en el área de la comunicación y el lenguaje como el *Mother-Child Home Program* (Levenstein, 1977), el *Teach Your Child to Talk* (Pushaw, 1976), el *Environmental Language Intervention Program (ELIP)* (MacDonald, Blott, Gordon, Spiegel y Hartman, 1974), el *Hanen Early Language Program* (Manolson, 1979, 1985, 1992) o el *Modification of the Mother-Child Interchange in Language, Speech, and Hearing* (Clezy, 1979). A continuación describiremos las características principales de algunos programas dirigidos formar a los padres de niños con retraso en el área de la comunicación y el lenguaje.

Dentro de lo que podemos denominar modelos naturalistas de programas de formación de padres para la intervención del lenguaje Tannock y Girolametto (1992) proponen la siguiente clasificación: 1) enfoques orientados al niño (Fey, 1986), 2) enseñanza transaccional (McLean y Snyder-McLean, 1978), 3) enseñanza en contexto (*milieu teaching*) (Howlin y Rutter, 1989; Warren y Rogers-Warren, 1985) y 4) modelo interactivo, en el que se incluyen todos los programas que se explican a continuación excepto el primero, que basa sus técnicas en los principios operantes. Las características básicas de algunos de estos enfoques han sido presentadas en el capítulo 4. Aquí señalaremos que las diferencias fundamentales entre estos enfoques se sitúan tanto en la perspectiva teórica adoptada, como en los objetivos principales de cada uno de ellos, las técnicas de intervención así como el grado en el que la organización y la estructura se impone sobre las interacciones naturalistas.

Todos los programas que a continuación se describen -excepto el primero- comparten por tanto, las tres técnicas básicas de intervención que caracterizan al modelo interactivo (Tannock y Girolametto, 1992) que son: 1) las técnicas orientadas al niño (por ej. responder teniendo en cuenta el interés del niño, seguir la iniciativa del niño, organizar el entorno, entrar en el mundo del niño situándose a su mismo nivel, manteniendo una interacción cara a cara, estableciendo contacto ocular, jugando y animándole), 2) las técnicas que promueven la interacción (por ej. tomar sólo un turno cada vez, esperar, realizar signos para marcar los turnos, disminuir la directividad) y 3) las técnicas de modelado del lenguaje (por ej. comentar las actividades del niño y de uno mismo, utilizar lenguaje contingente, utilizar frases cortas y simples, utilizar la repetición y expandir o extender los turnos del niño).

**Programa de intervención ambiental en el lenguaje (*Environmental Language Intervention Program*) (ELIP)**

Uno de los primeros programas dirigidos a las familias fue el *Environmental Language Intervention Program* (ELIP) elaborado por MacDonald, Blott, Gordon, Spiegel y Hartman (1974). Una característica de este programa es que presenta una primera fase de evaluación. Algunos de los aspectos que se evalúan previamente son el uso del lenguaje por parte del niño en el hogar, las actitudes de los padres en relación al problema del niño, y las habilidades preverbales y verbales del niño a través de pruebas estandarizadas. El programa contiene un manual para los padres donde se les sugiere la planificación de las sesiones de intervención, que son de carácter semanal durante un periodo de 12 semanas. Uno de los principales objetivos del programa es el de asegurar el desarrollo adecuado de las habilidades preverbales en el niño antes de modelar habilidades verbales. Las frases de una o dos palabras se trabajan a través de rutinas de juego estructuradas y semiestructuradas, donde el padre o la madre toma el rol que normalmente adopta el terapeuta. En el ELIP los padres seleccionan las actividades apropiadas para los objetivos lingüísticos que se han definido previamente. Las actividades, a su vez, tienen que estar relacionadas con las necesidades que se dan en su hogar.

Algunas de las estrategias que se enseñan a los padres en el ELIP son las siguientes: 1) asegurarse de que los niños atienden antes de hablarles, 2) que el lenguaje que utilizan sea claro, simple y restringido a las categorías de nombres que el niño está aprendiendo, y 3) hacer expansiones y comentarios contingentes a las iniciativas del niño. En definitiva, se sugieren estrategias que potencien el ajuste adecuado del lenguaje adulto al nivel del niño, así como un grado de sensibilidad (*responsiveness*) hacia el interés y el centro de atención del niño.

Con posterioridad a la primera publicación se han elaborado nuevas versiones del programa ELIP y concretamente cuatro años después de aquella se elaboró el manual (Horstmeier y MacDonald, 1978). La efectividad de esta versión del programa se ha probado en diversas investigaciones como la de Price y Bochner (1984) o Bochner, Price, Salamon y Richardson (1986).

### **Organización ecológica de la comunicación (*Ecological Communication Organization*) (ECO)**

Este programa fue elaborado por MacDonald (1989) para niños de todas las edades y etiologías, con retrasos importantes en la comunicación y para sus padres y maestros u otros profesionales implicados con estas familias. El programa es particularmente apropiado para niños preverbales, que no interactúan o que se comunican a niveles muy bajos. MacDonald consideraba que algunos enfoques de intervención en el lenguaje existentes en aquellos momentos daban por supuesto que los sujetos a quien iba dirigida la intervención presentaban unas habilidades interactivas y un conocimiento pragmático bien desarrollado, por lo que prestaban poca atención a las primeras habilidades de interacción y al rol de la comunicación preverbal en el desarrollo educativo y social. El autor consideraba, sin embargo, que el comportamiento no interactivo y no verbal es común entre individuos con discapacidades severas, por lo que los objetivos principales del programa que elaboró eran desarrollar instrumentos de evaluación y de tratamiento para que los profesionales los utilizaran con estas poblaciones, así como ayudar a los padres de estos individuos a aprender a interactuar y a comunicarse. El énfasis recaía sobre todo en el establecimiento de relaciones equilibradas y sensibles, así como en el establecimiento de relaciones comunicativas y sociales equilibradas entre estos sujetos y sus padres y maestros. El ECO es un programa pensado para que se lleve a cabo en los centros (*center-based*), aunque se contempla la posibilidad de realizar visitas a los hogares.

Ya nos hemos referido al trabajo de MacDonald y Carroll (1992) en el capítulo 2. Aquí señalaremos que estos autores han profundizado en la utilización de la parte evaluativa del programa ECO, señalando que este método de evaluación de la interacción se centra en los comportamientos recíprocos de los adultos y los niños mientras tiene lugar la comunicación en situaciones de juego libre, aprendizaje o cuidado. Este trabajo proporciona explicaciones e ilustraciones de los cinco estadios del desarrollo en los que el modelo se centra: juego social, toma de turnos, comunicación no verbal, lenguaje y conversación.

### **Programa Hanen para padres sobre el primer lenguaje (*Hanen Early Language Parent Program*) (HELPP)**

La primera versión del *Hanen Early Language Program* (Manolson, 1979) apareció a finales de los 70 y a partir de aquel momento el programa ha ido mejorando y se han realizado

reediciones, así como cambios en el mismo nombre. A mediados de los años 80 se publicó el libro "Se necesitan dos para hablar: una guía Hanen para padres sobre el primer lenguaje" (*It Takes Two to Talk: A Hanen Early Language Parent Guide Book*) (Manolson, 1985), que posteriormente se tradujo al castellano. El programa Hanen, que es como habitualmente se le conoce, se centra en proporcionar a los padres estrategias de intervención para estimular el desarrollo del lenguaje del niño tanto a nivel prelingüístico como lingüístico en el ambiente natural del hogar. Este tipo de enseñanza informal está centrada en facilitar la interacción y la atención hacia el niño, siguiendo su iniciativa en el juego, potenciando su participación y asegurándose de que tiene oportunidades para tomar los turnos de forma equilibrada. También se potencia el uso de estrategias semánticamente contingentes tales como la incitación, la expansión, el modelado, el habla paralela y la reducción del número de preguntas cerradas y de demandas.

En la aplicación del programa Hanen se utiliza el vídeo para grabar a los padres con los hijos en sus casas y más tarde visionarlo y realizar discusiones en grupo, con el fin de mejorar la calidad de la interacción. Además de tales discusiones en grupo, el programa también contempla la posibilidad de llevar a cabo visitas a los hogares donde se individualiza la información para cada familia. De la misma manera que en las reuniones de grupo, en las visitas individualizadas se utilizan las grabaciones de las interacciones padre/madre-niño para proporcionarles las ayudas más específicas.

A principios de los años 90 apareció otra versión del programa Hanen (Manolson, 1992) con el título de "Se necesitan dos para hablar" (*It Takes Two to Talk*) que posteriormente se tradujo al castellano (Manolson, 1994) con el título de "Hablando...nos entendemos los dos". En este caso Manolson propone un nuevo método, sin cambiar en lo esencial las ideas básicas del programa que hemos descrito, aunque es mejor en cuanto a que se trata de una revisión más completa, amena y fácil de aplicar en las familias. Se trata, en definitiva, de una revisión en la que se han incluido numerosas ilustraciones y se ha realizado un esfuerzo por tener en cuenta las diferencias individuales tanto entre los niños como entre los padres.

El método didáctico de esta última revisión se centra en lo que se llama la *fórmula 3a*, que, tal como señala la autora, recuerda a los padres tres estrategias principales: 1) Aceptar que su hijo toma la iniciativa, 2) Adaptarse para compartir el momento, y 3) Agregar lenguaje y experiencia. En el Centro Hanen, ubicado en Canadá, se realizan cursos para los padres y educadores donde se les enseña lo que ellos denominan el Método Hanen que, en definitiva, es la explicación y la utilización del programa que hemos presentado. También elaboran

materiales en vídeo en los que se muestran ciertas estrategias utilizadas mientras se realizan actividades concretas. Uno de los vídeos más utilizados es el que ellos han denominado "Juntos podemos conocer el mundo: Compartiendo Libros".

Todavía más reciente es la publicación de una versión del programa Hanen (Manolson, 1996) más sencilla que las anteriores elaborada con la finalidad y el propósito claro de que puedan utilizarla familias de nivel socioeconómico muy bajo, incluso analfabetas. Se trata de una guía con numerosas ilustraciones, que, aunque sigue el mismo formato y el mismo método que la última versión del programa Hanen, es mucho más sencilla. Entendemos que es admirable el interés que existe en adaptarse lo máximo posible a las familias a las cuales se está intentando ayudar. Por otro lado nos parece sorprendente la habilidad para hacer más sencillo un programa que ya definiríamos como fácil de utilizar para cualquier familia. Ello demuestra, sin duda, que siempre es posible ajustar más el nivel y situarnos realmente en aquel punto en el que se encuentran las madres, los padres o los cuidadores del niño con dificultades en la comunicación y el lenguaje.

"Tú y tu bebé: construyendo la comunicación" (*You and Your Baby: Building Communication*) (Girolametto y Ushycky, 1989) es una adaptación del programa Hanen (Manolson, 1985), editada como material para ser utilizado por los terapeutas en el Hospital para niños enfermos (*Hospital for Sick Children*) en Ontario con padres de recién nacidos con riesgo. El manual se utiliza en el hospital como material para padres de niños con riesgo que participen en un programa de formación sobre lenguaje inicial, dirigido por los mismos autores y basado también en los cursos que se llevan a cabo en el Centro Hanen para padres y educadores.

El programa Hanen, en sus diferentes versiones y ediciones, ha sido muy utilizado a nivel de investigación por diversos grupos de trabajo. Más adelante revisaremos algunos de los estudios que se han realizado para probar la eficacia de este programa con niños con diferentes tipos de dificultades. Sin duda el programa se ha utilizado y se continúa utilizando a nivel educativo, aunque en nuestro país todavía es muy poco conocido, a pesar de que existe una versión en castellano.

**Proyecto de intervención interactiva en lenguaje (*Language Interaction Intervention Project*) (LIIP)**

Weistuch y Lewis (1986) diseñaron el *Language Interaction Intervention Project (LIIP)* para madres de niños con retraso expresivo del lenguaje y niños con retraso del lenguaje. Los autores parten, en primer lugar, de que las características discursivas del habla materna facilitan la adquisición de las habilidades lingüísticas por parte del niño. En segundo lugar consideran que las madres de niños con retraso en el lenguaje están en una situación de riesgo por su dificultad en el uso de estrategias facilitadoras, debido a las dificultades en la toma de turnos que presentan los niños y a la ambigüedad de los signos comunicativos que presentan.

En este programa se enseña a las madres lo que los autores denominan los principios del desarrollo del lenguaje, que vienen a ser los aspectos básicos sobre cómo se desarrolla el lenguaje y la comunicación en el niño. Además se les enseña cómo modificar el ambiente para facilitar el habla a través del uso del lenguaje en el contexto natural y de la utilización de técnicas para provocar las demandas del niño, la etiquetación y los comentarios. También se les enseña a responder contingentemente a los actos comunicativos del niño. En el LIIP los niños participan en actividades de grupo ayudados y supervisados por un logopeda o especialista en lenguaje mientras las madres participan en grupos de trabajo en el centro. El programa LIIP no contempla la posibilidad de realizar visitas a los hogares.

**Programa de intervención transaccional (*Transactional Intervention Program*) (TRIP)**

El *Transactional Intervention Program* fue elaborado por Mahoney y Powell (1986) y estaba dirigido a niños de cero a tres años con retraso en el desarrollo y a sus padres. Cuando los autores se plantearon elaborar el programa, partían de la idea de que los padres de niños con retraso en el desarrollo tienden a adoptar un estilo directivo y a responder con poca frecuencia a los actos del niño. Los autores diseñaron el TRIP porque entendían que si se promovía un estilo de interacción más sensible (*responsive*) a las iniciativas del niño ello influiría en el estilo general de comportamiento de los padres cuando jugaban, se comunicaban, enseñaban, gestionaban y cuidaban de su hijo con retraso en el desarrollo. El objetivo principal del programa es, pues, lograr el establecimiento de interacciones equilibradas, centradas en el interés del niño y situadas en su nivel de desarrollo. El TRIP se plantea como un servicio de la escuela pública y está centrado en el hogar (*home-based*), por lo que se entiende que desde

las escuelas se planifica y organiza la intervención, que se lleva a cabo íntegramente en los hogares.

### **Proyecto de comunicación madre-niño (*Mother-Infant Communication Project*) (MICP)**

Este programa fue elaborado por Klein, Briggs y Huffman y se publicó en 1988, aunque se utilizaba desde mucho antes, tal como lo revelan algunos artículos aparecidos antes de esta fecha, como el que se comenta más adelante. El MICP estaba dirigido a familias "de riesgo" y a sus hijos de alto riesgo, médicamente hablando, que vivían en ambientes urbanos. Los autores partían de la evidencia de que los padres de niños con riesgo generalmente tienen menos conocimientos sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus hijos que sobre otras áreas de salud y desarrollo. Además, muchos de estos padres también se consideran "de riesgo" en relación al uso de estrategias de paternidad adecuadas y para la proporción de un grado suficiente de afectividad hacia sus hijos. Este programa se dirige, por tanto, a los factores de riesgo inherentes tanto en los padres como en los hijos. El objetivo más importante del MICP se centra en las estrategias de interacción comunicativa, especialmente en la sensibilidad de los padres hacia los actos del niño (*responsiveness*). El programa consta de una fase de recién nacidos, que se lleva a cabo en la unidad de cuidados intensivos en el hospital y una fase de seguimiento, que incluye visitas a los hogares, un servicio *center-based*, y pequeños grupos locales.

Klein y Briggs (1987) explican, en un interesante artículo, una experiencia en la que se utilizó este programa. Los autores precisan que el objetivo fundamental de su experiencia era detectar e intervenir sobre los factores de riesgo del desarrollo de la comunicación en recién nacidos y niños pequeños. Los autores parten de la base de que los niños pueden afectar de forma negativa a las relaciones que se establecen entre ellos y el cuidador. Como ya han demostrado otros autores, muchos niños con riesgo muestran comportamientos que dificultan la interacción con ellos. Muchas veces las señales de los niños son poco consistentes y dificultan a los padres su lectura. Los niños hacen poco contacto ocular o en algunos casos parecen mostrar cierto rechazo al contacto ocular con el otro. El programa está basado en un enfoque socio-interaccionista por lo que su principal objetivo es el desarrollo de las estrategias de interacción específicas entre el cuidador y el niño que parecen estar positivamente relacionadas con el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños.



El instrumento llamado Observación de la Interacción Comunicativa (*Observation of Communicative Interaction*) (OCI), elaborado por los mismos autores como parte del programa, se utiliza como una guía de observación informal para ayudar a los profesionales que utilizan el programa en la descripción de las estrategias de interacción utilizadas por los padres. Dado que el lema del programa era "sensibilidad hacia las pistas o intentos de los niños" (*responsivity to the infant cues*), los autores realizaron un esfuerzo importante para reducir el intrusismo de las madres y potenciar un mayor grado de sensibilidad hacia el niño. El OCI es por tanto, una guía informal para evaluar cualitativamente las interacciones entre el cuidador y el niño en las dimensiones citadas. Algunas de las 10 categorías presentes en la guía, que a su vez están descompuestas en tres o cuatro tipos de conducta son: 1) la madre proporciona una estimulación táctil y cinética apropiada, 2) la madre muestra bienestar mientras interactúa con el niño, 3) la madre responde al malestar del niño (cambia el tipo de verbalizaciones, cambia la posición del niño, etc.), 4) la madre potencia las "conversaciones" (utilizando una entonación exagerada, repitiendo sonidos o palabras, etc.), 5) la madre utiliza la comunicación para enseñar lenguaje y conceptos (comentando algo sobre aquello hacia lo que el niño parece estar atendiendo, retomando sus propias palabras enfatizando aquellas que son importantes, interpretando la emisión del niño, etc.).

Algunos de los componentes del grupo de investigación de California ya habían realizado anteriormente algunos estudios en los que se utilizaba lo que denominaron "Estrategia de comunicación instruccional" (*Instructional Communication Strategy*), que eran una serie de estrategias que las familias utilizaban en sus hogares. En aquel caso el entrenamiento también tenía lugar en el hogar, por lo que se trataba de un programa *home-based* (Wulz, Hall y Klein, 1983).

Hasta aquí hemos realizado una revisión de los programas más utilizados y documentados que hoy en día existen sobre todo en Estados Unidos y Canadá. Algunos programas están dirigidos a un tipo especial de población y en otros casos pueden ser ampliamente utilizados como el programa Hanen. Otra diferencia clara entre ellos es que en algunos la intervención se lleva a cabo en un contexto de centro (*center-based*), en otros en contexto de hogar (*home-based*) a través de visitas, y en otros se contemplan las dos posibilidades. Lo que tienen todos ellos en común, como ya hemos señalado, es que se basan en el modelo interactivo, por lo que conceden mucha importancia a los procesos interactivos con unas características determinadas. Todos ellos comparten la idea de que la mejor forma de que realmente las estrategias aprendidas tengan un impacto en el niño, es que se utilicen en el ambiente natural del niño y durante las actividades de la vida cotidiana.

A modo de resumen, hemos señalado que la característica principal de los enfoques naturalistas de formación de padres de niños con retraso en el área de la comunicación y el lenguaje es que se centran en el proceso de interacción entre los padres y el niño. En segundo lugar su propósito es mejorar la comunicación más que enseñar directamente lenguaje. La intervención depende fundamentalmente de las situaciones comunicativas, de lo que ocurre de forma espontánea y del comportamiento casual o fortuito del niño durante los momentos de juego o durante las rutinas diarias. Uno de los objetivos principales de los programas naturalistas de formación de padres en el área de la comunicación y el lenguaje es incrementar la frecuencia de la interacción social del niño a través de la mejora de la calidad de la interacción entre el cuidador y el niño. Además, se intenta que la interacción sea iniciada o controlada por el niño, mientras se forma a los padres para que: 1) sigan la iniciativa del niño, 2) respondan contingentemente al comportamiento del niño de forma que sea coherente con el interés inmediato del niño y con sus habilidades evolutivas, y 3) proporcionen consecuencias naturales que estén semánticamente relacionadas de forma directa con la comunicación del niño y con su interés inmediato. Dado que estas técnicas pueden y deben ser utilizadas durante las actividades cotidianas del niño y la familia, los enfoques naturalistas de intervención tienen la clara ventaja de que pueden ser utilizados de forma frecuente a lo largo del día.

¿Cuáles son, entonces, las diferencias fundamentales entre el modelo interactivo de formación de padres y otros modelos naturalistas? Tannock y Girolametto (1992) consideran que son las siguientes:

1) En el modelo interactivo no se seleccionan previamente categorías específicas de comunicación o lenguaje para enseñar a los niños (por ej. los nombres, los verbos, las frases de dos palabras, las demandas, etc.). Esta preselección sí tiene lugar en otros modelos como la enseñanza incidental (*incidental teaching*) (Warren y Kaiser, 1986).

2) En el modelo interactivo no se utilizan técnicas de enseñanza didáctica (*didactic oriented*). Además, en contraste con otros modelos naturalistas, el modelo interactivo no utiliza deliberadamente las técnicas operantes que sí son evidentes en otros modelos como la enseñanza incidental (*incidental teaching*) o el modelo de espera (*time-delay*).

3) En el modelo interactivo las técnicas de intervención no se ciñen a un juego específico o a actividades de formación. A los padres se les enseña cómo utilizar unas técnicas para que las usen en las actividades diarias y cotidianas.

#### **5.2.2.2. Guías, manuales y libros de ayuda para padres**

Como ya hemos señalado, además de los programas anteriormente descritos, existe una cantidad considerable de materiales elaborados con la finalidad de ayudar a las familias a entender mejor el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de sus hijos, así como enseñarles a adoptar ciertas estrategias para mejorarlo.

*Compañeros en el lenguaje: guía para los padres* (Cummings, Davis, Favors y Fischer, 1981) es una guía organizada en forma de tres libros muy sencillos (uno dedicado a la etapa del bebé, otro a la etapa del niño que empieza a andar y un tercero al niño de corta edad) en que se explica a los padres, mediante ejemplos ilustrados con dibujos, qué es lo que tienen que hacer en determinadas situaciones de la vida cotidiana. También proporciona explicaciones sobre diferentes estados evolutivos del niño. Además de los libros se han elaborado unos vídeos educativos que han aparecido posteriormente (de 0 a 3 años uno y de 3 a 5 el otro), junto a unos dossiers donde se señalan las habilidades lingüísticas del niño de seis meses en seis meses hasta los tres años y luego de año en año. Al mismo tiempo que se presentan las habilidades de los niños se explican algunas estrategias que se pueden usar para estimular las primeras habilidades lingüísticas, como hablar acerca de lo que están haciendo, nombrar objetos y acciones y expandir lo que el niño dice. Además, también se señalan los juegos favoritos y otras formas de pasar el tiempo durante tales edades. Estos dossiers se corresponden con las situaciones que se presentan en los vídeos.

Algo que caracteriza a este manual, así como a otros que se presentarán más adelante, y que los diferencian de los programas anteriormente explicados, es que en estos casos el objetivo de primer orden no es tanto mejorar la calidad de las interacciones, sino acelerar el proceso de adquisición del lenguaje del niño directamente. Para ello se utiliza una metodología que estaría más cerca de los enfoques de enseñanza directa que de los enfoques interactivos, siendo los propios padres los que llevan a cabo la intervención.

"Vamos a hablar" (*Let's Talk*) (McConkey y Price, 1986) es un libro dirigido a padres, a maestros, educadores o terapeutas, enfermeras que cuidan a niños que están en hogares

residenciales o a cualquier persona interesada en los niños pequeños y en el desarrollo de las primeras etapas del lenguaje. Cada capítulo del libro está subdividido en tres partes. En la primera parte se explica de forma sencilla el proceso de adquisición normal de la comunicación y el lenguaje en sus diferentes fases (¿qué es comunicación?, ¿qué es entender?, las conversaciones preverbales, ¿qué es una palabra?, etc.). La segunda parte de cada capítulo plantea formas de evaluar en el niño los aspectos que se han explicado con anterioridad (por ej. evaluar las habilidades preverbales, seleccionar las palabras que se quiere que el niño aprenda, etc.). Finalmente la tercera y más extensa de las partes de cada capítulo está dedicada a explicar actividades para promover diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje (por ej. promover la comunicación, realizar actividades para promover habilidades preverbales, hablar con frases, etc.).

El libro *Let's Talk* es el resultado de diversos trabajos de investigación en los que se han realizado intervenciones con madres y sus hijos con retraso en el desarrollo del lenguaje o retraso mental (McConkey y Martin, 1984; McConkey y O'Connor, 1982; Price y Bochner, 1984). Se trata, sin embargo, de intervenciones que han tomado como modelo el programa ELIP explicado anteriormente. En definitiva, lo que han hecho este grupo de investigadores de la Universidad Macquarie en Australia es realizar estudios e investigaciones utilizando el programa ELIP en diferentes contextos y con muestras variadas y elaborar finalmente un libro, el *Let's Talk*, más sencillo que el programa de origen y con algunas modificaciones.

También este equipo de investigadores ha elaborado un enfoque de intervención denominado *Focused Stimulation Model* (Cheseldine y McConkey, 1979; McConkey y O'Connor, 1982) caracterizado básicamente por aplicar el programa en un número pequeño de sesiones y por otorgar mucha importancia al uso del vídeo durante las sesiones de intervención. Posteriormente han elaborado otro programa (Bochner, Price y Salamon, 1984) dirigido a ayudar a los niños con retraso en el lenguaje a adquirir las primeras habilidades comunicativas que se ha aplicado con resultados positivos con un grupo de 24 niños, en el aula de un centro de educación especial, siendo los padres los que realizaban la intervención (Bochner, Price, Salamon y Richardson, 1986). De hecho en estas experiencias de intervención el material que se daba a las madres era una versión del *Let's Talk*, aunque el contenido del programa no se limitaba al libro, más bien, éste era sólo una parte pequeña del proceso de evaluación e intervención.

*Desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. Manual práctico de ayuda e intervención* es el título de la versión española del libro que se publicó en 1986 en Bélgica y

en lengua francesa (Rondal, 1986). Después de un primer capítulo introductorio sobre el síndrome de Down, se presenta un segundo capítulo en el que Rondal explica, en un lenguaje sencillo, la importancia de la comunicación y el lenguaje en el desarrollo y la socialización del niño con síndrome de Down. A continuación Rondal explica las características principales del desarrollo del lenguaje de estos niños para iniciar seguidamente un nuevo capítulo donde expone algunas ideas generales para la ayuda y la intervención en el lenguaje del niño con síndrome de Down. Entre estas ideas generales el autor propone las siguientes: comenzar temprano; no abandonar y creer en lo que uno hace; la comprensión de que el lenguaje no surge de la nada sino de una interacción que hay que preparar y desarrollar; la participación de los padres en la educación del lenguaje de su hijo, etc. Más adelante, en el quinto capítulo, Rondal proporciona algunas indicaciones prácticas sobre la evaluación y la enseñanza y finalmente el sexto y el séptimo capítulo están dedicados a la intervención (prelingüística y lingüística). Si bien en los primeros capítulos se enfatiza la importancia de la interacción en el desarrollo del lenguaje y el papel de los padres en el proceso de aprendizaje, los dos capítulos de intervención están planteados de forma poco didáctica a nivel de presentación y explicación, aunque el contenido es coherente con los aspectos teóricos. Como ya hemos comentado respecto a otros materiales parecidos, no podríamos incluirlo dentro de lo que hemos descrito como modelo interactivo, por varias razones, pero la fundamental es que el objetivo prioritario no es mejorar las estrategias ni el estilo comunicativo e interactivo de los adultos ni tampoco la calidad de la interacción en sí misma, sino que pretende proporcionar estrategias para mejorar el lenguaje del niño y ayudarlo a ir superando las etapas del desarrollo del lenguaje. De nuevo en este caso podríamos afirmar que la intervención por parte de los padres se contempla de forma muy parecida a los enfoques de enseñanza directa.

Hurtado (1993) ha elaborado recientemente un programa experimental sobre estimulación temprana del lenguaje para niños con síndrome de Down de características muy similares al de Rondal (1986). Se trata de un libro con un primer capítulo descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación en el niño con síndrome de Down y un segundo capítulo donde se citan algunos trabajos clásicos de intervención. La parte experimental del trabajo consiste en la aplicación de un programa de estimulación temprana en el lenguaje que ha estado motivada, según el autor "más que para constatar su ya conocida eficacia, por razones éticas para hacer partícipes a los niños de sus beneficios y por razones prácticas para reforzar la colaboración de los padres con la investigación" (p. 3). El autor explica, además, que la aplicación del programa se llevó a cabo por parte de los padres en el hogar y que los profesionales enseñaron a los padres "modos fiables de observación, de registro y de la aplicación de los diferentes componentes del programa, supervisión continuada, confección

de un programa de tipo desarrollativo siguiendo los estadios madurativos del niño normal y las leyes del aprendizaje que sustenta el paradigma operante" (p.3). Se trata de uno de los pocos estudios realizados y publicados en nuestro país sobre intervención temprana en el área del lenguaje con niños con síndrome de Down en los que la participación de los padres parece ser fundamental.

El libro de Hamaguchi (1995) presenta una estructura peculiar. Está claramente dirigido a los padres de una forma muy didáctica, planteando preguntas en el título de cada capítulo y respondiéndolas a lo largo de él. Después de una primera parte donde se informa a los padres sobre lo que es el lenguaje, cómo se desarrolla, cómo saber si su hijo necesita ayuda y cómo y quién tiene que hacer la evaluación, se presenta una segunda parte centrada en diversos problemas de habla, lenguaje y audición. La estructura de los capítulos que forman esta segunda parte es siempre la misma: después de explicar algunas patologías concretas, hay un apartado en el que se pregunta "¿qué pueden hacer los padres para ayudar respecto a un problema de voz?, o "qué pueden hacer los padres para ayudar a desarrollar las primeras habilidades lingüísticas?". En este último caso, las sugerencias proporcionadas son las siguientes: 1) escucha a tu hijo con entusiasmo e interés, 2) lee a tu hijo cada día, 3) resístete a hablar como tu hijo o a potenciar el *baby-talk*, 4) impide que los hermanos mayores hablen por tu hijo, 5) premia los intentos de hablar de tu hijo, la perfección no es la meta, 6) habla con tu hijo sobre todo lo que se te ocurra, 7) responde preguntas de forma completa, 8) habla acerca de lo que estáis haciendo, y 9) ayuda a tu hijo a aprender cosas sobre las palabras y los sonidos. Cada una de las claves expuestas anteriormente es explicada en el libro con algunos ejemplos más o menos extensos. Al final de cada capítulo se comenta un caso real que presenta los problemas que se han comentado y cómo se han tratado. Es un libro que puede ayudar a las familias de niños con problemas en el área de la comunicación y el lenguaje y que les proporciona algunas pistas y orientaciones que les pueden ser útiles además, evidentemente, del tratamiento que pueda recibir el niño, como también es el caso del trabajo de Schwartz y Heller (1988).

"Hablando juntos" (*Talking Together*) (Gardner, 1986) es una guía sobre el desarrollo del habla y del lenguaje de niños pequeños, cuya forma recuerda al programa Hanen, ya descrito anteriormente. Se trata de una guía muy sencilla e ilustrada con imágenes y ejemplos dirigida a informar a los padres sobre cómo aprenden el lenguaje los niños, así como a orientarles y proporcionarles ideas respecto a algunas estrategias que pueden utilizar. También se sugieren actividades que pueden realizar con sus hijos para ayudarles a desarrollar el lenguaje de forma más adecuada. Si bien no está dirigido a familias de niños con problemas graves de

lenguaje sí se presenta como una guía para ayudar a los padres de niños con retrasos leves del lenguaje o problemas de habla.

### **Estrategias propuestas en trabajos con diversos objetivos**

Aimard y Abadie (1991) proponen, como parte de un capítulo de un libro sobre la intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño, un apartado que titulan "asesoramiento a los padres". Después de señalar que siempre que sea posible es preciso establecer una complicidad con los padres que permita comprender al niño y ayudarlo, describen algunos programas elaborados especialmente para ellos, entre los que se encuentra el programa Hanen. Lo más interesante de esta aportación son una serie de "ideas válidas para todos" que los autores proponen a los terapeutas para que sugieran a los padres, señalando que no siempre hay que proporcionarlas todas a la vez, sino que es necesario adaptarse a cada familia y a cada problemática. Las ideas que proponen son las siguientes: 1) "no" a los padres repetidores, 2) ser positivo, 3) estar atento: escuchar al niño, mirarlo, 4) expresar con palabras la realidad, 5) el registro particular del adulto ante un niño muy pequeño (características del *motherese*), 6) disminuir la frustración, 7) la escucha del mundo sonoro y, finalmente, 8) los juegos motrices con la boca.

Más adelante Aimard y Abadie (1991) señalan las estrategias interactivas más positivas que hay que fomentar en los padres, tanto de orden lingüístico como no lingüístico, que son: 1) reforzar las emisiones del niño (refuerzo verbal, refuerzo físico, refuerzo material), prestar atención al niño y a los signos que emite, 2) nombrar, 3) acentuar la gestualidad que acompaña y completa el mensaje verbal, 4) adecuar el espacio de la comunicación, y 5) durante las interacciones verbales retomar lo que acaba de decir el niño, imitarlo y mejorarlo diciendo la palabra correcta y no la forma más simplificada emitida por el niño, y prolongarlo introduciendo la palabra en una frase. Finalmente los autores sugieren algunas ideas útiles para los terapeutas sobre cómo hacer llegar este mensaje a los padres. Entendemos que ésta es una de las partes que a menudo se olvida y que quizás es de las más difíciles de llevar a cabo. Es posible que tengamos las ideas muy claras sobre las estrategias que pueden mejorar las interacciones comunicativas o lingüísticas entre los padres y los hijos con dificultades, pero muy pocas publicaciones proporcionan ideas u orientaciones claras de cómo hay que explicar y tratar a los padres. Algunas ideas de Aimard y Abadie nos parecen enormemente acertadas:

*Sabemos muy bien que no deben darse excesivas explicaciones o demasiadas consignas a la vez. Si se exponen demasiadas ideas en una sola entrevista -sobre todo si se trata de la primera- todo resulta confuso. Los padres ya no saben lo que tienen que hacer ni lo que tienen que pensar. Es preciso atenerse a uno o dos objetivos precisos. La regla de la simplicidad no es fácil de respetar [...] Al final de la entrevista procuramos resumir y clarificar las ideas, evitando sobrecargar a los padres con informaciones y consejos. [...] Basta con exponer lo que puede ser positivo y hacerlo delante de ellos. Por ejemplo, responder a un enunciado del niño, imitarlo, mejorarlo. Formular la explicación que les ayude a reproducir y generalizar este comportamiento [...] Para transmitir una idea raramente basta con una sola vez, aun cuando se den pocas consignas al mismo tiempo. Hay que decirla y repetirla, lo que implica ver a los padres con bastante frecuencia y tomarse un tiempo para asegurarnos de que nos hemos comprendido. [...] La consigna se transmite mejor en situación. Se hace observar a los padres que el bebé acaba de producir unos sonidos o un gesto de incitación, y que es el momento de reforzar su iniciativa repitiéndolo, devolviéndole el "eco" de su producción. [...] Debe actuarse con modestia, sin hacer demostraciones brillantes del tipo "¡fíjese, conmigo todo va bien!". [...]*

*A veces resulta más útil hablar de otro niño, poner un ejemplo [...] El ejemplo les da más confianza que el consejo directo [...] El vídeo puede ayudarnos a mostrar a los padres estas situaciones [...] Actualmente nos sirve sobre todo para afinar la observación y seleccionar secuencias que ilustrarán la enseñanza [...] Las escenas grabadas se ven junto con la madre o ambos padres, lo que permite seleccionar, analizar y comentar las secuencias más significativas, tanto relativas a las conductas como a la relación, a los medios de comunicación y a la adquisición del lenguaje.*

(Aimard y Abadie, 1992, véase Aimard y Abadie, 1991, pp. 104-107)

Otro trabajo que realiza algunas aportaciones destacables respecto a la facilitación del lenguaje, pensando sobre todo en los padres, es el de Schomburg, Lippert, Johnson, Bitler y Tittnich (1989), quienes, después de señalar algunas estrategias que habitualmente utilizan los adultos cuando hablan con los niños pequeños (por ej. la narración, el etiquetado y la descripción, la expansión, las reformulaciones, el habla como respuesta al niño y las interacciones conversacionales) y que consideran facilitadoras del lenguaje, proponen una serie de actividades que agrupan en tres bloques (afectivo, cognitivo y comunicativo) que a su vez subdividen en dos etapas, del nacimiento a los 18 meses y de los 18 meses a los tres años. Dentro de cada una de las etapas diferencian entre conversaciones, juegos de lenguaje y juego



libre. Las conversaciones son actividades que se consideran extensiones de las interacciones cotidianas entre adultos y niños. Por su parte, los juegos de lenguaje proporcionan un centro de atención alrededor de una actividad específica de lenguaje, y finalmente, las actividades de juego proporcionan, según las autoras, oportunidades a los niños para recrearse y representar sus experiencias a través de palabras y acciones.

Se trata de una propuesta interesante que puede ser útil tanto para familias de niños con retrasos leves del lenguaje como para familias de niños con retraso importante en el desarrollo, dado que las autoras señalan que en estos casos las edades tienen que escogerse por el nivel de lenguaje del niño. Sin embargo señalan, y esto nos parece muy importante, que las actividades deben estar adaptadas a la edad cronológica del niño, utilizando la estructura de las actividades para niños más pequeños, pero con un contenido apropiado para la edad real. Entendemos que es fundamental esta aclaración por la tendencia, existente en algunos programas basados en actividades de juego, a proponer actividades a los niños que no se corresponden con su edad cronológica y que por tanto son demasiado "infantiles" para ellos.

Finalmente presentamos algunos principios generales que Menyuk, Liebergott y Schultz (1995) señalan como importantes respecto a todas las interacciones entre el niño y el cuidador, pero que son particularmente relevantes para el niño con retraso en el desarrollo del lenguaje: 1) hablar sobre el aquí y el ahora cuando nos comunicamos con el niño, 2) seguir la iniciativa del niño, expandiendo primero con contribuciones no verbales y más adelante verbales, 3) lograr que las contribuciones del niño se inserten en la interacción, reconociéndolas, 4) responder a las contribuciones del niño después de reconocerlas, 5) utilizar la técnica del modelado es apropiado con el niño que emite y se comunica poco.

Tanto las ideas, orientaciones y estrategias que proponen Aimard y Abadie (1991) y Menyuk, Liebergott y Schultz (1995) como las actividades que sugieren Schomburg, Lippert, Johnson, Bitler y Tittnich (1989) pueden parecer obvias y fáciles de llevar a la práctica, pero la experiencia nos ha enseñado que no es así. El proceso de adaptación y flexibilización ante las opiniones, expectativas e ideas de los padres es siempre necesario y en general complejo. Saber sugerir una actividad o explicar una misma estrategia de diferentes formas sin que parezca la misma o ayudar a los padres a hacerles ver aspectos positivos y pequeños avances en el lenguaje de sus hijos, es una tarea compleja, pero enormemente gratificante cuando se consigue.

### **5.2.2.3. Trabajos de investigación: aplicaciones de programas, modelos y estrategias**

Existen numerosas investigaciones que tienen como objetivo comprobar si la utilización de ciertas estrategias por parte de los padres en situación interactiva con los niños, incrementa su nivel de desarrollo lingüístico, así como las habilidades pragmáticas. En definitiva, lo que intentan es determinar hasta qué punto se logran los objetivos que se proponen los investigadores en la elaboración de los programas o intervenciones en general.

Dado que ya han sido señaladas y comentadas algunas de las características del programa Hanen, iniciaremos este apartado con la presentación de trabajos donde el mismo grupo de investigación de Canadá ha probado el programa de forma experimental. Diremos, para empezar, que en la mayoría de estas investigaciones se ha demostrado su eficacia ya que, por un lado, han mejorado las habilidades comunicativas de los niños, y por otro, se han producido cambios significativos en cuanto a las habilidades y las actitudes de los padres. En relación a este último aspecto, Girolametto, Greenberg y Manolson (1986) han obtenido resultados interesantes que hacen referencia a las respuestas de los padres a un cuestionario sobre actitudes. Los resultados de esta investigación indicaron que el 78% de los padres encontraban el programa útil, incluso uno o dos años después de haber participado en él. Los padres también consideraron que habían percibido cambios en las habilidades comunicativas de los niños, particularmente en las áreas de atención e interés.

Más adelante Girolametto (1988) utilizó el programa Hanen con familias de niños con retraso en el desarrollo, obteniendo resultados tales como que las madres, después del tratamiento, eran más sensibles y menos controladoras en relación al comportamiento del niño si se las comparaba con las madres que no habían participado en el tratamiento. Los niños, a su vez, iniciaban más temas y eran más sensibles a los turnos precedentes de sus madres, utilizando más turnos verbales y un vocabulario más variado que los niños que no habían participado en la intervención.

Un estudio posterior basado en el de Girolametto (1988) y en otro de Mahoney y Powell (1986) es el de Tannock, Girolametto y Siegel (1990) cuyo objetivo también era el de evaluar la efectividad de un modelo de intervención. Los autores concluyeron que el modelo conversacional, utilizado tal como propone el programa Hanen, es efectivo en la disminución de la directividad materna y en el incremento de los comentarios y el habla contingente. Sin embargo, el proceso de selección y el número de familias que participaron en la investigación no permitió a los autores generalizar los resultados a padres con un nivel educativo más bajo

o menos motivados. El estudio demostró, según sus propios autores, que los cambios que se producen en el estilo de interacción materno después de la aplicación del programa reflejan efectos debidos al tratamiento y no pueden ser atribuidos únicamente a cambios evolutivos en el niño. Nos parece importante subrayar esta afirmación, puesto que pone de manifiesto que uno de los objetivos claros de este tipo de programas es provocar y encontrar cambios significativos en el estilo interactivo de las madres que no puedan ser explicados por los cambios en la forma de comportarse del niño y en el propio nivel del niño, *per se*, sin intervención. Sin embargo, los autores señalan que hallaron efectos evolutivos pero no efectos de tratamiento en los resultados relativos al niño, por lo que ponen de manifiesto la necesidad de utilizar grupos de control para separar unos de los otros.

Cunningham, Reuler, Blackwell y Deck (1981) trabajaron también sobre el programa Hanen. La duración de la intervención en aquel caso fue de doce semanas y sugirieron a los padres las siguientes estrategias: 1) que redujeran el número de temas que iniciaban, 2) que incrementasen el grado de sensibilidad (*responsiveness*) hacia los intentos comunicativos de sus hijos, 3) que mantuviesen la conversación sobre un mismo tema durante secuencias largas y 4) que trataran de potenciar las iniciaciones de los niños. En esta investigación, tanto el grupo experimental como el grupo control estaban formados por niños con síndrome de Down y otros niños con retraso en el desarrollo. En cuanto a los resultados, los autores destacan que las madres del grupo experimental demostraron, en la prueba posterior al tratamiento, un incremento en la toma de turnos, en el mantenimiento de tema y más sensibilidad hacia los actos infantiles. Los niños del grupo experimental iniciaron más temas y tomaron parte en secuencias comunicativas más largas, incrementando también la frecuencia de turnos que contenían alguna palabra y disminuyendo los turnos no verbales. Las madres, a su vez, seguían de manera satisfactoria la iniciativa del niño, proporcionando *feedback* en relación a los temas propuestos por el niño, y facilitando la producción de palabras en contextos conversacionales. Sin embargo, no se encontraron cambios evidentes en el nivel de lenguaje del niño medido a través de una prueba de desarrollo de la comunicación.

Weistuch y Lewis (1985) realizaron una investigación en la que se probó la eficacia de una primera versión todavía no publicada del *Language Interaction Intervention Project (LIIP)*. Los autores del programa consideraron que era necesario incrementar la comprensión por parte de la madre de algunos aspectos explicativos básicos del desarrollo del lenguaje y del rol que el habla del adulto tiene en el desarrollo del lenguaje del niño. Asimismo vieron la necesidad de incrementar la habilidad de la madre para responder contingentemente a lo que

comunicaban los niños, así como para establecer situaciones en las cuales el niño podía aprender a pedir, informar, nombrar y rechazar de manera apropiada. El estudio se llevó a cabo con un grupo de diez niños con síndrome de Down y un grupo control de otros diez niños de desarrollo normal. Los resultados obtenidos en el estudio previo a la aplicación del programa indicaron que las madres de niños con retraso eran más directivas y utilizaban con menos frecuencia las técnicas de facilitación del lenguaje descritas en la literatura. Los resultados de la aplicación del programa indicaron que, en un tiempo relativamente corto, las madres que participaron en el programa de formación fueron capaces de cambiar su forma de utilizar el lenguaje de acuerdo con las estrategias especificadas por el terapeuta. Sin embargo, no se percibieron cambios en el lenguaje de los niños con retraso, aunque sí en el lenguaje de los niños de desarrollo normal, que mejoró. Los autores interpretan los resultados señalando que el periodo de intervención fue quizás demasiado corto (ocho sesiones de forma semanal de dos horas de duración), no dando opción a que se produjeran cambios en el lenguaje de los niños con retraso. Las sesiones de trabajo tenían lugar en contexto clínico (*center-based*).

Otros investigadores en Chicago (Clark y Seifer, 1983, 1985; Seifer, Clark y Sameroff, 1991) han trabajado con el modelo interactivo realizando estudios con niños de alto riesgo y niños con retrasos en el desarrollo, entre ellos algunos niños con síndrome de Down, con la intención de optimizar la interacción entre la madre y el niño. De nuevo en este caso parten claramente de la hipótesis según la cual las interacciones entre los niños de desarrollo atípico y sus madres son diferentes. Los niños muestran menos respuestas, menos intensivas y retrasadas a nivel social, que sus madres compensan con un estilo de interacción social caracterizado por intervenciones más frecuentes y más intensivas.

Lo interesante de la experiencia de este grupo de investigadores (Clark y Seifer, 1983, 1985) es sobre todo la forma en que fue llevando a cabo el experimento en función de los resultados que se iban obteniendo. En primer lugar se seleccionaron los niños recién nacidos con riesgo, con síndrome de Down, con problemas neurológicos, etc. Durante diez meses las parejas madre-hijo participaron en grupos de trabajo de cuatro a seis parejas con un terapeuta que les iba sugiriendo la utilización de algunas estrategias. A lo largo de este tiempo los terapeutas se dieron cuenta de que las madres tenían dificultades para interactuar, por lo que elaboraron una prueba para medir el grado de sensibilidad de las madres hacia el niño. La evidencia de las dificultades de las madres se pudo conseguir gracias a la evaluación de cinco vídeos de seis minutos que habían sido grabados durante los 10 meses de cada una de las parejas (al principio, a los tres meses, a los seis, a los nueve y al final) en una actividad de juego libre. Después de analizar los vídeos el especialista en lenguaje determinó qué días se podían

beneficiar del tratamiento, esto es, se hizo una selección. Entonces se inició un tratamiento de seis semanas, llevándose a cabo sesiones semanales de 30 a 45 minutos de duración. En las sesiones se comentaban los vídeos, se reforzaban aquellos comportamientos que habían dado lugar a una interacción adecuada y se señalaban también aquellos comportamientos que tenían que modificarse. En este último caso el terapeuta solicitaba el consentimiento de los padres para probar algunos cambios que podían mejorar la interacción, tras lo cual se volvía a grabar en vídeo la interacción. Entendemos que lo más interesante del diseño es la primera parte, dado que además de servir para decidir qué parejas necesitan ayuda y cuales no, es útil como un primer tratamiento a todas las díadas. Sin duda, el hecho de contextualizar el trabajo en un único centro como el *Institute for The Study of Developmental Disabilities* facilita que se pueda realizar un estudio de estas características.

Los resultados del estudio de Seifer, Clark y Sameroff (1991) muestran que el trabajo de formación de la madre influyó en su comportamiento, puesto que disminuyó el nivel de demanda e incrementó el grado de sensibilidad hacia el niño. Asimismo, la intervención influyó en el comportamiento del niño, en este caso con la disminución de las protestas. También repercutió en el nivel de desarrollo medido por pruebas estandarizadas. Si bien estos son resultados de tipo clínico, también los autores consideran que se obtuvieron resultados a nivel teórico. Concretamente los autores hacen referencia a los patrones identificados entre los comportamientos de la madre y del niño, es decir, a la asociación positiva entre el grado de sensibilidad (*responsiveness*) materna y los comportamientos del niño.

El interés de las aportaciones de Salzberg y Villani (1983), dos investigadores de la universidad de Vanderbilt, se centra en el diseño de la investigación. En este caso se llevó a cabo un diseño de línea de base múltiple que tenía como objetivo investigar la adquisición y la generalización posterior del entrenamiento de los padres de niños con síndrome de Down de edad preescolar en la estrategia de la imitación vocal. Las técnicas que se utilizaron fueron el modelado, la incitación (*prompting*) y técnicas de *feedback* que enseguida produjeron incrementos en el uso correcto de las incitaciones (*prompts*) y premios por parte de los padres así como un decremento en afirmaciones tangenciales. La formación estructurada de los padres con sus hijos se realizó en un centro de preescolar. Los cambios en el comportamiento de los padres consistieron en una mejora de la imitación vocal y una disminución de comportamientos disruptivos por parte de los niños. Sin embargo, los autores comprobaron que las nuevas habilidades adquiridas por los padres no se generalizaron en situaciones de juego libre en sus casas. En una posterior investigación, que se realizó con el objetivo de mejorar los resultados de generalización, los padres recibieron instrucciones para utilizar las

habilidades ya adquiridas en sus casas, se les enseñó cómo adaptarlas al formato de juego libre, y se les proporcionó *feedback* en relación a las grabaciones de audio de las sesiones en casa. Los resultados indicaron un incremento rápido en los comportamientos trabajados con los padres en casa así como en el aumento de las imitaciones vocálicas de los niños y en las vocalizaciones espontáneas.

Entendemos que el estudio anterior permite poner de manifiesto la dificultad de que se generalicen de forma espontánea comportamientos adquiridos en una situación experimental aunque en este contexto se produzcan cambios y éstos repercutan en el comportamiento del niño. Es necesario que los cambios se adapten a las situaciones reales de la vida cotidiana. De nuevo se subraya la importancia de discutir conjuntamente las interacciones que se dan en las situaciones de la vida cotidiana, en este caso en formato de audio.

El estudio de Madden, O'Hara y Levenstein (1984) es una aplicación del *Mother-Child Home Program* publicado por el propio Levenstein en 1977. Los resultados de este estudio indicaron cambios en el comportamiento de las madres después de la aplicación del programa de formación, pero no se identificaron cambios significativos en el nivel de desarrollo del niño. Tampoco se hallaron, en contra de lo que se había previsto, relaciones consistentes entre las medidas de interacción materna y el coeficiente intelectual a largo plazo o el éxito escolar del niño. Entendemos que este resultado era en cierto modo previsible, puesto que el salto entre los cambios en el comportamiento de la madre y las medidas infantiles tomadas es demasiado grande.

Tiegerman y Siperstein (1984) presentan un análisis de cuatro casos de parejas madre-niño con retraso en el lenguaje. Los autores señalan, al inicio, algo que nos parece muy importante: las cuatro madres presentaban unos estilos muy individualizados con sus hijos antes de la intervención, que se mantuvieron después del proceso de formación. Ello no impidió que se detectaran mejoras en cuanto al grado de sensibilidad (*responsiveness*) y respecto al ajuste fino (*fine-tuning*) a nivel comunicativo con sus hijos. Los autores interpretan estos resultados señalando que las madres internalizaron el programa de formación de formas diferentes, dependiendo de patrones idiosincráticos de interacción. Los autores consideran que el programa fue eficaz precisamente porque dio lugar a cambios individuales y apropiados en el lenguaje de las madres, e insisten en que el objetivo de la intervención no era conseguir cuatro "interactuadoras" idénticas. Los autores concluyen señalando que las madres incorporaron diferentes aspectos del programa de lenguaje dependiendo de sus estilos propios y únicos. Esta conclusión nos parece relevante, puesto que

pocos estudios han realizado este tipo de análisis de casos y por lo tanto en poco estudios se ha puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta que los cambios en las madres no siempre tienen que ser en el mismo sentido y que no todas las madres tienen que acabar interactuando de la misma forma. En definitiva, entendemos, siguiendo a los autores, que los programas de formación no deberían pretender cambiar los estilos de las madres, sino modificar algunos aspectos de su forma de actuar que pueden mejorar la calidad de la interacción con sus hijos.

Iven, Albritton, Eaton y Montague (1989) realizaron un estudio piloto en el que enseñaron a siete díadas padre/madre-hijo a utilizar algunas estrategias pragmáticas entre las que se encontraban la referencia, la imitación, la descripción, el habla paralela y la expansión. La intervención se prolongó durante cuatro semanas y las sesiones fueron de una hora de duración. Los resultados indicaron un incremento significativo en el uso por parte de los padres de algunas de las estrategias y un decremento del uso de preguntas. Los investigadores no pretendieron en ningún momento comprobar cambios en el niño.

Después del interesante trabajo de Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caufield (1988) ya comentado en el capítulo 2 en el que evaluaron una intervención en contexto familiar de un mes de duración diseñada para optimizar la lectura de cuentos de los padres a los niños de desarrollo normal, el mismo grupo de investigadores de Nueva York (Whitehurst, Fischel, Lonigan, Valdez-Menchaca, Arnold y Smith, 1991) ha presentado los resultados de una investigación utilizando un programa similar al anterior pero con niños con retraso específico del lenguaje. Como en el caso anterior, las madres acudían a unas sesiones y luego ellas utilizaban las estrategias en sus casas. Los resultados obtenidos, permitieron a los autores concluir que los retrasos específicos del lenguaje de carácter severo pueden ser tratados con éxito a través de una intervención realizada en el hogar (*home-based*) en la que los padres actúan como terapeutas. El éxito se define, en este caso, como "incrementos sustanciales en habilidades de lenguaje expresivo durante e inmediatamente después del tratamiento" en los hijos de las madres que habían participado en el grupo experimental, respecto al grupo control.

En nuestro entorno también se han publicado recientemente resultados de investigaciones longitudinales (Basil, 1992; Basil y Soro-Camats, 1996) en las que se ha formado a familias y a maestros de niños con parálisis cerebral o con plurideficiencia. El objetivo del trabajo de Basil (1992) era, por un lado, analizar las características de las conversaciones entre algunos niños que utilizaban tableros de comunicación y sus padres y maestros en contextos naturales.

El segundo objetivo era mejorar la interacción comunicativa entre los niños y sus padres, introduciendo un programa de intervención familiar.

En un reciente estudio sobre un único caso de una niña con parálisis cerebral y graves trastornos motóricos (Basil y Soro-Camats, 1996) los autores explican el proceso de intervención en contexto escolar y en contexto familiar, ilustrándolo con interesantes y clarificadores ejemplos. Los autores señalan que la intervención llevada a cabo en colaboración con la familia y la escuela de la niña dio buenos resultados, a pesar de que el progreso fue lento. Tanto la niña como sus interlocutores adultos adquirieron, de forma gradual, habilidades nuevas y progresivamente más complejas que a su vez mejoraron sus habilidades para interactuar y comunicarse con la niña. La resistencia inicial de los padres a realizar cambios, debida a la falta de confianza en su efectividad, junto con su baja comprensión de los beneficios que las ayudas para la comunicación podían dar a sus hijos, llevaron a los autores a la conclusión de que en las primeras etapas la formación de las familias tiene que ser muy intensiva. Los autores también señalan que la estrategia de sobreinterpretar los signos producidos por los niños con graves dificultades, y la atribución de credibilidad comunicativa a estos signos, es un buen punto de comienzo que hace posible avanzar hacia la adquisición de habilidades lingüísticas más complejas. Finalmente Basil y Soro-Camats concluyen señalando que la participación de un especialista en la intervención debe continuar mucho tiempo después de terminado un periodo más intensivo, a pesar de que la frecuencia de sesiones y encuentros pueda reducirse gradualmente.

En definitiva, las páginas precedentes demuestran, en primer lugar, que existen numerosos investigadores que actualmente dedican esfuerzos considerables al trabajo de formación a familias de niños con retraso en el área de la comunicación y el lenguaje. Si bien en la mayoría de casos los resultados no son generalizables, entendemos que son esperanzadores a nivel clínico y educativo y que constituyen un primer paso que es fundamental. Como veremos en el apartado siguiente el paso en estos momentos necesario es aquél más relacionado con la mayor rigurosidad en los diseños de las investigaciones y en general en los aspectos relacionados con la metodología de trabajo. Sin duda, también permitirá que los programas puedan utilizarse de una forma más generalizada y con más garantías de éxito.



#### 5.2.2.4. Trabajos de revisión: aspectos críticos

Antes de que se realizasen revisiones completas de los trabajos que se estaban llevando a cabo sobre intervención en contexto familiar, algunos autores ya habían publicado artículos que aportaban algunas ideas sobre el tema (Cross, 1984; Rogers-Warren, Warren y Baer, 1983; Spinelli y Terrell, 1984; Snow, Midkiff-Borunda, Small y Proctor, 1984). Cross (1984) afirmaba en su trabajo lo siguiente:

*The evidence for a strong effect of child impairment on parental language had been amply demonstrated. Studies equating normal and communicatively impaired children on age or language ability repeatedly show patterns of deviation in language and conversation style for parents of the impaired children. [...]*

*Bearing this in mind, this survey of reasearch into both normal and impaired language development indicates that clinicians should not only intervene with language impaired children, but they should also recruit the parents into habilitation. It is recommended that will (a) enhance the semantic contingency of parents' language on child's language; (b) reduce parents' directiveness; (c) increase their fluency, inteligibility, and tendency to question; and (d) generally encourage the parents of children with language impairments to talk with them more frequently than they do.*

(Cross, 1984, p.12)

Uno de los primeros trabajos completos de revisión sobre los programas de formación de familias en el área de la comunicación y el lenguaje es el de Fey (1986). Muy poco después Guralnick y Bennet (1987) publicarían un libro centrado en la efectividad de la intervención temprana para niños con riesgo y con déficit en el que Snyder-McLean y Mclean (1987) dedicarían un capítulo a tratar sobre la efectividad de la intervención temprana para niños con problemas de comunicación y lenguaje donde citarían algunos trabajos realizados con familias. Los autores señalan en su trabajo que los resultados de los programas totalmente basados en el trabajo en el hogar, en los que los padres asumen la responsabilidad principal en todas las fases, proporcionan resultados poco claros en relación a la efectividad de la intervención. Concluyen, sin embargo, que no se puede zanjar el problema afirmando que el rol de los padres no es el de enseñar lenguaje a sus hijos, sino que existen muchos otros aspectos que pueden explicar las diferencias halladas en relación a la efectividad de estos programas. Evidentemente estos dos trabajos revisaron los estudios e investigaciones que se

habían realizado hasta el momento. Después de su publicación han aparecido muchos otros estudios, algunos comentados en este capítulo.

En el mismo año McDade y Varnedor (1987) publicaron un interesante trabajo crítico sobre la formación de padres como facilitadores del lenguaje. Los autores inician su trabajo de revisión señalando la dificultad de encontrar un texto sobre intervención en el lenguaje que no tenga una sección específica sobre la formación de los padres y otros adultos significativos. Lo que parece irónico, según ellos, es lo difícil que resulta encontrar terapeutas que se dediquen a ese tipo de formación. La paradoja se hace más evidente cuando se comprueba que un tanto por ciento muy elevado de terapeutas e instituciones de formación en problemas de comunicación afirman que ven la participación de los padres como un componente importante de los servicios clínicos. Y sólo un tanto por ciento bajo de los que afirman lo anterior indican que sus centros organicen este tipo de programas. Asimismo, de los terapeutas que defienden la participación de los padres, más del cincuenta por ciento indican que la forma más frecuente de llevar a cabo esta formación es utilizar material escrito.

Por lo tanto, los datos recogidos por McDade y Varnedor (1987) ponían de manifiesto que mientras que no había duda sobre la importancia del entrenamiento de los padres, su práctica continuaba siendo una excepción más que una regla, incluso en los programas de formación universitarios. Es evidente que las cosas han cambiado un poco en los Estados Unidos y Canadá desde aquella publicación, pero posiblemente las afirmaciones que realizaban estos autores hace diez años las podríamos realizar ahora respecto a nuestro entorno inmediato. Los autores señalan más adelante, que la falta de participación de los padres en el proceso de terapia tampoco es debida a la escasez de programas. Un último dato que debería ser definitivo, según ellos, es la evidencia de que en los estudios en que participan los padres se obtienen mejores resultados que en aquellos en que no participan, además señalan la necesidad de tener en cuenta los estudios que indican que las interacciones entre padres e hijos con retraso en general muestran una peor calidad.

En cuanto al proceso de intervención en sí mismo McDade y Varnedor se preguntan qué se les debe decir a los padres, cómo deben ser educados, qué conductas deben ser modificadas, qué roles deben jugar en el proceso de habilitación del lenguaje de los niños con retraso y, finalmente, cuánto tiempo deben pasar los terapeutas con ellos. Entienden que a menudo el aspecto más difícil de implementar, en un programa diseñado para formar a padres y otros adultos significativos, es reconocer quién es realmente el objetivo de la intervención. Para

muchos terapeutas, el objetivo es claramente el niño que presenta el retraso. Los autores, sin embargo, entienden que el objetivo de la intervención es la persona cuya conducta intenta cambiar el profesional. En el caso de la formación de padres la meta principal es alterar el comportamiento interactivo de éstos, por lo tanto los padres se convierten en objetivo. Finalmente los autores señalan el contenido que debería formar parte de los programas de formación de padres, basándose en el *Parent Training Program*, utilizado en la Universidad de Carolina del Sur. En síntesis el *Parent Training Program* señala la importancia de un estilo interactivo apropiado (por ej. establecimiento de contingencia semántica, provocar la utilización por parte del niño de un lenguaje apropiado) y unas técnicas facilitadoras del lenguaje (por ej. *feedback* positivo, expansiones y comentarios).

En el año 1989 la revista *Topics in Language Disorders* publicó un número especial dedicado a la intervención temprana de niños con retraso en el desarrollo en la que se publicaron tres artículos de interés en relación al trabajo con familias (Ensher, 1989; Sparks, 1989; Trout y Foley, 1989). El último es el que está específicamente dedicado a estudiar el trabajo con familias de niños con déficit. Los autores señalan básicamente algunas ventajas de la formación de familias y sobre todo ponen de manifiesto la idea de que la inmersión disciplinada y sistemática en el sistema familiar puede enseñarnos cómo funciona la familia y consecuentemente qué puede hacerse. Lo que proponen es lo que denominan un equipo de intervención temprana ecológicamente ajustado.

Penny Price (1989), una de las investigadoras del equipo de la universidad de Macquarie en Australia y que ha trabajado con el programa ELIP, revisó algunos trabajos publicados hasta aquél momento, señalando aspectos interesantes respecto a los programas de intervención precoz en el área de la comunicación y el lenguaje. En este trabajo de revisión la autora puso de manifiesto la necesidad de mejorar los trabajos que ya se estaban realizando en el contexto natural del niño. Asimismo resaltó la necesidad, por un lado, de que los programas presentasen los pasos a seguir de forma detallada, pero que por otro lado, permitiesen una flexibilidad suficiente para poder tener en cuenta las diferencias individuales.

Es posiblemente el trabajo de Tannock y Girolametto (1992) el que más aspectos recoge sobre los programas de intervención en el lenguaje centrados en los padres, entre otras razones por ser de los más recientes. Aunque posteriormente han aparecido otras publicaciones que aportan ideas interesantes (Basil, 1994; Girolametto, 1995a; Prizart, Wetherby y Roberts, 1993).

Ciertamente, tal como señalan Tannock y Girolametto (1992), a pesar de que muchas teorías sobre adquisición del lenguaje conceden un rol importante a los padres, la naturaleza de este rol todavía no está clara. Sin embargo, los autores señalan que no hay duda de que desde una perspectiva práctica, los padres están en una situación ideal para asumir el rol de agentes primarios de intervención con los niños. La idea básica que subyace a los programas de formación de padres es la de que éstos tienen un contacto más frecuente y extenso con los niños que los terapeutas, además, de alguna manera, están más motivados para hacer este trabajo. Otra ventaja de este tipo de programas es que los padres pueden intervenir a intervalos frecuentes a lo largo del día y pueden continuar haciéndolo más allá de lo que lo podría hacer el terapeuta en un tiempo reducido. Además los padres cuentan con la ventaja de poder intervenir en condiciones en las cuales el niño está más motivado para comunicar, que son difíciles de replicar en un ambiente clínico y, sin embargo, son muy importantes para que se dé un aprendizaje. Una última ventaja que señalan los autores es la relativa a la disminución de los problemas de generalización. No hay duda de que el asesoramiento a los padres para convertirlos en agentes de intervención puede ser una alternativa eficiente tanto en relación al tiempo como respecto al costo que suponen otros servicios clínicos.

Sin embargo, también se han señalado problemas. Uno de ellos es que muchos programas de formación de padres están basados en la premisa de que al menos alguno de los principales cuidadores del niño está mucho tiempo en casa con él y por tanto tiene tiempo de usar estrategias de interacción a intervalos frecuentes a lo largo del día, teniendo, por consiguiente, un impacto significativo en el lenguaje del niño. Esta premisa podría no cumplirse en familias de bajo nivel socioeconómico, familias numerosas o familias donde el niño pasa la mayor parte del día en la guardería o en la escuela. Ciertamente, como señalan Tannock y Girolametto (1992), en muchos casos las demandas a los padres podrían desbordarlos e incluso aumentar el *stress* en este tipo de familias. Otro problema señalado por los mismos autores, que cuestiona las ventajas de la intervención de los padres, es el de la hipótesis de partida implícita, presente en muchos de los programas, de que hay algo que no funciona bien en la interacción padre/madre-hijo. Los autores consideran que en algunas ocasiones los padres pueden estar adaptándose de manera apropiada a las habilidades y limitaciones de sus hijos, por lo que no siempre sería adecuado partir de tal hipótesis. Sin duda, este problema no existiría si previamente a la intervención se llevase a cabo una evaluación de la interacción padre/madre-hijo, que a su vez sirviese de punto de partida para iniciar el asesoramiento. A pesar de estar de acuerdo con las apreciaciones de los autores, entendemos que siempre se puede mejorar la calidad de la interacción y el *input* adulto en un sentido amplio, incluso en niños de desarrollo normal; o dicho de otra forma, siempre existe