

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



este sentido la frecuencia de expansiones declarativas ha ido aumentando de forma progresiva a lo largo de las sesiones, excepto en la sesión 20 que disminuye ligeramente, por lo que, en cierto modo, se ha logrado lo que se esperaba. En segundo lugar, es importante poner de manifiesto que en las últimas sesiones se sugirió a la madre el uso de estrategias que consistían en formular un tipo de preguntas determinadas, lo cual pudo haber contribuido al incremento de las expansiones-pregunta en la última sesión. Los resultados relativos a las consecuencias de los dos tipos de expansiones pueden aportarnos más datos, puesto que permiten observar que en las dos primeras sesiones es la madre la que en la mayoría de ocasiones continúa hablando después de haber expandido un enunciado infantil, mientras que en la sesión 10 en el 74% de ocasiones es la niña la que produce, porcentaje que disminuye en la siguiente y de nuevo aumenta hasta el 60% en la última sesión (R26). A este porcentaje se suma el de las expansiones que provocan una imitación en la niña (7%) y el de aquéllas que provocan un enunciado mejorado de la niña (12%), por lo que únicamente en el 22% de ocasiones es la madre la que sigue hallando después de una expansión en esta sesión. Ello significa que en las dos primeras sesiones la mayoría de expansiones de la madre no eran seguidas por un enunciado de la niña, bien porque ésta no sabía qué decir, porque la madre no le daba tiempo a decir nada o a responder si era en forma de pregunta, o porque la respuesta era en forma no verbal. Sin embargo, más adelante cuando la madre expandía, la mayoría de veces era la niña quien continuaba la secuencia con un enunciado. De ningún modo estos resultados pueden desligarse de los relativos a la gestión de la conversación, ya que aquí es fundamental el papel de las esperas y las pausas de la madre. Nos preguntamos entonces si podemos afirmar que las expansiones mejoran a nivel cualitativo. Si el hecho de que cada vez más provoquen en la niña un enunciado inmediato como respuesta se considera un resultado positivo, entonces podemos responder a la pregunta afirmativamente, más aún si entendemos que las expansiones no sólo ayudan a mejorar los enunciados inmediatamente posteriores, sino que parecen tener consecuencias más allá de estos enunciados.

En cuanto a la longitud de los enunciados maternos codificados como expansiones podemos afirmar que a lo largo de las sesiones aumentan ligeramente las expansiones declarativas donde la madre añade 3 o más de 3 palabras. Este resultado es valorado de forma positiva ya que, por un lado, sigue habiendo un porcentaje elevado de expansiones en que la madre presenta un modelo un poco más difícil (1 o 2 palabras más), pero por otro lado aparecen enunciados más largos al mismo tiempo que se alargan los enunciados infantiles, tal como se ha evidenciado anteriormente, lo que permite hablar de calidad en un doble sentido. Por un lado, los resultados indican que la madre desde el principio usa expansiones declarativas de forma ajustada al nivel lingüístico de la niña, y es ciertamente un dato destacable, dado que

fue lo que nos permitió iniciar algunos aspectos del asesoramiento. En segundo lugar podemos hablar de calidad porque se aprecia un ajuste progresivo de la longitud de estas expansiones al nivel lingüístico de la niña. Con las expansiones-pregunta apreciamos que en prácticamente todas las sesiones la proporción de expansiones en que añade 3 o más de tres palabras no baja del 50%, lo cual indica que en general las expansiones en forma de pregunta son un poco más complejas que las declarativas. Además también indica que posiblemente sea más difícil ajustarse al nivel de la niña cuando la expansión es en forma de pregunta. Estos resultados confirman la impresión de las investigadoras y las afirmaciones de autores que han estudiado el tema en profundidad (Conti-Ramsden, 1990, citado en Nelson, Welsh, Camarata, Butkovsky y Camarata, 1995) de que el valor de las expansiones o "recasts" disminuye cuando la fuerza pragmática es demasiado relevante. Esto es, cuando se le está pidiendo una respuesta inmediata al niño o se le hace una demanda el niño tiende a estar más pendiente de lo que se le pide que de cómo se le pide, por lo que tiene menos probabilidades de imitarlo. En nuestro caso, además, se añade el hecho de que este tipo de expansiones-pregunta son menos ajustadas al nivel lingüístico de la niña. En el Ejemplo 2.26 (Anexo 12) se presenta una secuencia en la que aparecen expansiones interesantes de la madre. Se observa que de 14 enunciados que la niña emite en esta secuencia, 5 son expandidos por la madre, de forma contingente y ajustada al nivel de la niña. En las tres primeras (1/2/3) se aprecia que la niña ha iniciado la secuencia con un enunciado de dos palabras "a cuna" [: a cuina] (a cocina) que es recogido consecutivamente tres veces por la madre en forma de expansión, lo cual es una muestra de que la madre ha entendido y ha empezado a utilizar de forma natural la sugerencia de repetirse a ella misma, sin olvidar expandir a la niña. Después de otra expansión (4) de un enunciado de la niña, ésta inicia una nueva secuencia con un enunciado de 3 palabras "a mama Teo" que es de nuevo expandido (5) por la madre en forma de pregunta y después de la respuesta correcta de la niña, la madre pregunta de nuevo sin cambiar de tema. Finalmente expande (6) la respuesta de la niña. En el Ejemplo 3.26 se presentan algunos usos de las expansiones que elicitan una mejora del enunciado previo de la niña. El primero (1) es un ejemplo interesante en el que es la niña la que inicia la secuencia con un enunciado de dos palabras "a pola" [: a plora] (a llora), que es recogido en forma de expansión-pregunta por la madre "i qui plora?" (y ¿quién llora?), y respondido posteriormente por la niña: "a Teo". La madre de nuevo recoge la respuesta de la niña retomando también el primer enunciado "la germaneta del Teo plora?" (¿la hermanita de Teo llora?) lo cual provoca que la niña emita un nuevo enunciado uniendo las dos palabras: "Teo pora" [: Teo plora] (Teo llora). En el segundo caso (2) la niña no añade ninguna palabra a su enunciado previo pero sí que incorpora la corrección implícita que la madre había realizado dentro de la expansión de una palabra del castellano al catalán. En el siguiente ejemplo (3) la niña mejora su emisión

después de una expansión de la madre, y, sin bien no incorpora ninguna de las palabras que ha añadido la madre, la expansión parece haber servido a la niña para explicar mejor lo que quería. Finalmente en el último caso (4), la niña claramente incorpora la nueva palabra que ha retomado la madre en su propio enunciado previo y además añade su nombre propio.

En la Fig.4.3 se aprecia un claro incremento de la frecuencia de la corrección implícita a lo largo de los seis meses. Se trata, pues, de un resultado positivo ya que es una estrategia que tiene, además de una función valorativa, la de dar un modelo de la misma longitud y fácilmente imitable de la producción infantil inmediatamente anterior. En la gran mayoría de casos la corrección es fonética, por lo que en este caso el valor principal de esta estrategia es el de hacer ver a la niña que se está pendiente de su lenguaje y el de ayudarla a mejorar los aspectos fonéticos de sus producciones.

Los resultados relativos a la valoración positiva son variables en cuanto a su frecuencia y no siguen una tendencia clara ni en el sentido ascendente ni descendente. Sin embargo, se aprecia claramente que desde el principio la madre valora los actos comunicativos que son enunciados, aunque existe un porcentaje del 35% de valoraciones positivas que están referidas a actos no verbales de la niña. En la segunda sesión todavía se aprecia un 20% de estas valoraciones, que disminuye en las siguientes y se sitúan en un 14% en la última. Si partimos de que lo que se valora positivamente tiene más posibilidades de aumentar, y de que lo que se pretendía era incrementar los enunciados de la niña, los resultados son favorables. Si bien en las dos primeras sesiones el enunciado previo es en la mayoría de casos un enunciado imitado de la niña, a partir de la sesión 10 esta proporción se decanta hacia los enunciados espontáneos, resultado que se mantiene hasta la última sesión. Este resultado puede ser la consecuencia de las orientaciones sobre la conveniencia de valorar y dar importancia a todo lo que decía la niña, incluso aquellos enunciados que le pudieran parecer demasiado sencillos o incluso incorrectos. Es posible que al principio la madre valorase los enunciados imitados porque eran más correctos, dado que tenían como modelo su propio enunciado. Por otro lado, también es cierto que el incremento de la frecuencia de los enunciados espontáneos de la niña abre más posibilidades para que sean éstos los que la madre valore. De todas maneras, siempre es un resultado remarcable que la madre valore los enunciados espontáneos de la niña, ya que, en definitiva, van a ser cada vez más frecuentes en detrimento de los imitados.

En definitiva, consideramos que es posible hablar de un aumento en la calidad de las expansiones utilizadas por la madre a lo largo del proceso de asesoramiento. La misma

afirmación puede realizarse respecto al uso de la estrategia de la valoración positiva y de la corrección implícita. Por lo tanto, no únicamente valoramos los resultados cuantitativos, sino la forma en que la madre ha utilizado estas estrategias, que a su vez ha sido posible por los cambios que se han ido produciendo respecto a la gestión de la conversación y al ajuste del *input*. Como ya se hipotetizaba al inicio, los resultados obtenidos respecto a estos dos bloques han resultado ser decisivos para la consolidación de un estilo interactivo materno caracterizado por el uso adecuado de estrategias educativas contingentes durante las interacciones con la niña. A su vez, el avance del lenguaje de ésta es un resultado que merece ser destacado.

FIGURAS CORRESPONDIENTES AL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DÍADA MADRE-LAIA

a) Gestión de la comunicación y la conversación

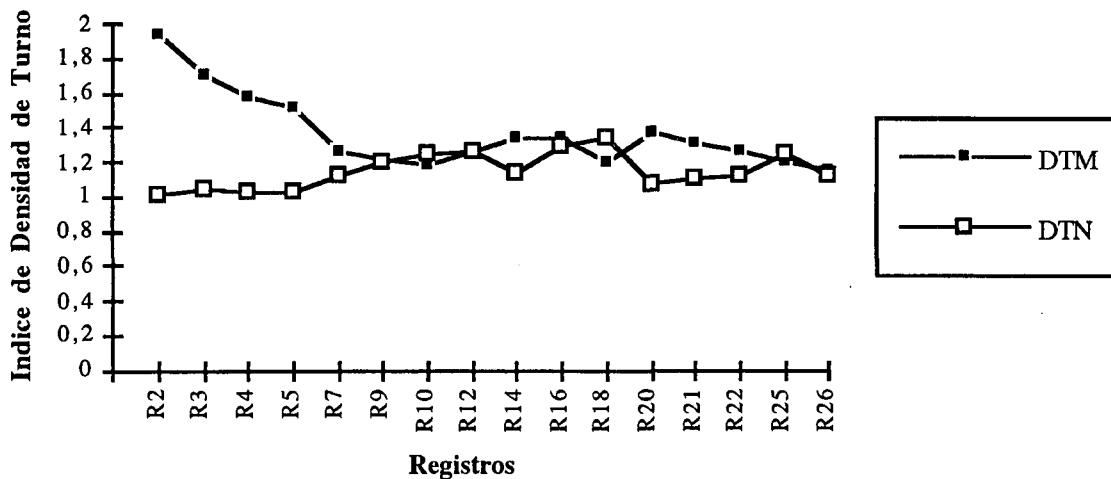


Fig.1.3. Índice de densidad de turno de la madre (DTM) y de la niña (DTN) en cada registro (R) (15 min.).

b) Ajuste del input

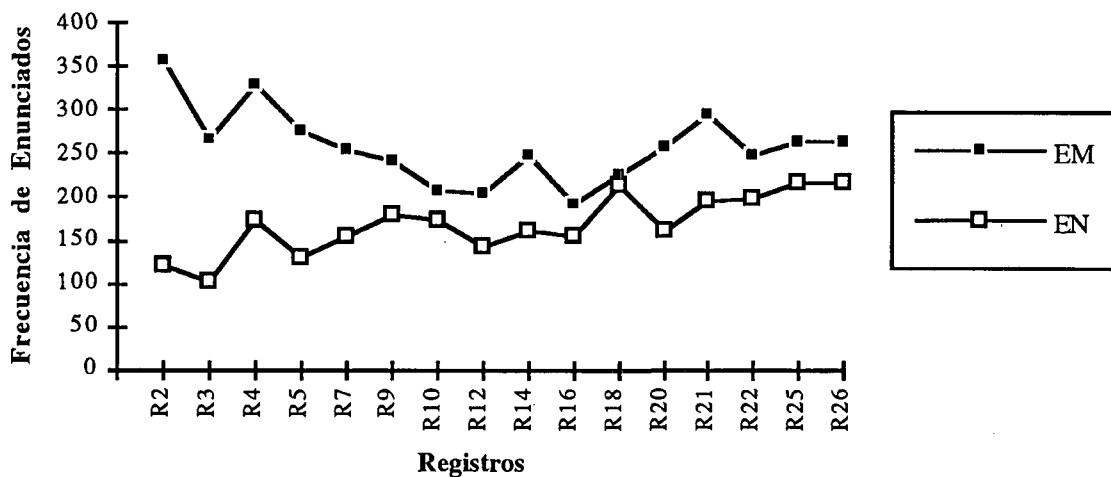


Fig.2.3. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y de la niña (EN) en cada registro (R) (15 min.).

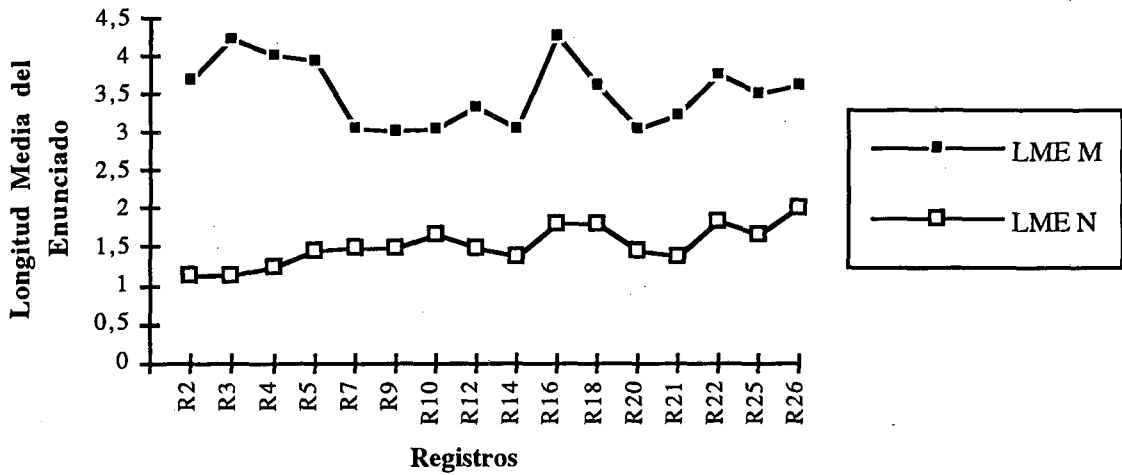


Fig.3.3. Longitud media del enunciado de la madre (LME M) y de la niña (LME N) en cada registro (R) (15 min.).

c) Estrategias educativas de la madre

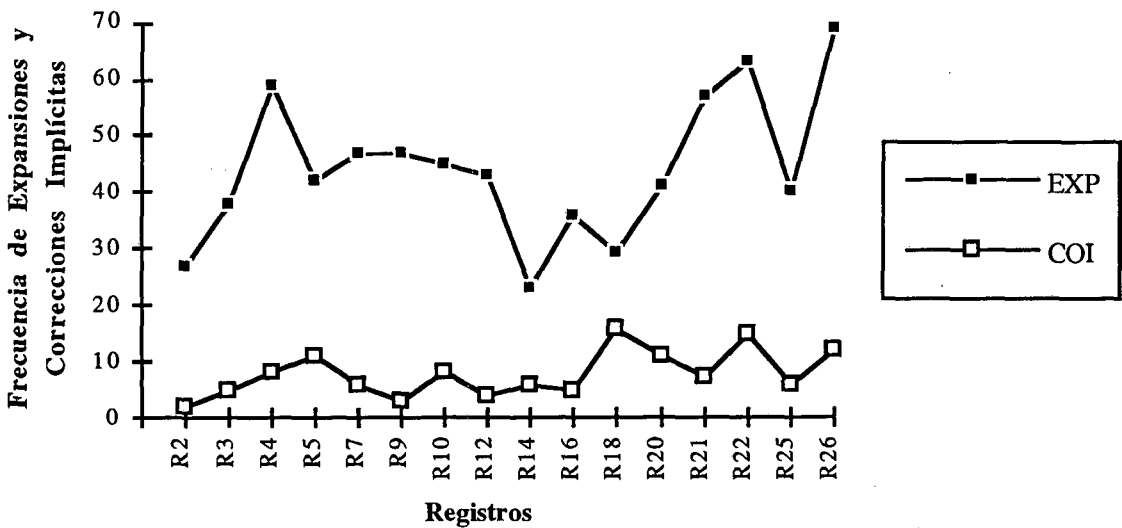


Fig.4.3. Frecuencia de expansiones (EXP) y de correcciones implícitas (COI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).

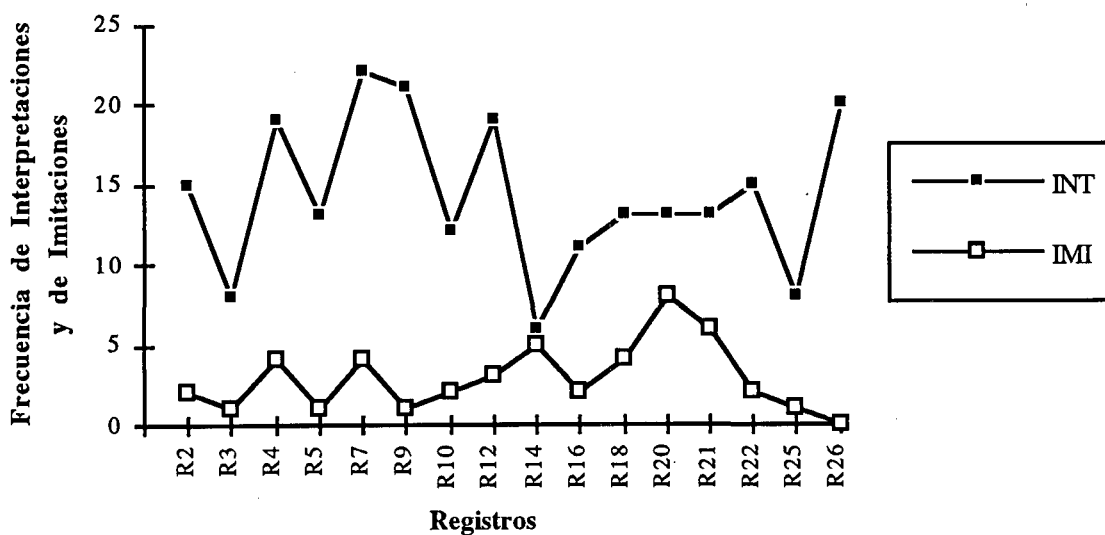


Fig.5.3. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones (IMI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).

FIGURAS CORRESPONDIENTES AL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: DÍADA MADRE-LAIA

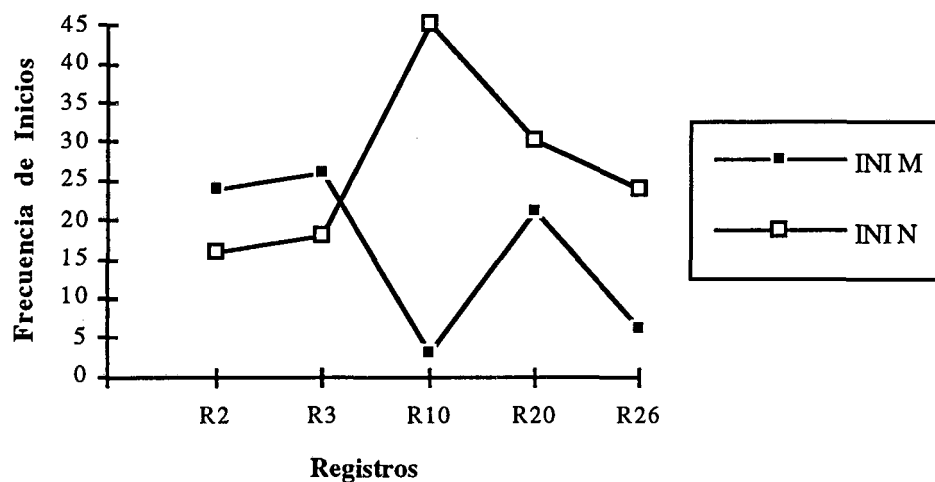


Fig.6.3. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y de la niña (INI N) en cada registro (R) (15 min.).

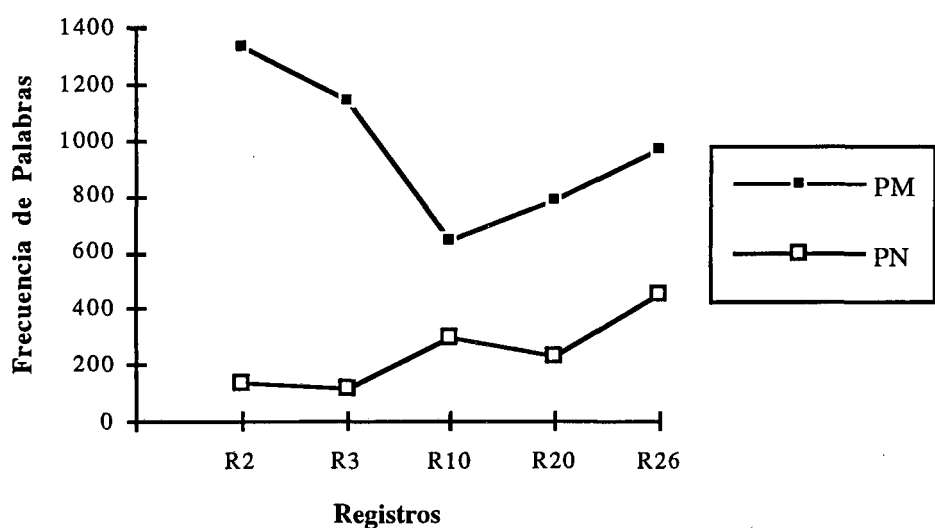


Fig.7.3. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y de la niña (PN) en cada registro (R) (15 min.).

Tabla 1.3. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-Laia.

TIPO DE SESIÓN	FECHA	TIPO DE ANÁLISIS REALIZADO
Primera entrevista	26/10/92	Análisis descriptivo y valorativo
R1	2/10/92	No analizada
R2	9/11/92	Segundo nivel de análisis
Evaluación niña	13/11/92	Análisis resultados pruebas
Evaluación niña	16/11/92	Análisis resultados pruebas
1ª Entrevista de orientación	20/11/92	Análisis descriptivo y valorativo
R3	23/11/92	Segundo nivel de análisis
R4	30/11/92	Primer nivel de análisis
R5	7/12/92	Primer nivel de análisis
R6	16/12/92	No analizada
2ª Entrevista de orientación	16/12/92	Análisis descriptivo y valorativo
R7	28/12/92	Primer nivel de análisis
R8	4/1/93	No analizada
R9	11/1/93	Primer nivel de análisis
R10	18/1/93	Segundo nivel de análisis
3ª Entrevista de orientación	18/1/93	Análisis descriptivo y valorativo
R11	25/1/93	No analizada
R12	1/2/93	Primer nivel de análisis
Vídeo My Turn Your Turn	8/2/93	Análisis descriptivo y valorativo
R13	8/2/93	No analizada
R14	15/2/93	Primer nivel de análisis
4ª Entrevista de orientación	15/2/93	Análisis descriptivo y valorativo
R15	1/3/93	No analizada
R16	10/3/93	Primer nivel de análisis
R17	18/3/93	No analizada
5ª Entrevista de orientación	22/3/92	Análisis descriptivo y valorativo
R18	22/3/92	No analizada
R19	29/3/93	No analizada
R20	19/4/93	Primer nivel de análisis
R21	27/4/93	Primer nivel de análisis
6ª Entrevista de orientación	3/5/93	Análisis descriptivo y valorativo
R22	3/5/93	No analizada
R23	10/5/93	No analizada
R24	19/5/93	No analizada
R25	24/5/93	Primer nivel de análisis
R26	1/6/93	Segundo nivel de análisis
Evaluación niña	7/6/93	Análisis resultados pruebas
Evaluación niña	9/6/93	Análisis resultados pruebas
Entrevista final	15/6/93	Análisis descriptivo y valorativo
R27 seg.	27/9/93	Análisis general
Entrevista de seguimiento	27/9/93	Análisis general
R28 seg.	5/5/94	Análisis general
Entrevista de seguimiento	5/5/94	Análisis general
R29 seg.	3/10/95	Análisis general
Entrevista de seguimiento	3/10/95	Análisis general

Tabla 2.3.a. Resultados relativos a la madre de Laia: presencia de categorías en los diferentes registros (R). Se presentan en frecuencias (15 min. de interacción) excepto la DT, la LME y el IDL que son índices.

GESTIÓN	R2	R3	R4	R5	R7	R9	R10	R12	R14	R16	R18	R20	R21	R22	R25	R26
Densidad Turno (DT)	1,94	1,7	1,58	1,51	1,27	1,22	1,18	1,27	1,35	1,34	1,21	1,38	1,31	1,27	1,2	1,16
Regulación conducta y atención (REG)	1	2	0	3	3	4	1	1	7	2	6	0	0	1	2	4
Inicio (INI)	24	26				3						21				6
AJUSTE DEL INPUT																
Enunciados (E)	358	268	329	276	254	241	209	206	248	191	225	259	295	248	263	263
Total Actos Comunicativos (TAC)	358	268	329	276	254	241	209	206	248	191	225	259	295	248	263	263
Palabras (P)	1335	1141				642						787				968
Índice de Diversidad Lexical (IDL)	0,2	0,22	0,25	0,24	0,27	0,3	0,29	0,3	0,27	0,33	0,34	0,26	0,24	0,27	0,3	0,28
Longitud Media del Enunciado (LME)	3,7	4,22	4	3,94	3,05	3,02	3,06	3,32	3,06	4,25	3,63	3,03	3,22	3,74	3,5	3,6
ESTRATEGIAS																
Expansión (EXP)	27	38	59	42	47	47	45	43	23	36	29	41	57	63	40	69
Imitación (IMI)	2	1	4	1	4	1	2	3	5	2	4	8	6	2	1	0
Interpretación (INT)	15	8	19	13	22	21	12	19	6	11	13	13	13	15	8	20
Valoración Positiva (VAP)	17	8	18	17	18	29	28	9	33	12	12	6	17	17	18	22
Corrección Implícita (COI)	2	5	8	11	6	3	8	4	6	5	16	11	7	15	6	12
Corrección Explícita (COE)	2	1	1	2	1	5	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 2.3.b. Resultados relativos a Laia: presencia de categorías en los diferentes registros (R). Se presentan en frecuencias (15 min. de interacción) excepto la DT, la LME y el IDL que son índices.

GESTIÓN	R2	R3	R4	R5	R7	R9	R10	R12	R14	R16	R18	R20	R21	R22	R25	R26
Densidad Turno (DT)	1,02	1,05	1,03	1,03	1,13	1,2	1,25	1,26	1,14	1,29	1,34	1,08	1,11	1,13	1,25	1,12
Inicio (INI)	16	18			45							30				24
AJUSTE DEL INPUT																
Enunciados Espontáneos (E)	59	51	124	104	121	134	147	132	136	131	193	132	152	153	176	185
Total Enunciados (TE)	119	102	174	131	155	181	174	143	160	156	213	162	195	198	218	218
Total Actos Comunicativos (TAC)	181	164	215	189	231	242	232	217	226	189	262	212	257	224	281	258
Palabras espontáneas (PE)	71	61	168	197	201	227	266	203	198	266	370	205	230	313	321	408
Palabras limitadas (PI)	62	54	52	30	35	49	30	12	26	27	23	31	43	59	54	42
Total Palabras (TP)	133	115	220	233	239	280	298	217	227	295	399	236	278	373	375	453
Palabras Diferentes Espontáneas (PDE)	32	36	78	45	49	56	77	51	47	67	87	59	58	79	67	92
Total Palabras Diferentes (TPD)	75	68	109	65	74	88	94	61	64	86	102	74	90	98	102	115
Índice de Diversidad Lexical (pal. espont.) (IDL _e)	0,45	0,6	0,46	0,23	0,24	0,25	0,29	0,25	0,24	0,25	0,23	0,29	0,25	0,25	0,21	0,22
Índice de Diversidad Lexical (total pal.) (IDL _t)	0,55	0,59	0,5	0,28	0,31	0,31	0,31	0,28	0,28	0,29	0,26	0,31	0,32	0,26	0,27	0,25
Longitud Media del Enunciado (enunc. espont.) (LME _e)	1,2	1,18	1,31	1,45	1,59	1,6	1,76	1,49	1,42	1,88	1,84	1,53	1,5	1,88	1,74	2,12
Longitud Media del Enunciado (total enunc.) (LME _t)	1,14	1,13	1,23	1,43	1,49	1,48	1,67	1,48	1,39	1,8	1,8	1,45	1,39	1,83	1,65	2,03

9.5. DÍADA 4: MADRE-XAVI

SESIÓN 2

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

El primer resultado cuantitativo que llama la atención en relación a esta transcripción es el relativo a la densidad de turno. En la Fig. 1.4 se aprecia un claro desajuste entre la densidad de turno de la madre y del niño, presentando la primera unos turnos casi tres veces más densos que el niño. Evidentemente se trata de un desequilibrio en cuanto a la participación de cada uno de ellos en la conversación. También el resultado relativo a los inicios indica que la madre dirige en mayor medida que el niño la interacción, decidiendo en más ocasiones cuál es el tema del que se va a hablar (Fig. 8.4). En cuanto a las regulaciones, la madre las utiliza de forma bastante frecuente en esta sesión para controlar la conducta del niño, intentando que éste se centre en lo que ella está explicando, para lo cual utiliza producciones en forma de orden y en algunos casos llamadas de atención. Parece que la madre se comporta de forma controladora como respuesta a la pasividad del niño. Algunos de los inicios que se han contabilizado en esta sesión se presentan en el Ejemplo 1.2 (Anexo 16). En primer lugar, es importante señalar que se trata de una secuencia en la que se han contabilizado tres inicios, dos del niño y uno de la madre. El primero (1) es claramente un cambio de tema que se da después de que la misma madre cierre el anterior y pase la página del cuento. En este caso el niño sigue a la madre imitando una de las palabras. En el segundo caso (2) el niño produce un enunciado, que de hecho interrumpe la producción previa de la madre, lo que a nuestro entender está indicando que no existe en esta pareja una rutina de conversación fluida de toma de turnos equilibrada. En este caso se trata más bien de una irrupción por parte del niño que corta el hilo de la conversación iniciada por la madre. Una de las razones por las que el niño actúa de esta forma podría ser el hecho de que la madre no deja los espacios o silencios necesarios para que él pueda tomar su turno. La madre sigue este inicio del niño (2) y nombra la palabra "agua" que parece recordar al niño que tiene sed. Éste, de nuevo interrumpiendo a la madre, inicia una nueva secuencia (3). Es importante señalar que si bien la madre sigue su petición, pidiendo al padre que le traiga agua al niño, no aprovecha de ninguna forma interesante este inicio del niño, más bien reacciona instintivamente emitiendo una producción que corta al niño la espontaneidad. Una buena reconducción de este inicio del niño hubiese consistido, por ejemplo, en expandir diciendo "¿quieres beber agua?" e incluso haberlo ligado

con el tema que se estaba desarrollando diciendo "Xavi quiere agua, como este perro" o "¿también quieres agua?". En el Ejemplo 2.2 (Anexo 16) se presenta una secuencia en la que se aprecian otras de las características que se han comentado. En esta secuencia claramente de nuevo es la madre la que toma la iniciativa (1) después de realizar algunas emisiones destinadas a que el niño preste atención al cuento. Cuando logra que el niño la siga, imitando algunas de sus palabras, hace una corta pausa, que no parece ser suficiente para que el niño inicie, y de nuevo lo hace ella (2) con un tema que enseguida deja, para iniciar otro (3). Después de cuatro enunciados seguidos en los que describe las imágenes del cuento, ella misma dirige al niño una expresión en forma de orden que ha sido codificada como regulación "tanca la boca noi!" (¡cierra la boca chico!), seguida de una pregunta. De nuevo la madre toma la iniciativa (4) y señala nuevas imágenes que va comentando. Después de tres enunciados descriptivos seguidos, utiliza una expresión a través de la cual intenta regular la atención del niño. Finalmente emite un enunciado que refleja cuál es su idea de la actividad que están llevando a cabo "t'estic explicant el cuento!" (¡te estoy explicando el cuento!). La madre entiende esta interacción claramente como una actividad en que ella dirige y explica y en la que la función del niño parece ser escucharla y responder a sus preguntas. Finalmente, en el Ejemplo 3.2. (Anexo 16) presentamos una última secuencia en la que se aprecian otros aspectos de la interacción en relación a la gestión de la conversación. En este caso se aprecia una predilección clara del niño por algunas de las imágenes del cuento que intenta representar y que la madre corta, considerando que es más adecuado empezar el cuento por el principio e ir pasando las hojas hasta el final. Quizá en algunos casos ésta sea la forma adecuada de mirar conjuntamente un cuento, pero si la idea es que el niño se comunique y hable de forma más efectiva, posiblemente no sea ésta la mejor forma de actuar.

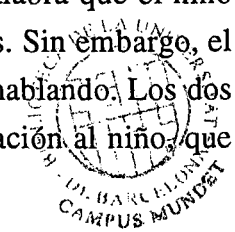
b) Análisis del ajuste del *input*

Se aprecia claramente un desajuste en relación al *input* de la madre que casi triplica el número de actos comunicativos producidos por el niño. La sensación de que la madre hablaba mucho más que el niño ya se ha podido apreciar en algunas de las secuencias presentadas en el apartado anterior. En la Fig.4.4 se observa también un claro desajuste en cuanto a la longitud media de los enunciados de la madre y del niño, lo que permite prever que éste tendrá dificultades en seguir a la madre si ella utiliza enunciados de una media de más de cinco palabras. También tendrá, sin duda, dificultades para imitar estos enunciados de forma que tengan sentido. En la Fig.2.4 se observa cómo también la frecuencia de enunciados de la madre es muy superior a la del niño, aunque quizás sea la frecuencia de palabras totales lo

que llame más la atención en cuanto a resultados cuantitativos (Fig.3.4). La madre emite un total de 1680 palabras durante 15 minutos, una cifra realmente muy elevada, más aún si se compara con la del niño que es de 114. Si bien el índice de diversidad lexical de la madre se mantiene bastante estable a lo largo de todas las sesiones es importante señalar que en esta primera sesión la madre utiliza 354 palabras diferentes, muchas de las cuales posiblemente sean demasiado complejas para el niño. En definitiva podemos afirmar que la madre en esta sesión no ajusta el *input* al nivel del niño. En relación al niño en esta primera sesión también es importante señalar que casi 40 del total de palabras que emite son imitadas, lo que representa un porcentaje de 61,84%. Si bien se considera un factor de buen pronóstico para el desarrollo del lenguaje del niño el hecho de que imite, quizás ha sido el estilo de la madre en esta sesión lo que ha provocado a su vez la actuación del niño. Se aprecia asimismo un claro dominio de los enunciados de una palabra y únicamente dos enunciados de tres palabras en esta sesión.

c) Estrategias educativas de la madre

En esta primera sesión se aprecia la presencia de una frecuencia considerable de expansiones en el lenguaje de la madre. Concretamente, en 15 ocasiones la madre recoge el enunciado previo del niño y lo alarga un poco (Fig.5.4). Evidentemente, si se tiene en cuenta el total de enunciados de la madre, el porcentaje es mínimo, pero de todas formas es un punto de partida importante por lo que respecta al proceso de asesoramiento. Algunas de las expansiones que se han contabilizado en esta sesión se presentan en el Ejemplo 4.2 (Anexo 16). Revisando todos los ejemplos de expansión se observa que únicamente en un caso el niño emite una producción inmediatamente después de la expansión de la madre, es el que se presenta en primer lugar (1). Por lo tanto, se puede afirmar que de las 15 expansiones de la madre únicamente una tiene una consecuencia inmediata en el lenguaje del niño, sin embargo éste produce un enunciado más sencillo que el propio anterior. El que se presenta en segundo lugar es un ejemplo de los casos en que el niño imita a la madre después de que ella expanda (2.1), si bien es necesaria una llamada de atención de ella para que el niño imite casi de forma automática una de las palabras de la emisión previa. Sin embargo, es interesante observar cómo la madre de nuevo expande el enunciado del niño (2.2). El tercer caso (3) llama la atención por su simplicidad: la madre emite un enunciado de una sola palabra que el niño imita y a continuación ella retoma de nuevo la palabra añadiendo otras dos. Sin embargo, el niño no imita este nuevo enunciado sino que es la madre la que continúa hablando. Los dos siguientes son ejemplos clásicos (4.2/5) en que la madre pide una etiquetación al niño, que



responde de forma correcta con una palabra que es a su vez recogida y expandida por la madre. En ninguno de los dos casos la madre da la oportunidad al niño para mejorar su emisión, puesto que continúa hablando. En el siguiente ejemplo (6) se aprecia cómo la madre aprovecha la palabra del niño "éste" para formularle una pregunta, que no responde tal como ella parece esperar. De hecho se trata de un fragmento muy corto de una larga secuencia (Ejemplo 5.2 en Anexo 16) que se inicia con la pregunta "mira aquests cavalls d'aquí, què fan?" (mira estos caballos de aquí ¿qué hacen?) que se alarga durante varios turnos.

En la Fig.5.4 se presentan los resultados relativos a las correcciones implícitas. La madre utiliza esta estrategia con poca frecuencia pero la suficiente para que se pueda utilizar como ejemplo en las reuniones de orientación. También las interpretaciones son muy escasas en esta sesión, apareciendo únicamente en cinco ocasiones (Fig.6.4). Los anteriores resultados relativos a las estrategias, al que se une el uso nulo de la imitación, sugieren que la madre está poco pendiente del lenguaje y de las producciones del niño. Sin duda, parece estar mucho más interesada en formular preguntas y órdenes al niño, lo que se refleja en el alto índice de demandas que se producen en esta sesión (Fig.7.4). El Ejemplo 5.2 (Anexo 16) permite apreciar algunos usos de esta última estrategia. La madre formula una pregunta al niño que va simplificando en los sucesivos intentos, hasta que finalmente es ella la que acaba dando la respuesta. Se trata de una secuencia en la que es difícil saber por qué el niño no respondía, dado que la pregunta era comprensible para su nivel y la palabra "comer" era de uso cotidiano para él. Sin embargo, la madre no consigue, después de 13 repeticiones de la pregunta, que el niño responda. Quizá el problema era que la imagen no era suficientemente clara. Sin embargo, lo importante no es encontrar la causa, sino señalar el hecho de que este tipo de secuencias tan demandantes son poco motivadoras y seguramente lo único que consiguen es que el niño se canse y desconecte.

Finalmente se han contabilizado las secuencias potencialmente educativas que se daban en esta sesión. La razón por la que posiblemente se ha contabilizado únicamente una secuencia de este tipo en esta sesión es, por un lado, la baja frecuencia total del uso de las estrategias educativas. Otra razón es la alta densidad de turnos de la madre. La única secuencia contabilizada es la que se presenta en el Ejemplo 6.2 (Anexo 16). Se trata de una secuencia adecuada en la que la madre emite enunciados muy cortitos y sencillos en sentido positivo que logran que el niño imite en dos ocasiones. En definitiva, podemos afirmar que el uso de las estrategias educativas por parte de la madre, si bien está presente en esta primera sesión, es muy poco frecuente. La madre no parece dar importancia a los pocos enunciados que ella misma permite producir al niño, ni tampoco presenta la habilidad para interpretar actos

comunicativos poco inteligibles o gestos del niño. En algunos casos, incluso se aprecia una cierta resistencia a interpretar este tipo de emisiones, como es el que se presenta en el Ejemplo 7.2 (Anexo 16). Realmente parece lógico que el niño se canse después de sesiones tan cargadas de preguntas y demandas.

Primera entrevista de orientación

Cuando la madre preguntó a las investigadoras su opinión sobre Xavi ellas comentaron que les había gustado mucho, precisando que en quien más se habían fijado era en ella. La madre cambió la expresión de la cara dando a entender que era la primera vez que escuchaba aquello, aunque en la primera entrevista las investigadoras ya habían explicado que estaban interesadas en observar el comportamiento de la madre. Continuaron explicando que les había gustado cómo miraban cuentos conjuntamente, que consideraban que habían estado mucho tiempo y que les parecía que a Xavi le gustaba realizar aquella actividad con ella. También señalaron que hacía cosas interesantes cuando estaba con Xavi. Desde el inicio la madre tomó una actitud especial que consistió en hacer como si lo que las investigadoras decían no tuviese nada que ver con ella e insistía en que ella no hacía nada especial cuando jugaba con el niño. De hecho la reacción fue de sorpresa hacia unas personas que se habían fijado y que habían estudiado detalladamente su comportamiento, como si ello significase que había estado actuando de una forma diferente de la habitual.

Las investigadoras pasaron a mostrar y a comentar con la madre aquellos ejemplos concretos que habían seleccionado, aunque sólo pudieron hacerlo por escrito porque se dieron cuenta de que el sistema de vídeo que tenían en la casa no coincidía con el que ellas usaban. Tal como habían acordado, las investigadoras pasaron a sugerir a la madre que no se preocupase excesivamente de algunas actitudes de Xavi mientras miraban cuentos, como pasar varias hojas del cuento al mismo tiempo, pasar hojas adelante y atrás, cambiar de tema mientras miraban el cuento, estar mucho tiempo con el mismo cuento o querer repetirlo. Otros aspectos por los que se le sugirió no preocuparse fueron los relacionados con el aspecto físico de Xavi, como el hecho de tener la boca abierta. Cuando las investigadoras hicieron este comentario la madre explicó que ella le decía muy a menudo que cerrase la boca y que la maestra le había sugerido que lo hiciese, porque ella también lo hacía. Las investigadoras precisaron su afirmación señalando que no pretendían que no se lo dijese nunca, lo que le sugerían era que intentase no hacerlo o no insistir demasiado durante aquellos ratos de juego.

En aquel momento de la entrevista fue cuando las investigadoras explicaron la propuesta básica, que consistía en que durante las dos semanas siguientes cada día o casi cada día procurasen estar de 15 a 20 minutos mirando cuentos. Explicaron a la madre la pertinencia de filmar aquellas sesiones en audio y cada semana o cada dos entregar la cinta a la investigadora. Los padres se preguntaron si no era posible hacerlo con el padre y las investigadoras explicaron que ellas habían planificado el asesoramiento y las estrategias partiendo de lo que habían observado hasta entonces con la madre y añadieron que aquel cambio suponía rehacer de nuevo las orientaciones. Además afirmaron que estaban seguras de que el padre interactuaba con Xavi durante otros ratos del día y que eso era beneficioso para el niño. La madre insistió en que ella quería saber si el padre interactuaba de forma adecuada y las investigadoras manifestaron no tener ninguna duda sobre la adecuación de las interacciones del padre con Xavi, señalando que también las de la madre les habían parecido adecuadas pero que siempre había aspectos que se podían mejorar. A continuación insistieron en que su idea era potenciar aquellas estrategias que ya utilizaba y que eran positivas, añadiendo que su función no era juzgar y que ellas partían de que ambos interactuaban de forma adecuada.

SESIÓN 3

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

Los resultados cuantitativos relativos a esta sesión reflejan un acercamiento importante de la madre en cuanto a la densidad de sus turnos respecto al niño (Fig.1.4). Asimismo, se aprecia claramente como la madre disminuyó de forma importante el uso de la estrategia de regulación, utilizándola únicamente en tres ocasiones. En cuanto a la frecuencia de inicios se observa un mayor equilibrio entre los temas o actividades iniciadas por el niño y por la madre, así como un decremento del total de inicios (Fig.8.4). En el Ejemplo 1.3 (Anexo 16) se presentan algunos casos de inicios contabilizados en esta sesión. En un primer momento se aprecia un enunciado de la madre con el que informa al niño explícitamente de que no le ha entendido. Después formula una pregunta general con la aparente intención de que se centren en alguna imagen del cuento y es ella misma la que, sin hacer ninguna pausa, inicia (1) señalando una imagen y formulando una pregunta al niño. Xavi muestra interés por el gesto de la madre y lo imita. Más adelante, pareciendo querer demostrar a la madre que no está

atento ni le interesa el cuento, lo despliega todo de forma repentina, pero la madre aprovecha este acto para señalar una imagen e iniciar un nuevo tema (2). Es interesante comprobar como aquí la madre podría haber regulado la actividad del niño como lo había hecho en la sesión anterior diciéndole por ejemplo "¡no lo despliegues todo!" o "¿por qué haces eso?" y sin embargo hace como si no hubiese pasado nada e intenta centrar la atención en una imagen. Consideramos que se trata de una actitud positiva y que, de alguna forma, refleja que algo de lo que se comentó en la entrevista tuvo consecuencias en la forma de interactuar de la madre. Con el nuevo inicio la madre consigue, con ciertas dificultades, captar la atención del niño y reacciona también de forma bastante adecuada cuando el niño responde incorrectamente a la pregunta, no mostrando de forma explícita en ningún momento que su respuesta ha sido incorrecta. Entonces Xavi cambia de tema de forma repentina (3) y la madre sigue su iniciativa, alargándose la secuencia hasta que la madre de nuevo señala una nueva imagen (4). En el Ejemplo 2.3 (Anexo 16) se presentan otros inicios que se dan en la segunda parte de la transcripción, cuando están jugando con los títeres (Anexo 13). Se trata de una interesante secuencia de la segunda parte de la transcripción en la que están los dos muy implicados en el juego y en los personajes que interpretan, a pesar de que la madre insiste en mirar un cuento. La secuencia empieza con un inicio (1) de la madre proponiendo al niño mirar cuentos. Xavi contesta claramente con un "no" y después de una nueva pregunta de la madre insistiendo, él inicia (2) con un nuevo tema. La madre sigue al niño con el nuevo tema, pero después de una pausa de unos segundos ella inicia (3) otra secuencia con el mismo tema del cuento. Después de algunos enunciados el niño inicia (4) otro tema que es seguido por la madre, alargándose durante 15 turnos que en el ejemplo han sido cortados, hasta que de nuevo la madre propone al niño leer un cuento (5). Sin embargo en este caso lo que llama la atención es que entre los dos reconducen el inicio, y el tema del cuento entra a formar parte del juego: el demonio no puede ir a mirar cuentos porque no está y tiene miedo. Es destacable como la madre sigue al niño en esta explicación y aunque más adelante vuelve a sacar el tema del cuento lo hace como parte de la historia del demonio y la niña. En definitiva, si bien persiste una densidad de turno materna más elevada que la del niño y una frecuencia importante de inicios por parte de la madre, la impresión es que en esta sesión ella está haciendo esfuerzos por seguir al niño y por alargar secuencias que él inicia.

b) Análisis del ajuste del *input*

En cuanto a frecuencia de actos comunicativos encontramos que en esta sesión disminuye por parte de la madre y aumenta por parte del niño, lo cual indica que se ha producido un ajuste del *input* materno. Quizás algunos aspectos relacionados con las pausas y los silencios de la madre han contribuido a que el niño tuviese más ocasiones para participar en la conversación. También la longitud media del enunciado materno se ajusta de forma notable a la del niño, que disminuye ligeramente en relación a la sesión anterior (Fig.4.4). En cuanto a la frecuencia de enunciados también se aprecia un ajuste por parte de la madre y en este caso un ligero descenso por parte del niño (Fig.2.4). En la Fig.3.4 se aprecia un descenso importante de la frecuencia total de palabras de la madre en esta sesión, así como un mantenimiento por parte de niño. Todos estos resultados, sin duda, indican que se ha producido un ajuste por parte de la madre en cuanto al *input*. Si bien es difícil separar estos aspectos de los relativos a la gestión, parece evidente que la madre deja más espacio para que el niño participe y al mismo tiempo ajusta su nivel al del niño, tanto en cuanto a la cantidad (frecuencia de palabras y de enunciados) como en cuanto a la complejidad (longitud media del enunciado). En relación al niño se aprecia un importante descenso de la frecuencia de palabras imitadas. Si bien la frecuencia total de palabras se mantiene en esta sesión parece que el niño en este caso aprovecha estos espacios que la madre le está dejando para producir espontáneamente, y no se limita a imitar de forma casi ecológica los enunciados de la madre.

c) Estrategias educativas de la madre

En la Fig.5.4 se presentan los resultados relativos a la frecuencia de expansiones. En esta sesión, después de la primera entrevista de orientación, no se aprecian variaciones espectaculares en cuanto a la presencia de esta estrategia, aunque sí se observa un ligero incremento. Algunas de las expansiones que aparecen en esta sesión se han podido apreciar en las secuencias anteriores. Concretamente en el Ejemplo 1.3 (Anexo 16) se observa una expansión de un enunciado de una palabra del niño "l'indiu, sí senyor" (el indio, sí señor). Más adelante, después de que la madre parezca resistirse a imitar la producción del niño "achumbamba", aparece otra expansión en que la madre recoge esta producción y la expande "achumbamba, això fan els indius oi?" (achumbamba, esto hacen los indios ¿verdad?). Si bien en este caso el enunciado tiene una forma demasiado compleja y se aleja de lo que es una expansión clásica con posibilidades de ser imitada, se valora el hecho de que la madre, después de que el niño haya producido la misma expresión en más de una ocasión, se decida

a retomarla. En el Ejemplo 2.3 (Anexo 16) aparecen también dos expansiones que llaman la atención porque indican que la madre está pendiente del lenguaje del niño. Primero el niño introduce la palabra "PereBotera" y la madre la retoma, expandiéndola. Más adelante el niño utiliza otro nombre "fuego" para referirse a las calderas y, de nuevo, la madre lo expande. Después el niño vuelve a nombrar la palabra "fuego" y, nuevamente, la madre expande su enunciado. Al final es posible observar otras dos expansiones seguidas de la madre derivadas de un mismo enunciado del niño en el que nombra la palabra "miedo". La madre la retoma enseguida, expandiéndola y, dando la impresión de que no está segura de haber entendido al niño -le parece extraño que el niño diga que el demonio tiene miedo- a continuación expande otra vez en forma de pregunta de sí o no "el dimoni té por?" (¿el demonio tiene miedo?).

Tampoco en esta primera sesión se aprecia un cambio importante en cuanto a la frecuencia de correcciones implícitas. Es posible apreciar algunas de estas correcciones implícitas en los ejemplos anteriores. Concretamente en el Ejemplo 2.3 (Anexo 16) se aprecian dos correcciones implícitas bastante seguidas. En un caso la madre, después de expandir un enunciado del niño, lo corrige implícitamente sin añadir ninguna palabra en un aparente intento de dar un modelo mejorado y más sencillo al niño "no està, no està" (no está, no está). La madre parece tener la impresión de que en la expansión anterior ha realizado demasiados cambios: el niño ha utilizado la forma "ota" (no está) aunque en catalán hay otra forma más correcta que es "no hi és", que es la que la madre utiliza cuando expande al niño. Sin embargo después corrige implícitamente al niño diciendo "no està". Más adelante la madre corrige de forma implícita una palabra del niño diciendo "dimoni" (demonio).

En la Fig.6.4 se presentan los resultados relativos al uso de las interpretaciones, cuya frecuencia se incrementa ligeramente en esta sesión. En el Ejemplo 3.3 (Anexo 16) se muestran algunos de los pocos usos de la interpretación. El primero (1) es interesante porque parece reflejar cómo la madre hace un esfuerzo importante para seguir al niño. La madre no interpreta como tonterías los actos del niño, sino que los reconvierte, haciendo referencia al cuento. Consideramos que es un esfuerzo que está realizando la madre y que puede tener alguna relación con las orientaciones sugeridas en la entrevista. El segundo ejemplo (2) también es remarcable puesto que refleja cómo la madre después de formular una pregunta al niño, que él responde claramente de forma no verbal, interpreta este acto en palabras. A continuación el niño imita y ella expande esta producción. En el último fragmento se aprecia otra interpretación (3), en este caso de un acto vocal que parece ser un intento tímido de imitación. La madre parece estar dando un modelo al niño a imitar. También en la Fig.6.4 se muestran los resultados relativos a las imitaciones en esta sesión, que si bien presentan una

frecuencia muy baja, se valora su presencia, puesto que en la primera sesión la madre no utilizaba esta estrategia en ninguna ocasión.

En la Fig.7.4 se puede observar el cambio en cuanto a estrategias educativas que quizás se considera más importante en esta sesión: el decremento de la frecuencia de demandas. No se trata, por tanto, de una sesión demasiado dirigida por la madre respecto a la frecuencia de preguntas al niño o de órdenes. En los ejemplos 1.3, 2.3 y 3.3 (Anexo 16) es posible apreciar algunos usos de esta estrategia por parte de la madre en esta sesión. En cuanto a las secuencias potencialmente educativas en la Fig.9.4 se presentan los resultados cuantitativos. Se aprecia un ligero aumento de la frecuencia pero el hecho de que el incremento total de estrategias educativas haya sido tan bajo no ha facilitado la detección de más secuencias de este tipo. En definitiva, podemos afirmar que los cambios en cuanto al uso de las estrategias educativas han sido en esta sesión todavía muy discretos, si bien todos han tendido hacia una mejora entendida como aquello que las investigadoras se proponían alcanzar a partir de la primera entrevista de orientación.

Segunda entrevista de orientación

La segunda entrevista de orientación con la madre de Xavi tuvo lugar el día 11 de Diciembre y estuvieron presentes la madre y una de las investigadoras. Unos segundos después de iniciar la entrevista Xavi se acercó a ellas y empezó a ponerse encima de la madre tocando todo lo que había alrededor. La investigadora comentó a la madre que quizás no era la mejor forma de llevar a cabo la entrevista y la madre pidió al padre, que estaba en otra habitación con el hermano mayor, que se llevase a Xavi con ellos. Al principio el padre dijo que Xavi no cabía en la mesa con el hermano, sugiriendo que le dejaran sentarse con ellas en la mesa del comedor y le diesen algo para pintar. Después de las explicaciones de la madre el padre propuso a Xavi sentarse en el sofá a pintar. En aquel momento empezó la entrevista. En general transcurrió tranquila, aunque en algunos momentos se oía al padre y a Xavi que alzaban la voz y en dos o tres ocasiones el hermano mayor se acercó a ellas y escuchó durante unos minutos, realizando comentarios poco pertinentes.

Cuando la investigadora preguntó a la madre cómo creía ella que habían transcurrido aquellos días después de la primera entrevista ella comentó lo siguiente: "estos días ya lo ves, está clarísimo" con una entonación de desánimo y añadió "puede haber influido la hora (...) estos días a la hora que hemos leído, era pronto, después de cenar...pero es que más tarde, también

cuando le he dicho que se tumbase allá, no se ha querido tumbar y mirar cuentos, no ha querido, no quiere, estos días no quiere, no se por qué". Cuando la investigadora quiso averiguar si Xavi había tenido algún problema la madre contestó que no y comentó "generalmente siempre, siempre leía, ahora de golpe, ahora no quiere leer". La investigadora cambió de tema y preguntó a la madre si le parecía que había hecho algo de lo que le habían sugerido en la entrevista anterior. La madre comentó "sí, intento ir poco a poco...había otra cosa pero no se cuál era...no, lo más importante era esto...yo entendí esto (...) lo que pasa es que como yo ya no lo hago expresamente...". La madre recordó una de las estrategias, la de hablar más lentamente, pero en cambio parecía haberse quedado con la idea de que como ya le habían dicho el primer día que lo hacía, no valía la pena esforzarse más. La investigadora le dio la razón y señaló que el uso de la estrategia de la espera sí que la habían detectado en los registros pero la imitación no tanto, afirmación que provocó en la madre el siguiente comentario "ah sí, sí, ah esto, sí esto" y más adelante "es que yo normalmente imitar lo imito cuando se pone...muy pesado, esto es verdad, cuando se pone muy pesado y empieza 'tengo hambre' y no se qué, pues yo lo imito y le digo 'tengo hambre', o 'quiero agua' y él ríe". Aprovechando éste último comentario la investigadora sugirió a la madre que lo hiciese de forma natural mientras jugasen, porque también se reiría. A continuación comentó que la cinta que les había entregado les había parecido interesante y señaló que habían detectado algunas imitaciones, aprovechando aquella ocasión para insistir en que intentase encontrar cada día un rato para jugar, para hablar con Xavi. También mostró algunos ejemplos de expansión, sin llamarlos de esta forma, que suscitaron en la madre el siguiente comentario "sí, esto sí que lo imito, pero en casos contados". En relación con los ratos de juego la madre comentó "no, no, es que si te dice que no, es que no eh, lo tiene muy claro". Con la intención de recordar a la madre las orientaciones de la última entrevista la investigadora comentó que quizás en aquella ocasión quizás no se habían entendido del todo y la madre replicó "sí, yo ya sé que me dijisteis otra cosa pero no me acordaba lo que era, pero yo pienso, igual lo hago (...) como es una cosa que me sale, pues bueno...debe salir..". La investigadora entonces subrayó el hecho de que su intención era que saliese mucho más -utilizando las mismas palabras de la madre-. Para terminar la entrevista la investigadora resumió las dos orientaciones básicas: que intentase encontrar un rato cada día y que utilizase las imitaciones. Como tercer aspecto señaló a la madre que no tenía que preocuparse porque Xavi pasase las hojas del cuento hacia atrás, a lo que la madre respondió convencida "no, si lo hace expresamente" y a continuación empezó a hablar de las preguntas del cuestionario y comentó "esta pregunta '¿con quién piensa usted que le gusta más jugar a su hijo?' yo he puesto 'con su hermano y con su madre', pero no es verdad esto, después por eso he puesto entre paréntesis

'todos', porque este niño mientras le hagas jugar le gusta jugar con quien sea, él la cuestión es follón, a él le gusta el follón, cuando más follón, más movimiento, más contento está".

Más adelante, refiriéndose al padre, comentó "quizás lo imita más que yo...porque es que él no le entiende, así como yo le entiendo más, yo a veces le digo 'pero es que no te enteras de lo que te está diciendo', porque yo le entiendo y en cambio él no, dice 'yo no entiendo nada', (...) y después a veces que no le entiende y le hace esto, le imita". Parecía que la madre quería transmitir a la investigadora la idea de que ella no tenía problemas para entender al niño y en cambio era el padre el que tenía dificultades para comunicarse con él. En relación con una de las preguntas del cuestionario la madre expresó su opinión sobre el uso de los diminutivos y las palabras infantiles que las personas utilizaban cuando se dirigían a los niños pequeños, concretamente comentó "y yo esto lo encuentro muy mal, a mi no me gusta esto...no...no este niño no aprenderá a hablar nunca (...) aprender a hablar sí, oyendo a los demás". La investigadora precisó que adaptarse al lenguaje del niño no significaba utilizar diminutivos. La impresión de la investigadora al finalizar la entrevista fue que la madre no acababa de ver claro qué era lo que las investigadoras estaban intentando hacer. Veía que querían ayudarla pero se mostraba en algunos momentos aparentemente demasiado segura de su forma de actuar, aunque quizás era un reflejo de todo lo contrario. Otro aspecto que sorprendió a la investigadora fue el hecho de que la madre insistiese en que el padre era el que tenía dificultades para comunicarse con Xavi. Finalmente le pareció contradictorio el discurso de la madre en el sentido de que unas semanas antes había afirmado que al niño no le gustaba jugar, que no se entretenía con los juguetes y aquel día había insistido en que le gustaba jugar a todas horas, con todo el mundo y con cualquier cosa.

SESIÓN 5

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.4. se aprecia cómo la densidad de turno de la madre se acerca todavía más a la del niño en esta sesión, lo cual indica que ella ha conseguido manejar la conversación de forma que las intervenciones fuesen mucho más equilibradas. Al mismo tiempo se produce un ligero aumento de la densidad de turno del niño, lo cual puede ser el reflejo de más pausas por parte de la madre en esta sesión, que daban la oportunidad al niño incluso de emitir más de un enunciado por turno. Sin embargo, se aprecia un nuevo incremento de la frecuencia de regulaciones, que en general parecen reflejar una inseguridad por parte de la madre y un

miedo a que el niño se cansase del juego o lo dejase. En algunos casos Xavi parecía distraerse con algunos objetos (Anexo 13), lo que era enseguida reprimido por parte de la madre. En la mayoría de ocasiones, sin embargo, las regulaciones se produjeron cuando Xavi se levantaba para ir a llenar la jarra con la que jugaban.

En cuanto al ajuste del *input* se observa un acercamiento mutuo notable respecto a la frecuencia de actos comunicativos. También la longitud media del enunciado de la madre en esta sesión se ajusta a la del niño (Fig.4.4), quien también realiza un avance importante mostrando una media de casi dos palabras por enunciado. En la Fig.2.4 se observa un ajuste también mutuo en relación a la frecuencia de enunciados, incrementándose los del niño y disminuyendo los de la madre. Asimismo la frecuencia de palabras de ésta se ajusta a la del niño, situándose en una cifra que ya no va a variar demasiado a lo largo los restantes meses. Así como en la sesión anterior no se apreciaba un incremento de las palabras totales del niño, en esta sesión se aprecia.

Es esta la sesión donde se produce un cambio espectacular en cuanto a la frecuencia de expansiones. La madre expande más de 40 enunciados del niño, lo cual significa que está más pendiente de su lenguaje al mismo tiempo que le está dando un modelo mejor y más apropiado (Fig.5.4). Posiblemente la sugerencia en cuanto al uso de la imitación influyó en el uso de la expansión. Se aprecia también que ni las correcciones implícitas ni las interpretaciones presentan en esta sesión cambios destacables. Sin embargo, seis días después de que la investigadora explicara a la madre la importancia de las imitaciones, se produce un incremento sorprendente de estas estrategias, tal como se aprecia en la Fig.6.4. Si tenemos en cuenta el incremento de expansiones y de imitaciones podemos afirmar realmente que la madre estuvo en esta sesión muy pendiente del lenguaje del niño y que retomó sus producciones, de dos formas bien diferentes.

Tercera entrevista de orientación

La tercera entrevista de orientación con la madre de Xavi tuvo lugar el día 22 de Diciembre y estuvieron presentes la madre y las dos investigadoras. Ante la presencia de Xavi en la habitación una de las investigadoras opinó que si él estaba por allí poco podrían trabajar. La madre pareció no dar importancia al comentario hasta que la investigadora insistió, con lo que logró que la madre pidiese ayuda al padre, quien pareció no dar demasiada importancia a la petición de la madre hasta que ésta la hizo por segunda vez. Una de las investigadoras inició

la entrevista comentando que ya tenían bastante información sobre Xavi recogida a través de las sesiones filmadas, y a continuación preguntó a la madre cómo iban las cosas. Ante esta pregunta la madre comentó "hombre leer no quiere leer... cuentos nada". La investigadora comentó que lo importante era que estuviese comunicándose, haciendo referencia a la última sesión, y preguntó a la madre su opinión. Un poco sorprendida, la madre, se limitó a responder "normal, bien, esto vosotras...". Una de las investigadoras comentó "pero para nosotras es importante, si tú notas que el niño se comunica más contigo, si le entiendes más, nosotras tenemos la impresión de que sí". Ante tal apreciación la madre respondió "yo sí que le entiendo, hay cosas que no, pero la mayoría de palabras sí que las entiendo". Sin embargo, la madre se mostró incrédula en relación a la siguiente afirmación de una de las investigadoras "se le entiende mucho, y habla mucho...en estas sesiones contigo el niño cada vez habla más". Las investigadoras entonces explicaron la importancia de las pausas en las interacciones diciendo "es a medida que tú hablas más despacio, o le hablas menos (...) es como si hubiese un espacio limitado para hablar... a medida que tú esperas más, estás más pendiente de lo que dice él, esperas que él también diga cosas... tú hablas menos de alguna manera y él habla más, cosa que ya es importante". A continuación una de las investigadoras comentó a la madre que les había parecido que estaba preocupada porque no entendía al niño y ella respondió "no, yo digo que hay algunas palabras que no las entiendo, pero hay cosas que sí, aunque las dice mal, pero yo las entiendo". Cuando se le preguntó por qué pensaba que las decía mal ella respondió "a veces porque quiere (...) porque a veces le haces repetir la misma palabra y después la dice bien" y continuó explicando "hay palabras que no le salen, pero hay que sí, hay que las puede decir bien y las dice mal porque le da la gana". Una de las investigadoras sugirió entonces a la madre hablar de aquel punto con calma porque consideraba que era importante, y explicó "cuando un niño todavía no sabe hablar del todo hay momentos en que tú le puedes decir a un niño, 'mira esto es una pelota ¿ves?', tú y yo solos, di 'pe-lo-ta' y el niño dice 'pe-lo-ta'...después, cuando el niño está jugando, si todavía no ha terminado todo el proceso de aprender a hablar, aún te puede decir 'pota', no es porque no quiere, es porque la situación es diferente, no es lo mismo estar mirando a la madre, mirando como tú le dices y diciendo sílaba a sílaba, que decirlo en el momento en que estás intentando explicar cosas y decir cosas y estás contento...sí a veces sí que estos niños se aprovechan un poco, pero yo creo que este niño hace -dada una situación- hace todo lo que puede, se expresa -no es que se exprese muy bien-, pero yo no diría que muchas veces dice las cosas mal porque quiere, yo más bien diría que si está emocionado, si está explicando cosas ... entonces es normal que le salgan con menos cuidado (...) se tiene que producir como un proceso de automatización... y esto en los niños normales hasta los seis o los siete años no se estabiliza... yo encuentro que él dentro de sus posibilidades hace bastante lo que puede...no sé lo que

piensas tú". La madre entonces pidió a la investigadora que continuase y ella lo hizo diciendo "que este trabajo de enseñar a hablar (...) es más (...) de un logopeda o de un maestro, que contigo lo que es muy importante -como mínimo nosotras lo pensamos así- es que él tenga ganas de hablar y que te explique cosas y él tiene mucha vocalización, entonces lo otro, no te digo que no te preocupes (...) pero ya vendrá, que es más importante que tenga ganas de hablar...que intente decirte muchas cosas, que parezca que tú le entiendes muy bien...él se preocupa un poco, cuando (dices) 'no te entiendo' esto lo corta un poco". La madre estuvo de acuerdo con esta última afirmación y lo manifestó diciendo "sí, le corta...él a veces te explica algo y ve que tú no le entiendes, y tú le dices (...) y él te lo vuelve a repetir y a veces cambia la frase y todo para ver si de otra manera te lo puede explicar y tú lo entiendes". Después de insistir en la importancia de que la madre entendiese al niño o incluso que hiciese como si lo entendiese una de las investigadoras le preguntó si recordaba los encargos que le habían dado hasta el momento. Ella recordó las sugerencias de hablar poco a poco y la de imitar, lo cual fue valorado positivamente por las investigadoras. Dado que la madre no recordó el encargo de hacer pausas una de las investigadoras retomó el tema de la espera y de nuevo explicó su importancia y comentó a la madre que habían apreciado en las últimas sesiones que esperaba más, mostrando algunos ejemplos de la transcripción, que le sirvieron para comentar la importancia de la densidad de turnos equilibrada. Cuando la madre comentó que Xavi estaba todo el día hablando, dando a entender que el problema del niño no era que no se comunicase, la investigadora intentó ayudarla a entender que habían cambiado algunas cosas diciendo "sí pero mientras en las primeras sesiones tú hablabas mucho más y el niño hablaba muy poco, por eso decíamos 'espera, imítalo', para que el niño tuviese más espacio...esto encontramos que ha ido bastante bien" y añadió "también depende de la situación". Esta afirmación provocó en la madre la siguiente "claro, es que aquí leíamos un cuento, y el cuento lo leo yo". Y después de la insistencia de la madre en que dependía de la situación una de las investigadoras explicó "pero cuando se explica un cuento a un niño de estas características lo que va muy bien es que el niño también tenga voz...en cualquier caso, para lo que es el habla del niño y la comunicación contigo son mejores estas situaciones en las que hay más equilibrio, sea de cuentos, sea de jugar, sea de una conversación".

En cuanto a la imitación, la segunda estrategia que había recordado la madre, una de las investigadoras comentó "también notamos que tú le imitas más y que cuando tú le imitas con tono de voz normal él tiene tendencia después a repetirlo". Una segunda estrategia que no había recordado la madre fue la de la iniciativa y en relación a ella comentaron "la iniciativa, aquello de dejar al niño... que escoja cuento, que escoja actividades, también encontramos que a ti te es cada vez más fácil". Entonces la madre consideró que tenía algo que decir y

justificó esta diferencia en relación de nuevo a la situación diciendo "yo cuando explico un cuento, porque me dijisteis que no le hiciese caso de esto de la página, quiero empezar por el principio y terminar por el final y él no quiere (...) en cambio aquí yo le dejo que él juegue a lo que quiere, claro es que la situación es diferente, allí también hablo más yo". A continuación una de las investigadoras intentó convencerla de que también era posible dejar al niño que decidiese mientras miraban cuentos.

Una de las investigadoras resumió diciendo que en general por el momento les gustaban las interacciones de las últimas sesiones y señaló que del tono de burla de algunas imitaciones ya hablarían más adelante, lo cual provocó que la madre justificase su actitud diciendo que a veces se reía de la cara que ponía el niño. Dado que ya había iniciado el tema y que la madre había replicado, la investigadora señaló que el niño se daba cuenta del tono de burla de la madre. Cuando ésta comentó que a ella le parecía que el niño lo hacía expresamente una de las investigadoras señaló "esto es lo que no tenemos tan claro...primero que lo haga expresamente, por ejemplo con el habla, y segundo no tenemos claro que devolverle con sorna le ayude a él para nada". Las investigadoras consideraron que era el momento de pasar a los encargos nuevos y lo señalaron de forma explícita, dando mucho valor a la inmediata reacción de la madre de coger un papel para tomar notas de los nuevos encargos. Una de las investigadoras empezó explicando "dos cosas nuevas importantes, primera, tú le entiendes ahora más bien que antes... porque lo imitas más...quizás también porque el niño te habla más, en cantidad... Consideramos importante que cuando le entiendas que le digas, que le sepas decir de alguna manera que lo has entendido (...) le puedes decir sencillamente repitiendo lo que él ha dicho, le puedes hacer entender que lo ha dicho bien diciéndole 'muy bien', decirle que estás contenta". A la pregunta de la madre en relación a si aquello no podía hacer que el niño no se esforzase la investigadora contestó "entiendo lo que tú dices porque es un pensamiento muy común (...) pero haz una cosa, piensa como si el niño fuese más pequeño, Xavi es como si fuese más pequeño a nivel de lenguaje, ¿eh que de un niño pequeño cuando están así que no saben hablar no le dices 'tendrías que hablar mejor'?, valoras que tiene 18 meses o dos años y que está empezando a decir estas palabras y que las dice mal, pero que por la edad ya está bien y lo gracioso es que dice muchas (...) tu papel, como el de todas las madres, como personas que pueden ayudar a que desarrollen más el lenguaje, no es tanto preocuparnos mucho de la articulación, es más dejarle la oportunidad al niño de que nos diga cosas, dejarle el espacio para hablar, hasta te diría que haciendo ver que le entiendes, que de hecho ya lo haces, aunque no te des cuenta (...) él tiene mucha dificultad para la articulación, si ahora nos encaparramos en esto le puede crear incluso una dificultad de comunicación y nos interesa más que se comunique... para su desarrollo de la inteligencia y la

sociabilidad, es mejor que se comunique que por miedo de que no le entendemos se quede cortado y callado (...) que diga nombres de frutas o palabras más largas (...) a ver como te las apañas tú que eres la madre para hacerle entender que tú le entiendes, sobre todo cuando lo sientas, no se trata de que digas mentiras pero sí de que seas sensible a los progresos que hace él y a las cosas que cada vez dice más bien, más largas, se esfuerza...". Después de esta larga explicación de una de las investigadoras la madre continuó insistiendo en el tema de la inteligibilidad preguntando "pero cuando no lo entiendo ¿qué?, ¿hago ver que lo entiendo?" y una de las investigadoras comentó "mira, si de verdad de verdad no le entiendes en absoluto, yo te diría: calla y espera; o repite lo que el niño ha dicho aunque sea mal, mejor que decirle 'no te entiendo'". Después de que la madre anotase en el papel 'no decir que no lo entiendo', la investigadora que había hablado en último lugar comentó "es curioso que esto es lo que tú apuntas y yo lo que tengo escrito es otra cosa". La madre mostró cara de sorpresa y extrañeza y la investigadora aclaró el tema diciendo "porque de lo que yo digo se puede deducir lo otro, pero mira lo que yo tengo apuntado 'decirle al niño cuando lo hace bien y cuando le ha entendido'". Cuando la madre justificó su anotación diciendo que ella ya le decía al niño cuando lo entendía la investigadora mostró su desacuerdo afirmando que lo podría hacer mucho más a menudo porque entendía al niño muchas más veces de lo que ella pensaba. Cuando la investigadora insistió en la importancia de reaccionar de forma claramente positiva ante las palabras nuevas del niño la madre comentó "pero esto ya le hago (..) hay veces que sí, pero tienes razón, quizás no sale mucho" y la investigadora, para intentar que no se quedase en lo que no le hacía repitió otras alternativas diciendo "si de hecho no le entiendes, calla, espera, haz alguna pregunta, repite lo que él ha dicho (...) todo esto es mejor que decirle 'no te entiendo' porque esto corta". En el momento en que la madre insistió en que cuando no le entendía el niño insistía mucho, una de las investigadoras le ofreció diferentes opciones de forma clara: primero callar, después repetir lo que el niño ha dicho y como última solución preguntar de forma clara diciendo por ejemplo "¿qué me decías?" o "¿qué es esto?". La madre no se convenció y continuó diciendo "sí, pero al final le tengo que decir que no te entiendo, porque él continua con la suya de hacerse entender". La investigadora le sugirió que, de todos modos, lo dejase como la última posibilidad después de probar las tres anteriores opciones de esperar, imitar y preguntar.

Después de resumir el encargo anterior, una de las investigadoras presentó el siguiente explicando que le sugerían que utilizase frases cortas y claras cuando hablase con Xavi. Finalmente resumieron los encargos diciendo "la manera más clara de decirle a un niño que le has entendido es repetirle lo que él ha dicho (...) para él es muy importante que él tenga la sensación de que tú le has entendido (...) lo necesita porque tiene muchas ganas de hablar". A

continuación las investigadoras mostraron y comentaron con la madre algunos ejemplos interesantes de la transcripción de la última sesión. Las investigadoras consideraron que después de aquella entrevista era posible que la madre cambiase de actitud y se tomase más en serio las orientaciones. No dieron demasiada importancia al hecho de que la madre pareciera dar la impresión de que no había cambiado nada a partir de sus orientaciones con la explicación de que ya lo hacía antes. Lo cierto era que se habían producido cambios evidentes a nivel cuantitativo y cualitativo y eso era lo que en aquel momento valoraban y se proponían mejorar. En definitiva, consideraron que posiblemente no sería la última vez que le sugiriesen las estrategias de hacer pausas, de la imitación y de las frases cortas.

SESIÓN 7

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.4 se aprecia que en esta sesión la madre continúa manteniendo una densidad de turno adecuada en relación a la del niño. También se constata que las regulaciones son muy frecuentes, lo que está confirmando la inseguridad que la madre todavía presenta para manejar la situación y la conversación. Durante gran parte de la sesión, mientras el niño intentaba interactuar con la investigadora (Anexo 13), la madre emitió producciones del tipo "ven, ven aquí" o "a mi, házmelo a mi". Sin embargo, en esta sesión la madre y el niño disminuyen de forma clara sus actos comunicativos y sus enunciados (Fig.2.4), lo cual parecería estar indicando que la actividad está influyendo en los dos y que de alguna forma se produce un ajuste por parte de la madre tanto si el niño habla mucho como si habla poco. Probablemente la poca producción del niño ha influido, entre otros aspectos, en que la madre haya realizado en esta sesión muy pocas expansiones y correcciones implícitas, sobre todo respecto a la anterior sesión (Fig.5.4). Tampoco la madre parece haber hecho un esfuerzo para interpretar o imitar los actos comunicativos o las vocalizaciones del niño (Fig.6.4). Parece que la actitud escéptica de la madre (Anexo 13) influyó en su forma de interactuar aquel día. La Fig.7.4 nos puede dar pistas para averiguar qué es lo que ocurre en esta sesión: la madre produce muchísimas demandas, lo que de alguna forma refleja que se trató de una sesión muy dirigida por ella y en la que su interés estaba más en "hacer que el niño hablase" y en dirigir su actividad que en seguir su interés y ayudarlo a mejorar sus producciones. Incluso en un momento dado la madre no pudo evitar decir al niño "¡habla!" en forma claramente de orden. Posiblemente, como ya se ha comentado, la actitud escéptica de la madre en relación

al poco interés del niño en los juguetes nuevos, y su sensación de que el niño no quería jugar con ella, expresada también aquel día, influyó de forma clara en los resultados hallados.

SESIÓN 9

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.4 se aprecia lo que se podría llamar un equilibrio casi perfecto entre la densidad de turno de la madre y del niño en esta sesión. El valor en ambos se sitúa ligeramente por encima de la unidad, lo que significa que además de ser turnos equilibrados en cuanto a densidad, son cortos. Ante estos resultados podemos pensar que la madre podría estar realizando un esfuerzo para esperar después de cada producción. Además, en esta sesión, la madre consigue no utilizar las regulaciones para manejar la conversación, que es otra forma de decir que posiblemente está siguiendo la iniciativa del niño. La madre aquel día no se había propuesto hacer nada en concreto (Anexo 13) y, por lo tanto, no tuvo necesidad de regular las acciones del niño para llevarlo a su centro de interés o para desviarlo de otro considerado poco adecuado, como había ocurrido en otras ocasiones.

En cuanto al ajuste del *input* se aprecia un incremento de actos comunicativos por parte de la madre y del niño. El entusiasmo y la implicación del niño en el juego (Anexo 13) parece traducirse también en los resultados relativos a la longitud media del enunciado, que en esta sesión aumenta en el niño y se mantiene en la madre (Fig.4.4). Tal como se aprecia en la Fig.2.4 se trata de la sesión en la que el niño produce más enunciados de todas las analizadas hasta el momento, situándose en un total de 153. También el incremento del total de palabras es un aspecto a destacar de esta sesión (Fig.3.4). Finalmente, es interesante apreciar como al mismo tiempo que aumenta la frecuencia total de palabras del niño, lo hacen las imitadas. De alguna forma, estos resultados parecen estar indicando que se ha producido un entendimiento, un ajuste mutuo en el que se han tenido más en cuenta uno al otro.

Quizás sea ésta la sesión en que podemos afirmar que de alguna manera la madre recupera la estrategia de escuchar y recoger el lenguaje del niño de forma clara, tal como se muestra en la Fig.5.4, donde se aprecia que la madre retoma los enunciados del niño expandiéndolos y corrigiéndolos a nivel implícito. También se trata de la sesión en la que el uso de la estrategia de la interpretación recupera la tendencia ascendente que se había roto en la sesión anterior (Fig.6.4). La frecuencia de las imitaciones, tal como se observa en la misma figura, también

se incrementa en esta sesión, al mismo tiempo que desciende de forma importante el uso de la demanda (Fig.7.4). Se trata de una de las sesiones en la que globalmente la madre utiliza más estrategias educativas. En definitiva, consideramos esta sesión como fundamental puesto que los resultados son positivos tanto en relación a la gestión, al ajuste del *input*, como a las estrategias educativas de la madre. A partir de este momento cabe esperar una consolidación de los resultados, así como una estabilización, lo cual indicaría que la madre ha cambiado progresivamente su forma de actuar, interiorizando el uso de algunas estrategias.

Cuarta entrevista de orientación

La cuarta entrevista de orientación con los padres de Xavi fue iniciada por una de las investigadoras cuando preguntó a la madre si aquellos días había jugado con el niño. Ella respondió que más que jugar hablaban y a continuación la investigadora comentó que habían valorado que se habían producido cambios, insistiendo en que era importante que no dejaran aquellos ratos de juego conjunto, lo cual provocó que la madre insistiese en la idea de que hablaban mucho. Una de las investigadoras explicó que en aquellos momentos lo importante era que el niño mandase, que le dijese a la madre lo que quería hacer, que supiese que podía hacer cosas con ella, de alguna manera, que supiese que ella estaba disponible para jugar con él y que él podía hacer lo que quisiese con ella. La madre recordó los ratos en que estaban juntos por la noche antes de ir a dormir y las investigadoras señalaron que aquél era un momento del día importante pero no precisamente el más propicio para que hubiese comunicación. Insistieron entonces en la idea de que el niño tuviese cada día un rato en que un adulto estuviese por él, que se olvidase de todo y estuviese con él y por él. En aquellas situaciones, comentaron las investigadoras, era cuando el niño tenía más tendencia a hablar, insistiendo en que lo importante era que él supiese que tenía aquel espacio en que alguien estaba jugando con él. En definitiva las investigadoras querían dejar clara la idea de la importancia de las rutinas de juego, como un elemento básico e imprescindible, para poder empezar a sugerir algunas estrategias concretas. Por lo tanto continuaron explicando que una vez que aquellos ratos estaban establecidos era cuando ellas le podían explicar estrategias que podían hacer que el niño hablase más, como que ella le escuchase, que le imitase, tal como ya hacía en muchas ocasiones. A continuación, una de las investigadoras preguntó a la madre cómo creía que habían funcionado aquellos días y ella comentó que había veces que le entendía y otras que no. La madre continuó explicando que aquella semana Xavi le había dicho cosas que ella no había entendido y una de las investigadoras replicó diciendo que aquello significaba que el niño cada vez hablaba más y tenía más ganas de comunicar

experiencias. Las investigadoras continuaron explicando que Xavi era como un niño más pequeño al que no se le entendía del todo, por lo que era importante repetir, esperar, adivinar, esto es, aproximarse a él. Lo importante, insistió una de las investigadoras, era que el niño tuviese ganas de decir cosas e insistió en que la articulación ya se iría perfeccionando. Cuando la madre insistió en la idea de que no entendía al niño las investigadoras le transmitieron su percepción de que entendía más al niño de lo que ella pensaba y señalaron que partían de la idea de que lo hacía bien, pero que todavía lo podía hacer mejor. Como contrapartida, a continuación insinuaron a la madre que les parecía que en algunos momentos exigía demasiado a Xavi y mostraron el ejemplo concreto de un fragmento de transcripción. Las investigadoras añadieron que si el niño veía nerviosa a la madre porque según ella lo había dicho "mal" él tampoco se encontraba cómodo. A continuación, para no angustiar demasiado a la madre, una de las investigadoras señaló que estaban hablando de aquello porque ella lo había sugerido pero insistió en que ellas habían apreciado que entendía más al niño. Entonces el padre, que todavía no había intervenido en la entrevista, comentó que cuando iban en coche decían los números en italiano y luego en castellano y añadió que quizás si le ponían una complicación lo podría aprender más fácilmente. Las investigadoras prefirieron no discutir aquellas ideas sobre cómo los niños aprendían y comentaron que seguramente el niño tomaba aquella situación como un juego.

Con la intención de averiguar algunas ideas de la madre sobre el nivel comprensivo de Xavi una de las investigadoras le preguntó si creía que Xavi entendía todo lo que ella le decía, puesto que tenían la sospecha de que la madre pensaba que sí. Efectivamente, la madre respondió que estaba segura de que el niño entendía todo lo que ella decía, lo que provocó que una de las investigadoras explicase que Xavi entendía mucho de lo que ella le decía pero no todo y añadió que en aquel juego la más competente era ella, comparando la situación con una partido de tenis. Continuando con la comparación, la investigadora comentó que lo importante era que la pelota fuese y volviese y que ella jugaba mucho mejor que el niño, por lo que ella debía intentar no tenerla demasiado tiempo. La investigadora insistió en la idea de que la madre estaba muy por encima del nivel del niño, por lo que no debía preocuparse por si le entendía sino de jugar con él, el cual tenía que quedarse con la idea de que estaban jugando y de que la interacción funcionaba.

Resaltando los resultados positivos, las investigadoras comentaron que Xavi imitaba más que antes y que la madre hacía unas esperas muy adecuadas que al principio no habían percibido. Entonces fue cuando preguntaron a la madre por qué creía que funcionaban aquellos momentos, ante lo cual respondió que no lo sabía e insistió en que aquella semana no le había

entendido. Una de las investigadoras sugirió a la madre que no se preocupase por entender al niño hasta el final y añadió que lo importante era que él viese que ella estaba por él, que le seguía la corriente. A continuación explicaron que habían percibido que la interacción funcionaba mejor cuando ella le seguía a él, como en la última sesión. En aquel momento de la entrevista las investigadoras propusieron a los padres ver las secuencias que habían escogido. Cuando finalizó el visionado las investigadoras realizaron comentarios muy positivos respecto a una secuencia de la última sesión en que Xavi estaba dibujando, que también pareció gustar a los padres. Cuando terminaron el visionado una de las investigadoras propuso ver de nuevo todas las secuencias seguidas y los padres parecieron agradecerlo.

Una vez comentadas las secuencias del vídeo una de las investigadoras inició el bloque de los nuevos encargos. Empezó sugiriendo a la madre que procurase estar de cara al niño o en ángulo cuando interactuaba con él. A continuación, la investigadora comentó que consideraban que estaban cerrando una etapa, que incluía las estrategias de la imitación, la espera, el seguimiento del niño, etc., y que en aquellos momentos pensaban que había una sintonía muy clara. Por consiguiente, a partir de entonces las orientaciones serían más concretas. A continuación introdujeron el nuevo encargo explicando que había momentos en que ellas veían que se desorganizaba la comunicación y que muchas veces aquello ocurría cuando el niño tenía claro lo que quería hacer y por alguna razón se le cortaba e insinuaron que cuando ella llevaba la directiva era más fácil que se desorganizase la comunicación. Asimismo explicaron que habían percibido que en algunos momentos ella tenía la tendencia de guiar al niño físicamente, cogiéndolo de la mano o del brazo y le sugirieron que le dejase, argumentando que aquello parecía irritarlo. Sin abandonar el tema de la directividad, continuaron explicando que en aquellos ratos el niño tenía que sentirse cómodo, por lo que le sugerían que no lo guiase demasiado, ni con órdenes verbales ni con gestos. Explicaron también que aunque el niño cambiase muy pronto de tema no tenía que importarle, puesto que no era necesario que siempre tuviese que terminar lo que empezaba. A continuación, y a modo de ejemplo, una de las investigadoras comentó que cuando las personas hablan de manera más dulce y más suavemente, la sintonía funciona mucho mejor.

Dado que la madre tenía delante la hoja con las anotaciones una de las investigadoras le propuso que las leyese como recordatorio, comentando que ellas percibían que las había revisado. Cuando a continuación la madre aseguró que no las miraba mucho, una de las investigadoras explicó que ello no significaba que no hubiese ido incorporando las estrategias que le habían ido sugiriendo y añadió que eran estrategias que ya utilizaba pero que en el

momento en que le decían que aquello iba bien ella lo hacía más, casi sin darse cuenta. Después de insistir en que, de todas formas, ellas pensaban que cada vez lo hacía mejor, le preguntaron su opinión sobre el guión del vídeo "My turn your turn". La madre, aparentemente escéptica, comentó que le parecía que era lo mismo que ellas le decían y a continuación las investigadoras comentaron los aspectos fundamentales del vídeo con la madre. En definitiva, se trató de una entrevista en que se repitieron muchas ideas que ya habían ido saliendo, con el objetivo de que los padres advirtiesen que había una serie de aspectos que se repetían y que eran importantes y que si aquello no se consolidaba impedía ir hacia adelante. Ellos parecían tener unas ideas sobre el desarrollo y la educación muy alejadas de aquella forma de entender las relaciones afectivas y educativas entre la madre y el niño que proporcionaban las investigadoras. Sin embargo la sensación al final de la entrevista fue que poco a poco se iban acercando y ajustando las posiciones.

SESIÓN 10

Primer nivel de análisis

Las Fig.1.4 y 2.4 reflejan que en esta sesión se mantienen los resultados relativos a la gestión de la comunicación y la conversación, lo cual se valora muy positivamente. También parecen haberse consolidado los resultados relacionados con el ajuste del *input*: disminuyen de forma conjunta tanto la frecuencia de actos comunicativos totales, como la frecuencia de enunciados (Fig.2.4). También la longitud media del enunciado de la madre y del niño disminuyen ligeramente respecto a la sesión anterior, tal como se aprecia en la Fig.4.4. Asimismo, la frecuencia total de palabras presenta un decremento en ambos respecto a la sesión anterior (Fig.3.4). Estos resultados pueden ser un reflejo de un tipo de actividad (Anexo 13) que quizás está provocando que el niño hable menos pero que no interfiere en el estilo más ajustado que la madre ha conseguido hasta el momento. Esto es, el hecho de que el niño hable poco no ha provocado, como al inicio, que la madre hablase más, sino que ella también ha disminuido la frecuencia de sus producciones.

En relación con las estrategias educativas se aprecia un ligero decremento del uso de las expansiones en relación con la última sesión, pero en términos generales la frecuencia de uso es adecuada (Fig.5.4). Sin embargo, en la misma figura se observa que la frecuencia de correcciones implícitas es muy baja en esta sesión, sobre todo comparada con la que se había observado en la anterior. Las interpretaciones continúan su ascenso, tal como se puede

apreciar en la Fig.6.4, lo cual indica que de alguna forma la madre observa lo que hace el niño y en muchas ocasiones lo expresa verbalmente, interpretando actos verbales y no verbales. También podemos apreciar en la Fig.7.4 cómo el uso de las demandas se mantiene estable, después de haber descendido de forma importante en la sesión anterior. Finalmente es importante señalar que si bien la frecuencia total de estrategias educativas no se sitúa en un punto muy elevado, se valora muy positivamente el mantenimiento del uso de las expansiones, así como el progresivo incremento de la estrategia de la interpretación. También el mantenimiento de la demanda en una cifra relativamente baja se considera importante.

SESIÓN 12

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.4 se refleja el mantenimiento en esta sesión de los resultados relativos al equilibrio de la densidad de turno. También la frecuencia de regulaciones permanece estable. En cuanto al ajuste del *input* materno se aprecian unos resultados que podrían estar reflejando una interiorización de algunas estrategias por parte de la madre. En este caso el niño produce más actos comunicativos y enunciados que en la sesión anterior y la madre también incrementa la frecuencia de sus enunciados y de sus actos comunicativos sin dejar de ajustarse al nivel del niño (Fig.2.4). Un aspecto a destacar en esta sesión es el incremento de la frecuencia de las palabras imitadas por parte del niño, lo cual de alguna forma parece estar indicando que también él está más pendiente del lenguaje de la madre. Quizás también significa que el niño mejora sus enunciados después de una estrategia educativa de la madre.

En cuanto a las estrategias educativas se aprecia un mantenimiento de las expansiones en un valor adecuado y de nuevo un incremento del uso de las correcciones implícitas (Fig.5.4). Un aspecto positivo es, nuevamente, el hecho de que continúe el ascenso progresivo del uso de las interpretaciones, tal como se aprecia en la Fig.6.4. En la Fig.7.4 se observa, sin embargo, un ligero incremento de la frecuencia de demandas. En definitiva consideramos que muchos aspectos parecen estar consolidados, sobre todo los relativos a la gestión de la comunicación y la conversación y al ajuste del *input*.

SESIÓN 13

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

En la Fig.1.4 se aprecia, como en las 5 sesiones anteriores, un equilibrio en cuanto a la densidad de turno de la madre y del niño en esta sesión, lo cual quizás permite hablar en términos de consolidación. También la frecuencia de regulaciones se mantiene muy baja por cuarta vez consecutiva. En la Fig.8.4 se pueden observar los resultados relativos a los inicios, que permiten apreciar que en esta sesión es el niño el que inicia la mayoría de intercambios comunicativos, al contrario de lo que ocurría en las dos primeras sesiones. En el Ejemplo 1.13 (Anexo 16) se presenta un fragmento que permite apreciar algunas características de la gestión de la comunicación y la conversación en esta sesión. La secuencia comienza con un enunciado de la madre que es imitado por el niño. Después de una corta pausa éste inicia (1) un nuevo intercambio comunicativo y la madre le sigue, utilizando las estrategias de la corrección implícita y de la expansión. Unos turnos más adelante la madre hace un intento de inicio señalando una nueva imagen, pero el niño le aparta la mano y continúa con el tema que había iniciado. De nuevo la madre le sigue, utilizando una expansión. A continuación es Xavi quien parece interesarse por otra imagen que señala, iniciando (2) un intercambio comunicativo. La madre nuevamente sigue al niño expandiendo el enunciado del niño en forma de pregunta, parece que para asegurarse de que ha entendido lo que el niño quería decir. Si bien el total de inicios contabilizados en esta sesión es de 24 es importante señalar que la mayoría son del tipo como el que se han presentado, esto es, pequeños cambios dentro de un tema general que se mantiene durante toda la sesión. De hecho durante los 15 minutos la madre y el niño construyen de forma conjunta una historia, ayudados por las imágenes del cuento y por los ositos de peluche (Anexo 13). En ningún momento ni la madre ni el niño cambian totalmente de tema, más bien van introduciendo nuevos personajes o describiendo nuevas situaciones. En esta sesión las frecuentes pausas han sido uno de los aspectos que se han tenido en cuenta a la hora de contabilizar los inicios. En el Ejemplo 2.13 (Anexo 16) se presenta otro fragmento de la sesión que permite comprobar lo que se acaba de señalar. En este caso la secuencia se inicia (1) con una producción del niño que es interpretada adecuadamente por la madre. A continuación el niño manipula el osito, hace como si estuviese roncando y luego lo pone de pie. Si bien podría parecer que Xavi inicia un intercambio comunicativo al realizar este acto, no se ha entendido así, dado que en ningún momento mira a la madre ni hace ningún gesto o señal comunicativa hacia ella. De hecho es

esta última la que inicia (2) el nuevo intercambio dando sentido a lo que el niño hace. Xavi la sigue y a continuación inicia (3) un nuevo intercambio. Es destacable como el niño, después de haber captado la expresión de la madre de unos turnos anteriores, imita la forma como ella ha iniciado el intercambio comunicativo diciendo "hola moni [: dimoni]" (hola demonio). Sin duda lo más remarcable que se puede decir de estos dos ejemplos es la habilidad que la madre ha ido adquiriendo para seguir al niño, para esperar y para dar importancia a lo que él hace y dice. La madre realmente se implica en el juego y se pone sólo un poco por encima del nivel del niño. Asimismo es interesante subrayar el hecho de que la madre no necesita usar regulaciones para mantener en marcha la interacción y el interés del niño. Otro aspecto importante que en esta sesión se aprecia de forma muy clara es el hecho de que ambos están muy pendientes el uno del otro a través sobre todo de miradas rápidas, sonrisas, expresiones faciales, etc. En definitiva, la madre y el niño se entienden y ajustan sus actuaciones mutuamente, además, parecen disfrutar del rato de juego conjunto.

b) Análisis del ajuste del *input*

En esta sesión se produce un descenso de la frecuencia de actos comunicativos y de enunciados del niño, así como un ajuste por parte de la madre, que también disminuye su frecuencia. Sin embargo, se aprecia un ligero aumento de la longitud media del enunciado del niño, y también un ajuste por parte de la madre que lo incrementa ligeramente (Fig.4.4). La Fig.3.4 permite apreciar cómo la frecuencia total de palabras se mantiene bastante estable en esta sesión aunque también se produce un ligero descenso por parte de la madre. Después del importante incremento de palabras imitadas por parte del niño en la sesión anterior, en ésta se estabiliza el valor alcanzado alrededor de 30. De nuevo consideramos que la tranquilidad, la lentitud y la suavidad con la que hablaba la madre en estas dos últimas sesiones contribuye a que el niño imite sus producciones con más frecuencia. También en esta sesión se aprecia un importante descenso de la frecuencia de enunciados de una palabra y en cambio un incremento de los de tres y de más de tres palabras del niño. En el Ejemplo 3.13 (Anexo 16) se muestran algunos casos de enunciados largos que Xavi produce durante esta sesión. Se aprecia que en todos los casos la madre emite un enunciado después del niño en que utiliza una estrategia que de alguna forma valora de forma positiva el enunciado previo. En la mayoría de casos se trata de expansiones y en algunos de interpretaciones o de correcciones implícitas, lo que parece reflejar el seguimiento por parte de la madre de las orientaciones sugeridas por las investigadoras en las últimas entrevistas. El tercer ejemplo (3) es especialmente interesante porque permite apreciar cómo cuando el niño está realmente

interesado en transmitir una información a la madre alarga los enunciados de forma sorprendente. En este caso se ha contabilizado como un enunciado de seis palabras aunque se advierta la presencia de una coma que en cierta manera lo divide en dos. El último (6) es también un ejemplo remarcable porque se aprecia la capacidad del niño de emitir un enunciado muy largo aunque sea repitiendo las palabras y hablando muy deprisa. Finalmente, es de destacar que en ninguno de los ejemplos se dan solapamientos con la madre, muy frecuentes en las primeras sesiones, aunque no han sido analizados de forma exhaustiva.

c) Estrategias educativas de la madre

En la Fig.5.4 es posible apreciar el importante incremento del uso de las expansiones que se produce en esta sesión, que se iguala con el que se halló en la sesión 5. Algunas de las expansiones de la madre han sido presentadas en los anteriores ejemplos y concretamente en el Ejemplo 3.13 (Anexo 16) se observan algunas muy adecuadas en las que la madre recoge las dos o tres palabras del niño y añade otras dos o tres, en general, dando mucho más sentido al enunciado infantil pero sin cambiar el sentido global. En la misma figura se aprecia como la frecuencia de correcciones implícitas se estabiliza en esta sesión, después de haberse incrementado en la anterior. La Fig.6.4 permite apreciar cómo continúa el incremento del uso de las interpretaciones, algunos ejemplos se pueden apreciar en las ilustraciones anteriores. Sin embargo, el dato que más llama la atención en cuanto a las estrategias educativas en esta sesión es el de la frecuencia de demandas, que es sorprendentemente baja, lo cual indica que la madre está realizando un esfuerzo muy importante por seguir al niño y por utilizar otras estrategias con más valor educativo que le permiten, además, manejar la conversación de forma adecuada (Fig.7.4). Finalmente en la Fig.9.4 se presentan los resultados relativos a la frecuencia de secuencias potencialmente educativas en esta sesión. Si bien el incremento de frecuencia total de secuencias no es espectacular, destacamos que una de las secuencias de más de 4 turnos está formada, concretamente, por 11 turnos de cada participante. Por su importancia hemos considerado interesante presentarla en su totalidad en el Ejemplo 4.13 (Anexo 16). Destacamos también como la madre va retomando cada una de las emisiones del niño empezando por imitarlas y poco a poco dándoles más sentido. Si bien el niño presenta claras dificultades para expresar lo que quiere decir la madre no se cansa de darle significado y de seguir con la historia de Xavi. En ningún momento le da a entender que no está entendiendo, sino todo lo contrario, utiliza estrategias para seguir al niño sin que parezca tener muy claro lo que él está queriendo decir. Sin duda, se trata de una habilidad que ha ido adquiriendo y que no estaba presente en las primeras sesiones. Los resultados en esta sesión

se valoraron, ya en su momento, de forma muy positiva y hubiésemos considerado que se había alcanzado el objetivo buscado si no fuese porque estábamos seguras de que eran el resultado de un conjunto de circunstancias favorables que aquel día se habían dado. Ello no significaba que la madre no hubiese aprendido, ni significaba negar el hecho de que la madre había interiorizado y dado sentido a algunas estrategias importantes. Lo que queremos decir es que aquel día el niño estaba sorprendentemente atento y concentrado en la actividad, la madre estaba también extremadamente tranquila, cariñosa y centrada, a su vez, en la actividad del niño y la sesión no fue interrumpida por ruidos, personas ni voces. Sin duda la confluencia de estas circunstancias también podía ser de alguna forma provocada por la madre. Este fue el objetivo que las investigadoras se propusieron a partir de entonces.

Quinta entrevista de orientación

Antes de iniciar la quinta entrevista de orientación la madre preguntó a la investigadora si había traído la cinta con las secuencias de vídeo y ella le respondió que sí, sugiriendo mirarla después de comentar algunos aspectos. La investigadora inició la entrevista preguntando a la madre si le parecía que había estado utilizando alguna de las estrategias que ellas le habían sugerido. La madre contestó que en algunos momentos sí que era consciente de estar utilizándolas, pero que en general no. Cuando la investigadora le preguntó concretamente cuáles eran las estrategias que recordaba la madre respondió que intentaba decirse a ella misma por ejemplo: "tienes que repetir", "espérate", "ahora no le digas nada", "espérate más rato" o "dile que lo hace muy bien". La investigadora comentó a la madre que había nombrado las estrategias más importantes y la madre insistió en que había ratos en que se acordaba pero que en otros no. Sin embargo, la investigadora valoró que se hubiese acordado de las estrategias y las hubiese nombrado de aquella forma, puesto que significaba que de alguna manera las tenía presentes y posiblemente también significaba algo más importante, que les podía dar sentido.

Más adelante la investigadora explicó a la madre los cambios que habían observado en las últimas sesiones. Cuando señaló que ya casi nunca utilizaba la estrategia de empezar las secuencias preguntando al niño directamente la madre replicó diciendo que en algunos momentos todavía le decía "¿y ahora qué hacemos?", mostrando que era sensible a lo que parecía considerar como fallos. La investigadora comentó que parecía que el hecho de que las situaciones funcionasen mejor y fuesen más relajadas había influido en que Xavi estuviese más tranquilo y no mostrase conductas disruptivas tan a menudo como al principio. Después

de comentar algunos otros aspectos relativos a la conducta del niño, la investigadora propuso a la madre ver las secuencias del vídeo.

Durante el visionado, la madre estuvo muy atenta e iba realizando algunos comentarios y riéndose en algunos momentos. Ante una de las secuencias la investigadora detuvo el vídeo y comentó que en un momento en que el niño estaba realizando una actividad en la que parecía que estaba interesado la madre cambió de tema y aquello hizo que el niño empezase a presentar conductas disruptivas. Mientras la investigadora explicaba aquello la madre la miraba con mucha atención e iba asintiendo, dando a entender que estaba de acuerdo. Algunas de las secuencias habían sido elegidas con la intención de que la madre se diese cuenta de la importancia de los silencios para que el niño iniciase. Mientras observaba una secuencia en la que se percibía uno de aquellos silencios la madre comentó -recordando aquella situación y a modo de justificación- que no sabía qué decir al niño. La investigadora lo valoró y comentó que en aquellos casos era mejor callarse, tal como había hecho ella, y dejar que el niño lo volviese a decir pero dando a entender que estaba atenta e interesada en lo que le decía. Cuando la investigadora preguntó a la madre si le había gustado el vídeo ella se limitó a reírse pero en su cara se reflejó un cierto grado de satisfacción.

Una vez comentados los aspectos más relevantes del vídeo la investigadora explicó a la madre el primero de los nuevos encargos (Anexo 14) y más tarde comentó a la madre la estrategia de la expansión, mostrándole algunos ejemplos. La investigadora insistió en que, puesto que Xavi casi siempre decía lo mismo delante de una misma página de un cuento -retomando algo que ella había comentado ante una de las secuencias del vídeo-, era ella la que podía ir introduciendo palabras nuevas y añadirlas al enunciado del niño. Cuando la investigadora terminó con la explicación, la madre le resumió lo que ella había entendido de forma espontánea y después de algunas aclaraciones de la investigadora la madre se lo apuntó en el papel donde anotaba las estrategias. De nuevo la madre reflejó una actitud positiva en relación a aquellas ayudas que las investigadoras le intentaban ofrecer. Antes de finalizar la entrevista la investigadora preguntó a la madre cómo había transcurrido aquella semana y ella explicó muy detenidamente todas las situaciones que había grabado en la cinta que le entregaba. La explicación era mucho más precisa que en otras ocasiones e incluso analizaba las sesiones haciendo referencia al uso de algunas de las estrategias y a continuación insistió en que la investigadora escuchase algunos fragmentos del registro. La investigadora valoró muy positivamente uno de los momentos en que la madre misma comentó -haciendo referencia a una de las secuencias que escuchaban- "ahora tendría que haber dicho...", puesto que indicaba que ella misma se daba cuenta de cuándo podía mejorar sus estrategias o su

forma de actuar. En otra ocasión comentó "ha dicho 'un bastón' aquí y le tendría que haber repetido". Finalmente, la madre agradeció a la investigadora el haber escuchado el registro conjuntamente. A continuación estuvieron hablando sobre las actividades que realizaban durante la semana y durante el fin de semana. La madre insistió en que había muchos ratos durante el fin de semana en que hablaban ellos dos solos y subrayó "sin que nadie nos moleste". La madre aprovechó unos instantes de silencio para preguntar a la investigadora "pero vosotras con esto, ¿veis que habla mejor? ¿notáis que habla mejor?". La investigadora señaló que respecto a la frecuencia de palabras y a la longitud de las frases habían apreciado, efectivamente, que Xavi había mejorado y aprovechó la ocasión para subrayar la importancia de los silencios que ella dejaba y de las interpretaciones y expansiones que ella hacía. Entonces la investigadora se interesó por saber si la madre estaba de acuerdo con ella, preguntándole si creía que todo lo que hacía -refiriéndose al uso de estrategias, pausas, etc.- le servía al niño, y ella respondió "yo creo que sí que le sirve".

SESIÓN 17

Primer nivel de análisis

En la Fig.1.4 se observa cómo las características generales de esta sesión (Anexo 13) se han reflejado en algunos de los resultados cuantitativos relativos a la gestión de la comunicación. Si bien el equilibrio en la densidad de turno se mantiene, no ocurre lo mismo con la frecuencia de regulaciones, que presenta un incremento notable. La explicación es clara, el hecho de que la madre tuviese como objetivo primero el de hacer una construcción durante buena parte de la sesión, contribuyó a que el niño tuviese que llamar la atención de formas poco apropiadas como golpear partes de la construcción o, más tarde, garabatear el folleto de instrucciones. Esta actitud del niño a su vez provocó que la madre tuviese que regular su conducta de forma directa, ya que no había tampoco una actividad compartida, sobre la que se pudiesen implicar conjuntamente. El resultado es un uso desproporcionado de las regulaciones.

Posiblemente los resultados que menos reflejan las características peculiares de esta sesión son los relativos al ajuste del *input*. En esta sesión se produce un incremento tanto por parte de la madre como por parte del niño de la frecuencia de actos comunicativos, sin embargo, muchos de los actos comunicativos del niño no son en forma de enunciados, sino que son vocalizaciones ininteligibles o actos comunicativos no verbales de llamadas de atención

(Fig.2.4). En cambio sí que aumenta la frecuencia de enunciados de la madre. Algo parecido se observa con la frecuencia total de palabras (Fig.3.4).

También el uso de algunas estrategias descendió en esta sesión, tal como se puede apreciar en la Fig.5.4, relativas a la expansión y a la corrección implícita. Por el contrario se aprecia un cierto mantenimiento del uso de la estrategia de la interpretación (Fig.6.4). Si bien la madre no propició que el niño hablase mucho durante la sesión al no planificar la actividad ni elegir los materiales adecuados, lo cual a su vez no le permitió realizar muchas expansiones o correcciones implícitas, como mínimo sí que prestó atención a los actos comunicativos del niño y los interpretó. Asimismo, se observa que la frecuencia de demandas se incrementa en relación a la sesión anterior, manteniéndose, sin embargo, en un valor adecuado.

Sexta entrevista de orientación

Una vez sentados la madre, el padre y las dos investigadoras alrededor de la mesa del comedor y después de que la primera hubiese cogido la "chuleta" con las anotaciones de las entrevistas, los padres informaron a las investigadoras de que aquella tarde iban a hacerle una audiometría al niño, tal como ellas habían recomendado al inicio. La madre se interesó por saber cómo se hacía la prueba y las investigadoras le explicaron los diferentes métodos que dependían de la edad y la colaboración del niño. Cuando las investigadoras expresaron su satisfacción general en relación a las últimas sesiones la madre manifestó extrañeza y preguntó si lo decían de verdad. Las investigadoras respondieron afirmativamente y adoptaron la estrategia de preguntar al padre su opinión, quien se limitó a decir que veía mejor al niño, y enseguida tomó la palabra la madre para hacer la siguiente afirmación "sí que habla, no sé si será por esto o no pero que sí que habla". Una de las investigadoras señaló que de lo que no tenía ninguna duda era de que lo que hacía la madre sí que servía, subrayando el hecho constatable de que el niño presentaba construcciones más largas y más elaboradas y señalando que había demostrado que era capaz de estar hablando con una persona un tiempo considerable sin mostrar conductas disruptivas. Cuando la madre empezó a explicar lo nerviosa que la ponía que el niño "hiciese el tonto" cuando la investigadora iba a filmar, una de ellas comentó que habían observado que cuando estaba tranquilo hablaba mejor. La madre reconoció que era cierto y que cada vez se le entendía más, después de lo cual una de las investigadoras comentó que las cintas que le entregaba grabadas eran muy interesantes y reflejaban claramente lo que ella acababa de afirmar. Cuando tuvieron la ocasión las investigadoras pusieron sobre la mesa el tema del juego y sugirieron a la madre que si el niño

tenía juegos a su alcance quizás no estaría toda la tarde encima del cochecito escuchando música. Ella insistió en que los tenía a su alcance y añadió que lo único que Xavi hacía con ellos era repartirlos por la habitación. Las investigadoras insistieron en sugerirle que si tenía tiempo y ganas intentase ponerse a jugar con él cuando estaba entretenido con algún juego o juguete y aprovecharon la presencia del padre para sugerirle que hiciese lo mismo, explicando que la manera como los niños se acostumbraban a jugar era aquélla. Después de darles varias opciones a los padres para conseguir estar cada día unos 20 minutos jugando por la tarde con el niño la madre aseguró que lo intentaría.

Después del repaso, una de las investigadoras inició la explicación de los nuevos encargos explicando a la madre que habían observado que formulaba preguntas del tipo "¿qué es esto?", tal como le habían sugerido. La madre en aquel momento revisó sus notas y advirtió que no tenía aquella estrategia anotada, lo que fue interpretado como un simple olvido durante la entrevista anterior. A continuación la investigadora señaló que lo que en aquel momento le pedían era que si el niño no respondía ella le preguntase "¿dónde está x?" como una ayuda para él. También le sugirieron el uso de la pregunta "¿qué hace?" para provocar la utilización de los verbos por parte del niño y también recordaron a la madre que cuando el niño respondiese a aquellas preguntas ella continuase utilizando la expansión, puesto que haciéndolo le daba al niño un modelo más largo y complejo. También sugirieron a la madre que si en algún momento el niño parecía inquieto o no quería hablar, podía utilizar la estrategia de imitar lo que el niño hacía y, al mismo tiempo, nombrar lo que hacía, señalando que lo importante era que las producciones de la madre estuviesen referidas a las acciones del niño. De hecho, lo que las investigadoras estaban intentado sugerir a la madre era que interpretase las acciones del niño. Más adelante las investigadoras insistieron en que las interacciones habían sido en general adecuadas y preguntaron a los padres si querían comentar algo más. Entonces, después de que la madre comentase que ella veía que el niño hablaba, el padre comentó que le daba la impresión de que "las ideas son más maduras, de un niño mayor, hace cuatro meses no decía las cosas que dice ahora, no sé cómo decirlo...".

Retomando los comentarios de los padres las investigadoras señalaron que toda la situación era diferente a la de las primeras filmaciones y añadieron que se apreciaban las consecuencias de que en aquellos momentos tuviese un espacio en la casa que fuese comunicativamente óptimo. Una de las investigadoras definió las sesiones como auténticas situaciones de conversación y añadió que aquello era lo que realmente podía hacer una familia para el desarrollo del lenguaje de sus hijos: crear espacios que al niño le facilitasen el aprender a hablar y expresarse cada vez mejor, así como encontrar interlocutores que fuesen a la vez

como un soporte. En aquel momento la madre comentó que a ella le gustaría que el niño explicase más cosas del colegio, señalando que cuando ella le preguntaba el niño no respondía. Después de este comentario de la madre una de las investigadoras tomó la palabra y explicó que cuando más directas fuesen las preguntas sobre la escuela menos explicaría el niño y sugirió a la madre que aprovecharse aquellos momentos en que el niño espontáneamente nombraba a los niños de la clase para continuar con el tema. La madre explicó que lo hacía en ocasiones pero que dudaba de si el niño se inventaba lo que decía o si era cierto, lo cual les llevó a valorar la utilidad de las anotaciones que la maestra hacía casi a diario en la libreta del niño.

Para terminar la entrevista una de las investigadoras propuso visionar las secuencias de vídeo que habían seleccionado. Las investigadoras, como hacían normalmente, comentaron y valoraron positivamente algunas producciones de la madre y en otras ocasiones expresaron, de forma natural y utilizando la técnica del *role-playing*, lo que podía haber dicho la madre en algún momento. Ésta, también como ya venía siendo habitual, se mostró muy interesada por el vídeo y se rió ante algunas secuencias. Más tarde la madre agradeció la oportunidad que le brindaron las investigadoras de visionar una segunda vez las secuencias que habían seleccionado.

SESIÓN 18

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

Si bien el equilibrio en la densidad de turno de esta pareja se ha estabilizado de forma clara en las últimas sesiones (Fig.1.4), no ocurre lo mismo con el uso de las regulaciones que, después de un incremento espectacular en la sesión anterior, desciende en ésta de forma notable. Otro resultado positivo es el que se aprecia en la Fig.8.4 donde se observa un mantenimiento de los resultados obtenidos en la sesión 13 respecto a los inicios.

El Ejemplo 1.18 (Anexo 16) servirá para analizar con más detalle algunos de los resultados comentados. Se inicia con una producción del niño en que parece intentar hacer enfadar a la madre, quien a continuación emite un enunciado describiendo lo que hace el niño de forma negativa. Sin embargo, Xavi vuelve a interesarse por el juego y produce un enunciado

acompañado de un gesto que es el inicio (1) de una nueva e interesante secuencia. La madre, que además hace de demonio, coge la pieza y se la acerca a la boca. Entonces el niño hace un comentario totalmente pertinente y contextualizado, que la madre retoma. Lo mismo hace a continuación con el nuevo elemento que el niño nombra. Cuando Xavi introduce el personaje de Miquel -su hermano- sin abandonar el tema, parece desconcertar a la madre, quien necesita más información, que solicita enseguida repitiendo lo mismo que el niño en forma de pregunta. Xavi lo aclara sin problemas y la madre consigue entender qué era lo que intentaba transmitir el niño, y después de la aclaración es Xavi el que de nuevo inicia (2) llevándose a la boca otra pieza. La madre intenta en un principio seguir con el juego cogiendo la pieza y realizando un comentario pertinente, pero el niño no sigue a la madre y de nuevo inicia otro intercambio (3) llevándose otra pieza a la boca. En esta segunda ocasión la madre utiliza una estrategia más directa de regulación.

Otros casos de inicios interesantes en esta sesión son los que se presentan en el Ejemplo 2.18 (Anexo 16). En el primero (1) se aprecia cómo después de que la madre intente llamar la atención del niño pidiéndole la etiquetación de una de las piezas el niño coge otra y emite dos enunciados seguidos que la madre retoma, alargándose la secuencia durante unos turnos. En el segundo (2) caso la madre inicia un intercambio comunicativo realizando una demanda directa al niño, que él responde, aunque no de forma correcta. Entonces ella, sin utilizar en ningún momento la valoración negativa, sigue con la secuencia y la consigue alargar interpretando los actos del niño. A continuación es éste el que, de repente, se acuerda de lo que hizo Papa Noel y lo imita. La madre, sin dudar y con la sonrisa en los labios, sigue y comenta esta iniciativa del niño, sin interpretarlo como "una tontería". Finalmente en el tercer ejemplo (3) se aprecia cómo el niño inicia un intercambio comunicativo que es seguido por la madre pero en el que se da una incomprensión: Xavi ha hecho como si se hubiese caído líquido de la jarra al suelo pero la madre no se ha dado cuenta y hace una interpretación que está muy alejada de lo que el niño parecía pretender comunicar. Xavi abandona el tema e inicia otro, vertiendo líquido en la taza del demonio. De nuevo la madre le sigue y dos turnos más adelante el niño vuelve a intentar lo mismo que en la anterior secuencia pero de forma más evidente. En este caso la madre entiende la broma del niño y lo sigue tal como el niño parecía esperar, esto es, regañándole, en broma, porque ha ensuciado el suelo.

b) Análisis del ajuste del *input*

Los resultados cuantitativos relativos al ajuste del *input* reflejan de alguna forma una de las características de esta sesión que era apreciable a través de la simple observación: fue una interacción muy rápida en la que ambos realizaban muchos actos comunicativos y en la que hubo pocas pausas. Sin embargo, ello no significa que la madre no dejase hablar al niño, tal como se aprecia en la Fig.2.4 y 4.4, esta última reflejando un descenso de la longitud media del enunciado de la madre. Finalmente, es importante señalar que en esta sesión Xavi produce algunos enunciados de tres palabras que pueden apreciarse en los ejemplos 1.18, y 2.18 (Anexo 16).

c) Estrategias educativas de la madre

En la Fig.5.4 se observa una recuperación del uso de las expansiones por parte de la madre respecto a la sesión anterior, lo mismo que ocurre con las correcciones implícitas, si bien es cierto que en ninguno de los dos casos el valor que se alcanza es demasiado elevado. En el Ejemplo 1.18 (Anexo 16) es posible apreciar tres usos de expansiones ajustadas al nivel del niño. Una de estas expansiones "ah el Miquel, no, no està malalt, està encostipat" (ah Miquel, no, no está enfermo, está constipado) se produce precisamente después de que el niño produzca un enunciado de cuatro palabras "a Mique ta:: malá" [: a Miquel està malalt] (Miquel está enfermo). En el Ejemplo 2.18 (Anexo 16) se observa también una secuencia interesante en la que la madre utiliza la corrección implícita y más tarde la expansión. Concretamente se aprecia cómo después de que ella corrija de forma implícita diciendo "menja va" [: menja va] (come va) el enunciado de dos palabras del niño "mexa va", éste añade un nuevo elemento "paxa" [: panxa] (barriga) que también retoma la madre, en este caso en forma de expansión "lí farà mal la panxa eh" (le dolerá la barriga eh).

En la Fig.6.4 se aprecia un ligero descenso del uso de la interpretación por parte de la madre en esta sesión, que rompe la tendencia ascendente que se había iniciado desde hacía algunas sesiones. Finalmente, en la Fig.9.4 se observa que, si bien el porcentaje de secuencias educativas de más de cuatro turnos supera al de secuencias de tres y cuatro turnos, la frecuencia total es menor que en la sesión 13. De hecho, estos resultados ya eran esperables debido, por un lado, a la frecuencia tan elevada de inicios (Fig.8.4). Por otro lado el hecho de que no hubiese un uso demasiado elevado de estrategias como la expansión, la corrección implícita y la interpretación disminuía las posibilidades de hallar estas estrategias usadas de

forma consecutiva. En definitiva, se considera positivo el hecho de que la madre y el niño jugaran durante 15 minutos con los mismos materiales y que fuese el niño el que llevase la iniciativa. Sin embargo, es evidente que en esta sesión Xavi estaba inusualmente activo, nervioso y provocativo, lo cual, sin duda, ha influido en algunos de los resultados hallados.

SESIÓN 20

Primer nivel de análisis

En la Fig. 1.4 se aprecia un ligero incremento de la densidad de turno de la madre, sin que se interprete como una ruptura de la consolidación del equilibrio en la densidad de turnos ya señalada. Los resultados relativos a la frecuencia de regulaciones son un reflejo de la tranquilidad con que transcurrió la sesión que estamos analizando (Anexo 13). En pocas ocasiones el niño hizo algo que pudiese provocar en la madre el uso de la regulación y en los pocos casos en que sí lo hizo ella supo reconducirlo y darle un sentido positivo.

En cuanto al ajuste del *input* se aprecia un descenso por parte de la madre y del niño de la frecuencia de actos comunicativos y de enunciados (Fig.2.4), que en la sesión anterior había sido bastante elevada. En esta última gráfica concretamente se observa que es la sesión en la que el niño produjo menos enunciados. En este caso la actitud relajada y atenta del niño estuvo ligada a una baja producción en cuanto a enunciados.

En cuanto a las estrategias educativas se mantiene la frecuencia de expansiones, disminuye ligeramente la de correcciones implícitas (Fig.5.4) y de nuevo las interpretaciones recuperan la tendencia ascendente que habían presentado en sesiones anteriores (Fig.6.4). Lo que más se valora de esta sesión es el hecho de que la madre y el niño estuviesen más de quince minutos jugando con algunos materiales y que el paso de unos a otros fuese tranquilo y sin brusquedades. En general, consideramos que se puede hablar tanto de mantenimiento como de resultados adecuados en los tres bloques de análisis.

Séptima entrevista de orientación

Una vez sentadas la madre y la investigadora alrededor de la mesa del comedor esta última explicó que estaban contentas en relación a como iban transcurriendo las interacciones,

señalando algunos de los aspectos más destacados. Cuando la investigadora valoró los avances en cuanto al vocabulario del niño la madre comentó espontáneamente que últimamente Xavi decía "i ara què farem?" (¿y ahora qué haremos?) de forma muy clara. A continuación, y recordando las primeras sesiones, la investigadora comentó que quizás al inicio había costado un poco pero que en aquellos momentos ellas estaban convencidas de que a ella le costaba menos entender y probar lo que le sugerían. La madre estuvo de acuerdo en que en aquel momento no le costaba pero señaló que tampoco al inicio le había sido difícil. La investigadora consideró que era preferible dejar la valoración para el final, por lo que explicó el primer encargo en relación a continuar utilizando las preguntas de "¿qué es esto?", insistiendo en que lo importante era que retomase la respuesta del niño y a continuación sugirió a la madre que no insistiese si a la segunda formulación de la misma pregunta el niño no contestaba. La madre se mostró ligeramente en desacuerdo con aquella sugerencia y comentó que si el niño quería, podía contestar, lo cual provocó que la investigadora explicase que con ello de alguna forma le daba la razón porque el objetivo no era que el niño lo dijese, sino que siguiese la conversación. Si ella estaba segura de que el niño lo sabía decir no hacía falta que insistiese en aquel momento.

Más adelante la investigadora explicó a la madre que consideraban que todavía podía hablar un poco menos de lo que lo hacía durante aquellos ratos, señalando que en algunos momentos alargaba los silencios pero que en otros, sin darse cuenta, hablaba demasiado tiempo seguido. La investigadora pidió a la madre que en la medida de lo posible intentase cambiar las preguntas por aquellos enunciados en que explicaba lo que el niño hacía, pero si olvidar mantener una longitud de la frase corta. A continuación recordó a la madre que en la última sesión, que no ha sido analizada, ella estaba enfadada con el niño y ello repercutió en el desarrollo de la interacción, sugiriéndole que durante aquellos ratos intentase olvidar los castigos y los enfados. La madre se tomó con cierta alegría el recuerdo del último día en que se mostró enfadada delante del niño -y de la cámara-, como si se arrepintiese o avergonzase. Finalmente, la investigadora sugirió a la madre que escribiese lo que había explicado en la "chuleta" que tenía encima de la mesa desde el principio. La madre lo hizo y luego leyó lo que había anotado: "hacerle la pregunta, si no contesta la contesto yo" y después de una carcajada añadió "cuando contesto le repito". La investigadora a su vez añadió que dentro de la repetición cabía también alargar un poco la frase o decirle que lo había dicho muy bien y a continuación repitió las sugerencias de no llenar ella misma los silencios y de nombrar lo que el niño hacía.



La investigadora inició el bloque del cierre comentando a la madre que ya llevaban seis meses reuniéndose ante lo cual la madre se mostró ligeramente sorprendida. Continuó explicando que habían estado repasando las filmaciones desde el principio y que habían observado un cambio importante en el tipo de juego, valorando que en las últimas sesiones fuese más tranquilo, equilibrado e interesante. También comentó que percibían que ella iba probando y utilizando de forma natural las estrategias que le iban sugiriendo. Cuando la investigadora preguntó a la madre si podía imaginarse la diferencia entre las sesiones del inicio y las últimas ella respondió que no y añadió que había ido haciendo todo aquello pero que no le había costado, señalando que lo que le había resultado más difícil había sido no decir "no te entiendo". Cuando la investigadora comentó que aquello ya no se lo decía la madre explicó que al principio no -refiriéndose a cuando el niño le intentaba explicar algo por primera vez- pero que llegaba un momento al final que le tenía que decir "diga'm-ho una mica més poc a poc, perquè no sé el que em dius" (dímelo un poco más despacio, porque no sé lo que me dices). La madre insistió en que no se lo decía tanto como antes pero señaló la necesidad que tenía en algunos momentos de hacerlo. La investigadora consideró la necesidad de reflexionar sobre el hecho de que la estrategia que le había costado más a la madre era la única que se había planteado en forma negativa, esto es, se le había sugerido que procurase "no hacerlo". Cuando la investigadora introdujo el tema de las pausas la madre replicó "esto ya lo hacía yo sin..., yo no lo hacía expresamente...es que hay cosas, que...generalmente todo lo que hay aquí -refiriéndose a sus anotaciones-, no lo hago expresamente...no sé por qué hay veces que lo pienso, esto sí que es verdad, pero la mayoría de veces actúo normal, hay alguna vez que sí que pienso 'calla calla ¿qué tenías que hacer?', y a veces sí que me lo pongo a pensar, pero no son las que más". La anterior afirmación se podía entender de diferentes formas, no contradictorias entre sí. Por un lado, la madre parecía no entender que podía estar utilizando una estrategia con más frecuencia sin ser consciente de ello. Por otro lado demostraba, en cierta medida, que las investigadoras habían hecho bien su trabajo en el sentido de hacer pensar a la madre que ya desde el principio interactuaba de forma adecuada, si bien parecía olvidar que siempre habían añadido que podía hacerlo mejor. En tercer lugar, es importante señalar que en las palabras de la madre está implícita la idea de que no se ha producido ningún cambio, sencillamente en aquellos momentos las investigadoras veían más porque se fijaban más. En cierto modo estas pensaron que la madre estaba demostrando que realmente se había producido una interiorización de aquellas estrategias, posiblemente, sin ser consciente de ello.

A la pregunta de si creía que aquello que habían estado realizando conjuntamente había servido de algo la madre contestó "no lo sé, esto no te lo podría decir, yo creo que sí que va

bien, pero no te puedo decir si lo he notado o no". De nuevo la ambigüedad que manifestaba la madre era sorprendente: por un lado parecía querer demostrar que ella no se había tomado con interés aquel trabajo y sin embargo, la investigadora apreciaba que durante los cuatro últimos meses la madre había estado muy pendiente del tema del lenguaje del niño, de los ratos de juego, de las conversaciones, grabaciones, etc., y lo había demostrado de diferentes formas. Después de que la investigadora hiciese esta última reflexión sobre los cambios en la madre, precisó que no se refería únicamente al lenguaje del niño, sino también a aquellos ratos de juego conjunto. Fue entonces cuando la madre comentó "ah no! esto sí, creo que sí... ha ido bien, yo creo que sí...de todas formas ya lo hacíamos, ya te lo decía yo". De nuevo la madre sorprendió a la investigadora con sus afirmaciones contradictorias, o cuanto menos, ambiguas. Por un lado exclamaba que sí que había sido positivo, pero después añadía que ya lo hacían al inicio.

Antes de terminar la investigadora consideró pertinente comentar a la madre que pronto tendrían que empezar a pensar en la evaluación de nuevo y añadió que podían ir pensando en si creían que habían quedado aspectos poco consolidados, señalando que la decisión de terminar era de todos. Aquel ofrecimiento de la investigadora dio pie a la madre para comentar "yo creo que está bien eh...yo creo que sí, que ha sido positivo". La investigadora recordó a continuación que en la última reunión tendrían la oportunidad de hacer un balance dado que habrían tenido todos un tiempo para reflexionar.

SESIÓN 22

Primer nivel de análisis

A pesar de que se ha hablado ya de una consolidación de los resultados relativos al equilibrio de la densidad de turno se trata de una sesión en la que este resultado se pone de manifiesto de forma clara: los puntos que representan la densidad de turno de la madre y del niño se acercan notablemente (Fig.1.4). Otro aspecto a resaltar en cuanto a la gestión de la conversación es la práctica desaparición de las regulaciones. Los anteriores resultados reflejan una interacción tranquila, equilibrada, sin sobresaltos ni interrupciones y posiblemente una sesión en la que la madre siguió la iniciativa del niño.

En relación al *input* también se aprecia un ajuste óptimo respecto al total de actos comunicativos y de enunciados (Fig.2.4). También que se trata de la sesión en que la madre

produce menos palabras (Fig.3.4), lo que se interpreta como un ajuste de la madre al nivel del niño, como un autocontrol en relación a la cantidad de habla.

En relación con las estrategias educativas en la Fig.5.4 se observa un incremento importante del uso de las expansiones en relación a las tres sesiones anteriores. Pero posiblemente sean los resultados presentados en la Fig.6.4 los que llamen más la atención respecto a esta sesión, puesto que permiten apreciar que, después de que unos minutos antes la investigadora hubiese insistido en el uso de las interpretaciones durante las interacciones, la madre incrementa su frecuencia de forma espectacular. Se trata, en conjunto, de una de las sesiones en que con más frecuencia la madre utiliza las estrategias de la expansión, la corrección implícita y la interpretación.

SESIÓN 23

Primer nivel de análisis

En relación con los aspectos de gestión de la comunicación se aprecia un ligero incremento del uso de las regulaciones en esta sesión, si bien su uso se restringe a aquellos momentos en que el niño intenta mover la lámpara que ilumina la zona en que están situados (Anexo 13). En cuanto al *input* se aprecia un ligero desajuste respecto a la frecuencia de actos comunicativos de la madre y del niño: mientras ella incrementa ligeramente la frecuencia de actos comunicativos respecto a la sesión anterior en el niño disminuye. Tanto estos resultados como los presentados en las Fig.2.4, 3.4 y 4.4 reflejan que en esta sesión la madre tuvo más dificultades para ajustarse al nivel del niño, debidas posiblemente a la actividad que llevaron a cabo durante toda la sesión (Anexo 16). Sin embargo, en la Fig.5.4 se aprecia cómo continúa el incremento del uso de la expansión por parte de la madre en esta sesión, situándose en un valor de 40, que ya había sido alcanzado en tres ocasiones con anterioridad. La frecuencia de las expansiones contrasta con la de las interpretaciones que en esta sesión desciende de forma notable respecto a la anterior. Una posible explicación de estos resultados es que la actividad de mirar cuentos de alguna forma facilita el uso de la expansión y en cambio un juego con objetos como las comidas y los muñecos, como el de la sesión anterior, provoca en la madre de forma natural el uso de la interpretación. De alguna forma este resultado confirma la hipótesis de las investigadoras de que la actividad de mirar cuentos sería la más adecuada para que la madre utilizase con más frecuencia las expansiones. Si bien algunos de los resultados obtenidos en esta sesión contrastan con los que se hallaron en la sesión 13, en la

que también miraron un cuento, existen algunas diferencias. Concretamente nos referimos al hecho de que en aquella ocasión el niño utilizó el cuento, de alguna forma como pretexto o como escenario para representar una historia. La madre en aquella ocasión tuvo más oportunidades para nombrar y explicar lo que el niño hacía, sus gestos y sus expresiones, y las aprovechó. Finalmente en la Fig.7.4 se aprecia una estabilización en el uso de las demandas, que ha ido disminuyendo en las últimas sesiones.

SESIÓN 24

Segundo nivel de análisis

a) Gestión de la comunicación y la conversación

Los resultados presentados en la Fig.1.4 reflejan, sin ninguna duda, que se trata de una sesión muy equilibrada en cuanto a densidad de turno. El manejo de la comunicación fue también adecuado y la madre no pareció tener necesidad de utilizar la estrategia de la regulación. Posiblemente el hecho de que ella dejase y siguiese la iniciativa del niño (Fig.8.4) explica, en cierto modo, este resultado. Además, la proporción de inicios del niño se incrementa ligeramente respecto a la sesión anterior superando, por lo tanto, a los de la madre. En el Ejemplo 1.24 (Anexo 16) se presentan algunos fragmentos de esta sesión que permitirán analizar con detalle algunas características en cuanto a la gestión. En el primer caso (1) se aprecia claramente un inicio por parte del niño que es seguido por la madre. Después de una serie de turnos el niño de repente decide que uno de los muñecos tiene pipi (Anexo 13) e inicia (2) un intercambio comunicativo centrado en este tema. La madre le sigue, evitando valorar de forma negativa la repetitividad del niño: ante él se toma muy en serio lo que él decide y le sigue. Se trata de una secuencia divertida donde el niño se muestra concentrado en lo que está diciendo y la madre no le defrauda. Si bien el tema se mantiene durante toda la secuencia se han contabilizado diferentes inicios ya que en el momento en que parecía solucionado el problema del muñeco, el niño iniciaba un nuevo intercambio relativo a otro niño y la madre continuaba siguiéndole. De alguna forma se valora el hecho de que ésta no aprovechase para cambiar de tema cuando uno de los muñecos había terminado de hacer sus necesidades, sino que era el niño el que decidía que otro muñeco tenía otras o las mismas necesidades. Finalmente el tercer ejemplo (3), parecido al anterior, presenta un intercambio comunicativo de nuevo iniciado por el niño que es seguido por la madre, que utiliza estrategias educativas para mantener y alargar la secuencia. En definitiva, consideramos que

se aprecian cambios sustanciales de tipo cualitativo y cuantitativo en relación a las primeras sesiones. El niño inicia de forma espontánea con mucha más frecuencia con la aparente seguridad de que la madre le seguirá. Ella, por su parte, lo hace de forma natural, lo cual no significa que esta actitud no sea el resultado del trabajo conjunto alrededor del tema de las pausas, las esperas y la observación de la actividad del niño. Todo ello hace que las sesiones sean mucho más fluidas y relajadas tanto para el niño como para la madre.

b) Análisis del ajuste del *input*

Se aprecia un importante ajuste del *input* en esta sesión, que si bien ya parecía consolidado en las últimas, aquí se observa de forma clara. Tanto respecto a la frecuencia de actos comunicativos, como de enunciados la madre se acerca al nivel del niño ajustándose de forma óptima. Ello, evidentemente, no significa que a partir de este momento la madre lo vaya a hacer siempre así, puesto que posiblemente aquel día convergieron otras variables que influyeron en estos resultados. Sin embargo, sí que significa que la madre es capaz de actuar de esta forma, y que además ella parece darse cuenta de que lo está haciendo bien, de que está interactuando de forma adecuada. La madre percibe que el niño está más tranquilo y que la interacción funciona mejor, prueba de ello son las frecuentes miradas de complicidad hacia la investigadora que se observaron durante esta sesión.

También en la Fig.4.4 se observa un resultado destacable. En este caso se aprecia, además del ajuste de la madre, un notable incremento de la longitud media del enunciado en el niño, influido probablemente por el hecho de que la madre dejase muchos espacios al niño y de que, como veremos más adelante, utilizase de forma frecuente y adecuada las estrategias educativas. En el Ejemplo 2.24 (Anexo 16) se presentan algunas secuencias que permitirán observar enunciados interesantes de la madre y del niño en esta sesión. En el primer ejemplo (1) de intercambio comunicativo se aprecian una serie de enunciados del niño que son recogidos por la madre. Al inicio ella dice "s'ha tancat la fira, està tancada, ara dormen tots" (se ha cerrado la feria, está cerrada, ahora duermen todos) y después de tres enunciados por parte de ambos y de una pausa, el niño imita "ha tancat" (ha cerrado). Se trata de un fenómeno interesante ya que indica que el niño se ha quedado con la expresión y en el momento en que ha tenido la oportunidad la ha emitido de forma adecuada. A continuación la madre la retoma, el niño la repite y de nuevo ella la expande "ha tancat la fira, fins demà" (ha cerrado la feria, hasta mañana), el niño imita "fins demà" (hasta mañana), la madre expande de nuevo "demà obrirà un altre cop" (mañana abrirá otra vez), y finalmente el niño produce

un enunciado imitado de cuatro palabras "demà altre cop vale?" (mañana otra vez ¿vale?), omitiendo, únicamente, el verbo. Todo ello nos lleva a pensar que la elevada frecuencia de imitación del niño en esta sesión puede ser debida, en parte, a las oportunidades que le brinda la madre de hacerlo. Ella le facilita estas imitaciones repitiendo expresiones y palabras y dejándole, a continuación, espacios suficientes para que produzca. Es interesante comprobar como, al cabo de unos minutos, el niño de nuevo coge la puerta que les está sirviendo para simbolizar el cierre y la apertura de la feria y emite, como se aprecia en el segundo ejemplo (2), la misma expresión que minutos antes había utilizado la madre y que había imitado él. Hablamos de la utilización de un verbo de forma espontánea por parte del niño al mismo tiempo que hace la acción, lo cual se valora de forma muy positiva. Nuevamente, después de unos minutos, el niño repite la expresión "està tancat" (está cerrado) y después de una emisión contingente de la madre él evoca otra expresión que la madre había utilizado "un altre dia" (otro día). La madre no desaprovecha la oportunidad para expandir de nuevo el enunciado del niño. Finalmente se observa como éste introduce un nuevo elemento "a tren" que es retomado por la madre. Es entonces él quien a continuación expande el enunciado materno "a tren un altre" (a tren otro). Esta expansión del propio niño parece desconcertar a la madre y, de nuevo, él demuestra que está muy pendiente de lo que está ocurriendo y que tiene interés en transmitírselo a la madre diciendo "un altre dia a tren" (otro día a tren). Sin embargo, no parece lograr que la madre entienda del todo su emisión y vuelven a la que habían utilizado anteriormente "un altre dia obrirem" (otro día abriremos).

Finalmente en esta sesión se aprecia también un incremento importante de la proporción de enunciados de tres palabras y de más de tres palabras del niño, mientras se mantiene la proporción de enunciados de dos palabras y disminuye la de enunciados de una palabra. Estos resultados son mejores que los que se obtuvieron en la sesión 13, aunque ligeramente inferiores a los de la sesión 18.

c) Estrategias educativas de la madre

Después del importante incremento del uso de la expansión en la anterior sesión, en ésta se aprecia una estabilización en un valor de 40, lo cual se valora muy positivamente. En los ejemplos presentados anteriormente se aprecian algunas de las expansiones de la madre. Una de las características principales de esta sesión es que la madre usa la expansión conjuntamente con otras estrategias educativas, dando lugar a secuencias muy interesantes. En el primer caso (1) del Ejemplo 1.24 (Anexo 16) se observan tres expansiones de la madre

que facilitan el mantenimiento de la interacción alrededor de un mismo tema. También en el segundo ejemplo (2) de esta secuencia se aprecian expansiones interesantes utilizadas de forma contingente y continuada. La Fig.5.4 permite apreciar, además de los resultados cuantitativos relativos a la expansión anteriormente comentados, el incremento que se produce en esta sesión en el uso de la corrección implícita. Asimismo, los resultados presentados en la Fig.6.4 reflejan que la madre de nuevo recurre al uso de la interpretación en ciertos momentos de la interacción. Algunos casos de estas dos últimas estrategias se han presentado también en los ejemplos 1.24 y 2.24 (Anexo 16). Finalmente, la misma figura permite apreciar también un incremento en la frecuencia de imitaciones en esta sesión respecto a las anteriores.

Todos estos incrementos parecen estar indicando que, a pesar de que se haya insistido más sobre unas u otras estrategias y a pesar de las diferencias en cuanto a la función de cada una de ellas, en aquellas sesiones en las que la madre está pendiente del niño y hace un esfuerzo para seguir sus iniciativas y para retomar de forma contingente sus emisiones, se produce un incremento o una frecuencia muy elevada en la mayoría de estrategias, como es el caso de la sesión que estamos analizando. En contraste, se aprecia un decremento de otras estrategias como la demanda (Fig.7.4).

En la Fig.9.4 se presentan los resultados relativos a las secuencias potencialmente educativas en esta sesión. Se aprecian cambios en cuanto a la longitud de las secuencias, difíciles de valorar, aunque de todas formas la lectura que hacemos es que se incrementa la frecuencia total de secuencias potencialmente educativas, algunas de las más interesantes se presentan en el Ejemplo 3.24 (Anexo 16). El fragmento que se ha seleccionado como una secuencia potencialmente educativa de siete turnos es el que está situado en la parte central, sin embargo presentamos algunos enunciados anteriores y uno posterior por su relevancia. La secuencia se inicia con un enunciado del niño de baja inteligibilidad que no es entendido ni, aparentemente, escuchado por la madre, que enseguida emite otro preguntándose qué es lo que están haciendo, y realizando un comentario a continuación. Seguidamente el niño, que parece no tener interés en insistir sobre el enunciado emitido, produce otro iniciando un intercambio comunicativo. A continuación la madre interpreta en relación al objeto que coge el niño -la puerta- y él imita de una forma curiosa. A la madre le hace gracia que el niño haya imitado el "no" final en forma interrogativa y también ella lo repite realizando una corrección implícita. El niño continúa con el tema de la apertura y emite un enunciado aclarando cuál es la situación: la feria está abierta. La madre retoma el enunciado y lo expande. Él repite su enunciado, añadiendo un "sí", emitiendo un nuevo enunciado descriptivo sobre la situación.

La información que parece querer dar a la madre es que dentro del túnel está oscuro, pero ella no entiende el enunciado del niño, por lo que realiza, en primer lugar, una imitación -tal como las investigadoras le habían sugerido en aquellos casos- y a continuación prueba con una interpretación. El niño parece darse cuenta de que no ha sido claro y repite la frase de forma más sencilla, omitiendo la última palabra que parecía despistar a la madre. Esta vez sí que logra que la madre le entienda y después de que ella expanda la emisión realiza un "sí" de confirmación con la cabeza. Ella se asegura de que ha entendido bien al niño expandiendo de nuevo y después de un "sí" -oral- del niño la madre se atreve a expandir de nuevo, aclarando el tema de forma definitiva. Aquí se termina la secuencia educativa, sin embargo, se ha presentado la frase del niño a continuación, puesto que permite observar que incorpora a su enunciado previo una de las palabras que la madre había añadido, mejorando su producción previa y demostrando, una vez más, que está aprendiendo.

SESIÓN 25

Primer nivel de análisis

Los resultados relativos a la gestión de la conversación indican el mantenimiento del equilibrio en cuanto a la densidad del turno y la casi desaparición del uso de la regulación por parte de la madre. En cuanto al ajuste del *input*, si bien se observa un ligero distanciamiento de los puntos que representan la frecuencia de actos comunicativos, enunciados y palabras de la madre y del niño, podemos hablar sin duda de un ajuste por parte de la madre al nivel del niño (Fig.2.4 y 3.4). Asimismo, en la Fig.4.4 se observa claramente un ajuste de la madre en cuanto a la longitud de los enunciados del niño, que aumenta ligeramente en esta sesión. El resultado que quizás más llama la atención es el del notable incremento de la frecuencia de imitaciones del niño, que puede explicarse de tres formas, no contradictorias entre ellas, sino más bien complementarias. En primer lugar, tal como se había comentado en relación a la sesión anterior, el estilo de la madre más calmado, con enunciados contingentes y con más pausas ha podido ayudar al niño a encontrar más espacios para imitar y para mejorar sus enunciados. En segundo lugar, es posible que estuviese interviniendo la variable de cansancio del niño que fue muy claro hacia el final de la filmación. En tercer lugar, y como también se ha señalado en otras ocasiones, la actividad de lectura de cuentos, en general, parece influir en el incremento de la imitación por parte del niño.

Finalmente, en relación con las estrategias educativas se aprecia en esta sesión un mantenimiento de las expansiones en un valor muy elevado que se considera muy positivo, sobre todo teniendo en cuenta que se puede hablar de estabilización con una tendencia al incremento desde la sesión 22 (Fig.5.4). Si bien desciende la frecuencia de algunas de las estrategias en esta sesión (Fig.5.4 y 6.4) el uso total de estrategias educativas continúa siendo muy elevado.

FIGURAS CORRESPONDIENTES AL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DÍADA MADRE-XAVI

a) Gestión de la comunicación y la conversación

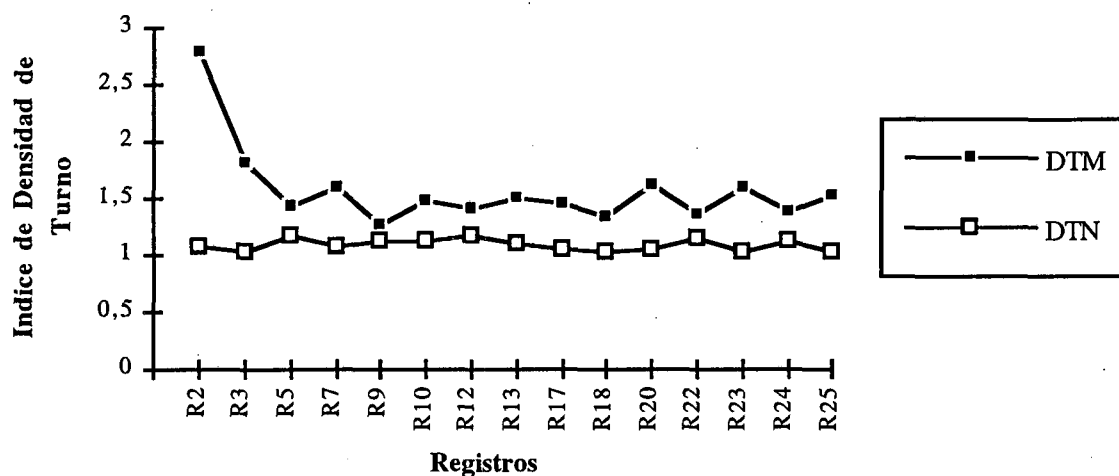


Fig.1.4. Índice de densidad de turno de la madre (DTM) y del niño (DTN) en cada registro (R) (15 min.).

b) Ajuste del input

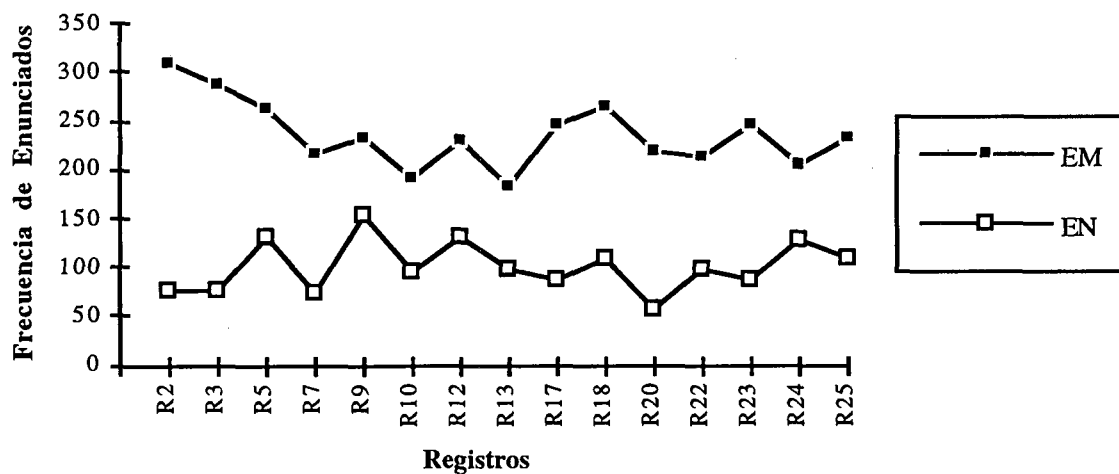


Fig.2.4. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y del niño (EN) en cada registro (R) (15 min.).

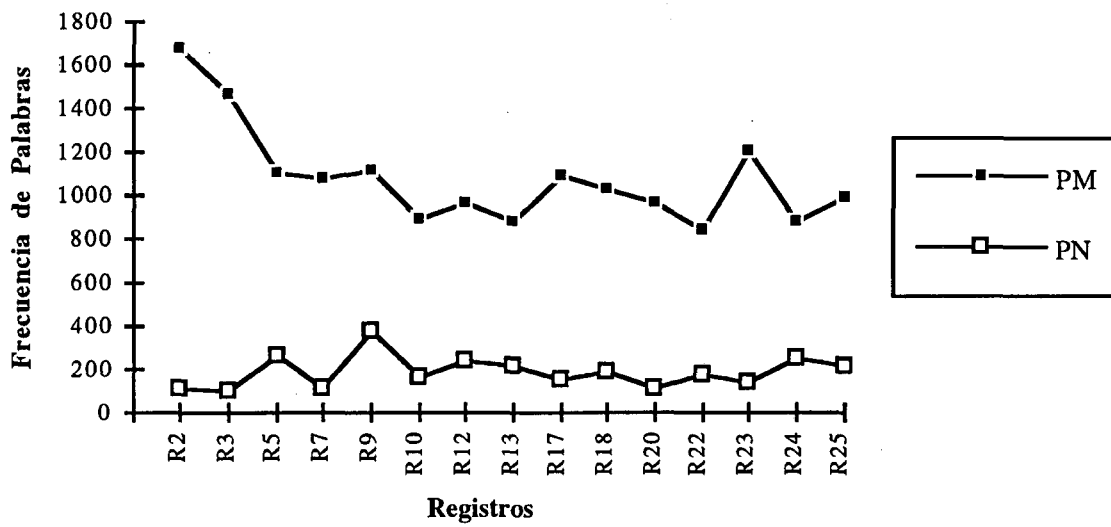


Fig.3.4. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y del niño (PN) en cada registro (R) (15 min.).

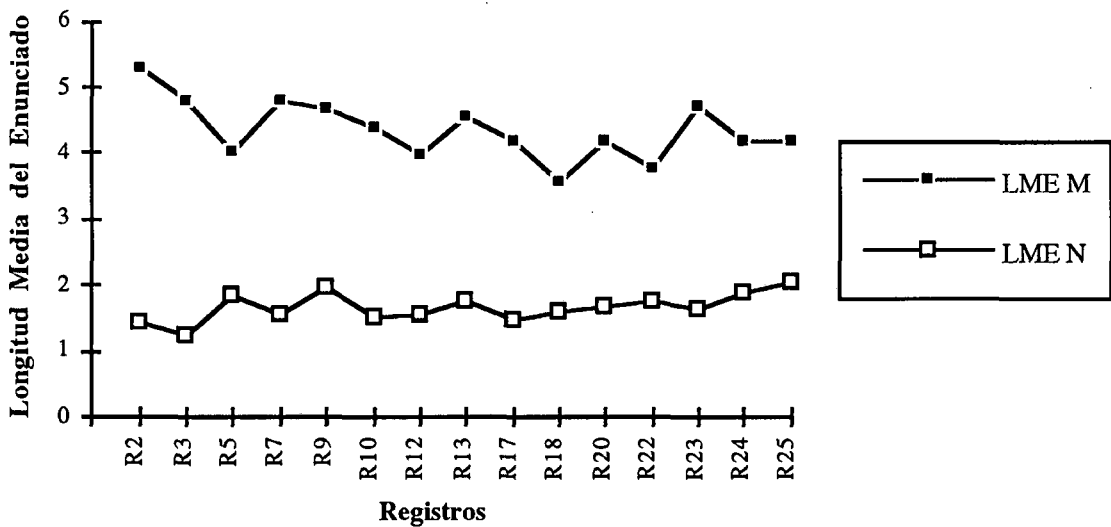


Fig.4.4. Longitud media del enunciado de la madre (LME M) y del niño (LME N) en cada registro (R) (15min.).

c) Estrategias educativas de la madre

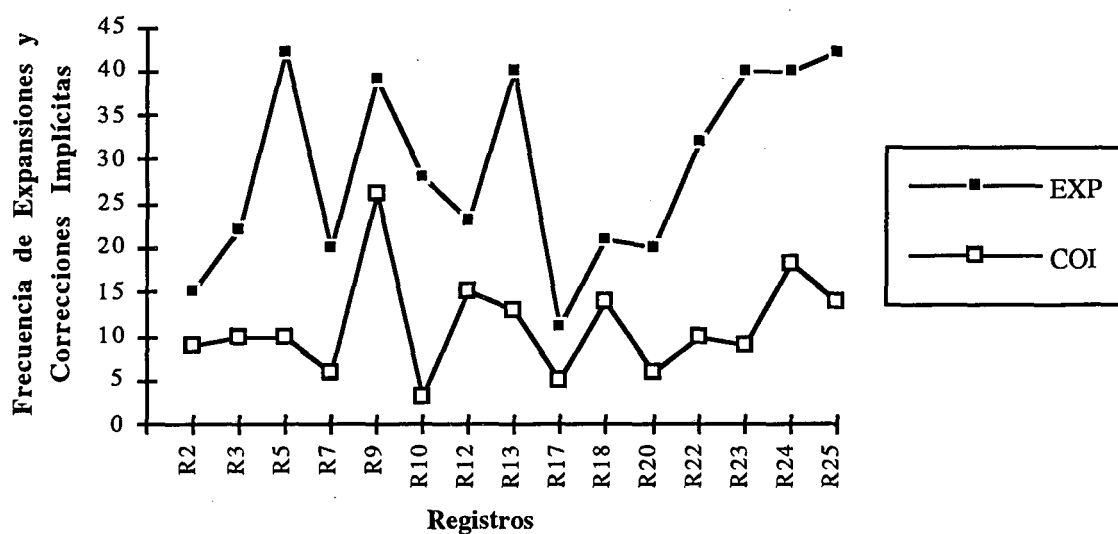


Fig.5.4. Frecuencia de expansiones (EXP) y de correcciones implícitas (COI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).

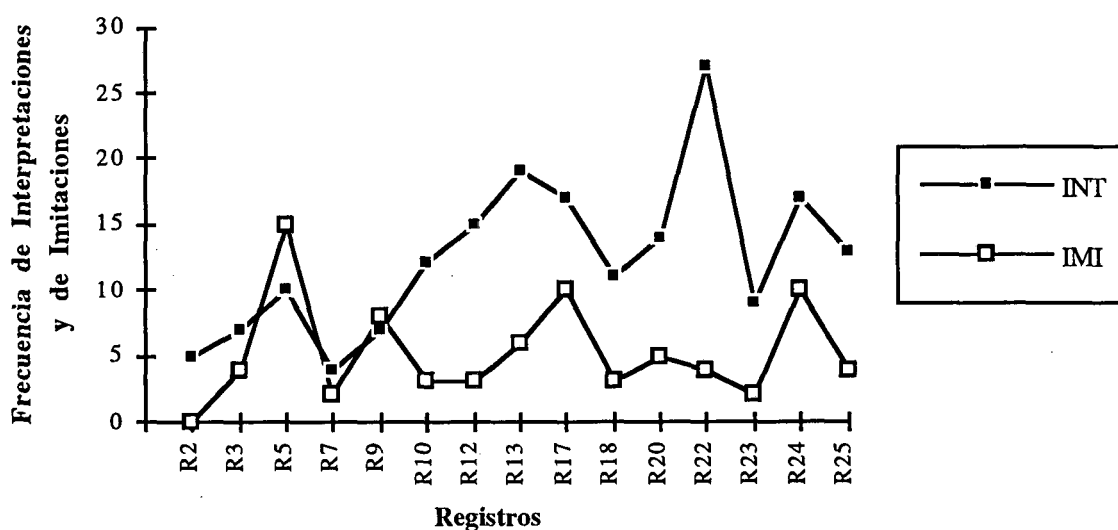


Fig.6.4. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones (IMI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).

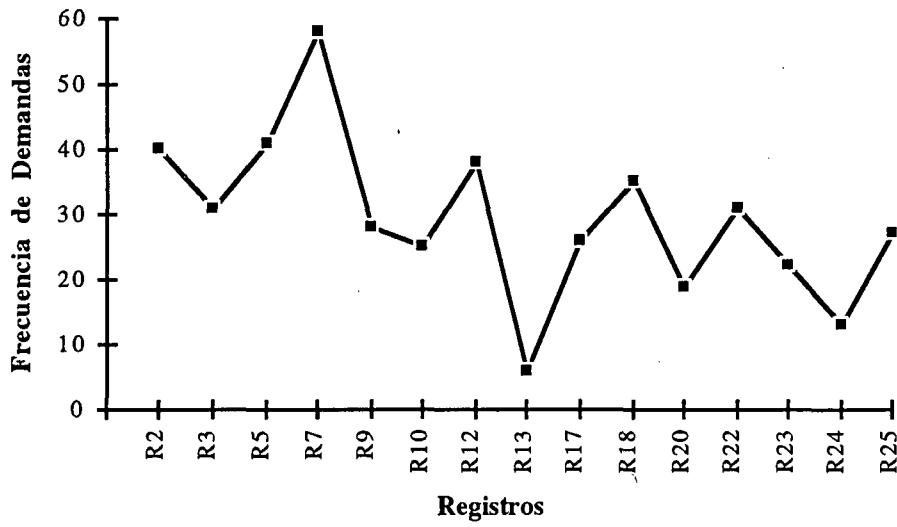


Fig.7.4. Frecuencia de demandas de acción de la madre en cada registro (R) (15 min.).

FIGURAS CORRESPONDIENTES AL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: DÍADA MADRE-XAVI

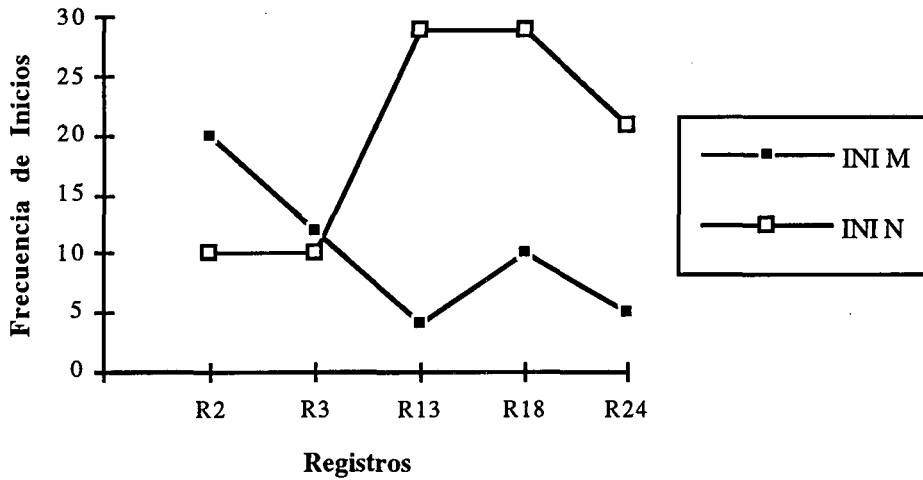


Fig.8.4. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y del niño (INI N) en cada registro (R) (15 min.).

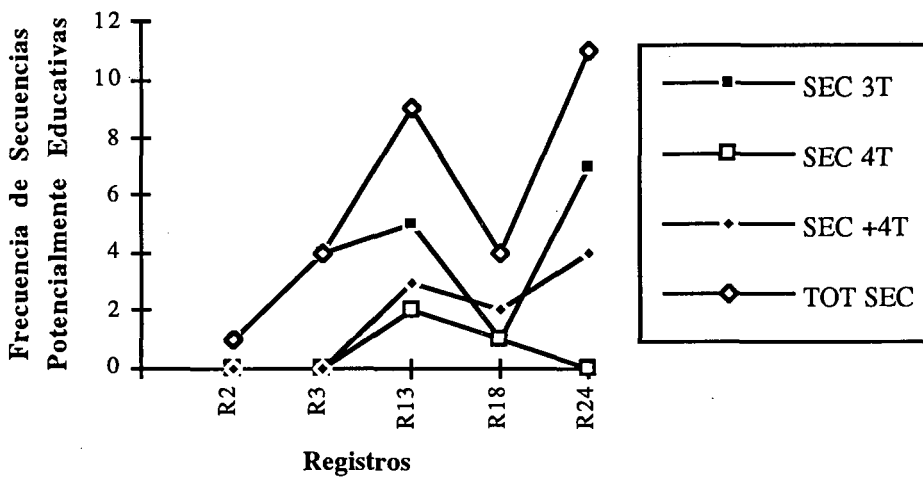


Fig.9.4. Frecuencia de secuencias potencialmente educativas de tres turnos (SEC 3T), de cuatro turnos (SEC 4T) y de más de cuatro turnos (SEC +4T) y frecuencia total de secuencias potencialmente educativas (SEC TOT), que es la suma de las tres primeras, en cada registro (R) (15 min.).

Tabla 1.4. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-Xavi.

TIPO DE SESIÓN	FECHA	TIPO DE ANÁLISIS REALIZADO
Primera entrevista	13/10/92	Análisis descriptivo y valorativo
R1	27/10/92	No analizada
R2	3/11/92	Segundo nivel de análisis
Evaluación niño	9/11/92	Análisis resultados pruebas
Evaluación niño	12/11/92	Análisis resultados pruebas
Evaluación niño	17/11/92	Análisis resultados pruebas
1ª Entrevista de orientación	25/11/92	Análisis descriptivo y valorativo
R3	1/12/92	Segundo nivel de análisis
R4	11/12/92	No analizada
2ª Entrevista de orientación	11/12/92	Análisis descriptivo y valorativo
R5	15/12/92	Primer nivel de análisis
R6	22/12/92	No analizada
3ª Entrevista de orientación	22/12/92	Análisis descriptivo y valorativo
R7	29/12/92	Primer nivel de análisis
R8	12/1/93	No analizada
R9	19/1/93	Primer nivel de análisis
4ª Entrevista de orientación	26/1/93	Análisis descriptivo y valorativo
R10	26/1/93	Primer nivel de análisis
R11	2/2/93	No analizada
Vídeo My Turn Your Turn	9/2/93	Análisis descriptivo y valorativo
R12	9/2/93	Primer nivel de análisis
R13	16/2/93	Segundo nivel de análisis
5ª Entrevista de orientación	23/2/93	Análisis descriptivo y valorativo
R14	23/2/93	No analizada
R15	2/3/93	No analizada
R16	8/3/93	No analizada
R17	15/3/93	Primer nivel de análisis
6ª Entrevista de orientación	23/3/93	Análisis descriptivo y valorativo
R18	23/3/93	Segundo nivel de análisis
R19	29/3/93	No analizada
R20	13/4/93	Primer nivel de análisis
R21	20/4/93	No analizada
7ª Entrevista de orientación	29/4/93	Análisis descriptivo y valorativo
R22	29/4/93	Primer nivel de análisis
R23	4/5/93	Primer nivel de análisis
R24	11/5/93	Segundo nivel de análisis
R25	18/5/93	Primer nivel de análisis
R26	25/5/93	No analizada
Evaluación niño	1/6/93	Análisis resultados pruebas
Evaluación niño	8/6/93	Análisis resultados pruebas
Observación aula	16/6/93	Análisis general
Entrevista final	16/6/93	Análisis descriptivo y valorativo
R27 seg.	28/9/93	Análisis general
Entrevista de seguimiento	28/9/93	Análisis general
R28 seg.	24/5/94	Análisis general
Entrevista de seguimiento	24/5/94	Análisis general
R29 seg.	27/9/95	Análisis general
Entrevista de seguimiento	27/9/95	Análisis general

Tabla 2.4.a. Resultados relativos a la madre de Xavi: presencia de categorías en los diferentes registros (R). Se presentan en frecuencias (15 min. de interacción) excepto la DT, la LME y el IDL que son índices

GESTIÓN	R2	R3	R5	R7	R9	R10	R12	R13	R17	R18	R20	R22	R23	R24	R25
Densidad Turno (DT)	2,79	1,8	1,43	1,58	1,26	1,47	1,4	1,5	1,46	1,34	1,62	1,35	1,6	1,38	1,53
Regulación conducta y atención (REG)	25	3	26	36	6	7	6	2	33	17	3	1	10	0	2
Inicio (INI)	20	12					4			10				5	
AJUSTE DEL INPUT															
Enunciados (E)	310	287	264	215	232	191	231	183	246	266	219	212	245	205	232
Actos Comunicativos No Verbales (sin voc.) (ACNVsv)	2	3	1	3	5	5	1	5	4	0	1	6	8	5	8
Actos Comunicativos No Verbales (con voc.) (ACNVv)	3	3	1	0	3	1	0	5	2	2	4	1	0	0	0
Total Actos Comunicativos (TAC)	315	293	266	218	240	197	232	193	252	268	224	219	253	210	240
Palabras (P)	1680	1459	1100	1072	1119	890	961	874	1096	1025	960	835	1203	881	995
Palabras Diferentes (PD)	354	262	251	239	263	219	227	211	217	234	221	197	217	211	220
Índice de Diversidad Lexical (IDL)	0,21	0,18	0,23	0,22	0,23	0,25	0,24	0,24	0,2	0,23	0,23	0,23	0,18	0,24	0,22
Longitud Media del Enunciado (LME)	5,3	4,8	4	4,78	4,68	4,4	3,98	4,57	4,2	3,56	4,2	3,78	4,7	4,2	4,18
ESTRATEGIAS															
Expansión (EXP)	15	22	42	20	39	28	23	40	11	21	20	32	40	40	42
Imitación (IMI)	0	4	15	2	8	3	3	6	10	3	5	4	2	10	4
Interpretación (INT)	5	7	10	4	7	12	15	19	17	11	14	27	9	17	13
Valoración Positiva (VAP)	8	7	7	2	9	3	8	6	4	6	3	5	8	8	15
Corrección Implícita (COI)	9	10	10	6	26	3	15	13	5	14	6	10	9	18	14
Corrección Explícita (COE)	2	1	3	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
Demanda de acción (DEM)	40	31	41	58	28	25	38	6	26	35	19	31	22	13	27
Pregunta elección (ELE)	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pregunta de Clarificación (PCL)	1	0	0	0	3	1	4	3	0	2	0	5	2	3	1

Tabla 2.4.b. Resultados relativos a Xavi: presencia de categorías en los diferentes registros (R). Se presentan en frecuencias (15 min. de interacción) excepto la DT, la LME y el IDL que son índices.

GESTIÓN	R2	R3	R5	R7	R9	R10	R12	R13	R17	R18	R20	R22	R23	R24	R25
Densidad Turno (DT)	1,07	1,02	1,16	1,06	1,11	1,12	1,16	1,09	1,05	1,03	1,04	1,14	1,01	1,12	1,01
Inicio (INI)	10	10						29		29				21	
AJUSTE DEL INPUT															
Enunciados Espontáneos (E)	47	51	123	66	139	88	106	77	72	90	41	87	60	103	58
Total Enunciados (TE)	76	76	131	73	153	96	131	99	87	108	57	99	87	127	108
Actos Comunicativos No Verbales (sin voc.) (ACNVsv)	28	71	50	59	35	33	42	17	63	55	66	69	61	27	43
Actos Comunicativos No Verbales (con voc.) (ACNVv)	17	22	34	14	24	20	19	23	32	44	21	16	10	20	8
Total Actos Comunicativos (TAC)	121	169	215	146	212	149	192	139	182	207	144	184	158	174	159
Palabras espontáneas (PE)	76	82	255	111	359	162	207	185	137	163	91	165	108	215	147
Palabras Imitadas (PI)	38	24	11	7	16	8	29	29	18	26	27	13	35	35	73
Total Palabras (TP)	114	106	266	118	375	170	236	214	155	189	118	178	144	250	220
Palabras Diferentes Espontáneas (PDE)	25	24	64	35	65	52	56	46	40	51	32	53	37	52	42
Total Palabras Diferentes (TPD)	47	42	69	37	74	60	67	58	50	67	51	60	56	70	74
Índice de Diversidad Lexical (pal. espont.) (IDL _e)	0,34	0,3	0,25	0,32	0,19	0,33	0,28	0,27	0,31	0,32	0,39	0,34	0,38	0,26	0,35
Índice de Diversidad Lexical (total pal.) (IDL _t)	0,41	0,4	0,26	0,31	0,2	0,35	0,28	0,27	0,32	0,35	0,43	0,34	0,39	0,28	0,34
Longitud Media del Enunciado (enunc. espont.) (LME _e)	1,45	1,18	1,86	1,58	1,96	1,49	1,6	1,75	1,44	1,59	1,82	1,76	1,62	1,9	2,07
Longitud Media del Enunciado (total enunc.) (LME _t)	1,43	1,25	1,84	1,55	1,95	1,5	1,56	1,76	1,48	1,59	1,7	1,76	1,64	1,9	2,04

Capítulo 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

En la Tabla 10.1 se puede apreciar de forma comparativa la edad cronológica de los niños en las dos evaluaciones que se realizaron del nivel desarrollo, así como los resultados obtenidos en ambos momentos. Se presenta en letra negrita la edad de los niños en el momento en que se realizó la segunda evaluación y también los resultados obtenidos en ésta. La tabla permite apreciar, además, que el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda evaluación es de unos siete meses (ver también Tablas 9.1, 9.2, 9.3 y 9.4 para conocer las fechas concretas de

evaluación). Si bien en un niño de desarrollo normal hubiésemos esperado encontrar una diferencia de seis o siete meses en las diversas edades de desarrollo entre las dos evaluaciones, no ocurre lo mismo con los niños con retraso mental, en los que se espera un desarrollo más lento. Sin embargo, en nuestro caso, esperábamos hallar una diferencia mayor en el área de la comunicación y del lenguaje, respecto a las restantes áreas de desarrollo.

Los resultados relativos a David indican una diferencia de cuatro meses en la edad de desarrollo lingüístico medida a través de la prueba Denver, que es la misma diferencia observada en relación a las restantes áreas. Lo que nos indican estos resultados es que se ha producido un incremento del nivel general de desarrollo bastante rápido si se tiene en cuenta que estamos hablando de un niño con retraso mental. Sin embargo, como hemos visto en el apartado 9.2, los resultados obtenidos a través del análisis de las interacciones nos han aportado una información más relevante y precisa respecto al desarrollo de la comunicación y del lenguaje que, sólo en cierto modo, se refleja en este incremento de cuatro meses en la edad de desarrollo.

Si nos fijamos en los resultados relativos a Lidia podemos observar que mientras en las áreas relativas a la motricidad fina y global la edad de desarrollo no ha variado respecto a la primera evaluación, en el área personal-social y, sobre todo, en el área relacionada con el lenguaje ha habido un incremento de cuatro meses en la edad de desarrollo medida a través de la prueba Denver. Si prestamos atención a los resultados hallados a través de la prueba específica de lenguaje, los datos son similares. Lidia ha incrementado en seis meses su edad de desarrollo general respecto al lenguaje, aumentando de forma notable la edad de habilidad verbal, concretamente en ocho meses. Si bien los datos deben tomarse con cautela, entendemos que reflejan de algún modo el importante incremento de producción y de vocabulario que se produjo en Lidia durante los seis meses que se prolongó el proceso de intervención, lo cual no significa, evidentemente, que este proceso sea lo único que explique el cambio en las puntuaciones.

Tabla 10.1. Edades de desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo de los niños al inicio de la investigación y siete meses después (en negrita) medidas a través de las pruebas *Denver developmental scanning test* (personal-social, motricidad fina funcional, lenguaje, motricidad global); Escala de Lenguaje Preescolar (Edad de Comprensión Auditiva, Edad de Habilidad Verbal, Edad de Desarrollo General Lingüística) y Escalas McCarthy (General Cognitiva). Se presentan en años y meses, al igual que la Edad Cronológica (E.C.) y en negrita la edad del niño en la segunda evaluación.

	E.L.P.	Denver	McCarthy
David E.C.: 3;2/3;9		Per.-soc.: 2;5/3 Mot.fin.func.: 2;2/2;6 Leng.: 2;2/2;6 Mot.Glob.: 2;2/2;6	
Lidia E.C.: 4;8/5;3	E.C.A.: 2;7/3;1 E.H.V.: 1;6/2;3 E.D.G.: 2/2;8	Per.-soc.: 3;6/4 Mot.fin.func.: 3;6/3;6 Leng.: 2;2/2;6 Mot.Glob.: 2;6-3/2;6-3	
Laia E.C.: 6;4/6;11	E.C.A.: 3;6/4;1 E.H.V.: 2;2/2;10 E.D.G.: 3/3;6	Per.-soc.: 3;5/3;5 Mot.fin.func.: 4/4 Leng.: 3-3;6/4 Mot.Glob.: 3-3;6/4	G.C.: 3/3;6
Xavi E.C.: 7;8/8;2	E.C.A.: 3;3/3;6 E.H.V.: 2/3 E.D.G.: 2;10/3;3	Per.-soc.: 4/5 Mot.fin.func.: 3;6/3;6 Leng.: 2;6/3 Mot.Glob.: 3;6/3;6	G.C.: 3/3;6

Los resultados relativos a Laia también son esperanzadores. En este caso se aprecia, a través de la prueba Denver, un incremento de seis meses en la edad de desarrollo del lenguaje, que también se produce respecto al área de motricidad global. Asimismo, los resultados obtenidos a través de la prueba específica de lenguaje indican un incremento de seis meses en la edad de desarrollo lingüística global, produciéndose un incremento de ocho meses en la edad de desarrollo de habilidad verbal, esto es, en el área expresiva. De nuevo tomamos los resultados con cautela pero al mismo tiempo valoramos este incremento de forma muy positiva y no podemos desligarlo del proceso de intervención. En este caso los resultados obtenidos a

través de la evaluación con las escalas McCarthy indican también un incremento de seis meses en el nivel de desarrollo general.

Finalmente, respecto a los resultados relativos a Xavi encontramos que la prueba Denver indica que se produce un incremento de seis meses en los resultados relativos al lenguaje y de doce meses en aquellos relativos al área personal-social, que no deja de estar muy relacionada con aspectos comunicativos. También en este caso los resultados hallados a través de la prueba específica de lenguaje son coherentes con los anteriores, indicando que se produce un incremento de cinco meses en la edad de desarrollo global del lenguaje debido, sobre todo, a un incremento de doce meses en la edad de desarrollo de lenguaje expresivo. Al igual que ocurría con Laia, en el caso de Xavi los resultados hallados a través de la prueba McCarthy indican un incremento de seis meses en la edad de desarrollo general.

En definitiva, los resultados parecen indicar un incremento de una media de cinco a seis meses en la edad de desarrollo del lenguaje en todos los casos. En los tres niños a los cuales se les evaluó a través de una prueba específica de lenguaje se aprecia, además, un incremento muy importante en la edad de desarrollo del lenguaje expresivo. Si bien es cierto, como se sabe, que no se intervino en ningún momento de forma directa con el niño, entendemos que es difícil desligar estos resultados de la intervención realizada con las madres. Y no únicamente por lo que se refiere a aquellos ratos de juego conjunto, ni a las estrategias concretas utilizadas por las madres. Entendemos que el trabajo de asesoramiento ha podido tener unas repercusiones más generales en una forma de ver al niño y de entender sus capacidades, ya no sólo para la madre, sino para las demás personas que interactúan con él. Este efecto de movilización del contexto social y lingüístico general que rodea al niño -que incluye a la madre, al padre, a los hermanos, a otros familiares, a la psicóloga, maestra, logopeda, etc.- está presente y entendemos que explica, en cierta forma, los resultados hallados en las pruebas.

Posiblemente lo ideal a nivel metodológico hubiese sido poder comparar estos resultados con los obtenidos por un grupo piloto, pero la decisión de no incluir ninguno en este trabajo se tomó desde el principio: entendíamos que los medios con los que contábamos a nivel personal y de infraestructura eran muy limitados y preferimos invertirlos en las familias a las que realmente entendíamos que podíamos ayudar, considerando, además, las importantes dificultades que suponía encontrar cuatro familias que realmente pudiesen ser comparables en todos los sentidos.

A continuación, se presentan algunos resultados que posiblemente contribuirán a considerar este efecto movilizador del contexto social y lingüístico que se acaba de exponer como explicación de una parte de los resultados obtenidos a través de las pruebas, e incluso a través de los análisis del lenguaje infantil presentados en el capítulo 9.

10.2. LAS OBSERVACIONES EN CONTEXTOS NO FAMILIARES

Observación de Xavi en el aula ordinaria

Como se puede apreciar en la Tabla 1.4 la observación en el aula de Xavi tuvo lugar el día 16 de Junio de 1993. Aquel día la investigadora había acordado con la maestra que haría una observación en clase de lo que estuviesen haciendo y que más tarde hablarían de cómo había ido el curso. La actividad que estaban realizando los alumnos cuando la investigadora inició la observación era concretamente la de ensayar el baile de la fiesta que se iba a celebrar al día siguiente. Tan pronto como Xavi se dio cuenta de la presencia de la investigadora, se lo comunicó a la maestra, quien evidentemente se había dado cuenta de su presencia. La impresión de la investigadora fue que Xavi se comportaba de forma bastante similar a como lo hacía en su casa. Aunque en este contexto fue más evidente la poca capacidad de atención de Xavi y la dificultad por parte de la maestra de saber si entendía lo que le decía, puesto que lo primero que hacía era repetirlo de forma ecológica. Sin duda, la situación en la escuela era mucho más abierta que aquella que se daba durante las interacciones entre la madre y el niño en el hogar, en la que compartían experiencias similares, y lo que es más importante, compartían rutinas interactivas que facilitaban a la madre la tarea de entender al niño, y a éste de anticipar acontecimientos. Para la maestra, sin duda, era mucho más difícil entender y saber si el niño comprendía lo que ella le decía, puesto que tenía menos elementos que la madre que le pudiesen dar pistas. Sin embargo, también es cierto que en la escuela se daban en cierto modo rutinas interactivas, pero quizás allí, por la misma dinámica, se convertían en rígidas y perdían su valor potencialmente educativo. En este sentido, la investigadora observó que la maestra utilizaba una estrategia poco adecuada, que consistía en decir a Xavi "no repitas" cuando él imitaba alguna palabra de la pregunta que le formulaba, no respondiendo a la cuestión. Además de las reflexiones presentadas en las líneas anteriores, la conclusión que la investigadora pudo extraer de la observación fue que sería posible realizar una intervención con la maestra del mismo estilo que se había realizado con la madre. Esto es, entendemos que

hubiese sido deseable llevar a cabo un asesoramiento a la maestra con la finalidad de que mejorase algunas de las pautas interactivas en relación a Xavi.

Observación de Lidia en sesión de reeducación con la psicóloga

Tal como se puede apreciar en la Tabla 1.2 el día 8 de Junio de 1993 la investigadora acudió al centro de atención precoz en el que Lidia recibía tratamiento para realizar una observación de la sesión de reeducación con la psicóloga. Antes de empezar, ésta explicó a la investigadora cuáles eran los objetivos que en aquel momento estaba trabajando, que eran: historias en cuentos que posteriormente se intentaban representar con construcciones; los conceptos de antes y después; el dibujo de diferentes objetos en que intentara diferenciar rasgos distintivos y el ritmo.

Después de observar durante toda la sesión en la que realizaron diferentes actividades como mirar un cuento, jugar con construcciones y dibujar, la investigadora apreció diferentes aspectos. En primer lugar, tuvo la impresión de que Lidia estaba un poco más acelerada o nerviosa que cuando la veía en casa, quizás debido a que al ser una situación mucho más estructurada, intentaba anticipar acontecimientos, lo cual le provocaba cierta tensión. También tuvo la impresión de que la terapeuta tenía cierta preocupación porque Lidia a veces se quedaba fijada en algunos temas y le costaba lograr que la niña centrara toda su atención en la actividad que ella le proponía.

Sin duda la diferencia más clara entre la situación de reeducación y la que la investigadora observaba habitualmente en la casa, era que en el primer caso la actividad estaba más dirigida por la terapeuta. Asimismo, en aquellos momentos se podía afirmar que también hablaba más la terapeuta que la madre durante las interacciones y que ésta última utilizaba más la estrategia de la interpretación y recogía más las vocalizaciones espontáneas de la niña, aunque fuesen ininteligibles.

10.3. LAS ENTREVISTAS CON OTROS PROFESIONALES

Primera entrevista con la psicóloga de David y Lidia una vez iniciada la intervención

El día 15 de Abril de 1993 tuvo lugar una entrevista con la psicóloga de Lidia y David en la que estuvieron presentes las dos investigadoras. Puesto que el primer tema que surgió estuvo relacionado con David, decidieron empezar por él. La terapeuta comenzó explicando la dificultad básica con la que en aquellos momentos se encontraba: si ella le seguía la corriente a él todo iba bien, pero cuando quería introducir una pequeña modificación, entonces surgían los problemas. Cuando las investigadoras comentaron que eso era precisamente lo que le decían a la madre -que le siguiese la corriente a él, pero sólo en determinados ratos- la terapeuta comentó que le parecía bien pero que pensaba que en algún momento ella tenía que centrar a David. Las investigadoras se mostraron de acuerdo con ella y señalaron que la situación era muy diferente. La terapeuta insistió en que había pasado una época en que había visto a David muy disperso, explicándolo, en parte, por el hecho de que la madre había estado muy cansada y había trabajado mucho en aquellas últimas semanas.

En relación al lenguaje la terapeuta comentó que era uno de los objetivos prioritarios pero que aún le parecía importante trabajar otros aspectos, y añadió que David estaba en un momento muy explosivo a nivel de lenguaje, tenía mucha producción, mucha jerga y algunas expresiones muy aprendidas, como "a veure" (a ver) o "a viam" (a ver). Respecto a la madre la terapeuta comentó que al inicio le había dicho que se sentía un poco observada cuando los filmaba la investigadora, pero que estaba contenta del trabajo que estaban realizando.

En relación con Lidia, la terapeuta explicó que la intervención estaba muy centrada en el lenguaje y que en aquellos momentos tenía muy buena comunicación con la niña. La terapeuta valoró el hecho de que en la sesión Lidia evocase muchas experiencias que le ocurrían en otros contextos, y añadió que en cuanto a calidad el lenguaje de Lidia en aquellos momentos estaba muy enriquecido. La terapeuta explicó también que últimamente había ido introduciendo un espacio breve de exigir un poco más una producción próxima a la palabra, demanda que la niña ya había empezado a aceptar bastante bien. Las investigadoras le comentaron que precisamente ellas pensaban que aquel trabajo más relacionado con la articulación y la inteligibilidad era necesario ya en aquel momento.

En relación con los padres, la terapeuta comentó que se había producido un cambio muy importante, concretamente se refirió a cómo valoraban antes el lenguaje de la niña y cómo lo habían valorado en la última entrevista, señalando que hablaban de otra manera de su comunicación con Lidia. La terapeuta también comentó que la rigidez del entorno también había bajado bastante y que lo consideraba muy importante, no sólo en el aspecto de lenguaje. Incluso también había notado cambios en el padre, que en aquellos momentos explicaba de otra manera el problema, añadiendo que era consciente de que la madre y ella misma -la terapeuta- entendían a Lidia y que él no la entendía, pero tenía ganas de comunicarse con ella. A pesar de la dificultad la terapeuta consideró que se había producido un cambio en relación a la manera como Lidia se comunicaba en aquellos momentos con el padre y cómo lo hacía unos meses atrás. Finalmente la terapeuta señaló que últimamente los padres tenían tendencia a culpabilizarse y a decir que quizás el problema era que ellos lo hacían mal. Una de las investigadoras comentó que a ella también se lo había parecido, sobre todo en relación al pequeño pero que siempre intentaba tranquilizar a la madre.

Durante una conversación telefónica realizada en el mes de Mayo para acordar el día en que la investigadora realizaría la observación de la sesión de reeducación, la terapeuta comentó que los padres estaban muy contentos y que era la vez que más buen resultado había dado un trabajo con la familias, señalando sin embargo, que en otras ocasiones no había sido tan sistemático.

Entrevista final con la psicóloga de David y Lidia, al final de la intervención

El día 6 de Julio tuvo lugar la reunión con la psicóloga de David y de Lidia y estuvieron presentes las dos investigadoras. En este caso iniciaron la entrevista hablando de Lidia, y concretamente de la entrevista final con los padres de la niña, que había tenido lugar unas semanas antes. Las investigadoras comentaron la actitud del padre y la terapeuta señaló que a pesar de todo ella consideraba que había cambiado mucho y que en aquellos momentos estaba mucho más comprensivo y parecía que entendía más a Lidia. A continuación añadió que al inicio el padre sólo valoraba si hablaba o no y que progresivamente se habían ido dando cuenta de que había otras cosas que comunicaban. La conclusión general de la terapeuta fue que los padres, a lo largo de aquellos meses, habían cambiado la forma de entender los problemas de lenguaje de Lidia, habían disminuido, en general, la rigidez en su relación con ella y se daban cuenta de que Lidia comunicaba mucho y de formas diferentes.

En relación a David fueron las investigadoras las que iniciaron explicando los cambios que ellas habían detectado en la madre y la terapeuta estuvo de acuerdo en lo que ella podía valorar. Comentaron que daba la impresión de que a la madre le daba un poco de miedo quedarse desamparada al final de la intervención.

Como final de entrevista las investigadoras mostraron a la terapeuta una secuencias de vídeo de cada pareja. En relación a la pareja madre-Lidia la terapeuta se sorprendió por el hecho de que la madre dejase tantos espacios y silencios para que la niña realizase su turno y ellas le explicaron que era algo que habían trabajado mucho. En relación a la pareja madre-David comentó que la comunicación entre ellos era "bonita".

Primera entrevista con la maestra y la logopeda de Xavi, una vez iniciada la intervención

El día 29 de Marzo de 1993 tuvo lugar la primera entrevista con la maestra de Xavi. Sin embargo, antes de que la investigadora se reuniera con la maestra, se encontró con el psicólogo y director de la escuela, que era la persona que había derivado a la familia de Xavi a las investigadoras y que comentó que veían a Xavi mejor.

Lo primero que explicó la maestra fue que había notado que Xavi hablaba más a nivel espontáneo, aunque a nivel comprensivo le costaba, refiriéndose a conceptos escolares que le creaban más dificultades de comprensión. Comentó también que notaba que "se estaba haciendo algo especial" porque Xavi había avanzado, señalando que hacía frases un poco más largas. Asimismo, señaló que se había dado cuenta de que tenía ganas de explicar experiencias, cosa que no había hecho nunca, y añadió que si ella le iba haciendo preguntas, lo que respondía tenía sentido.

La maestra explicó más adelante que había palabras que a nivel espontáneo las pronunciaba mejor que antes y que muchas veces le decía "Marga vine" (Marga ven) o "Marga mira" y antes nunca lo hacía, sino que la cogía de la bata. Continuó comentando que lo que notaba era que Xavi en aquellos momentos controlaba más la situación, tenía ganas de hablar. Sin embargo, añadió que cuando le hacía preguntas directas "continuaba costando".

Más adelante la maestra informó a la investigadora de los objetivos que en aquel momento estaban trabajando con Xavi. Concretamente se refirió al trabajo sobre instrucciones muy

básicas, que empezaron con el uso funcional de la fórmula "dame". Explicó también que en aquellos momentos habían introducido la fórmula "coge", lo cual parecía que confundía un poco a Xavi. En aquellos momentos también estaban practicando, en las diferentes actividades que realizaba a lo largo del día, la habilidad de decir "ten", cuando le daba algo a alguien.

En cuanto a los avances en el lenguaje de Xavi la maestra también señaló que en aquellos momentos decía de forma espontánea palabras de cuatro sílabas como "macarrones" y que imitaba palabras más difíciles como "grapadora". Respecto a la capacidad de memoria, la maestra explicó que en aquella escuela trabajaban mucho el tema de los recados -ir a otra clase de un profesor y pedir, por ejemplo, una grapadora- y señaló que en aquellos momentos en general se acordaba y se apañaba para que le entendiesen, aunque si se encontraba a alguien por el camino entonces ya no se las arreglaba y no tenía recursos para hacerse entender.

Hacia la mitad de la entrevista Xavi entró en el aula y se sorprendió y alegró a la vez de ver a la investigadora y a la maestra hablando y ésta aprovechó para preguntarle lo que había comido. Xavi respondió correctamente y luego dio un beso a la investigadora y le hizo algunas caricias, llamándola por su nombre. La actitud de la maestra durante aquel rato que estuvieron los tres fue relajada y adecuada, aunque en más de una ocasión ordenó a Xavi que cerrase la boca, que no hiciese el tonto o que no tocase la cara a la investigadora. A Xavi le costó marcharse, parecía que no acababa de encontrar el momento de despedirse y cerrar la puerta.

Continuaron hablando del lenguaje y entonces la maestra consideró oportuno ir a ver si estaba la logopeda libre y podían intercambiar algunas impresiones e informaciones respecto a Xavi. Consiguió que viniese por unos minutos y la actitud de la logopeda al inicio fue un poco fría, preguntando enseguida "¿Qué, qué quieres saber?". Como respuesta, la investigadora explicó que la maestra había comentado que veía que Xavi tenía más ganas de hablar y se expresaba mejor espontáneamente. La logopeda estuvo de acuerdo, señalando, que "algún cambio he visto", pero muy poco convencida. Concretamente comentó que quizás "era un poco menos ecolálico", aunque añadió que había problemas de comprensión y de atención y, por lo tanto, cuando le preguntaba no sabía muy bien dónde estaba la dificultad. Continuó explicando que Xavi imitaba bastante bien a nivel espontáneo.

Cuando la investigadora preguntó a la logopeda si durante los ratos en que conversaban y él se dirigía a ella espontáneamente había notado algún cambio, ella respondió que no y añadió que los ratos en que estaba con ella eran muy estructurados y que lo único que a ella le explicaba estaba relacionado con lo que acababa de hacer en la clase. Esta información fue muy valorada por la investigadora respecto al trabajo que estaban llevando a cabo, y pensó para sí que precisamente la persona que menos detectaba los cambios en Xavi era aquella que no parecía dar tantas oportunidades al niño para expresarse espontáneamente.

La sensación de la investigadora al final de la entrevista fue la de haber obtenido diversos tipos de informaciones importantes, sobre todo por parte de la maestra. Además, las informaciones más interesantes habían surgido de forma espontánea. La maestra había valorado precisamente aquellos aspectos que se estaban intentado mejorar a través del proceso de asesoramiento, como eran la capacidad comunicativa de Xavi y la capacidad de producir enunciados a nivel espontáneo. En definitiva, los comentarios de la maestra relativos al lenguaje de Xavi parecían confirmar los resultados que en aquellos momentos se estaban obteniendo en relación a las interacciones entre el niño y su madre. Además, la investigadora también valoró positivamente la actitud de la maestra respecto a la intervención que se estaba llevando a cabo y las ganas de aprovechar aquella situación para mejorar aspectos relacionados con su práctica educativa. De alguna forma podríamos decir que se valoró el hecho de que la maestra agradeciese y aprovechara la ayuda que, en cierto modo, se le estaba proporcionando.

Entrevista final con la maestra y la logopeda de Xavi, al final de la intervención

El día 16 de Junio de 1993 la investigadora acudió a la escuela de Xavi para realizar una reunión con la maestra, con el objetivo de valorar conjuntamente el proceso de intervención y concretamente los cambios detectados en Xavi. Lo primero que explicó la maestra fue que hacía unos días habían estado los padres y habían explicado que estaban muy contentos del trabajo conjunto con las investigadoras, aunque les continuaba preocupando la conducta de Xavi en casa.

Para organizar la valoración sobre Xavi, la maestra fue siguiendo lo que había escrito en el informe de final de curso. En primer lugar señaló que en general había apreciado que Xavi tenía más ganas de comunicarse y añadió que a nivel de comprensión a ella continuaba costándole saber si entendía lo que se le decía. Respecto al nivel expresivo la maestra

comentó que Xavi producía palabras más largas y frases espontáneas de 2 o 3 elementos, aunque siempre referidas al aquí y al ahora, nunca hablaba sobre lo que iba a hacer o lo que había hecho.

La maestra señaló también que había mejorado mucho en relación a la tarea de los recados. Si tenía que pedir algo o llevarlo a alguna aula lo hacía, pero lo que todavía no dominaba era transmitir información, por ejemplo, hacer alguna pregunta o transmitir algún recado a otro profesor que no fuese dar o pedir. Además, continuó explicando la maestra, antes se entretenía mucho por el camino y en aquellos momentos ya no lo hacía.

Cuando la investigadora se proponía empezar a explicar los resultados más relevantes de las pruebas que había pasado a Xavi la maestra consideró oportuno ir a buscar a la logopeda y así lo hizo. En el momento en que la investigadora remarcó que ellas habían estado haciendo un trabajo específico con la madre orientado a mejorar la comunicación con el niño, que pensaban que podía haber repercutido en la comunicación y el lenguaje del niño, la logopeda se sintió aludida y comentó que ella no hacía logopedia clásica y que también pensaba que lo principal era la comunicación y los aspectos funcionales.

Un aspecto que llamó la atención de la investigadora fue que cuando recordó a la maestra y a la logopeda que, por su parte, el trabajo con la familia ya había finalizado, se quedaron un poco decepcionadas, como si sintiesen que en cierto modo perdían un soporte o apoyo. La investigadora insistió en que continuaban estando abiertas a cualquier consulta relacionada con el desarrollo del lenguaje de Xavi.

En definitiva, entendemos que los resultados que hemos obtenido a través de las entrevistas y de las observaciones en contextos diferentes al familiar, nos aportan una información complementaria a la que hemos obtenido gracias al análisis de las sesiones de interacción y las entrevistas con las madres. En general los comentarios, valoraciones y reflexiones de los profesionales con los que hemos estado en contacto van en la misma dirección que las que nosotras hemos ido realizando. Asimismo, los resultados de las pruebas en general tienden a confirmar aquellos hallados a través del análisis de las interacciones en relación al nivel comunicativo y lingüístico de los niños. Tanto unos como otros reflejan un incremento del nivel que parece ser más rápido de lo que se hubiese esperado si no se hubiese realizado ninguna intervención específica en el área de la comunicación y el lenguaje.

Capítulo 11

Conclusiones

Al iniciar este trabajo nos proponíamos, en primer lugar, analizar la calidad de las interacciones entre las madres y sus hijos con síndrome de Down respecto al área de la comunicación y el lenguaje. En segundo lugar, pretendíamos 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, entendiendo que esta mejora repercutiría en el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños.

Para lograr lo que nos proponíamos era especialmente importante elaborar un sistema de categorías de análisis lo suficientemente fino para que nos permitiese, inicialmente, analizar las primeras interacciones y poder llevar a cabo una evaluación de su calidad. Además, nos tenía que servir para poder afirmar que se habían producido cambios en la forma de interactuar de la madre y del niño que de alguna manera hubiesen estado provocados por el asesoramiento. Necesitábamos unas categorías que pudiesen dar cuenta de estos cambios y además que nos permitiesen afirmar que éstos se habían producido en el sentido deseado. Además, el sistema de categorías y la definición de éstas tenía que ser lo suficientemente flexible para que aquellos cambios que en una madre se valoraban como positivos pudiesen

ser diferentes de los que en otro caso también se consideraban adecuados, lo cual no impedía que, en general, se esperasen unas tendencias bastante estables respecto a algunas de las categorías.

En relación a la repercusión de estos posibles cambios sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños, considerábamos que el sistema de categorías nos podía permitir hacer algún tipo de evaluación respecto a los avances en este área que se habían producido en los niños a lo largo de los casi siete meses durante los que se prolongó el asesoramiento. Además, la evaluación del nivel comunicativo y lingüístico de los niños a través de pruebas de desarrollo antes y después de la intervención nos podía aportar otro tipo de datos relevantes.

A lo largo de capítulos anteriores se han ido presentando, de forma más o menos explícita, algunas conclusiones obtenidas a través del análisis de los resultados de nuestra investigación. En este capítulo nos proponemos retomar algunas de estas conclusiones parciales y completarlas, teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis que nos habíamos planteado al inicio del trabajo. Intentaremos, asimismo, señalar algunas cuestiones que continúan abiertas y que pueden ser objeto de futuras investigaciones.

1. El sistema de categorías, que hemos presentado en el capítulo 7, nos ha permitido analizar a nivel cuantitativo y cualitativo las interacciones comunicativas y lingüísticas entre las madres y sus hijos con síndrome de Down respecto a diferentes aspectos del lenguaje.

Por un lado, el bloque de *gestión de la comunicación y la conversación* nos ha permitido detectar algunas características de las interacciones que parecían estar dificultando que se diesen procesos de influencia educativa. Algunas de estas características detectadas han sido la presencia de una *densidad de turno* desequilibrada en las primeras sesiones en todas las parejas. En segundo lugar, hemos podido detectar un uso de las *regulaciones de la conducta y la atención* demasiado frecuente en algunas madres, imponiendo a la interacción un carácter demasiado controlador y directivo. Finalmente este primer bloque también nos ha servido para detectar un elemento básico respecto a las interacciones, y que hemos señalado repetidamente en los capítulos teóricos de este trabajo, a saber, la iniciativa. La categoría de los *inicios* nos ha permitido detectar las dificultades iniciales de las madres para permitir tomar la iniciativa a los niños durante las interacciones o, dicho de otro modo, nos ha

permitido identificar un estilo general en las madres consistente en llevar la iniciativa, en decidir ellas el tema de atención, los materiales o la actividad que llevaban a cabo durante las sesiones.

En segundo lugar, el bloque de categorías de análisis que hemos denominado *adaptaciones y ajuste del input*, nos ha servido para evaluar otros aspectos de la interacción. Una primera característica que nos ha permitido detectar este bloque, que a su vez estaba muy relacionada con algunos aspectos de la gestión, como la densidad de turno, tiene que ver con la elevada desproporción entre la frecuencia de enunciados producidos por la madre respecto a los producidos por el niño. También permitió hallar una distancia demasiado amplia entre la complejidad media de los enunciados maternos, medida a través del índice de LME, y la presentada por los niños. Otro aspecto que nos ha ayudado a detectar el análisis de estas categorías es un desajuste en la proporción de actos comunicativos verbales respecto a los no verbales entre la madre y el niño. La detección de la presencia o ausencia de otro tipo de ajustes maternos como aquellos relacionados con la entonación, el uso adecuado de las pausas y los silencios, la acentuación especial de la madre o los ajustes morfosintácticos también ha sido posible gracias a la descripción previa de estas categorías.

En cuanto a los niños, estas categorías relativas al ajuste y a la adaptación del *input* nos han permitido, en cierto modo, describir el nivel inicial de desarrollo comunicativo y lingüístico en el que se encontraban, pero sobre todo nos ha permitido detectar las habilidades comunicativas y lingüísticas durante las interacciones cotidianas con sus madres, así como predecir las posibilidades que tenía cada uno de los niños para poder convertirse, en unos meses, en un mejor *interactuador* cuando participaba con su madre en situaciones de actividad conjunta o de juego.

En tercer lugar, el bloque de categorías denominado *estrategias educativas*, nos ha sido útil para detectar la presencia o la ausencia de una serie de formas de reaccionar de las madres ante los actos comunicativos -especialmente los enunciados- de los niños durante las primeras sesiones. En general nos ha permitido detectar la escasa presencia de algunas estrategias que considerábamos importantes y, en otros casos, nos ha permitido detectar la presencia demasiado elevada de otras que entendíamos que no estaban potenciando una interacción adecuada.

En definitiva, entendemos que el sistema de categorías nos ha permitido llevar a cabo una evaluación de la calidad de las primeras interacciones entre las madres y sus hijos con retraso.

Si bien todavía no estamos en condiciones de presentar esta evaluación o caracterización de una forma objetiva, puesto que no contamos con un instrumento de evaluación de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística entre madres y niños pequeños, entendemos que este trabajo pretende ser un primer paso para su futura elaboración.

El sistema de categorías presentado, así como el propio proceso de su elaboración, junto con los conocimientos que teníamos sobre las características que debían tener las interacciones para poder convertirse en contextos potencialmente educativos, nos permitieron concluir, después de las dos primeras sesiones analizadas, en qué casos era necesario hacer un esfuerzo para crear unas rutinas interactivas con unas características determinadas. Asimismo, nos permitió decidir en qué casos no era necesario este primer paso, o lo era en un grado mínimo, puesto que este tipo de rutinas estaban ya presentes.

Ello nos posibilita concluir que el sistema de categorías permite, y éste era uno de los objetivos primordiales de esta investigación, mejorar nuestros conocimientos iniciales sobre el tipo de contexto lingüístico que rodea a los niños con retraso mental. Concretamente nos ha posibilitado analizar y describir algunos aspectos de los procesos de interacción que parecen facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con retraso. A su vez ello nos ha permitido diseñar criterios de evaluación de la calidad de los contextos lingüísticos que rodean a los niños con retraso mental.

Por lo tanto, este análisis de las primeras interacciones confirma la hipótesis inicial respecto a las características que preveíamos iban a estar presentes en las interacciones entre las madres y sus hijos con retraso mental. Concretamente señalábamos en un inicio que estas características iban a estar relacionadas con la dificultad de los padres para crear las situaciones de interacción óptimas, para adecuar el entorno del niño con el fin de que se comunicase más y mejor o para interpretar y valorar los primeros actos comunicativos de los niños.

2. El sistema de categorías elaborado nos ha posibilitado, quizás de una forma más indirecta, la detección de lo que podríamos denominar algunos "aspectos mejorables de la interacción". De hecho, el programa de intervención-asesoramiento recoge las categorías interactivas descritas en el sistema elaborado y las reconvierte en objetivos a alcanzar. El paralelismo tan evidente entre el sistema de categorías y las diferentes áreas de orientación es lo que nos ha

proporcionado ciertas garantías de que estábamos intentando cambiar aquello que de alguna forma habíamos detectado que fallaba.

En definitiva, podemos también concluir, y éste era otro de nuestros objetivos, que hemos conseguido diseñar y probar estrategias de asesoramiento a las familias de niños con retraso mental, cuya finalidad era, por un lado, mejorar la calidad de la interacción comunicativa y lingüística entre las madres y sus hijos y por otro, tratar de optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños.

3. Como ya hemos señalado, uno de los objetivos prioritarios de nuestro trabajo era mejorar la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas entre las madres y sus hijos. Efectivamente, el asesoramiento que hemos realizado nos ha servido para optimizar algunos aspectos de las interacciones en relación a diferentes áreas.

Respecto a la *adecuación del entorno* y la *creación de rutinas interactivas*, hemos conseguido, al menos durante los meses en que se prolongó la intervención, que las madres adecuasen el entorno y creasen esos momentos de forma más o menos periódica y constante. A partir de aquellos momentos era posible prestar atención a las características relativas a la *gestión*, al *ajuste y adaptación del input*, y las *estrategias educativas*.

En segundo lugar, consideramos que hemos ayudado a las madres a cambiar aspectos relativos a la *gestión de la comunicación y la conversación*. Las madres han equilibrado la *densidad de turno* respecto a la de los niños, además, en general hemos conseguido que fuesen los niños los que llevasen la iniciativa de la interacción gracias a la potenciación en las madres de la habilidad de observar al niño, de ser sensible a sus actos y de esperar a que fuese él quien iniciase más secuencias. También hemos conseguido un decremento importante de las *regulaciones de conducta y de la atención* por parte de aquellas madres que hacían un uso excesivo de estas estrategias. Quizás lo más relevante es que los dos primeros logros han hecho posible éste último, por lo que no ha sido necesario, en general, orientar a las madres específicamente en el sentido de sugerir la disminución de este tipo de regulaciones.

También se han producido cambios respecto a las *adaptaciones y al ajuste del input*. Las madres han ajustado la cantidad de sus producciones verbales al nivel del niño de forma progresiva. Asimismo, en general han disminuido la longitud de sus enunciados ajustándose

al nivel del niño. También la proporción del uso de actos comunicativos verbales y no verbales se ha ajustado al patrón presentado por el niño, que a su vez se ha ido acercando al de la madre.

Otro tipo de cambios que se han detectado son aquellos relativos al incremento del uso de las *estrategias educativas* por parte de las madres, así como a su utilización más adecuada y contingente respecto a las producciones infantiles. La mayor presencia de este tipo de estrategias durante las interacciones ha permitido, además, detectar un incremento muy importante de las *secuencias potencialmente educativas*, que hemos interpretado como un índice que en cierto modo nos permitía valorar la calidad de algunos aspectos de la interacción. Si al inicio de la intervención el incremento y la mayor adecuación en el uso de las estrategias de la *interpretación* y de la *imitación* ha sido, en general, lo que nos ha permitido empezar a hablar de un cambio cualitativo respecto a las interacciones, más adelante han tomado relevo las *correcciones implícitas* y las *expansiones*, a pesar de que a nivel cuantitativo los resultados no siempre han presentado una línea ascendente. En definitiva, entendemos que es posible mejorar la sensibilidad de las madres respecto a las actuaciones de sus hijos y, por tanto, se puede ayudar a las madres a valorar más los actos comunicativos de sus hijos cuando estos son imprecisos y poco claros. También podemos ayudar a las madres a hacer más evidente a los niños la importancia de sus actuaciones.

Por consiguiente, y retomando una de las hipótesis que nos planteábamos al inicio, creemos haber puesto de manifiesto que es posible producir cambios en algunos aspectos del estilo interactivo de las madres a través de un asesoramiento que consista en darles orientaciones centradas en un tipo especial de interacciones en las que se ven implicadas con sus hijos. Tal como también predecíamos, a partir de unas primeras orientaciones generales relacionadas con la *adecuación del entorno* y las *rutinas de actividad conjunta* es posible añadir otras más específicas del área de la comunicación y el lenguaje, relacionadas con la *gestión de la comunicación y la conversación*, el *ajuste y la adaptación del input* y el uso de determinadas *estrategias educativas* de forma contingente, adaptada y ajustada al nivel de desarrollo del niño.

Entendemos, por tanto, que podemos considerar como un buen resultado el haber logrado cambios concretos en la forma de interactuar de las madres, así como cierta evidencia de que algunos de estos cambios han sido realmente internalizados e incorporados, en el sentido de que han pasado a formar parte de un estilo natural de interactuar de las madres, en determinadas situaciones.

Las reflexiones anteriores en el fondo ponen de manifiesto la utilidad de las propuestas o enfoques naturalistas respecto a la intervención en el área de la comunicación y el lenguaje de los niños con retraso. Específicamente la utilidad de aquellas propuestas que ponen el énfasis en el trabajo con las familias y en su contexto natural, el hogar. Si bien, como ya hemos señalado repetidamente, en este trabajo no hemos aplicado un programa específico, pre-determinado, entendemos que nuestros resultados pueden considerarse como un logro y una muestra más de que este tipo de programas funcionan, aun con ciertas limitaciones.

4. Una de las hipótesis que más claramente se ha corroborado es la que hace referencia a la necesidad de una adaptación continua a las características de cada familia y de una gran flexibilidad a lo largo del proceso de asesoramiento. En este sentido, podemos afirmar que las características específicas de cada familia han influido en la forma como el proceso de asesoramiento se ha llevado a cabo, así como en los resultados.

Consideramos que es importante subrayar que ya desde el inicio del trabajo éramos conscientes de que en cualquier proceso de intervención, en especial en aquellos de carácter naturalista, existe la posibilidad de que se den situaciones, procesos y resultados no esperados. En estos momentos el trabajo realizado nos permite afirmar que este hecho es constante, puesto que es muy complejo determinar cómo reaccionará una madre ante la sugerencia de alguna estrategia, y mucho menos predecir con ciertas garantías como reaccionará el niño cuando la madre utilice determinadas estrategias o ajustes, que no espera. Si no fuese así, no podríamos haber definido, en los primeros capítulos de este trabajo, el concepto de interacción tal como lo hemos hecho. Desde el momento en que entendemos que se trata de un proceso bidireccional en el que la acción de uno afecta al otro y viceversa y que hay muchos aspectos que están presentes en una situación de interacción y, en especial, entre madre e hijo, no es posible ni deseable determinar siempre cuáles serán las reacciones de las madres y los niños ante determinadas orientaciones. Lo que evidentemente sí es posible es plantear algunas hipótesis, que de hecho es lo que nos permite decidirnos ante unas u otras estrategias en determinados momentos respecto a determinadas dadas.

5. Nuestros resultados nos permiten afirmar que las madres desde muy pronto son capaces de detectar cambios y de valorarlos tanto en el sentido positivo como, en menor medida, negativo. Estos cambios detectados y valorados por las madres varían ligeramente dependiendo de las edades de los niños y coinciden, en la mayoría de ocasiones, con diferencias halladas por nosotras. Pero lo más interesante es quizás que las madres son capaces de detectar otro tipo de cambios que van más allá de las situaciones concretas que han sido objeto de intervención. Algunos de estos cambios son detectados, además, por otras personas que están participando como agentes de cambio directo respecto al desarrollo del niño y que conviven con éste como son los padres -varones-, otros familiares, maestras, logopedas, terapeutas, etc. Por esta razón creemos que el asesoramiento tiene que entenderse como un proceso bidireccional, del terapeuta a la madre pero también de ésta al terapeuta. Sin estas reflexiones y devoluciones constantes, más o menos conscientes y explícitas de las madres, influidas a su vez por los comentarios de otras personas cercanas al niño, posiblemente no podríamos haber llevado a cabo el proceso y, sin duda, no nos hubiese sido posible obtener los resultados que finalmente hemos hallado.

6. Es posible afirmar que en un grado importante los resultados que hemos presentado a lo largo del capítulo 9 respecto a las interacciones entre las madres y sus hijos han estado influidos, y en algunos casos incluso determinados, por el tipo de actividad que madre e hijo realizaban durante el tiempo en que se llevaba a cabo la observación. En este sentido conviene recordar que hemos analizado interacciones en las que la madre y el niño estaban mirando cuentos, haciendo construcciones, jugando a "comidas", conversando, jugando a pelota, haciendo puzzles, etc.

Por consiguiente, ponemos de manifiesto la necesidad de realizar estudios en los que se controle esta variable. Ello se puede lograr a través de la realización de observaciones de diferentes tipos de actividad, lo cual no implica necesariamente que se organicen situaciones experimentales ni que se unifique el tipo de actividades que deben realizar las madres -de hecho las actividades que realizan las madres con sus hijos suelen ser bastante parecidas-. Este tipo de estudios permitirían averiguar hasta qué punto unas actividades determinan un tipo de estilo de interacción y en qué grado ello podría explicar diferencias como las que se han observado en nuestro trabajo.

7. Refiriéndonos ahora a la evolución comunicativa y lingüística de los niños, estamos en condiciones de afirmar que han mejorado algunos aspectos a través de un asesoramiento a las madres. Aunque quizás sería más correcto afirmar que las mejoras que se producen en las habilidades de las madres, y como consecuencia en la calidad de las interacciones, repercuten en la posibilidad de que los niños muestren de una forma más evidente su lenguaje, e influyen en la posibilidad de que aprendan.

En definitiva, estamos afirmando que el hecho de que la calidad de la interacción mejore permite que el niño muestre y demuestre en sus actuaciones sus habilidades lingüísticas reales, esto es, permite hacer emerger de alguna forma, habilidades que quizás el propio estilo de la madre no permitía detectar. Pero es que, además, permite que estas habilidades se desarrollen más rápidamente, gracias a estas ayudas que progresivamente le va proporcionando la madre de forma cada vez más ajustada y contingente.

Esta es la razón que explica que la mejor forma de apreciar estos cambios en el lenguaje de los niños haya sido a través del análisis de las interacciones. Aunque sin duda las pruebas objetivas constituyen un instrumento que nos ha proporcionado un tipo diferente de información, que aunque tomemos con mucha precaución y prudencia, en ningún modo ha contradicho los resultados hallados a través de los análisis de las interacciones. Más bien ha ocurrido lo contrario: las pruebas objetivas muestran progresos claros. Quizás es este último el resultado que con más cautela debemos tomar, en el sentido de que no tenemos un grupo de niños con el que comparar los resultados obtenidos. Ello no impide afirmar, sin embargo, que los niños de nuestra muestra han avanzado, tanto respecto a su nivel de participación durante las interacciones como respecto al incremento de vocabulario o a la mejora de determinadas estructuras morfosintácticas, así como a la longitud de sus enunciados.

Lo que aquí parece quedar claro es que éstos cambios han ido en el sentido deseado, esto es, que los niños, al final de la intervención, eran mejores *interactuadores* con sus madres durante aquellos ratos que se registraban. Además, presentaban algunos cambios en las evaluaciones objetivas de la comunicación y el lenguaje que corroboraban nuestras conclusiones.

8. En cuanto a la validez ecológica, respecto a los profesionales que han participado en el proceso de asesoramiento, señalar que en todos los casos la valoración realizada por ellos, que ha podido ser más o menos fundamentada en observaciones y cambios reales, ha ido en el mismo sentido que los resultados tanto cualitativos como cuantitativos obtenidos por nosotras.

Los profesionales que han participado, aunque sea únicamente a nivel de observadores, están en una situación óptima para valorar y, por consiguiente, para participar en cierta medida, en el proceso de asesoramiento. En nuestro caso la participación ha sido puntual, pero, incluso así, nos permite concluir que las valoraciones que en momentos muy determinados han realizado estos profesionales respecto a los cambios que detectaban en los padres o en los niños, nos han animado y nos han proporcionado más razones para continuar en la misma línea de actuación.

9. La observación de las sesiones de seguimiento nos permite poner de manifiesto la necesidad de plantear intervenciones que contemplen e incorporen en su diseño una segunda fase de intervención. Esta fase debería consistir en visitas o entrevistas a las familias, más espaciadas, en las que realmente se lleve a cabo un proceso de seguimiento con el objetivo claro de continuar ayudando a la madre a reajustar sus habilidades y estrategias respecto a los avances que se van produciendo en los niños. Éste no era el objetivo de nuestra fase de seguimiento, pero sí entendemos que debería serlo en futuras intervenciones del estilo de la que hemos realizado.

En definitiva, queremos poner de manifiesto que los resultados hallados nos han alertado en relación a las dificultades que tienen las madres para continuar ajustando las habilidades adquiridas, así como aquéllas que ya dominaban al inicio, a medida que el niño se desarrolla y cambia.

Finalmente, y a modo de recomendaciones, nos gustaría señalar algunos aspectos que consideramos importantes y que se desprenden del estudio realizado y de los resultados hallados.

A pesar de los resultados obtenidos a través de nuestra intervención, entendemos que hay que tomar los datos con mucha cautela y ser conscientes de que la conclusión quizás más importante que se desprende de nuestro estudio es que hay que continuar trabajando en el sentido de diseñar investigaciones de carácter longitudinal que permitan obtener resultados respecto a la aplicación de programas de intervención que posibiliten concluir con más contundencia y fiabilidad que los cambios tanto en las madres como en los niños se producen, se mantienen y se reajustan. Por tanto, hacemos una llamada de atención a todos aquellos investigadores que trabajan en este ámbito en relación al perfeccionamiento de propuestas de intervención y al diseño de trabajos de investigación que permitan evaluar estos aspectos. En definitiva, ponemos de manifiesto la necesidad de realizar estudios longitudinales y perfeccionar instrumentos tanto de evaluación como de intervención.

Entendemos que los registros de que disponemos en este momento recogidos a lo largo de los seis meses en que se han realizado las observaciones, pueden ser mucho más explotados de lo que lo han sido hasta el momento. Por ello, consideramos que es posible en un futuro próximo realizar nuevas aportaciones que nos permitan complementar, corroborar, o quizás contradecir algunos resultados que hemos presentado.

Por consiguiente, hacemos una llamada de atención en relación a la necesidad de re-utilizar de algún modo los datos que hemos recogido, puesto que todavía pueden permitirnos estudiar numerosos aspectos sobre las interacciones entre las madres y los niños con retraso. No hay que olvidar que desde el momento en que se seleccionan unos minutos para ser transcritos, hasta que se realiza el análisis, pasando por el proceso de transcripción y codificación, se están tomando decisiones que en algún modo determinan los resultados finales hallados. En este sentido entendemos que lo más interesante sería tomar los datos en bruto -las filmaciones- y analizarlos desde otros puntos de vista. Sin olvidar, evidentemente, el proceso de intervención en el cual han estado participando las madres, con todo lo que ello implica.

Puesto que la investigación que presentamos tiene un carácter aplicado, los resultados que hemos presentado en este trabajo pueden dar respuesta a determinadas demandas sociales que

existen en este momento en nuestro entorno. Concretamente pueden dar respuesta a los profesionales de estimulación precoz en el área del lenguaje. Creemos que el intercambio de conocimientos entre la investigación aplicada y la práctica educativa y clínica que ocupa a las personas que trabajan en los servicios de atención precoz, es algo complejo y difícil de llevar a cabo, pero consideramos que es importante hacer este esfuerzo de acercamiento de resultados que podrían ser valiosos para ambas partes. Es un esfuerzo que debemos hacer si queremos que realmente las investigaciones que realizamos tengan alguna repercusión más generalizada en el ámbito educativo y clínico. Creemos que las familias nos lo agradecerían.

De igual manera que hemos seguido una sugerencia realizada por Rosa Vilaseca al final de su trabajo de tesis doctoral respecto a la *necesidad de llevar a cabo un programa de asesoramiento a las personas significativas del entorno del niño*, entendemos que a partir de las reflexiones anteriores respecto a los resultados obtenidos sobre las interacciones comunicativas y lingüísticas entre las madres y sus hijos con retraso y la posibilidad de mejorarlas, existen aspectos y cuestiones que todavía continúan abiertas, algunas de las cuales ya han sido señaladas. A continuación proponemos algunas líneas de actuación a futuras investigaciones:

a) Ya hemos apuntado la idea de la necesidad de llevar a cabo trabajos del estilo que presentamos en los que en el diseño se prevea una fase de seguimiento en la que realmente se continúe orientando a la madre y observando las interacciones con la clara intención de poder evaluar los cambios que se van produciendo, así como su mantenimiento y la capacidad de reajuste de la madre respecto a las estrategias aprendidas a lo largo de la primera fase de la intervención.

b) Otro ámbito que en estos momentos es necesario desarrollar tiene que ver con el diseño y la confección de un instrumento que realmente nos permita evaluar de una forma objetiva la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas entre los adultos y los niños pequeños con retraso. En este sentido es importante señalar, en primer lugar, que en el grupo de investigación en el cual se incluye este trabajo se está iniciando un trabajo con este

objetivo y, en segundo lugar, que hasta el momento hemos encontrado pocos instrumentos que se hayan elaborado con esta intención. De lo único que disponemos es de algunas pautas de observación de la interacción muy sencillas elaboradas con la intención de realizar una primera evaluación rápida de las características interactivas de las díadas.


Además, entendemos que lo ideal sería que este instrumento nos permitiese no sólo evaluar la calidad de las interacciones entre díadas formadas por un adulto y un niño con retraso o algún déficit específico en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sino que también nos posibilitase describir y evaluar las interacciones entre adultos y niños de desarrollo normal. Posiblemente se harían evidentes las grandes diferencias que podemos encontrar en los estilos de los adultos, lo cual es importante no olvidar cuando trabajamos con niños con retraso.

c) Sin duda consideramos también que es posible y necesario mejorar el modelo de intervención que aquí hemos propuesto de forma que abra posibilidades a familias de niños con diferentes problemas. Entendemos que es posible esta apertura sin renunciar a su carácter flexible y adaptativo respecto a las características de cada familia. Creemos que la publicación de un instrumento de este estilo sería un primer paso para intentar dar respuesta a la demanda social que existe de mejorar ciertos aspectos relativos al trabajo con familias en el ámbito del lenguaje desde los servicios de atención precoz.

d) Finalmente creemos que es importante hacer un esfuerzo -algunos autores ya lo han hecho- para iniciar estudios en los que sean los padres -varones- los que interactúen con los niños. No se trata únicamente del interés en averiguar si existen diferencias entre los padres y las madres, sino de poner de manifiesto la necesidad de mejorar las habilidades de todas las personas que interactúan de forma natural con el niño a lo largo del día, a pesar de que unos lo hagan durante menos tiempo o con menor frecuencia. Entendemos que no hay que olvidar que aunque pensemos en familias en las que uno de los padres está poco tiempo con el niño, lo que ocurra durante este tiempo puede ser decisivo para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño. Esta necesidad se ha ido poniendo de manifiesto por parte de las madres de nuestro estudio de una forma más o menos directa a lo largo de todo el proceso de asesoramiento. En nuestro caso, se trata de una demanda, por tanto, que surge en primer lugar

de las propias madres, en segundo lugar de nuestra parte y en tercer lugar de los propios profesionales con los que hemos estado en contacto.

No querría poner el punto final a este trabajo sin hacer algunas consideraciones respecto a lo que yo misma he aprendido durante estos años y concretamente durante los meses en que llevamos a cabo el asesoramiento. En realidad considero que he aprendido de todas las personas que han participado en este proceso, pero especialmente de la directora de este trabajo y de las madres de los niños. La primera me ha enseñado algo que considero fundamental, y es a tratar con las familias de estos niños sin que se sintiesen culpables, incómodas o cuestionadas, a saber preguntar aquello que realmente me importaba y de la mejor forma posible, a saber responder ante determinadas cuestiones delicadas, a ser cuidadosa en la forma de sugerir a las madres determinados cambios, a conseguir finalmente cambiar aquello que me proponía, a insistir en determinados aspectos sin que las madres se diesen cuenta, a proporcionar *feedback* a las madres de formas diferentes, a escuchar a las madres antes de hacer cualquier propuesta... En definitiva, creo que se ha producido un verdadero proceso de andamiaje, de traspaso progresivo de control en el trabajo con las madres, sin que ella haya dejado en ningún momento de participar activamente en el trabajo con las familias. De las madres he aprendido algo que también es fundamental, esto es, que ellas también me podían enseñar a mi, que saben mucho sobre sus hijos y que son receptivas y agradecidas cuando se dan cuenta de que han avanzado un paso, por pequeño que sea, en las relaciones con sus hijos.



Referencias bibliográficas

ABBEDUTO, L. (1991). The development of linguistic communication in persons with mild to moderate mental retardation. En N. Bray (Ed.). *International review of research in mental retardation* (pp. 91-115). New York: Academic.

ABBEDUTO, L. y BENSON, G. (1992). Speech act development in nondisabled children and individuals with mental retardation. En R. S. Chapman (Ed.). *Processes in language acquisition and disorders*. St. Louis: Mosby-Year Book.

ABBEDUTO, L. y ROSENBERG, S. (1980). The communicative competence of mildly retarded adults. *Applied Psycholinguistics*, 1, 405-426.

ABBEDUTO, L. y ROSENBERG, S. (1992). Linguistic Communication in Persons with Mental Retardation. En S. F. Warren, S. F. y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

AIMARD, P. y ABADIE, C. (1991). *Les Interventions Précoces dans les troubles du langage de l'enfant*. París: Masson. (Traducción del original al castellano. Intervención precoz en los trastornos de lenguaje del niño. Barcelona: Masson, 1992)

AKHTAR, N., DUNHAM, F. y DUNHAM, P. J. (1991). Directive interaction and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.

ALPINER, J.G., AMON, C.F., GIBSON, J.C. y SHEEHY, P. (1980). *Talk to me. How your baby grows - How to help your baby*. Baltimore: The Williams & Williams Company. (Traducción del original al castellano. Háblame. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1989).

ANDERSON-YOCKEL, J. y HAYNES, W. (1994). Joint book-reading strategies in working-class african american and white mother-toddler dyads. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 583-593.

ARNOLD, D. H., LONIGAN, C. J., WHITEHURST, G. J. y EPSTEIN, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 235-243.

BAILEY, D. B. y SIMEONSSON, R. J. (1988). En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.). *Research in early childhood special education* (pp. 89-108). Baltimore: Paul H. Brookes.

BAKER, B. L. (1988) Evaluating parent training. *Irish Journal of Psychology*, 9 (2), 324-345.

BAKER, B.L. (1984). Intervention with families with young, severely handicapped children. En J. Blacher (1984) (Ed.). *Severely handicapped young children and their families*. New York: Academic Press.

BAKER, N. D. y NELSON, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language*, 5, 3-22.

BARBER, P. A., TURNBULL, A. P., BEHR, S. K. y KERNS, G. M. (1988). A family systems perspective on early childhood special education. En S. L. Odom y M. B. Karnes

(Eds.). *Research in early childhood special education* (pp. 89-108). Baltimore: Paul H. Brookes.

BARNARD, K. E., MORISSET, C. E. y SPIEKER, S. (1993). Preventive interventions: enhancing parent-infant relationships. En C. H. Zeanah (Ed.). *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press.

BARNETT, D. W., CAREY, K. T. y HALL, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: foundations, rationales and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (4), 430-444.

BASIL, C. (1985). Processos d'interacció i comunicació no-vocal en infants amb greus afectacions motòriques. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

BASIL, C. (1992). Social interaction and learned helpness in severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8 (3), 188-199.

BASIL, C. (1994). Family involvement in the intervention process. En J. Brodin y E. Njörck-Åkesson (Ed.). *Methodological issues in research in augmentative and alternative communication*. Jönköping: Jönköping University Press.

BASIL, C. y SORO-CAMATS, E. (1996). Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. En S. von Tetzchener y M. H. Jensen (Eds.). *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr Publishers Ltd.

BATES, E., DALE, P. S. y THAL, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.

BERGER, J. y CUNNINGHAM, C. (1981). The development of eye contact between mothers and normal and Down's syndrome infants. *Developmental Psychology*, 17, 678-689.

BERGER, J. y CUNNINGHAM, C. (1983). The development of early vocal behaviors and interactions in Down syndrome and nonhandicapped infant-mother pairs. *Developmental Psychology*, 19, 322-331.

- BEVERIDGE, M., CONTI-RAMSDEN, G. y LEUDAR, I. (1989). *Language and communication in mentally handicapped people*. London: Chapman and Hall.
- BLOOM, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammar*. Cambridge: The MIT press.
- BLOOM, L. y LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- BOCHNER, S., PRICE, P. y SALAMON, L. (1984). *Learning to talk: a program for helping language-delayed children acquire early communication skills*. Macquarie University, North Ryde, Special Education Centre.
- BOCHNER, S., PRICE, P., SALAMON, L. y RICHARDSON, J. (1986). Language intervention using a parent group training model. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 14 (2), 55-63.
- BOHANNON, J. N., III y Marquis, A. (1977). Children's control of adult speech. *Child development*, 48, 1002-1008.
- BRICKER, D. (1992). The changing nature of communication and language intervention. En S. F. Warren y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore, MD: Brookes.
- BRICKER, D. y CARLSON, L. (1988). An intervention approach for communicatively handicapped infants and young children. *New Directions for Exceptional Children*, 2, 38-48.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Traducción del original al castellano. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1987).
- BROWN, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.

BRUNER, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. En H.R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother infant interaction*. London: Academic Press.

BRUNER, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1 (2), 1-16.

BRUNER, J. (1983a). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton. (Traducción del original al castellano. El habla del niño. Barcelona: Paidós, 1986).

BRUNER, J. (1983b). The acquisition of pragmatics commitments. En R. M. Golinkoff (Ed.). *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BUCKHALT, J. A., RUTHERFORD, R. B. y GOLDBERG, K. E. (1978). Verbal and nonverbal interaction of mothers with their Down's syndrome and nonretarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 337-343.

BUCKLEY, S. (1993). Language development in children with Down syndrome: reasons for optimism. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 1, 3-9.

BUDEENHAGEN, R. G. (1971). *Establishing vocal verbalizations in mute mongoloid children*. Champaign: Research Press.

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

CALSAMIGLIA, H. (1991). El estudio del discurso oral. *Signos*, 2.

CANDEL, I. (1991). El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar. En J. Flórez y M. V. Troncoso (Dir.). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.

CANNING, C. D. y PUESCHEL, S. M. (1990). Expectativas de evolución: Panorama general. En S. M. Pueschel (Ed.). *A parent's guide to Down Syndrome*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Traducción del original al castellano. Síndrome de Down. Barcelona: Salvat, 1991).

CARDOSO-MARTINS, C. y MERVIS, C. B. (1985). Maternal speech to prelinguistic children with Down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 89 (5), 451-458.

CARROW-WOOLFOLK, E. (1988). *Theory, assessment and intervention in language disorders: An integrative approach*. Philadelphia: Grune y Stratton.

CATALDO, C. (1987). *Parent education for early childhood*. Columbia: Teachers College, Columbia University. (Traducción del original al castellano. Aprendiendo a ser padres. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991).

CERVERA, M. y FELIÚ, H. (1984). *Asesoramiento familiar de educación infantil*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

CHAPMAN, R. S. (1981). Exploring children's communicative intents. En J. Miller (Ed.). *Assessing language production in children* (pp. 111-136). Baltimore, MD: University Park Press.

CHAPMAN, R. S. (1991). Models of language disorder. En J. F. Miller (Ed.). *Research on child language disorders: a decade of progress*. Austin: Pro-ed.

CHAPMAN, R. S., SCHWARTZ, S. E. y KAY-RAINING BIRD, E. (1991). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1106-1120.

CHESELDINE, S. y McCONKEY, R. (1979). Parental speech to young Down's Syndrome children: An intervention study. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 612-620.

CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

CICCHETTI, D. y BEEGHLY, M. (1990). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

CLARK, G. N. y SEIFER, R. (1983). Facilitating mother-infant communication: A treatment model for high-risk and developmentally-delayed infants. *Infant Mental Health Journal*, 4 (2), 67-82.

- CLARK, G. N. y SEIFER, R. (1985). Assessment of parents' interactions with their developmentally-delayed infants. *Infant Mental Health Journal*, 6, 214-225.
- CLARK, R., PAULSON, A. y CONLIN, S. (1993). Assessment of developmental status and parent-infant relationships: the therapeutic process of evaluation. C. H. Zeanah (Ed.). *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press.
- CLEZY, G. (1979). *Modification of the mother-child interchange in language, speech, and hearing*. Baltimore: University Park Press.
- COLE, K. N. y DALE, P. S. (1986). Direct language instruction and interactive language instruction with language delayed preschool children: A comparison study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 206-217.
- COLE, K. N., DALE, P. S. y MILLS, P. E. (1991). Individual differences in language delayed children's responses to direct and interactive preschool instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 99-124.
- COLE, M. y SCRIBNER, J. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONNELL, P. J. (1987). An effect of modeling and imitation teaching procedures on children with and without specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 105-113.
- CONTI-RAMSDEN, G. (1989). Parent-child interaction in mental handicap: an evaluation. En M. Beveridge, G. Conti-Ramsden, y I. Leudar (Eds.). *Language and communication in mentally handicapped people*. London: Chapman and Hall.
- CONTI-RAMSDEN, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 262-274.

CONTI-RAMSDEN, G. (1996). Respuestas contingentes y fallos conversacionales: la interacción lingüística entre los niños con trastornos específicos del lenguaje (SLI) y sus padres. En M. Pérez Pereira (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

CONTI-RAMSDEN, G. y DYKINS, J. (1991). Mother-child interactions with language-impaired children and their siblings. *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 337-354.

CONTI-RAMSDEN, G. y FRIEL-PATTI, S. (1986). Mother-child dialogues: Considerations of cognitive complexity for young language learning children. *British Journal of Disorders of Communication*, 21, 245-255.

CONTI-RAMSDEN, G. y FRIEL-PATTI, S. (1987). Situational variability in mother-child conversations. En K. E. Nelson y A. Van Kleeck (Eds.). *Children's Language*, vol. 6. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CONTI-RAMSDEN, G., HUTCHESON, G. D. y GROVE, J. (1995). Contingency and breakdown: children with SLI and their conversations with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1290-1302.

CRAWLEY, S. B. y SPIKER, D. (1983). Mother-Child Interactions Involving Two-Year-Olds with Down Syndrome: A Look at Individual Differences. *Child Development*, 54, 1312-1323.

CROSS, T. G. (1977). Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press.

CROSS, T. G. (1981). The linguistic experience of slow learners. En A. R. Nesdaie, C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth y J. Hogben (Eds.). *Advances in child development. Proceedings of the First National Conference on Child Development*. University of Western Australia, Nedlands.

CROSS, T. G. (1984). Habilitating the language-impaired child: ideas from studies of parent-child interaction. *Topics in Language Disorders*, 4 (4), 1-14.

CUMMINGS, J., DAVIS, J., FAVORS, A. y FISCHER, B. (1981). *Partners in language: A guide for parents. Compañeros en el idioma: Guía para los padres*. Rockville MD: American Speech-Language-hearing Association.

CUNNINGHAM, C. (1988, ed. rev.). *Down's syndrome: An introduction for parents*. Cambridge, MA: Brookline. (Traducción al castellano: Cunningham, C. El síndrome de Down: Una introducción para padres. Barcelona: Paidós y Fundació Catalana Síndrome de Down, 1990).

CUNNINGHAM, C. E., REULER, E., BLACKWELL, J. y DECK, J. (1981). Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child Development*, 52, 62-70.

DAVIS, H. y OLIVER, B. (1980). A comparison of aspects of the maternal speech environment of retarded and nonretarded children. *Child: Care, Health, and Development*, 6, 135-145.

DAVIS, H., STROUD, A. y GREEN, L. (1988a). The maternal language environment of children with language delay. *British Journal of Disorders of Communication*, 23, 253-266.

DAVIS, H., STROUD, A. y GREEN, L. (1988b). Maternal language environment of children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 144-153.

Del BARRIO, J. A. (1991). Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar. En J. Flórez y M. V. Troncoso (Dir.). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.

del RIO, M. J. (1980). Análisis experimental del comportamiento y del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 12, 99-111.

del RIO, M. J. (1982). Un caso de retraso grave del lenguaje en un niño deficiente. Tratamiento y resultados. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 1 (4), 130-134.

del RIO, M. J. (1985). La adquisición del lenguaje: un análisis funcional. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

del RIO, M. J. (1995). Padres y niños al habla. *Lenguaje y Comunicación*, 9, 21-34.

del RIO, M. J. (1997). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales. En del Rio (Comp.). *Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades especiales* (pp. 13-45). Barcelona: Martínez-Roca.

del RIO, M. J. VILASECA, R. y GRÀCIA, M. (1997). La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En del Rio (Comp.). *Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades especiales* (pp. 113-159). Barcelona: Martínez-Roca.

del RIO, M. J. y GRÀCIA, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.

DeLOACHE, J.S. y DeMENDOZA, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.

EHEART, B. (1982). Mother-child interaction with nonretarded and mentally retarded preschoolers. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 20-25.

ENGELMANN, S. y OSBORN, J. (1976). *DISTAR Language*. Chicago: Science Reserach Associates.

ENSHER, G. L. (1989). The first three years: Special education perspectives on assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 10 (1), 80-90.

ERICKSON, M. y UPSHUR, C. C. (1989). Caretaking burden and social support: comparison of mothers of infants with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 250-258.

FEWELL, R. y KAMINSKI, R. (1988). Play skills development and instruction for young children with handicaps. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.). *Research in early childhood special education* (pp. 89-108). Baltimore: Paul H. Brookes.

FEY, M. E. (1986). *Language Intervention with Young Children*. USA: Allyn and Bacon.

FLÓREZ, J. y TRONCOSO, M. V. (1991) (Dir.). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.

FOREHAND, R. y McMAHON, R. J. (1981). *Helping the Noncompliant Child: A Clinician's Guide to Parent Training*. New York: Guilford.

FOWLER, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

FRANKENBURY, N. K., DODS, J. B. y FANDOL, A. W. (1973). *Denver Developmental Scanning Test*. Colorado: Ladoca and Publishing Foundation.

FREEMAN, A. (1988). Parents: dilemmas for professionals. *Disability, Handicap and Society*, 3 (1), 79-85.

FRENCH, P. y McLURE, M. (1981). *Adult-child conversation*. London: Croom-Helm.

GALLANGER, J. J. (1980) (Ed.). *New directions for exceptional children, 4. Parents and families of handicapped children*. San Francisco: Jossey-Bass.

GALLIMORE, R., WEISNER, T. S., BERNHEIMER, L. P., GUTHRIE, D. y NIHIRA, K. (1993). Family responses to young children with developmental delays: accommodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (2), 185-206.

GALLIMORE, R., WEISNER, T. S., KAUFMAN, S. Z. y BERNHEIMER, L. P. (1989). The social construction of ecocultural niches: family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal of Mental Retardation*, 94 (3), 216-230.

GARDNER, A. (1986). *Talking Together*. Canada: Margaret Sweatman Ed.

GARRARD, K. R. (1988). A mother's language to her twins: one child Down syndrome and one child with normal development. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 12 (1), 11-23.

GARRARD, K. R. (1989). Mothers' verbal directives to delayed and nondelayed children. *Mental Retardation*, 27 (1), 11-18.

GARTON, A. (1992). *Social interaction and development of language and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (Traducción del original al castellano. Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós, 1994)

GARTON, A. y PRATT, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell. (Traducción del original al castellano. Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona: Paidós, 1991).

GINÉ, C. (1994). Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: bases per a un programa d'educació familiar. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

GIROLAMETTO, L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 156-167.

GIROLAMETTO, L. (1995a). The evaluation and remediation of language impairment. En R. Shprintzen y J. Bardach (Eds.). *Cleft palate speech management*. Madrid: Mosby.

GIROLAMETTO, L. (1995b). Reflection on the origins of directiveness: Implications for intervention. *Journal of early intervention*, 19 (2), 104-106.

GIROLAMETTO, L. y USHYCKY, D. S. P. (1989). *You and Your Baby: Building Communication*. The Hospital for Sick Children: Elizabeth Land Ed.

GIROLAMETTO, L.E., GREENBERG, J. y MANOLSON, A. (1986). Developing dialogue skills: the Hanen early language parent program. *Seminars in Speech and Language*, 7, 367-382.

GLEASON, J. B. (1975). Fathers and other strangers: men's speech to young children. En D. P. Dato (Ed.). *Developmental psycholinguistics: theory and applications*. Washington DC: Georgetown University Press.

GLEITMAN, L. R., NEWPORT, E. L. y GLEITMAN, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.

GOLINKOFF, R. M. (1983). *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

GRÀCIA, M. (1995). Estrategias de intervención comunicativa y lingüística en el contexto familiar. *Lenguaje y Comunicación*, 9, 35-42.

GRÀCIA, M. (1996). Análisis de secuencias comunicativas entre dos madres y sus hijos con síndrome de Down a lo largo de un programa de asesoramiento. En M. Pérez Pereira (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas* (pp. 579-591). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

GRÀCIA, M., RIVERO, M. y FERNÁNDEZ-VIADER, P. (1996). Los inicios de los intercambios comunicativos en la interacción madre-hijo: niños con necesidades educativas especiales y niños de desarrollo normativo. Comunicación presentada en la *5th International Pragmatics Conference*, México, 4-9 de julio de 1996.

GRÀCIA, M. y URQUÍA, B. (1994). Interacción comunicativa y lingüística madre-niño y maestra-niño en poblaciones con retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 14 (3), 137-147.

GUERRERO, J. F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con S.D.* Barcelona: Paidós.

GUESS, D., SAILOR, W. y BAER, D. M. (1974). To teach language to retarded children. En R. L. Schiefelbusch y L. L. Lloyd (Eds.). *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention* (pp. 477-516). Baltimore: University Park Press.

GUNN, P., CLARK, D. y BERRY, P. (1980). Maternal speech during play with a Down's syndrome infant. *Mental Retardation*, 18, 15-18.

GURALNICK, M. J. (1988). Efficacy research in early childhood intervention programs. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.). *Research in early childhood special education* (pp. 89-108). Baltimore: Paul H. Brookes.

GURALNICK, M. J. y BENNETT, F. C. (1987) (Eds.). *The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children*. New York: Academic Press.

HALLE, J. W., BAER, D. M. y SPRADLIN, J. E. (1981). Teacher's generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 389-409.

HALLE, J. W., MARSHALL, A. M. y SPRADLIN, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 387-400.

HAMAGUCHI, P. M. (1995). *Childhood Speech, Language and Listening Problems. What Every Parent Should Know*. New York: John Wiley and Sons.

HANZLIK, J. y STEVENSON, M. (1986). Interaction of mothers with their infants who are mentally retarded, retarded with cerebral palsy, or nonretarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 513-520.

HARDING, C. (1983). Setting the stage for language acquisition: communication development in the first year. En R. M. Golinkoff (Ed.). *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HARRIS, M. (1992). *Language experience and early language development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- HARRIS, M., JONES, D., BROOKES, S. y GRANT, J. (1986). Relations between the non-verbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 261-268.
- HART, B. y RISLEY, T. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- HART, B. y RISLEY, T. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- HART, B. y RISLEY, T. (1980). In vivo language training: Unanticipated and general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 407-432.
- HART, B. y ROGERS-WARREN, A. (1978). A milieu approach to teaching language. En R. Schiefelbusch (Ed.). *Language intervention strategies* (pp. 193-235). Baltimore: University Park Press.
- HERMAN, S. E. y THOMPSON, L. (1995). Families' perceptions of their resources for caring for children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 33 (2), 73-83.
- HICKMAN, M. (1987). Social and functional nature of language. En M. Hickman (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press.
- HOFF-GINSBERG, E. y SHATZ, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92, 3-26.
- HORTSMEIER, D. A. (1990). Communication. En S. M. Pueschel (Ed.). *A parent's guide to Down Syndrome*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Traducción del original al castellano. Síndrome de Down. Barcelona: Salvat, 1991).
- HORTSMEIER, D. S. y MacDONALD, J. D. (1978). *Professionals's guide: A trainers manual for ready, set, go and the environmental language intervention program*. Ohio: Charles E. Merrill.

HOWLIN, P. y RUTTER, M. (1989). Mothers' speech to autistic children: A preliminary causal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (6), 819-843.

HURTADO, F. (1993). *Estimulación temprana y síndrome de Down*. Valencia: Promolibro.

INGALLS, R.P. (1982). *Retraso mental*. México: El manual moderno.

IVEN, C. J., ALBRITTON, E. G., EATON, B. B. y MONTAGUE, J. C. (1989). A pilot study on the effect of training parents of language-delayed children in pragmatic interaction strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 295-303.

JANSEN, F. y STREIT, U. (1992). *Eltern als therapeuten*. Berlín-Heidelberg: Springer-Verlag. (Traducción del original al castellano. Los padres como terapeutas. Barcelona: Herder, 1995.

JONES, O. (1980). *Prelinguistic communication skills in Down's syndrome and normal infants in high-risk infants and children*. New York: Academic Press.

KAISER, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. En A. Kaiser y D. Gray (Eds.). *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore: Brookes.

KAISER, A. P., YODER, P. J. y KEETZ, A. (1992). Evaluating milieu teaching. En S. F. Warren y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore, MD: Brookes.

KARNES, M. B. y TESKA, J. A. (1980). Toward successful parent involvement in programs for handicapped children. En J. J. Gallanger (Ed.). *New directions for exceptional children, 7. Parents and families of handicapped children*. (pp. 85-113). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

KAYE, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: The University of Chicago Press. (Traducción del original al castellano. La vida mental y social del bebé. Barcelona: Paidós, 1986).

KAYE, K. (1984). *Family rules*. New York: St. Martin's Paperbacks.

KAYE, K. y CHARNEY, R. (1981). Conversational asymmetry between mothers and children. *Journal of child language*, 8, 35-49.

KENT, L. R. (1974). *Language acquisition program for the retarded and multiply impaired*. Champaign: Research Press.

KENT, L. R., BASIL, C. y del RIO, M. J. (1985). *PAPEL. Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje*. Madrid: Siglo XXI (2a. edición).

KIRCHNER, D. (1991). Reciprocal book reading: a discourse-based intervention strategy for the child with atypical language development. En T. Gallanger (Ed.). *Pragmatics of language*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.

KLEIN, D. y BRIGGS, M. (1987). Facilitating mother-infant communicative interaction in mothers of high-risk infants. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 10, 95-106.

KLEIN, D., BRIGGS, M. y HUFFMAN, P. (1988). *Mother-Infant Communication Project: Facilitating caregiver infant interaction*. Los Angeles: California State University, Division of Special Education.

KLINDER, D. y CARNINE, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming. *Journal of Behavioral Education*, 1, 193-213.

LALUEZA, J. L. y PERINAT, A. (1994). Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 133-146.

LEIFER, J. S. y LEWIS, M. (1983). Maternal speech to normal and handicapped children: A look at question-asking behavior. *Infant Behavior and Development*, 6, 175-187.

LEONARD, L. B. y FEY, M. E. (1991). Facilitating grammatical development: The contribution of pragmatics. En T. M. Gallanger (Ed.). *Pragmatics of language: clinical practice issues* (pp. 333-335). San Diego, CA: Singular Press.

LEVENSTEIN, P. (1977). The Mother-Child Home Program. En M. C. Day y R. K. Parker (Eds.). *The Preschool in action*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

LÉVY, J. (1991). *Le bébé avec un handicap. De l'accueil à l'intégration*. París: Editions du Seuil. (Traducción del original al castellano. El bebé con discapacidades. Del acogimiento a la integración. Barcelona: Paidós, 1993).

LEWIS, V. (1987). *Development and Handicap*. Oxford: Basil Blackwell. (Traducción del original al castellano. Desarrollo y Déficit. Barcelona: Paidós/MEC, 1991)

LIEVEN, E. (1977). Conversations between mothers and young children: Individual differences and their possible implications for the study of language learning. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. London: Cambridge University Press.

LOCK, A. (1980). *The guided reinvention of language*. New York: Academic Press.

LONIGAN, C. J. (1993). Somebody read me a story: evaluation of a shared reading program in low-income daycare. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 9, 219.

LOVAAS, O. I. (1977). *The autistic child*. New York: Irvington Publishers (Traducción del original al castellano. El niño autista. Madrid: Debate, 1980).

LUBETSKY, M.J., MUELLER, L., MADDEN, K., WALKER, R. y LEN, D. (1995). Family-centered/interdisciplinary team approach to working with families of children who have mental retardation. *Mental retardation*, 33 (4), 251-256.

LURIA, A. R. (1980). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

MacDONALD, J. D. (1985). Language through conversation: A model for intervention with language delayed persons. En S. F. Warren y A. K. Rogers-Warren (Eds.). *Teaching Functional Language*. Baltimore: University Park Press.

MacDONALD, J. D. (1989). *Becoming partners with children*. San Antonio, TX: Special Press.

MacDONALD, J. D., BLOTT, J. P., GORDON, K., SPIEGEL, B. y HARTMAN, M. (1974). An experimental parent-assisted treatment program for preschool language-delayed children. *Journal of Speech and hearing Disorders*, 39, 395-415.

MacDONALD, J. D. y CARROLL, J. Y. (1992). A social partnership model for assessing early communication development: an intervention model for preconversational children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 113-124.

MacDONALD, J. y GILLETTE, Y. (1986). Communicating with persons with severe handicaps: roles of parents and professionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11 (4), 255-265.

MacWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

MacWHINNEY, B. (1995). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*. (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MADDEN, J., O'HARA, J. y LEVENSTEIN, P. (1984). Home again: Effects of the Mother-Child Home Program on Mother and Child. *Child Development*, 55, 636-647.

MAHONEY, G. (1988). Enhancing the developmental competence of handicapped infants. En K. Marfo (Ed.). *Parent-child interaction and developmental disabilities* (pp. 203-219). New York: Praeger.

MAHONEY, G. FINGER, J. y POWELL, A. (1985). The relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 296-302.

MAHONEY, G. y POWELL, A. (1986). *Transactional intervention program: Teacher's guide*. Farmington, CT: Pediatric Research and Training Center. University of Connecticut Health Center.

MAHONEY, G. y POWELL, A. (1988). Modifying parent-child interaction: enhancing the development of hancapped children. *The Journal of Special Education*, 22, 82-96.

MAHONEY, G., FORS, S. y WOOD, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 398-406.

MANNLE, S. y TOMASELLO, M. (1987). Fathers, siblings and the bridge hypothesis. En K. E. Nelson y A. van Kleeck (Eds.). *Children's language*. Vol. 6, Hillside NJ: Erlbaum.

MANOLSON, A. (1979). Parent training: A means of implementing pragmatics in early language remediation. *Human Communication*, 4, 275-281.

MANOLSON, A. (1985). *It takes two to talk: A Hanen early language parent guide book*. Hanen Early language Resource Centre, Toronto, Ontario.

MANOLSON, A. (1992). *It takes two to talk*. Hanen Early language Resource Centre, Toronto, Ontario. (Traducción del original al castellano. *Hablando...nos entendemos los dos*. Hanen Early language Resource Centre, Toronto, Ontario, 1994).

MANOLSON, A. (1996). *You make the difference. In helping your child learn*. Hanen Early language Resource Centre, Toronto, Ontario.

MAURER, H. y SHERROD, K. (1987). Context of directives given to young children with Down syndrome and nonretarded children: development over two years. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 579-590.

McCARTHY, D. (1972). *McCarthy Scales of Children's Abilities*. New York: The Psychological Corporation (Traducción al castellano. *Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. Madrid: TEA, 1977).

McCOLLUM, J. A. (1984). Social interaction between parents and babies: validation of an intervention procedure. *Child: Care, Health and Development*, 10, 301-315.

McCONACHIE, H. R. (1991). Home-based teaching: what are we asking parents? *Child: Care, Health and Development*, 17, 123-136.

McCONACHIE, H. R. y MITCHELL, D. R. (1985). Parents teaching their young mentally handicapped children. *Journal of child psychology and psychiatrics*, 26 (3), 389-405.

McCONKEY, R. (1979). Reinstating parental involvement in the development of communication skills. *Child: care, health and development*, 5, 17-27.

McCONKEY, R. y MARTIN, H. (1984). A longitudinal study of mother's speech to preverbal Down's Syndrome infants. *First Language*, 5, 41-55.

McCONKEY, R. y O'CONNOR, M. (1982). A new approach to parental involvement in language intervention programs. *Child: Care, Health and Development*, 8, 163-176.

McCONKEY, R. y PRICE, P. (1986). *Let's Talk. Learning language in everyday settings*. London: Souvenir Press.

McCUNE, L. KEARNEY, B. y CHECKOFF, M. (1989). Forms and functions of communication by children with Down syndrome and nonretarded children with their mothers. En S. von Tetzchner, L. Siegel y L. Smith (Eds.). *The social and cognitive aspects of normal and atypical language*. New York: Springer-Verlag.

McDADE, H. L. y VARNEDOE, D. R. (1987). Training parents to be language facilitators. *Topics in Language Disorders*, 7(3), 19-30.

McDONALD, L. y PIEN, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358.

McGEE, G., KRANTZ, P. J., MASON, D. y McCLANNAHAN, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 329-338.

McLEAN, J. y SNYDER-McLEAN, L. (1978). *A transactional approach to early language training*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

McNAUGHTON, J. S., PARR, J., TIMPERLEY, H. y ROBINSON, V. (1992). Beginning reading and sending books home to read: a case for some fine tuning. *Educational Psychology*, 12 (3-4), 239-247.

MENYUK, P., LIEBERGOTT, J.W. y SCHULTZ, M.C. (1995) *Early Language Development in Full-Term and Premature Infants*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MESSER, D. J. y TURNER, G. J. (1993). *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development*. London: The Macmillan Press.

MILLER, J. F. (1987). Language and communication characteristics of children with Down syndrome. En S. M. Puechel, C. Tingey, J. E. Rynders, A. C. Crocker y D. M. Crutcher (Eds.). *New perspectives on Down syndrome*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

MILLER, J. F. (1992). Lexical development in young children with Down syndrome. En R. S. Chapman (Ed.). *Processes in language acquisition and disorders*. St. Louis: Mosby-Year Book.

MOERK, E. L. (1980). Relationships between parental input frequencies and children's language acquisition: A reanalysis of Brown's data. *Journal of Child Language*, 7, 105-118.

MOERK, E. L. (1983a). *The mother of Eve-As a first language teacher*. Norwood, NJ: Ablex.

MOERK, E. L. (1983b). A Behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: reinforcements, corrections, modeling, input frequencies and the three-term contingency pattern. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 129-155.

MOERK, E. L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.

MOERK, E. L. (1991). Positive evidence for negative evidence. *First Language*, 11, 219-251.

MOERK, E. L. (1992). *A first language taught and learned*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

MORAN, M. (1985). Families in early intervention: Effects of program variables. *Zero to Three*, 5 (5), 11-14.

MORISSET, C. (1993). SPARK: Seattle's parents are reading to kids. *Society for Research in Child Development Abstracts*, 9, 219.

MORRIS, E. K. y MIDGLEY, B. D. (1990). Some historical and conceptual explanations of ecobehavioral analysis. En S. R. Schroeder (Ed.). *Ecobehavioral analysis and developmental disabilities: The twenty-first century* (pp. 1-32). New York: Springer-Verlag.

MOSELEY, M. J. (1987). Mother-child interaction with language delayed pre-school children: structuring conversation. Comunicación presentada en el *Fourth International Congress for the Study of Child Language*, Lund, Sweden.

MUNDY, P., SIGMAN, M., KASARI, C. y YIRMIYA, N. (1988). Nonverbal Communication Skills in Down Syndrome Children. *Child Development*, 59, 235-249.

NADEL, L. y ROSENTHAL, D. (1993). (Eds.). *Down syndrome. Living and learning in the community*. New York: Wiley-Liss.

NELSON, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 109-117.

NELSON, K. E. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345, 45-67.

NELSON, K. E. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory. En K. E. Nelson y A. van Kleeck (Eds.). *Children's language, vol. 6*. (pp. 289-331). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

NELSON, K. E. (1989). Strategies for first language teaching. En M. Rice y R. L. Schiefelbusch (Eds.). *The teachability of language* (pp. 263-310). Baltimore: Brookes.

NELSON, K. E. (1991). On differentiated language-learning models and differentiated interventions. En N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch y M. Struddert-Kennedy (Eds.). *Biological and behavioral determinants of language development* (pp. 319-428). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

NELSON, K. E., WELSH, J., CAMARATA, S. M., BUTKOVSKYL, y CAMARATA, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, 15, 1-17.

NEWHOFF, M. y BROWNING, J. (1993). Interactional variation: A view from the language-disordered child's world. *Topics in Language Disorders*, 4, 49-60.

NEWPORT, E. L. (1977). Motherese: The speech of mothers to young children. En N. Castellan, D. Pisoni y G. Potts (Eds.). *Cognitive theory* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

NINIO, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19 (3), 445-451.

NINIO, A. (1992). The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 19, 87-110.

NINIO A. y BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

NINIO, A. SNOW, C. E., PAN, B. A. y ROLLINS, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communication Disorders*, 27, 157-187.

NINIO, A. y WHEELER, P. (1984). A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction. *Working Papers in Developmental Psychology*, 1. Jerusalem: Hebrew University, The Martin and Vivian Levin Center. (Reimpresión en *Transcript Analysis*, 1986, 3, 1-82).

NORRIS, J. A. y HOFFMAN, P. R. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 72-84.

ODOM, S. L. y KARNES, M. B. (1988) (Eds.). *Research in early childhood special education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

ODOM, S. L. y HARING, T. G. (1994). Contextualism and applied behavior analysis: Implications for early childhood education for children with disabilities. En R. Gardner, D. Sainato, W. Heward, J. Cooper y T. Herron (Eds.). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 87-100). Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.

OWENS, R. E. y MacDONALD, J. D. (1982). Communicative uses of the early speech of nondelayed and Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 503-510.

PAN, B. A., SNOW, C. E. y WILLETT, J. B. (en prensa). Modeling language growth: Measures of lexical, morphosyntactic, and conversational skill for early child language.

PÉREZ PEREIRA, M. y CASTRO, J. (1994). *El desarrollo psicológico de niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona: Paidós.

PERERA, J. (1995). *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Barcelona: Masson.

PETERSEN, G. A. y SHERROD, K. B. (1982). Relationship of maternal language to language development and language delay of children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 391-398.

PRICE, P. (1989). Language intervention and mother-child interaction. En M. Beveridge, G. Conti-Ramsden y I. Leudar (Eds.). *Language and Communication in Mentally Handicapped People*. London: Chapman and Hall.

PRICE, P. y BOCHNER, S. (1984). Report of an early environmental language intervention program. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10 (4), 217-227.

PRIZANT, B. M., WETHERBY, A. M. y ROBERTS, J. E. (1993). Communication Disorders in infants and toddlers. En C. H. Zeanah (Ed.). *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press.

PUESCHEL, S. M. (1990). *A parent's guide to Down Syndrome*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Traducción del original al castellano. Síndrome de Down. Barcelona: Salvat, 1991).

PUSHAW, D. (1976). *Teach your child to talk*. New York: Dantree Press.

RAMOS, F. A. (1994). *Interacção mãe-criança e actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- REICHLE, J., MIRENDA, P., LOCKE, P., PICHÉ y JOHNSTON, S. (1992). Beginning augmentative communication systems. En S. F. Warren y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention* (pp.131-156). Baltimore, MD: Brookes.
- RIVERO, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57 (2), 45-64.
- RIVERO, M., FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. y GRÀCIA, M. (1995). Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15 (3), 164-173.
- RIVERO, M., FERNÁNDEZ-VIADER, P. y GRÀCIA, M. (1996). Including non-verbal communicative acts in the MLT (Mean Length of Turn) analysis. Comunicación presentada en el *VIIIth International Congress for The Study of Child Language*, Estambul, 14-19 de Julio.
- ROBERTS, J. E., BAILEY, D. B. y NYCHKA, H. B. (1991). Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15, 358-376.
- ROGERS, P.T. y COLEMAN, M. (1994). *Atención médica en el síndrome de Down*. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- ROGERS-WARREN, A. K., WARREN, S. F. y BAER, D. M. (1983). Interactional Basis of Language Learning. En K. Kernan, M. Begab y R. Edgerton (Eds.). *Environments and Behavior. The adaptation of mentally retarded persons*. Baltimore: University Park Press.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press. (Traducción del original al castellano. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993).
- RONDAL, J. A. (1978a). Maternal speech to normal and Down's syndrome children matched for mean length of utterance. En C. E. Meyers (Ed.). *Quality of life in severely and profoundly mentally retarded people: research foundations for improvements*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

RONDAL, J. A. (1978b). Fathers' and mothers' in early language development. Comunicación presentada en el *First international congress for the study of child language*, Tokyo, Agosto.

RONDAL, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Brussels: P. Mardaga. (Traducción del original al castellano. La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas, 1990).

RONDAL, J. A. (1985). *Adult-child interaction and the process of language acquisition*. New York: Praeger.

RONDAL, J. A. (1986). Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21. Manuel pratique d'aide et d'intervention. Liège: Pierre Mardaga. (Traducción del original al español. Desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993).

RONDAL, J. A. (1988a). Language development in Down's syndrome: a life-span perspective. *International journal of behavioral development*, 11(1), 21-36.

RONDAL, J. A. (1988b). Down's syndrome. En Bishop, D. y Mogford, K. (Eds.). *Language development in exceptional circumstances*. London: Churchill Livingstone.

RONDAL, J. A. (1988c). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 8 (1), 11-22.

RONDAL, J. A. (1993). Modularidad del lenguaje. Datos, teorías e implicaciones terapéuticas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13 (1), 14-22.

RONDAL, J. A. (1995a). *Exceptional language development in Down syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

RONDAL, J. A. (1995b). Especificidad sistémica del lenguaje en el síndrome de Down. En Perera (Dir.). *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Barcelona: Masson.

RONDAL, J. A. (1995c). Perspectives on grammatical development in Down syndrome. En L. Nadel y D. Rosenthal (Eds.). *Down syndrome. Living and learning in the community*. New York: Wiley-Liss.

RONDAL, J. A. (en prensa). Parent-child interaction and the process of language acquisition in severe mental retardation: Beyond the obvious. En K. Marfo (Ed.). *Mental handicap and parent-child interaction*. Nueva York: Praeger.

RONDAL, J. A. y LING, D. (1995). Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15 (1), 3-17.

RONDAL, J. A., LAMBERT, J. L., CHIPMAN, H. H. y PASTOURIAUX, F. (1988). Retraso mental. En J. A. Rondal y X. Seron (Eds.) (1988). *Transtornos del lenguaje*, II. Barcelona: Paidós.

ROSENBERG, S. y ABBEDUTO, L. (1993). *Language and communication in Mental Retardation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

ROSENBERG, S. y ROBINSON, C. (1988). Interactions of parents with their young handicapped children. En S. Odon y M. Karnes (Eds.). *Early intervention for infants and children with handicaps: an empirical base*. Baltimore: Brookes.

SÁNCHEZ, M. (1994). L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, al marc escolar. Un estudi interactiu. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

SALZBERG, C. L. y VILLANI, T. V. (1983). Speech training by parents of Down syndrome toddlers: Generalization across settings and instructional contexts. *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (4), 403-413.

SAVILLE-TROLKE, M. (1982). *The ethnography of communication*. London: Basil Blackwell.

SCHAEFER, C. E. y DiGERONIMO, T. F. (1992). *Raising Baby Right. A guide for avoiding the 20 most common mistakes new parents make*. New York: Crown publishers.

- SCHAFFER, H. R. (1977). *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.
- SCOLLON, R. (1976). *Conversations with a one year old: A case study of the developmental foundations of syntax*. Honolulu: The University press of Hawaii.
- SHEARER, M. y SHEARER, D. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children*, 36, 210-217.
- SHEARER, M. y SHEARER, D. (1976). The Portage Project: A model for early childhood intervention. En T. D. Tjossem (Ed.). *Intervention strategies for high risk infants and young children* (pp. 335-350). Baltimore: University Park Press.
- SCHERER, N. J. y OLSWANG, L. B. (1984). Role of mothers' expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 387-396.
- SCHOMBURG, R., LIPPERT, E., JOHNSON, C., BITLER, C. y TITTNICH, E. (1989). Language activities. *Journal of Children in Contemporary Society*, 21 (1-2), 67-116.
- SCHWARTZ, S. y HELLER, J. (1988). *The Language of Toys: Teaching Communication Skills to Special Needs Children*. Rockville, MD: Woodbine House.
- SEIFER, R., CLARK, G. N. y SAMEROFI, A. J. (1991). Positive effects of interaction coaching on infants with developmental disabilities and their mothers. *American Journal on Mental Retardation*, 96 (1), 1-11.
- SHUTE, B. y WHELDALL, K. (1995). The incidence of raised average pitch and increased pitch variability in British "motherese" speech and the influence of maternal occupation and discourse form. *First Language*, 15, 35-55.
- SIGUÁN, M., COLOMINA, R. y VILA, I. (1989). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.
- SMITH, L. y von TETZCHNER, S. (1986). Communicative, sensoriomotor, and language skills of young children with Down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 91 (1), 57-66.

SNOW, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

SNOW, C. E. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.). *The acquisition of communicative competence*. Baltimore, MD: University Park Press.

SNOW, C. E. y FERGUSON, C. A. (Eds.) (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. London: Cambridge University Press.

SNOW, C. E. y GILBREATH, B. J. (1983). Explaining Transitions. En R. M. Golinkoff (Ed.) *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SNOW, C. E. y GOLDFIELD, B. (1983). Turn the page please: situation-specific language learning. *Journal of Child Language*, 10, 551-570.

SNOW, C. E. y PAN, B. A. (1993). Ways of analyzing the spontaneous speech of children with mental retardation: the value of cross-domain analyses. *International Review of Research in Mental Retardation*, 19, 163-192.

SNOW, C., MIDKIFF-BORUNDA, S., SMALL, A. y PROCTOR, A. (1984). Therapy as social interaction: analyzing the contexts for language remediation. *Topics in Language Disorders*.

SNYDER-McLEAN, L. y McLEAN, J. E. (1987). Effectiveness of early intervention for children with language and communication disorders. En M. J. Guralnick y F. C. Bennett (Eds.). *The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children*. New York: Academic Press.

SOLÉ, I. (1995). Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament. En C. Coll (Coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

SOLER, J. M. (1988). Reflexión sobre cuestiones básicas del desarrollo fonético-fonológico en el retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 8 (2), 104-114.

SOTÉS, P. (1995). La comunicación profesora-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al euskera. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

SPARKS, S. N. (1989). Assessment and intervention with at-risk infants and toddlers: Guidelines for the speech-language pathologist. *Topics in Language Disorders*, 10 (1), 43-56.

SPINELLI, F. M. y TERRELL, B. Y. (1984). Remediation in context. *Topics in Language Disorders*, 29-40.

STIPEK, D., MILBURN, S., CLEMENTS, D. y DANIELS, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 293-310.

STOEL-GAMMON, C. (1990). Down syndrome: effects on language development. *ASHA*, 32, 42-44.

TANNOCK, R. (1988). Mothers' directiveness in their interactions with their children with and without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (2), 154-165.

TANNOCK, R. y GIROLAMETTO, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. En S.F. Warren y J. Reichle (Eds.). *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

TANNOCK, R., GIROLAMETTO, L. y SIEGEL, L. (1990). Are the social-communicative and linguistic skills of developmentally and linguistic delayed children enhanced by a conversational model of language intervention? En L. B. Olswang, C. K. Thompson, S. F. Warren y N. J. Minghetti (Eds.). *Treatment Efficacy Research in Communication Disorders*. Rockville: American Speech-Language-Hearing Foundation.

TIEGERMAN, E. y SIPERSTEIN, M. (1984). Individual patterns of interaction in the mother-child dyad: implications for parent intervention. *Topics in Language Disorders*, 50-61.

TINGEY, C. (1988). *Down syndrome: A resource handbook*. Boston: College Hill Press.

TOESCA, Y. (1975). *L'enfant de deux a dix ans*. París: Les Editions ESF. (Traducción del original al castellano. El niño de 2 a 10 años. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1987).

TOMASELLO, M., CONTI-RAMSDEN, G. y EWERT, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.

TRIADÓ, C. (1982). *Els inicis del llenguatge*. Barcelona: Laia. (2ª edición, 1991).

TRIADÓ, C. (1991). Desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI (3), 122-129.

TROUT, M. y FOLEY, G. (1989). Working with families of handicapped infants and toddlers. *Topics in Language Disorders*, 10 (1), 57-67.

TUSÓN, A. (1988). El comportament lingüístic: l'anàlisi conversacional. En A. Bastardas y J. Soler (Eds.). *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

VADASY, P.F., FEWELL, R.R., GREENBERG, M. T., DERMOND, N.L. y MEYER, D.J. (1986). Follow-up evaluation of the effects of involvement in the fathers program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6 (2), 16-31.

VALDEZ-MENCHACA, M. y WHITEHURST, G. J. (1992). Accelerating language development through picture-book reading: a systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.

VILA, I, CORTÉS, M. y ZANÓN, J. (1987). Baby-talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros. *Anuario de Psicología*, 36-37 (1-2), 91-105.

VILASECA, R. M. (1991). *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. (El original fue publicado en 1934 en Moscú y Leningrado).

VYGOTSKY, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo en la vida escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

WARREN, S. F. y BAMBARA, L. M. (1989). An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 448-461.

WARREN, S. F. y KAISER, A. P. (1986). Incidental language teaching: a critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.

WARREN, S. F. y KAISER, A. P. (1988). Research in early language intervention. En S. L. Odom y M. B. Karnes (Eds.). *Research in early childhood special education* (pp. 89-108). Baltimore: Paul H. Brookes.

WARREN, S. F. y REICHLER, J. (1992). The Emerging Field of Communication and Language Intervention. En S. F. Warren, S. F. y J. Reichle (Eds.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

WARREN, S. F. y REICHLER, J. (Eds.) (1992). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

WARREN, S. F. y ROGERS-WARREN, A. K. (1983). A longitudinal analysis of language generalization among adolescents with severely handicapping conditions. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8, 18-31.

WARREN, S. F. y ROGERS-WARREN, A. K. (Eds.). *Teaching Functional Language*. Baltimore: University Park Press.

WARREN, S. F. y YODER, P. J. (1994). Communication and language intervention: why a constructivist approach is insufficient. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 248-258.

WARREN, S. F., McQUARTER, R. J. y ROGERS-WARREN, A. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 42-52.

WARREN, S. F., YODER, P. J., GAZDAG, G. E., KIM, K. y JONES, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 83-97.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.H. y FISH, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: W. W. Norton. (Traducción del original al castellano. Cambio, Barcelona: Herder, 1994, 8ª ed.).

WEISSBOURD, B. (1993). Family support programs. En C. H. Zeanah (Ed.). *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press.

WEISTUCH, L. y LEWIS, M. (1985). The Language Interaction Intervention Project. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 97-106.

WEISTUCH, L. y LEWIS, M. (1986). *Language Interaction Intervention Project*. Institute for the Study of Child Development. Department of Pediatrics, New Brunswick, NJ.

WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. (Traducción del original al castellano. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988).

WHEELER, M.P. (1983). Context-related changes in mothers' speech: joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263.

WHITE, S. J. y WHITE, R. E. C. (1984). The deaf imperative: characteristics of maternal speech to hearing-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 4, 38-48.

WHITEHURST, G. J., ARNOLD, D. S., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., SMITH, M. y FISCHEL, J. E. (en prensa). A picture book reading intervention in day-care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*.

WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONIGAN, C. J., FISCHEL, J. E., DeBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C. y CAUFIELD, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.

WHITEHURST, G. J., FISCHER, J. E., LONIGAN, C. J., VALDEZ-MENCHACA, M. C., ARNOLD, D. S. y SMITH, M. (1991). Treatment of early expressive language delay: If, when, and how. *Topics in Language Disorders*, 55-68.

WILCOX, M. J. (1989). Delivering communication-based services to infants, toddlers, and their families: Approaches and models. *Topics in Language Disorders*, 10 (1), 68-79.

WOOD, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell.

WOOTTON, A. (1989). Speech to and from a Severely Retarded Young Down's Syndrome Child. En M. Beveridge, G. Conti-Ramsden, y I. Leudar (Eds.). *Language and communication in mentally handicapped people*. London: Chapman and Hall.

WULZ, S.S. V., HALL, M. K. y KLEIN, M. D. (1983). A home-centered instructional communication strategy for severely handicapped children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 2-10.

YAMADA, J. (1990). *Laura. A case for the modularity of language*. Cambridge: MIT Press.

YODER, P. J. (1992). Summary of three studies that compare language intervention for preschoolers with disabilities. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Division of Early Childhood*, Washington, DC.

YODER, P. J. y DAVIS, B. (1990). Do parental questions and topic continuations elicit replies from developmentally delayed children? A sequential analysis. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 563-573.

YODER, P. J. y DAVIS, B. (1992a). Do children with developmental delays use more frequent and diverse language in verbal routines? *American Journal on Mental Retardation*, 97, 197-208.

YODER, P. J. y DAVIS, B. (1992b). Greater intelligibility in verbal routines with young children with developmental delays. *Applied Psycholinguistics*, 13, 77-91.

YODER, P. J., DAVIS, B., BISHOP, K y MUNSON, L. (1994). Effect of adult continuing wh-questions on conversational participation in children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 193-204.

YODER, P. J., KAISER, A. P. y ALPERT, C. L. (1989). A comparison between didactic and milieu teaching in small groups of handicapped preschoolers of varying developmental levels. Comunicación presentada en el *American Speech and Hearing Association's Treatment Efficacy Conference*, San Antonio, TX.

YODER, P. J., KAISER, A. P. y ALPERT, C. L. (1991). An exploratory study of the interaction between language teaching methods and child characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 155-167.

YODER, P. J., KAISER, A. P., ALPERT, C. L. y FISCHER, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *American Speech Language Hearing Association*, 36, 158-167.

YODER, P. J. y MILLER, J. (1972). What we may know and what we can do: Input towards a system. En J. McLean, D. Yoder y R. Schiefelbusch (Dir.). *Language intervention with the retarded: developing strategies* (pp. 89-107). Baltimore: University Park Press.

YODER, P. J. y WARREN, S. F. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? En A. Kaiser y D. Gray (Eds.). *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore: Brookes.

YODER, P. J., WARREN, S. F., KIM, K. y GAZDAG, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay II: Systematic replication and extension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 841-851.

ZEANA, C. H. (1993) (Ed.). *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press.

ZIMMERMAN, I.L., STEINER, V.G. y POND, R. (1969). *Preschool Language Scale*. New York: The Psychological Corporation. (Adaptada por Vilaseca, R.M. y Viladrich, C., 1988).

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 6

- Tabla 6.1.** Edades de desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo de los niños al inicio de la investigación medidas a través de las pruebas *Denver developmental scanning test* (personal-social, motricidad fina funcional, lenguaje, motricidad global), Escala de Lenguaje Preescolar (Edad de Comprensión Auditiva, Edad de Habilidad Verbal, Edad de Desarrollo General Lingüística) y Escalas McCarthy (General Cognitiva). Se presentan en años y meses, al igual que la Edad Cronológica (E.C.).....185
- Tabla 6.2.** Fases del proceso de recogida y análisis de los datos.....186
- Tabla 6.3.** Registros de cada pareja realizados a lo largo del proceso de recogida de datos, donde R=Registro, J=Juego, M=Actividad Mixta, A=Actividad de Alimentación, Ca=Canguro. Entre paréntesis se presenta la fecha exacta de cada registro. La línea horizontal hacia el final de los registros separa aquellos que son de seguimiento.....194
- Tabla 6.4.** Transcripciones realizadas en papel y lápiz de cada una de las parejas, donde R=Registro. En este caso la investigadora es la autora del trabajo.....203
- Tabla 6.5.** Transcripciones de los registros de cada pareja realizadas en formato CHAT, donde R=Registro. Entre paréntesis se presenta la fecha exacta del registro. Se separan con una línea las transcripciones de los registros de seguimiento.....214

Capítulo 7

- Tabla 7.1.** Resumen del sistema de categorías de análisis de la interacción comunicativa y lingüística entre madres y sus hijos con retraso.....221

Capítulo 9

Tabla 1.1. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-David.....	342
Tabla 2.1.a. Resultados relativos a la madre de David: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	343
Tabla 2.1.b. Resultados relativos a David: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	344
Tabla 1.2. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-Lidia.....	408
Tabla 2.2.a. Resultados relativos a la madre de Lidia: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	409
Tabla 2.2.b. Resultados relativos a Lidia: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	410
Tabla 1.3. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-Laia.....	462
Tabla 2.3.a. Resultados relativos a la madre de Laia: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	463
Tabla 2.3.b. Resultados relativos a Laia: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	464
Tabla 1.4. Calendario de las diferentes sesiones, registros (R) y tipo de análisis realizado: díada madre-Xavi.....	516
Tabla 2.4.a. Resultados relativos a la madre de Xavi: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	517

Tabla 2.4.b. Resultados relativos a Xavi: presencia de categorías en los diferentes registros (R).....	518
---	-----

Capítulo 10

Tabla 10.1. Edades de desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo de los niños al inicio de la investigación y siete meses después (en negrita) medidas a través de las pruebas <i>Denver developmental scanning test</i> (personal-social, motricidad fina funcional, lenguaje, motricidad global); Escala de Lenguaje Preescolar (Edad de Comprensión Auditiva, Edad de Habilidad Verbal, Edad de Desarrollo General Lingüística) y Escalas McCarthy (General Cognitiva). Se presentan en años y meses, al igual que la Edad Cronológica (E.C.) y en negrita la edad del niño en la segunda evaluación.....	521
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 9

Díada madre-David

Fig.1.1. Índice de densidad de turno de la madre (DTM) y del niño (DTN) en cada registro (R) (15 min.).....	338
Fig.2.1. Frecuencia de regulaciones (REG) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	338
Fig.3.1. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y del niño (EN) en cada registro (R) (15 min.).....	339
Fig.4.1. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y del niño (PN) en cada registro (R) (15 min.).....	339
Fig.5.1. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones de la madre (IMI) en cada registro (R) (15 min.).....	340
Fig.6.1. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y del niño (INI N) en cada registro (R) (15 min.).....	340
Fig.7.1. Frecuencia de demandas de acción de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	341
Fig.8.1. Frecuencia de secuencias potencialmente educativas de tres turnos (SEC 3T), de cuatro turnos (SEC 4T) y de más de cuatro turnos (SEC +4T) y frecuencia total de secuencias potencialmente educativas (SEC TOT), que es la suma de las tres primeras en cada registro (R) (15 min.).....	341

Díada madre-Lidia

Fig.1.2. Índice de densidad de turno de la madre (DTM) y de la niña (DTN) en cada registro (R) (15 min.).....	398
Fig.2.2. Frecuencia de regulaciones (REG) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	398
Fig.3.2. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y de la niña (EN) en cada registro (R) (15 min.).....	399
Fig.4.2. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y de la niña (PN) en cada registro (R) (15 min.).....	399
Fig.5.2. Frecuencia de expansiones (EXP) y de correcciones implícitas (COI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	400
Fig.6.2. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones (IMI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	400
Fig.7.2. Frecuencia de demandas de acción (DEM) y de valoraciones negativas (VAN) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....	401
Fig.8.2. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y de la niña (INI N) en cada registro (R) (15 min.).....	402
Fig.9.2. Frecuencia de secuencias potencialmente educativas de tres turnos (SEC 3T), de cuatro turnos (SEC 4T) y de más de cuatro turnos (SEC +4T) y frecuencia total de secuencias potencialmente educativas (SEC TOT), que es la suma de las tres primeras, en cada registro (R) (15 min.).....	402
Fig.R1.1.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de enunciados de una palabra (1p) y de dos palabras (2p) de la niña.....	403

Fig.R1.2.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de expansiones declarativas (EXP DEC), de expansiones demanda-pregunta (EXP DEP), de expansiones demanda-orden (DEM DEO) y de expansiones pregunta sí/no (EXP S/N) de la madre.....	403
Fig.R1.3.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de demandas pregunta (DEMP) y de demandas orden (DEMO) de la madre.....	403
Fig.R3.1.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de enunciados de una palabra (1p) y de dos palabras (2p) de la niña.....	404
Fig.R3.2.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de expansiones declarativas (EXP DEC), de expansiones demanda-pregunta (EXP DEP), de expansiones demanda-orden (DEM DEO) y de expansiones pregunta sí/no (EXP S/N) de la madre.....	404
Fig.R3.3.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de demandas pregunta (DEMP) y de demandas orden (DEMO) de la madre.....	404
Fig.R11.1.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de enunciados de una palabra (1p), de dos palabras (2p) y de tres palabras (3p) de la niña.....	405
Fig.R11.2.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de expansiones declarativas (EXP DEC), de expansiones demanda-pregunta (EXP DEP), de expansiones demanda-orden (DEM DEO) y de expansiones pregunta sí/no (EXP S/N) de la madre.....	405
Fig.R11.3.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de demandas pregunta (DEMP) y de demandas orden (DEMO) de la madre.....	405
Fig.R21.1.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de enunciados de una palabra (1p), de dos palabras (2p) y de tres palabras (3p) de la niña.....	406

Fig.R21.2.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de expansiones declarativas (EXP DEC), de expansiones demanda-pregunta (EXP DEP), de expansiones demanda-orden (DEM DEO) y de expansiones pregunta sí/no (EXP S/N) de la madre.....406

Fig.R21.3.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de demandas pregunta (DEMP) y de demandas orden (DEMO) de la madre.....406

Fig.R30.1.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de enunciados de una palabra (1p), de dos palabras (2p) y de tres palabras (3p) de la niña.....407

Fig.R30.2.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de expansiones declarativas (EXP DEC), de expansiones demanda-pregunta (EXP DEP), de expansiones demanda-orden (DEM DEO) y de expansiones pregunta sí/no (EXP S/N) de la madre.....407

Fig.R30.3.2. Proporción y frecuencia (15 min.) de demandas pregunta (DEMP) y de demandas orden (DEMO) de la madre.....407

Díada madre-Laia

Fig.1.3. Índice de densidad de turno de la madre (DTM) y de la niña (DTN) en cada registro (R) (15 min.).....458

Fig.2.3. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y de la niña (EN) en cada registro (R) (15 min.).....458

Fig.3.3. Longitud media del enunciado de la madre (LME M) y de la niña (LME N) en cada registro (R) (15 min.).....459

Fig.4.3. Frecuencia de expansiones (EXP) y de correcciones implícitas (COI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....459

Fig.5.3. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones (IMI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....460

Fig.6.3. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y de la niña (INI N)
en cada registro (R) (15 min.).....461

Fig.7.3. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y de la niña (PN)
en cada registro (R) (15 min.).....461

Díada madre-Xavi

Fig.1.4. Índice de densidad de turno de la madre (DTM)
y del niño (DTN) en cada registro (R) (15 min.).....511

Fig.2.4. Frecuencia de enunciados de la madre (EM) y del niño (EN)
en cada registro (R) (15 min.).....511

Fig.3.4. Frecuencia de palabras de la madre (PM) y del niño (PN)
en cada registro (R) (15 min.).....512

Fig.4.4. Longitud media del enunciado de la madre (LME M)
y del niño (LME N) en cada registro (R) (15min.).....512

Fig. 5.4. Frecuencia de expansiones (EXP) y de correcciones
implícitas (COI) de la madre en cada registro (R) (15 min.).....513

Fig.6.4. Frecuencia de interpretaciones (INT) y de imitaciones (IMI) de la madre
en cada registro (R) (15 min.).....513

Fig.7.4. Frecuencia de demandas de acción de la madre en cada
registro (R) (15 min.).....514

Fig.8.4. Frecuencia de inicios de la madre (INI M) y del niño (INI N)
en cada registro (R) (15 min.).....515

Fig.9.4. Frecuencia de secuencias potencialmente educativas de tres turnos (SEC 3T), de cuatro turnos (SEC 4T) y de más de cuatro turnos (SEC +4T) y frecuencia total de secuencias potencialmente educativas (SEC TOT), que es la suma de las tres primeras en cada registro (R) (15 min.).....515



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

Tesis doctoral presentada por

Marta Gràcia Garcia

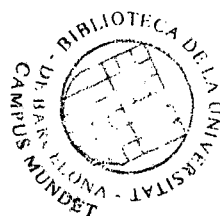
Dirigida por la Dra. María José del Rio Pérez

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

Marzo 1997

VOLUMEN III



ANEXOS

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0701037675



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

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE INTERACCIÓN ANALIZADAS: DÍADA MADRE-DAVID

SESIÓN 2 (R2)

El día 29 de Octubre la investigadora acudió al domicilio para llevar a cabo la segunda filmación con esta pareja. La madre preguntó a la investigadora si quería que hiciesen algo especial y aquélla respondió que podían jugar tal como lo habían hecho el día anterior. La madre sacó del baúl algunos juguetes y materiales y se pusieron a jugar en una mesita pequeña que tenían en el comedor. La madre empezó a poner juguetes encima de la mesa, como animales de peluche, frutas, un coche, un reloj, un cuento, etc. Ella iba señalando en el cuento las imágenes y le pedía al niño que cogiese lo que era igual. En general se mostró bastante directiva, aunque su vocabulario y su entonación fueron adecuados. El niño estuvo tranquilo y no dio muestras de cansancio durante casi 20 minutos, aunque hacia la mitad se orinó encima, lo que provocó el enfado de la madre. Una vez ésta cambió al niño, de nuevo volvió a preguntar a la investigadora si quería que hiciesen algo especial y ella respondió que podían continuar como lo estaban haciendo.

La investigadora, adelantándose a la entrevista, comentó a la madre que le gustaba mucho como lo hacía, y que se podía apreciar que tenía un estilo muy pedagógico. La madre explicó que desde que David nació y empezó a ir al centro de atención precoz ella había estado todo el primer año en las sesiones y se fijaba en cómo lo hacía la terapeuta. Durante el segundo año entraba en la sesión cada 15 días y también se fijaba. En aquellos momentos entraba algunas veces y cuando no lo hacía hablaba con la terapeuta para que le explicase un poco lo que hacía. La madre comentó que David dijo las primeras palabras como "agua" y "ya+está" relativamente pronto pero que aprendía de forma muy lenta y añadió que la palabra "pipi" la acababa de aprender. La madre se ofreció a pedir prestado algún material de la ludoteca del centro de atención para que la investigadora lo pudiese utilizar la semana siguiente cuando habían acordado evaluar el lenguaje del niño. Finalmente acordaron que el día de la semana en que a partir de entonces se verían sería el jueves.

SESIÓN 3 (R3)

El día 19 de Noviembre, una semana después de la primera entrevista de orientación, la investigadora llegó al domicilio cuando acababan de regresar del colegio. Fueron hacia la habitación, donde la madre le fue preguntando a David a qué quería jugar. El niño aprovechó las invitaciones y cambió cinco o seis veces de juego, sin entretenerse mucho con ninguno. Cada vez que se cansaba de algún juguete o material la madre le preguntaba cuál quería y el niño señalaba vocalizando. La madre siguió bastante la iniciativa del niño, pero todavía desaprovechó muchas oportunidades para seguirlo, por ejemplo a través de la imitación. Se mostró todavía demasiado didáctica y continuó sin separarse del todo de la situación de los primeros días. Por ejemplo, con el juego de encajar figuras de madera en un tablero, la madre se empeñaba en que el niño los colocase de forma correcta y le decía "aquest li va gran" (éste le va grande) o "aquest no hi cap" (éste no cabe). Permitted, sin embargo, que el niño fuese cambiando de juego y que los dejase tirados por el suelo, aunque no consiguieron crear un juego divertido en que los dos tomaran turnos alternativos. A los 25 minutos la investigadora dejó de filmar y entonces se sentó en el suelo con ellos. Empezaron un juego de tipo físico que consistió en que la madre estaba tumbada en el suelo y el niño se le tiraba por encima. Cuando estuvieron cansados se dirigieron hacia el comedor y la investigadora entregó el cuestionario sobre expectativas a la madre y le preguntó si preferían responderlo oralmente o por escrito. La madre contestó que lo haría por escrito. Cuando la investigadora sugirió que lo contestase junto con su marido la madre respondió "es que quizá es diferente porque él ve unas cosas y yo otras", pero cuando lo leyó por encima rectificó y consideró que lo podían responder de forma conjunta. De todos modos la investigadora le dio la opción de que cada uno escribiese su respuesta.

SESIÓN 4 (R4)

Cuando la investigadora llegó al domicilio el día 26 de Noviembre David y su madre estaban escuchando música. Ella explicó que sólo llegar de la escuela David le había pedido que le pusiese música. Había preparado algunos juguetes en el comedor pero David prefirió ir hacia la habitación a la que llevó a la madre de la mano. La sesión fue bastante parecida a la del día anterior, pero más conflictiva. David señalaba hacia el estante y la madre elegía lo que le parecía que pedía pero luego él lo rechazaba. Más tarde el niño se interesó por lo que había en el baúl, pero cuando la madre le decía que cogiese él lo que quisiese se enfadaba, hacía

rabietas y lloriqueaba. Finalmente la madre consiguió llevarlo hacia el comedor, donde David encontró algo que le distrajo. En un momento dado, cuando el niño empezaba a cansarse de la actividad, la madre empezó a hacer como si ella jugase a un juego, para que el niño tuviese que seguirla a ella. Lo consiguió durante unos minutos pero David enseguida se interesó por el aparato de música, enfadándose y lloriqueando cuando la madre intentaba ayudarlo a ponerlo en marcha. Tampoco la madre imitó a David en esta sesión como hubiese sido deseable, utilizando expresiones que daban a entender que David no sabía lo que quería, que estaba cansado o que se encontraba mal.

Cuando terminó la filmación la madre reconoció que aquella tarde no había estado muy bien y la investigadora le sugirió que cuando David tomase aquella actitud lo imitase, tanto los gestos como las vocalizaciones y le aseguró que evitaría muchas de las rabietas y los enfados que David había mostrado aquella tarde. Cuando la investigadora se interesó por cómo les habían ido los días anteriores la madre respondió que normalmente David se comportaba de la misma forma: no sabía qué coger. Explicaba esta actitud diciendo que estaba acostumbrado a que ella le dirigiese el juego, añadiendo que eso era lo que le gustaba. La madre aseguró que probaría la estrategia de imitar al niño e insistió en preguntar si podía imitarlo todo. Daba la impresión de no encontrar actos del niño suficientemente interesantes para poder ser imitados. La investigadora intentó ejemplificar aquella forma diferente de interactuar haciendo uso de un juego que tenían a mano. Explicó, sorprendiendo a la madre, que lo menos importante era que pusiese primero el aro grande y luego el pequeño, o la pieza donde correspondía. Lo que ellas valoraban era que los dos jugasen juntos y que fuesen tomando turnos de forma alternada. El padre salió de su estudio, al que había entrado al iniciar la filmación, cuando la investigadora se despedía para marcharse. Cuando preguntó a la investigadora si lo hacía bien, refiriéndose al niño, la madre respondió "ahora la que no lo hago bien soy yo". La investigadora se preguntó si habría sido demasiado dura con la madre.

SESIÓN 5 (R5)

La investigadora llegó al domicilio el día 3 de Diciembre cuando David acababa de orinarse encima y la madre se proponía cambiarle. Mientras le ponía los pantalones se quejó del tema de la comida y mostró su disgusto porque se había dado cuenta de que en la guardería habían forzado a David a comer, mostrando a la investigadora unos granitos que le habían salido a David de tanto llorar. Aquel día desde el primer momento la madre imitó los gestos y las

vocalizaciones de David. El juego fue mucho más fluido que en la sesión anterior y David no cambió tantas veces de centro de interés. Aquella tarde introdujeron un nuevo juguete que sería ya habitual desde entonces. Se trataba de un loro de peluche que tenía un cassette que grababa cuando se decía algo y lo reproducía a continuación. David le hablaba al loro y le hacía mucha gracia escuchar como éste repetía lo que él decía. El niño rió mucho y no se mostró disgustado en ningún momento. La madre también se mostró relajada y contenta.

Cuando terminaron la filmación, la investigadora aseguró a la madre que lo había hecho muy bien y que se notaba que había practicado la estrategia de la imitación en días anteriores. Ella replicó que inmediatamente después de que se marchara la semana anterior lo probó con David y se dio cuenta de que él se lo pasaba muy bien y de que le gustaba. Explicó también que durante toda la semana lo había estado practicando. Esta información fue muy valorada por la investigadora, dado que, al mismo tiempo que demostraba la resistencia que la madre había puesto para utilizar la estrategia de la imitación, indicaba los efectos positivos que su uso tenía incluso para crear situaciones de juego agradables y para manejar las situaciones comunicativas. La imitación pareció ayudar a la madre a crear unas situaciones de juego que llamaban la atención del niño pero en las que al mismo tiempo era él el que llevaba la iniciativa. La investigadora explicó a la madre que sabían que al principio les parecía raro aquello que les sugerían de imitar. También sabían que al principio les daba vergüenza, pero añadió que la razón por la que les sugerían que lo practicasen cuando no estaban filmando era que se dieran cuenta de que funcionaba y perdiesen la vergüenza. La madre estuvo de acuerdo en que funcionaba y aseguró que ya no le daba vergüenza.

SESIÓN 8 (R8)

Cuando la investigadora llegó el día 23 de Diciembre David se mostró muy cariñoso con ella. Después de que ésta y la madre hablasen un poco sobre la comida y la escuela David pidió a la madre que le encendiese el televisor. Ella le explicó que no funcionaba, haciendo algunas demostraciones. David se conformó y se fue contento hacia la habitación a jugar. La investigadora percibió que la habitación estaba un poco más "desordenada", en el sentido que le habían sugerido a la madre el último día, cuando las investigadoras le explicaron que intentase que David tuviese más juguetes a mano para no tener que ir pidiéndolos todos. Empezaron jugando con la casita, y más tarde David quiso jugar con la pelota. Lo hicieron durante unos minutos y cuando se cansaron la madre mostró al niño una pizarra con forma de

caracol y unas tizas de colores. Estuvieron primero dibujando un poco y luego David hizo pruebas con algunos de los materiales, como ponerse la pizarra en la cabeza, intentar borrar con la caja de las tizas o pintar en la pizarra con un muñeco. Cuando se cansó de la pizarra David se dirigió hacia el baúl y entre otras cosas sacó un sobre grande que contenía tarjetas de imágenes de muchos animales que ellos iban nombrando. La madre explicó a la investigadora que dentro del sobre había cuatro cuentos grandes con diferentes tipos de animales y añadió que se lo había comprado su padre.

SESIÓN 9 (R9)

La investigadora fue recibida el día 7 de Enero con un abrazo por parte de David, que estaba entusiasmado jugando con un payaso que producía música y al que se le encendían unos globos de colores. Encima de la mesa del comedor había numerosos juguetes que, según explicó la madre, había recibido el niño como regalo de Reyes. La madre fue enseñando algunos de los juguetes a la investigadora y comentaron su adecuación, así como el uso que se podía dar a algunos que quizá eran demasiado complejos para David. Espontáneamente la madre comentó que había notado que David se hacía entender muy bien pero que utilizaba mucho los signos con las manos, omitiendo, en algunos casos, todo tipo de vocalización. Continuó explicando que cuando no vocalizaba ella le daba el modelo e intentaba que él lo imitase preguntándole "què és el que vols? (¿qué es lo que quieres?) o "què dius?" (¿qué dices?), aunque hubiese entendido sus gestos. La investigadora le sugirió que continuase dándole el modelo pero que no insistiese demasiado en que él lo repitiese. Cuando la investigadora preguntó cómo había estado David los días de vacaciones en casa de los abuelos la madre explicó que había disfrutado mucho y que los abuelos le entendían muy bien. Aprovechando que David estaba sentado en el suelo del comedor la madre cogió algunos juguetes y se sentó a su lado. Al principio jugaron con un teléfono de juguete muy sofisticado que tenía una salida de voz que emitía mensajes, pero David enseguida se cansó. La madre insistió un poco pero cuando notó que David se enfadaba y empezaba a lloriquear dejó de hacerlo. Más tarde jugaron con la casita, hasta que David cogió un cuento y pasó una página, momento que la madre aprovechó para sugerirle mirarlo conjuntamente, pero David se negó. Entonces se levantó, fue hacia la habitación y sacó del baúl algunos juguetes y materiales de juego. Lo primero que sacó fue un cuento y de nuevo pareció que el niño estaba interesado, pero cuando se hubieron sentado los dos en el sofá y David hubo pasado la primera hoja, dijo "yata" (ya está), y, a pesar de la insistencia de la madre, ya no quiso

continuar. Más tarde, después de haber estado unos minutos jugando a sentarse encima del baúl adoptando diferentes posiciones, la madre propuso a David jugar con los camiones y hacer carreras, pero él no siguió la sugerencia. Finalmente el niño fue al comedor a buscar el payaso con el que jugaba al principio y lo metió dentro del baúl, entreteniéndose unos minutos más con la casa.

Cuando terminó la filmación la madre comentó a la investigadora que David no había hablado mucho. Ella respondió que no importaba, pero señaló que había observado que David decía algunas palabras como "aquí" y "mira" que casi pasaban desapercibidas. Entonces sugirió a la madre, que reconoció haberlas escuchado, que cuando se diese cuenta de que David las decía las imitase. Cuando la madre se mostró ligeramente preocupada porque David casi no aguantaba nada mirando cuentos, la investigadora le sugirió que probase mirar el cuento sin decir nada y que él fuese pasando las hojas y señalando. Quizá de aquella manera lograría que David estuviese más tiempo, comentó la investigadora a continuación. Esta sugerencia surgió como consecuencia de que la investigadora se había dado cuenta de que cuando miraban cuentos, además de cansarse enseguida, David se manifestaba molesto cuando la madre le señalaba imágenes o le formulaba preguntas, apartándole la mano o simplemente diciéndole "no".

SESIÓN 12 (R12)

El día 28 de Enero empezaron la sesión mirando un cuento de Teo que estaba en el comedor. Previamente la madre había preguntado a David si quería mirarlo y él había respondido afirmativamente, sentándose a continuación uno al lado del otro en el sofá del comedor. Estuvieron cinco minutos mirando el cuento relajada y adecuadamente: David llevaba la iniciativa y pasaba las páginas hacia adelante y hacia atrás. La investigadora dedujo que ya lo habían mirado antes porque David señalaba y nombraba imágenes que sabía donde estaban. La madre lo imitaba y lo interpretaba, aportando ella vocabulario que repetía de la forma que le habían sugerido las investigadoras. Cuando David decidió que se había cansado se dirigió hacia la habitación seguido de la madre. Primero empezaron a jugar a insertar las piezas de madera en el tablero, apreciándose claramente que David había mejorado sus habilidades en este sentido. También la madre mostraba una actitud mucho más relajada, realizando sugerencias como "a veure, prova-ho aquí" (a ver, pruébalo aquí), cuando se daba cuenta de que David no encontraba el sitio, pero sin insistir. Cuando el niño cogió una de las piezas y

vio que era un loro se acordó del suyo de peluche y se lo pidió a la madre. Sin embargo, antes de que le diese tiempo a la madre de cogerlo David había visto otro juguete que le interesó y lo cogió. Se trataba del payaso que le habían traído los Reyes. David se conformó y lo volvió a dejar donde estaba cuando la madre le explicó que el payaso estaba durmiendo. A continuación ella le preguntó si quería el loro y él respondió que sí. Una vez la madre lo hubo puesto en marcha David lo cogió y estuvo todo el tiempo con el loro, asegurándose de que repetía todo lo que él decía. Más tarde se dirigieron hacia el comedor con el loro y empezaron a mirar otro cuento los tres, pero enseguida lo dejaron y prefirieron jugar a lanzarse el muñeco como si fuese una pelota. Luego volvieron hacia la habitación donde David intentó reiteradamente apagar la luz, dando a entender que el loro quería dormir. La madre a su vez intentaba razonarle por qué no podía apagarla, diciéndole que la investigadora no podía filmar sin luz. David decidió acostar al loro en su propia cuna y lo tapó con la colcha. Unos minutos más tarde lo volvió a coger y empezó a lanzarse encima suyo un poco alterado. La madre lo intentó tranquilizar, llamándole la atención. Después de lanzar algunos objetos y de jugar con un bastón que hacía un sonido singular, David se metió en el baúl y se orinó encima. Después de un corte mientras la madre cambiaba al niño la investigadora filmó unos minutos más observando cómo escuchaban música y bailaban en el comedor.

Cuando terminaron la filmación la investigadora comentó a la madre que le había gustado mucho el rato en que habían estado mirando el cuento. Ella explicó que lo había comprado hacía unos días y que a David le gustaba mucho, añadiendo que antes de dormir muchos días lo miraban. Cuando la investigadora preguntó a la madre cómo había ido la semana ella explicó que se había dado cuenta de que David algunas veces la imitaba. La investigadora lo valoró muy positivamente explicando que la manera como él iría aprendiendo las palabras era precisamente imitando, para más adelante decirlas espontáneamente. La investigadora preguntó a la madre si había leído el guión del vídeo que le había entregado la semana anterior. Después de responder afirmativamente la madre se interesó por algunos aspectos del vídeo que comentaron conjuntamente. La investigadora le explicó que habían leído las respuestas del cuestionario y que les habían parecido muy apropiadas, añadiendo que se sabía explicar muy bien y con mucha claridad. La madre se alegró y comentó que había intentado justificar las respuestas que daba.

SESIÓN 14 (R14)

Al volver de la guardería, a la que habían ido la investigadora y la madre después de la entrevista, ésta arregló algunas cosas y se dirigió con David hacia la habitación, seguidos de la investigadora que empezó a filmar. La madre propuso a David mirar un cuento y lo hicieron durante dos o tres minutos, pero enseguida prefirió abrir el baúl y empezar a sacar diferentes objetos, sobre los cuales iba haciendo comentarios. Finalmente decidieron jugar con unas pelotas de petaca, que se lanzaban alternativamente. David lanzaba la pelota con mucha fuerza y en dos ocasiones salió de la habitación y él mismo la fue a buscar. Más tarde, David se empezó a orinar encima y terminó en el orinal, mientras jugaban a colocar las pelotas de la petaca en su sitio. Cuando finalmente terminó, la madre le cambió de ropa y la investigadora dejó de filmar. Puesto que habían acordado ver conjuntamente el vídeo de "My turn your turn" la madre llamó a la vecina para que cuidase de David, que se despidió dando un beso a la investigadora.

SESIÓN 16 (R16)

El día 25 de Febrero, después de hablar un poco con David, que se mostró muy cariñoso y comunicativo, y de preguntar a la madre por el Carnaval, la investigadora empezó a filmar. La madre propuso inicialmente mirar un cuento que había en el comedor pero David lo lanzó y prefirió coger la casa. Tampoco ésta le interesó lo suficiente, por lo que cogió a la madre de la mano y la llevó hacia la habitación. Allí, a petición del niño, la madre empezó a montar un circuito de un tren en forma de números. Ella iba uniendo las piezas e intentaba que David también compartiese la tarea, lo que hizo en algunas ocasiones, hasta que mostró interés por un globo, momento que la madre aprovechó para seguir al niño. Estuvieron mucho tiempo lanzándose el globo, pero a diferencia de la sesión anterior, en este caso la madre lo nombraba e intentaba que el niño lo hiciese, interpretando sus vocalizaciones. También insistió en marcar los turnos, diciendo "ara la mama, ara el David" (ahora mamá, ahora David). El niño imitó la palabra "mama" varias veces. También la madre practicó la palabra "més" (más), preguntando al niño "vols més?" (¿quieres más?). Más tarde David sacó una pelota del baúl y estuvieron unos minutos lanzándose. Finalmente David propuso a la madre jugar a saltar del baúl y volver a subir durante un rato. Aquel día David se mostró exageradamente cariñoso lanzando besos a la madre y a la investigadora a lo largo de toda la

sesión. Hubo también un momento en que la madre tuvo que controlar al niño porque se alteraba mucho. Lo hizo tal como habían acordado: hablando pausadamente y en voz baja.

SESIÓN 17 (R17)

El día 4 de Marzo iniciaron la sesión sentados en el suelo del comedor, donde David cogió un cuento y lo abrió. Enseguida se cansó y fue a dejarlo delante de la puerta de entrada de la casa, para que quedase claro que no quería mirarlo. Más adelante David hizo un gesto a la madre para indicar que quería ir hacia la habitación. Una vez entraron cogidos de la mano él abrió el baúl y empezó a sacar algunas cosas sin decidirse a jugar con nada. También cogió un cuento, sentándose a mirarlo encima de la cama con la madre durante pocos minutos. La madre le propuso jugar con la casa, él accedió y estuvieron un buen rato entretenidos con este juguete y con algunos muñecos. Cuando David se cansó dejó la casa a un lado. Entonces la madre le propuso mirar un cuento de Teo, que él cogió y lo puso en un rincón de la habitación. De nuevo parecía querer transmitir a la madre su rotunda decisión de no mirar cuentos aquel día. Hubo dos o tres momentos en que David dijo algo parecido a pipi, lo que provocó la pregunta de la madre "que tens pipi?" (¿que tienes pipi?), mientras sacaba el orinal, que era guardado por el niño inmediatamente. Finalmente consiguió que David se sentara en el orinal pero estuvo unos segundos y dijo que no había pipi. Más tarde se acordaron del oso de peluche y jugaron a tirarse encima de él. La madre aprovechó este juego para practicar las palabras "un", "dos" y "tres", intentando que lo dijese también el niño. Tampoco en esta sesión olvidó practicar la palabra "més" (más).

SESIÓN 20 (R20)

Cuando el día 18 de Marzo llegó la investigadora la madre comentó que le había preparado algo nuevo a David porque le daba la impresión de que se cansaba de jugar siempre con lo mismo. Se sentaron en el suelo del comedor y la madre sacó una bañera pequeña y una muñeca dentro con una botella de colonia, un tarro de crema, un biberón de juguete, un peine y una toallita. Una vez todo colocado en el suelo anunció a David que iban a bañar a la "niña", dirigiéndose posteriormente hacia el lavabo para llenar la bañera de agua. El niño se mostró un poco extrañado al principio pero se implicó en el juego enseguida moviendo a la muñeca dentro del agua. Enseguida quiso ponerle crema a la muñeca, por lo que abrió el tarro

con ayuda de la madre y la untó por todos sitios. La madre practicó la palabra "més" (más) y formuló algunas preguntas de elección. También utilizó de forma frecuente y, tal como le habían sugerido, la fórmula "vols/vull" (quieres/quiero). Una vez la madre dijo a David que ya le había puesto suficiente crema a la muñeca él se levantó y llevó la bañera hacia la habitación, seguido de la madre que la colocó en un sitio resguardado. David volvió al comedor en busca de la toalla y los otros objetos y también los llevó a la habitación, manifestando su deseo de quedarse a jugar allí. Mientras jugaban a saltar, tal como había propuesto David, éste utilizó la palabra "més" (más) de forma espontánea, la madre se dio cuenta y lo imitó. También estuvieron unos minutos realizando un juego consistente en que David se ponía encima de la madre pero ésta enseguida le propuso jugar con un camión que sacó del baúl. David, sin dudar, lo cogió y lo volvió a meter donde estaba, acción a través de la cual informó a la madre de que no tenía ningún interés en jugar con el camión. Entonces empezó a utilizar la vocalización "tete" dando la impresión de que pedía algo concreto. Finalmente, con la ayuda de algunos gestos del niño, la madre se dio cuenta de que pedía el tren, refiriéndose a las vías en forma de número con las que ya habían jugado algún día. Estuvieron un buen rato jugando con el tren y la investigadora observó que David tenía mucho más dominio que el primer día que jugó con este juguete, por lo que intuyó que habían jugado otros días. Cuando terminaron la filmación la madre comentó que David no había hablado mucho. La investigadora estuvo de acuerdo pero matizó que ello no quería decir que la interacción no hubiese sido interesante.

SESIÓN 21 (R21)

La investigadora llegó el día 25 de Marzo al domicilio cuando la madre y el niño acababan de regresar de la escuela. Hablaron un poco sobre aspectos relacionados con el colegio y finalmente la madre decidió sacar al comedor algunos juguetes con la intención de que jugaran allí. La explicación de que la madre decidiese, sin preguntar a David, era que en el comedor hacía menos frío que en la habitación. A pesar de la precaución de la madre, David decidió enseguida que no quería jugar con lo que la madre había sacado al comedor y fueron hacia la habitación. Allí David empezó a sacar juguetes del baúl sin decidirse a jugar con ninguno. Más tarde utilizó la palabra "pipi", lloriqueando un poco y la madre insistió en que lo hiciese en el orinal, aplaudiendo después de terminar, tal como hacían normalmente. David miró a la investigadora para que también aplaudiese y se enfadó cuando ésta no lo siguió, debido a la imposibilidad de soltar la cámara. Después continuaron jugando un rato. A los

pocos minutos de estar jugando llegó el padre, David le fue a saludar y volvió a la habitación, continuando con la actividad.

La madre practicó el uso de la palabra "vull" (quiero) como interpretación del tipo "como si". Por ejemplo cuando David le pedía el coche ella decía "vull el cotxe" (quiero el coche) o cuando no podía hacer algo y le pedía ayuda ella decía "no puc" (no puedo). Cuando estuvieron jugando con el coche la madre lo llamaba y decía "vine cotxe" (ven coche) para que el niño la imitase. Finalmente David mostró su deseo de jugar a lanzarse el león, actividad que la madre aprovechó para repasar las partes del cuerpo diciendo por ejemplo "uy, s'ha fet mal al peu" (uy, se ha hecho daño en el pie) recorriendo así diferentes partes y pidiendo a David que las señalase en su propio cuerpo. Cuando finalizó la filmación la madre comentó a la investigadora que aquellos días David estaba un poco blando y lloraba bastante debido, según ella, a que le estaban creciendo algunos dientes. La investigadora comentó a la madre que le había parecido muy adecuado el hecho de que utilizase los verbos en primera persona como si lo dijese el niño. Ella lo justificó explicando que en los últimos días se daba cuenta de que algo no funcionaba y se había dado cuenta de que el problema era aquél. La investigadora se marchó con la sensación de que la madre estaba desanimada. Quizá tenía algo que ver el hecho de que el pediatra hubiese confirmado el estancamiento de David en cuanto a peso y estatura.

SESIÓN 22 (R22)

Antes de iniciar la filmación el día 1 de Abril, la madre informó a la investigadora de que aquel día tenían juguetes nuevos que había pedido prestados en el centro de atención precoz. David empezó escogiendo una pelota con la que jugaron durante unos minutos, que la madre aprovechó para practicar la toma de turnos diciendo "ara tu" (ahora tú), "ara jo" (ahora yo) e intentando también provocar que el niño utilizase la palabra "més" (más) en el sentido de recurrencia. Más tarde la madre propuso a David jugar con uno de los nuevos juguetes que consistía en una bolsa llena de objetos relacionados con la comida. David los iba sacando y la madre los nombraba y hacían comentarios sobre ellos. Hubo un momento en que David empezó a lanzar los objetos y la madre trató de tranquilizarlo. Después de probar con algunos juegos más, David sacó un puzzle en forma de vela y enseguida comunicó su deseo de ir a buscar una vela a la cocina que -según explicó luego la madre- encendían habitualmente mientras cocinaban juntos. Una vez de nuevo en la habitación con la vela, la encendieron y la

apagaron varias veces, y la madre intentó establecer semejanzas entre la vela de verdad y la vela del puzzle con la pretensión de que el niño se interesase por éste e intentase montarlo, pero no lo consiguió. Como ocurría últimamente finalizaron la sesión jugando a lanzarse encima del león. Cuando terminaron la filmación la madre comentó a la investigadora que David ya estaba más tranquilo y dormía más horas, tema que la tenía preocupada desde hacía algunas semanas. La investigadora preguntó a la madre si le parecía que David imitaba algunos de los verbos que ella utilizaba y ella respondió que pensaba que no, pero que se había dado cuenta de que David utilizaba a menudo la expresión "a viam" (a ver), y añadió que creía que la había copiado de la maestra de la guardería.

Si bien las investigadoras consideraban que la interacción entre la pareja había llegado a adquirir aquellas características que desde el principio se habían planificado como objetivos, consideraron que aprovechar la enfermedad de David no era una forma adecuada de finalizar el proceso de asesoramiento por lo que enseguida que el niño estuvo recuperado reemprendieron las filmaciones e hicieron la última entrevista tal como estaba previsto.

SESIÓN 24 (R24)

El día 13 de Mayo, después de haber realizado la última entrevista de orientación y habiendo acompañado a la madre a la guardería, la investigadora se dispuso a filmar la que sería la penúltima sesión de esta pareja. Aquel día David fue pidiendo a la madre diferentes objetos, aunque el número total de actividades que llevaron a cabo no fue demasiado elevado. La madre volvió a sacar el puzzle en forma de vela y de nuevo provocó el deseo en David de ir a buscar la vela a la cocina, tal como había ocurrido en la última sesión. Jugaron un rato con la vela y finalmente la dejaron apagada encima del baúl. David estuvo divertido jugando con algunos muñecos, uno de los cuales utilizó como si fuese un biberón. Más tarde la madre propuso a David jugar con la casita y metieron y sacaron los muñecos por la puerta y la chimenea. David quiso besar a los muñecos y también que lo hiciesen la madre y la investigadora, que accedieron a su petición, lanzando besos a los muñecos. David pidió a la madre el elefante que funcionaba con pilas y al ver que no funcionaba pidió el cerdito, al que cogió cariñosamente cuando empezó a moverse. Más adelante jugaron con un tren a petición del niño.

David se mostró muy hablador durante todo la sesión, produciendo cadenas vocálicas muy largas con cambios de entonación en las que algunas veces había alguna palabra incluida y en otras ocasiones no. La madre interpretó bastante estas cadenas del niño y en algunas ocasiones también las imitó. Otra impresión de la investigadora al observar aquella sesión fue que David se mostraba más pendiente de la madre cuando jugaba, haciéndola participar activamente en todo aquello que él decidía realizar. De alguna manera David mostraba que él continuaba llevando la iniciativa pero que tenía más en cuenta a la madre en sus juegos. Hacia la mitad de la filmación David dio muestras de tener ganas de orinar y la madre lo acompañó hasta el lavabo, pero llegaron tarde, David se había orinado encima.

SESIÓN 25 (R25)

Cuando el día 20 de Mayo llegó la investigadora al domicilio estaban la madre y David mirando unas fotos que le habían hecho con sus compañeros el día que habían ido a visitar el Zoo. David iba señalando algunos niños y vocalizando pero la madre explicó que como ella no los conocía no sabía qué nombres decía. Mientras ellas comentaban algunos aspectos relativos a David y a sus compañeros en la guardería él fue hacia la habitación donde la madre había preparado una vía del tren para que él jugase mientras esperaban a la investigadora. Cuando finalmente decidieron que empezaban la filmación David se negó a jugar con la pista y pidió otros juguetes. Al poco tiempo de haber iniciado la filmación sonó el teléfono y la madre estuvo hablando durante unos minutos e informó a la investigadora de que quizá volverían a llamar y de que ella también tendría que hacer una llamada. Jugaron con diferentes objetos, entre ellos una pelota. David no mostró ninguna reacción negativa por el hecho de que la filmación se tuviese que cortar dos veces y continuaba jugando con la investigadora mientras la madre hablaba por teléfono. En algunas ocasiones la madre intentó que el niño utilizase la palabra "sí" incrementando el tiempo de espera antes de darle el objeto que pedía, mientras le daba el modelo correcto. Tampoco al final fue posible hablar con tranquilidad porque a los pocos minutos de terminar la filmación volvió a sonar el teléfono y la investigadora se despidió de la madre y de David, que se había quedado jugando en la habitación.

SESIÓN 26 (R26)

La investigadora acudió al domicilio familiar el día 27 de Octubre de 1993 para llevar a cabo la primera filmación de seguimiento. Al inicio de la sesión la madre insistió un poco en que David explicase lo que estaba escrito en una libreta, pero él se negó y la lanzó lejos de donde estaban. A continuación empezó a sacar algunas piezas que había dentro de una caja y la madre iba eligiendo algunas para hacer una construcción. David no la siguió y de nuevo empezó a poner las piezas dentro de la caja. Al ver que no tenía interés en la construcción, y después de insistir un poco, la madre siguió al niño y puso algunas piezas dentro de la caja.

La investigadora pudo apreciar que David utilizaba y entendía más vocabulario y que sus producciones eran más inteligibles. El diálogo con la madre era más parecido a una conversación adulta. Ella, sin embargo, seguía imitando bastante al niño, y realizando algunas expansiones e interpretaciones. Quizá en algunos momentos se mostró un poco directiva, dando la impresión de pretender que David enseñase a la investigadora todo lo nuevo que sabía hacer y decir, reacción, por otro lado, totalmente comprensible. A lo largo de toda la filmación David estuvo pendiente de un muñeco al que al principio hizo dormir y al que más tarde hizo participar en todas las actividades que realizaron, hablándole como si fuese un amigo. A la investigadora le recordó la actitud que tenía meses atrás con el loro. David pidió ir al lavabo, también acompañado del muñeco, y la madre siguió toda la historia que el niño organizó con el muñeco, al que cambió el pañal después de sentarlo en la taza. Continuaron jugando con un puzzle hasta que David decidió que ya era la hora de guardarlo. Lo fueron metiendo todo en la caja tomando turnos alternados. David en esta actividad señalaba a la madre cuando le tocaba el turno a ella.

SESIÓN 27 (R27)

El 11 de Mayo de 1994 la investigadora acudió al domicilio familiar para llevar a cabo la segunda filmación y la segunda entrevista de seguimiento de la pareja. Cuando David vio a la investigadora le dio un beso. Estaba más alto y le había cambiado la cara. Mientras la madre y la investigadora comentaban algunos aspectos generales David cogió a la investigadora de la mano y le dijo "ine" por "vine" (ven), tirando hacia su habitación. El niño intentaba cerrar la puerta y dejar a la madre fuera, pero finalmente le convencieron de que la dejase entrar y jugase con ella mientras la investigadora filmaba.

De nuevo al principio la madre se mostró directiva, intentando que el niño demostrase todo lo que sabía. David se mostraba mucho más atento y centrado. Jugaron unos minutos a lanzar piezas al suelo tomando turnos. La madre hacía sugerencias al niño, aunque si él no atendía ella seguía su iniciativa. Mostraron más adelante un juego que parecía habitual que consistía en que la madre le decía una palabra vocalizando exageradamente mientras se ponía el dedo cerca de la boca para indicar que el niño se fijase. David le miraba e imitaba lo que ella hacía. La investigadora pudo apreciar que David imitaba mucho más que antes, aunque aquel día habló poco de forma espontánea durante el tiempo que estuvo interactuando con la madre. Más tarde la madre preguntó a David qué haría cuando terminasen de jugar y él respondió con el nombre del vecino "Jordi" a casa del cual iría, mientras hacía ademán de marcharse. La madre intentó retenerlo unos minutos más formulándole preguntas sobre los vecinos y los amigos. David demostró una mejora de sus habilidades lingüísticas y siguió perfectamente a la madre respondiendo sus preguntas. En un momento del diálogo la madre entendió "Jordi" por "Yoli" hasta que David se puso el dedo en la boca vocalizando más y la madre lo entendió. Cuando David ya mostró el deseo claro de marcharse la investigadora dejó de filmar. Al finalizar la filmación la madre comentó que normalmente hablaba mucho más y que aquel día no parecía apetecerle. La investigadora intentó hacer ver a la madre que quizás ella tampoco se había comportado de forma normal y le había formulado más preguntas de lo habitual.

SESIÓN 28 (R28)

El día 20 de Septiembre de 1995 la investigadora acudió al domicilio familiar para llevar a cabo la tercera filmación de seguimiento de esta pareja. En aquella ocasión la madre se mostró bastante directiva, intentando que el niño demostrase lo que sabía hacer y decir. David insistió, al principio, en jugar con unos globos de colores y ella a su vez insistió para que el niño los nombrase. David se cansó de los globos y empezaron a jugar con una pizarra pequeña. La madre le pedía que copiase el nombre que ella había escrito y cuando él se negaba ella insistía. Más tarde empezaron a jugar con un juego de letras y números pero de nuevo la madre se mostró exigente y lo dejaron. Después de jugar durante unos minutos con plastelina, fueron hacia la habitación y empezaron a interactuar de una forma más natural sacando juguetes del baúl. David iba sacando objetos y le preguntaba a la madre lo que era. En algunos casos ella le devolvía la pregunta al niño. En aquellos momentos el estilo de la

madre cambió y utilizó de forma espontánea estrategias como la expansión y, en algunos casos, la interpretación. David emitió producciones más inteligibles y vocabulario nuevo. Se mostró simpático en general durante toda la filmación y en ningún momento lloriqueó ni se mostró disgustado.

ANEXO 2

Resumen de las reuniones de las dos investigadoras para preparar las entrevistas de orientación: díada madre-David

RESUMEN DE LAS REUNIONES DE LAS DOS INVESTIGADORAS PARA PREPARAR LAS ENTREVISTAS DE ORIENTACIÓN: DÍADA MADRE-DAVID

Primera entrevista de orientación

Las dos investigadoras se reunieron el día 11 de Noviembre para preparar la primera entrevista de orientación con la madre de David. Acordaron que lo mejor que podían hacer era sugerir a la madre crear una situación nueva del todo. Ello implicaba, por una parte, transmitir a la madre que lo que habían visto les había parecido sumamente satisfactorio y que consideraban que lo hacía muy bien. Sin embargo, lo que ellas se planteaban era proponer una situación totalmente lúdica en la que el que mandase fuese el niño y ella lo siguiese. Esta decisión evitaba situar a la madre ante un conflicto en relación con lo que ella veía y le decían en el centro de atención precoz, aspecto que siempre se intentó tener muy en cuenta y cuidar. En definitiva, se intentaría explicar a la madre la importancia de mirar al niño, de esperar y de acostumbrarse a seguir la iniciativa del niño. Se podía explicar a la madre que la manera mejor de seguirlo era imitándolo. Insistir también en que si se tiraba por el suelo, no era que estuviese cansado, sino que quería jugar, por lo tanto lo mejor era seguirlo y hacer lo mismo. Continuando con la misma idea, se consideró que ya desde esta primera entrevista se podía empezar a sugerir a la madre que también imitase sus actos vocales, sus producciones, aunque no tuviesen sentido.

También las investigadoras consideraron que en función de como se desarrollase la entrevista podían sugerir a la madre que dijese lo mismo que había dicho el niño pero un poco más largo, mostrándole ejemplos de sus propias expansiones de las dos sesiones anteriores. En este sentido insistir en la importancia de que estas frases fuesen siempre en positivo, sin la palabra "no". Con el propósito de aumentar las expectativas que la madre parecía tener en cuanto al nivel lingüístico de David, se acordó señalar que el niño vocalizaba mucho aunque no se le entendiese y que además había mostrado mucha capacidad de atención, jugando durante muchos minutos con el mismo material. Finalmente señalar que, aunque le pareciese que lo que estaba haciendo eran tonterías, no le propusiese cambiar de juego, que lo dejase más tiempo, el que él quisiese.

Segunda entrevista de orientación

Las investigadoras se reunieron el día 9 de Diciembre para preparar la segunda entrevista de orientación con la madre de David. Acordaron en esta reunión iniciar la entrevista solicitando a la madre una valoración sobre las sesiones de las últimas semanas. A continuación consideraron importante recordar con la madre los anteriores encargos, resumiéndolos de la siguiente forma: que el niño tome la iniciativa, que la madre espere y que la madre imite y nombre. Una vez refrescada la memoria, inmediatamente acordaron decir a la madre que lo había hecho muy bien, haciendo especial referencia a la última sesión. A continuación acordaron explicar a la madre la nueva sugerencia. Concretamente consistía en decirle que cada vez que saliese algo en el juego que el niño supiese nombrar, ella lo repitiese "bien" -refiriéndonos al aspecto formal- y contenta. Se acordó insistir en que debían de ser cosas o acciones para las cuales ella supiese que el niño tenía alguna palabra, aunque fuese "a su manera". Se decidió también mostrar a la madre algunas de las palabras que se habían contabilizado analizando las producciones de David. Finalmente se pensó en preguntar a la madre si creía que David sabía decir "mama" y "más" y a continuación sugerirle que se fijase en el uso que David hacía de estas dos palabras. La intención era que se fuesen convirtiendo en palabras que el niño utilizase junto con otras "mama pipi", "más ñam", etc.

Tercera entrevista de orientación

El día 11 de Enero se reunieron las investigadoras para planificar la tercera entrevista con la madre de David. En primer lugar se acordó constatar que el niño decía más palabras, poniendo algunos ejemplos. En relación con el último encargo se acordó insistir en que la madre ayudase al niño a que saliesen aquellas palabras que sabía. Era importante señalar también que habían apreciado que en general el niño llevaba la iniciativa, pero se le podía sugerir dejar a David que dirigiese más cuando miraban cuentos.

Como encargos nuevos las investigadoras estuvieron de acuerdo en abordar la estrategia de la interpretación, explicando a la madre que David muchas veces parecía querer decir cosas con gestos o con palabras que no se entendían. En esos casos se le podía sugerir que intentase adivinar o entender lo que el niño había querido decir y que se lo dijese con palabras cortas y claras. Por ejemplo, habían observado que el "oh" del niño lo interpretaba de forma diferente según la circunstancia, y eso era interesante. Las investigadoras hicieron un esfuerzo por

buscar ejemplos donde la madre interpretase gestos o vocalizaciones de David para mostrárselos durante la entrevista.

La segunda orientación que se consideró que podía ser útil a la madre en aquel momento era la de que se repitiese a ella misma, formando secuencias más largas, pero dejando espacios para que el niño respondiese. La estrategia sería la de alargar las secuencias en relación a un tema, una palabra, una acción o un nombre. También se buscaron algunos ejemplos en los que la madre ya lo hacía. Finalmente se acordó sugerir un tercer encargo a la madre, presentándolo como algo muy sencillo pero muy tierno y cariñoso, que consistía en que cada vez que el niño le cogiese la mano o que le pidiese algo de otra forma, que ella dijese "mama" o "¿què vols de la mama?" (¿qué quieres de mamá?) o cualquier frase muy corta donde estuviese la palabra "mama". Se trataba de dar una ayuda más clara a la madre de la que se le había dado en la entrevista anterior y que se había mostrado insuficiente para que el niño utilizase esta palabra más a menudo. Las investigadoras decidieron seleccionar algunas secuencias de vídeo para mostrárselas a la madre e ilustrar algunos de los nuevos encargos.

Cuarta entrevista de orientación

Las investigadoras se reunieron el día 10 de Febrero para preparar la cuarta entrevista de orientación con la madre de David. Después de visionar conjuntamente, como de costumbre, las últimas filmaciones de la pareja, las investigadoras llegaron a la conclusión de que los objetivos que se habían propuesto al inicio del proceso de asesoramiento ya se habían conseguido y acordaron ayudar a la madre a practicar y consolidar aquellos logros que ya había alcanzado. Pensando concretamente en la entrevista las investigadoras acordaron iniciarla comentando a la madre que las últimas sesiones eran muy adecuadas, apoyándose en algunos ejemplos escritos y en algunas secuencias de vídeo.

Antes de pasar a lo que sería el bloque de encargos nuevos, las investigadoras acordaron explicar a la madre que estaban muy contentas y satisfechas del trabajo conjunto que habían llevado a cabo y que los objetivos se habían conseguido. Añadirían que únicamente le sugerirían algunas estrategias para mejorar ciertos aspectos de la interacción. Una de estas sugerencias sería la de probar si era posible imprimir un ritmo más lento a la actividad. David iba algunas veces muy acelerado y le podían proponer, si le parecía posible, ir atenuando un poco aquel ritmo, hablándole en voz baja, poco a poco y haciendo gestos de pausa y

tranquilidad. Como estrategias de consolidación se podía insistir en que continuase repitiéndose a ella misma, pero sin olvidar dejar el espacio para que él tomase su turno. En segundo lugar se le podía sugerir que intentase, sobre todo cuando jugaban más que cuando miraban cuentos, captar la mirada de David, hacer que él la mirase a ella y entonces aprovechar para hablar.

Quinta entrevista de orientación

Las investigadoras se reunieron el día 10 de Marzo para preparar la quinta entrevista de orientación con la madre de David. Uno de los aspectos en que coincidieron las investigadoras fue en la fuerte influencia que parecía haber tenido el vídeo "My turn your turn" en la madre de David, lo que se valoró de forma positiva. De nuevo comentaron la importancia de que David continuase con una actitud muy positiva en las sesiones. También coincidieron en que la madre claramente había seguido las orientaciones de utilizar de forma frecuente y en el momento adecuado palabras como "mama", "més" (más), "cau" (cae) o "pam". Asimismo, ambas habían apreciado un mayor control por parte de la madre de la hiperactividad de David, calmándolo de forma adecuada cuando se alteraba demasiado. La estrategia de repetirse a ella misma se había consolidado, lo que se reflejaba en la elaboración conjunta de secuencias cada vez más largas sobre un mismo tema. Se había observado también el esfuerzo frecuente de la madre para captar la mirada del niño, en algunas ocasiones pidiéndole que la mirase antes de hablarle. En relación con David las investigadoras estuvieron de acuerdo en que imitaba cada vez más a la madre y que utilizaba de forma más habitual palabras como "mama", "més" (más), "no" y "aquí".

Dado que la madre espontáneamente había ido incorporando palabras función del tipo "més" (más), "ja està" (ya está), "aquí", "no" -con la función de recurrencia, finalización, muestra y negación-, las investigadoras estuvieron de acuerdo en sugerirle que formulase preguntas al niño en que tuviese que elegir entre dos nombres-objetos que supiese nombrar, es lo que se ha analizado con el nombre de preguntas de elección. En segundo lugar se le podía sugerir que escogiese un verbo como "vull" (quiero) y lo utilizase de forma bastante frecuente durante las interacciones, igual que hacía con las palabras función. Las investigadoras pensaron también en la sugerencia que se le podía hacer a la madre en la última entrevista de orientación: unir una de aquellas palabras función que ya utilizaba -més (más), ja està (ya

está), vull (quiero), no, sí- con otra que el niño ya produjese, construyendo una frase muy breve.

Sexta entrevista de orientación

Antes de llevar a cabo la última entrevista de orientación las investigadoras decidieron enfocarla como un resumen y una valoración de todo el proceso. También podía servir como una preparación de la entrevista final. Las investigadoras tuvieron presente la estrategia que en la última entrevista habían dejado para más adelante, que consistía en sugerir a la madre que empezase a producir enunciados en que uniese, a aquellas palabras que ya utilizaba de forma frecuente, otras conocidas por el niño.

ANEXO 3

*Resumen de algunas entrevistas de las
investigadoras con la madre de David*

RESUMEN DE ALGUNAS ENTREVISTAS DE LAS INVESTIGADORAS CON LA MADRE DE DAVID

Reunión para visionar conjuntamente el vídeo "My Turn Your Turn"

Después de la sesión de filmación la madre y la investigadora vieron conjuntamente el vídeo del cual habían comentado ya el guión. Puesto que desde el principio la madre mostró mucho interés, la investigadora detuvo el vídeo prácticamente después de cada una de las secuencias. Durante estas pausas comentaban las estrategias y la madre formulaba algunas preguntas a la investigadora. Además la madre iba haciendo comentarios espontáneos mientras miraba el vídeo como "¡claro!", "¡qué interesante!" y en relación con los niños que aparecían del tipo "¡qué niño tan expresivo!". También le llamó la atención un niño que utilizaba signos del lenguaje de sordos para comunicarse. Hablaron sobre la importancia de las miradas y de nuevo reconoció que aquel aspecto no lo había cuidado demasiado. Al final afirmó que le había gustado mucho y comentó lo útil que era ver otras parejas para aprender de otros y al mismo tiempo observar las mismas estrategias utilizadas por otras personas. También señaló que algunas de las estrategias le habían recordado a lo que le habían dicho en el centro de atención precoz cuando David era más pequeño. Finalmente la madre preguntó a la investigadora si le podía dejar el vídeo para que lo viese su marido.

Entrevista final

La reunión tuvo lugar el día 1 de Julio en la Universidad de Barcelona y estuvieron presentes las dos investigadoras y la madre. El padre se disculpó en el último momento por no poder acudir a la entrevista. Cuando las investigadoras preguntaron a la madre cómo valoraba el trabajo conjunto que habían llevado a cabo a lo largo de los seis meses ella contestó "hem fet feina tots, vosaltres, jo i el David" (hemos trabajado todos, vosotras, yo y David). Comentó que veía mucha diferencia en cuanto a las palabras que decía David y sobre todo en las ganas de hablar que tenía, diciendo "parla i no para (...) el dia que se l'entengui m'explicarà (...) però jo sí que veig molta diferència, realment sí, ha agafat moltes paraules noves, la manera d'expressar-se, l'entens perfectament, jo sí que ho noto (...) tothom ho ha notat que el David es fa entendre molt millor i diu més coses" (habla y no para (...) el día que se le entienda me explicará (...) pero yo sí que veo mucha diferencia, realmente sí, ha tomado muchas palabras

nuevas, la manera de expresarse, le entiendes perfectamente, yo sí que lo noto (...) todo el mundo lo ha notado que David se hace entender mucho mejor y dice más cosas).

Cuando las investigadoras preguntaron a la madre la opinión de la abuela sobre la comunicación ella respondió "ella també veu que es comunica molt més i que es fa entendre quantitat i si no l'entens perquè no sap dir la paraula ho diu amb gestos, i fa el que sigui per fer-se entendre (...) ella l'entén i sap el que vol" (ella también ve que se comunica mucho más y que se hace entender cantidad y si no le entiendes porque no sabe decir la palabra lo dice con gestos, y hace lo que sea para hacerse entender (...) ella le entiende y sabe lo que quiere). Cuando más adelante preguntaron por la opinión o comentarios de su marido explicó que estaba contento y que le decía a ella que "és que tu realment l'entens al David" (es que tú realmente entiendes a David), y añadió "i a ell de vegades li costa una mica més (...) però déu ni do també el Joan..." (y a él a veces le cuesta un poco más (...) pero tampoco está mal Joan...).

Cuando una de las investigadoras señaló que ellas también habían visto cosas, la madre, impaciente, exclamó: "això volia saber i vosaltres què, què tal l'eu vist?" (esto quería saber y vosotras qué, ¿qué tal lo habéis visto?). Las investigadoras afirmaron que todo lo referente a ella había ido muy bien y señalaron algunas de las diferencias más importantes entre las primeras filmaciones y las últimas, subrayando que las primeras les habían gustado pero que lo que habían hecho más delante era diferente. Comentaron también que aquel tipo de juego lo podía continuar haciendo y ella señaló que lo hacía, añadiendo que a veces realizaba actividades que le sugería la terapeuta pero que si veía que David se desviaba ella lo seguía. La madre comentó, satisfecha, que unos días antes le había dejado elegir una camiseta mientras lo vestía, lo que causó cierta extrañeza en el niño. Las investigadoras señalaron la importancia de aquel hecho y le sugirieron que lo hiciese más a menudo. La madre continuó explicando que le había sugerido un programa a la abuela para que hiciese con David mientras él estaba con ellos y comentó "lo de triar és una cosa que li vaig dir jo i li vaig dir sobre tot 'el que digui fes-ho'" (lo de elegir es algo que le dije yo y le dije sobre todo "lo que diga hazlo"). Las investigadoras se interesaron por si había dado otras orientaciones a la abuela y ella explicó que le había dicho que jugase con piezas de diferentes formas y con cartones con imágenes y añadió "això de deixar fer el que ell vol, això ho han fet tota la vida i si ell es tira pel terra ells també ho fan..." (esto de dejar hacer lo que él quiera lo han hecho siempre y si él se tira por el suelo ellos también lo hacen..). También comentó que les había sugerido "allò del "més", "vull" (...) diga-li "que tens més pipi?", "que vols més aigua?" i no

solament el "més" (aquello del "más", "quiero" (...) dile "¿qué tienes más pipi?" y no sólo el "más"). En relación con la palabra "vull" (quiero) la madre comentó "li costa molt i mira que el fem servir, però no hi ha manera que ho digui" (le cuesta mucho y mira que lo utilizamos, pero no hay manera de que lo diga). Las investigadoras finalmente se mostraron abiertas a cualquier consulta, pregunta, duda o cuestión que la madre les quisiese hacer a partir de aquel momento y reiteraron su intención de llevar a cabo una nueva filmación hacia el mes de Septiembre. La madre les dio las gracias y se despidieron.

Primera entrevista de seguimiento

Durante la entrevista la madre explicó que desde que había empezado el curso jugaban casi todas las tardes, excepto las que iban al centro de atención precoz. Solían jugar a juegos de tipo educativo como puzzles, piezas de diferentes formas y colores o cuentos. Explicó que había aprendido cosas nuevas como lo que era el sol, un árbol y un cerdito. Más adelante comentó "el que fa el David és que es fa entendre cada vegada més, ja no solament per mi sinó per tothom" (lo que hace David es que se hace entender cada vez más, ya no sólo por mi, sino por todo el mundo). Y continuó explicando "ell va dient coses soltes però tothom l'entén, perquè moltes vegades ja no he de traduir res (...) diu les paraules més clares i fa anar molt els gestos" (él va diciendo cosas sueltas pero todo el mundo le entiende porque muchas veces ya no tengo que traducir nada (...) dice las palabras más claras y usa mucho los gestos). Siguiendo con el mismo tema explicó "no sé si t'enrecordes que jo al començament ho feia servir i deia "caau" (...) doncs ell ara aquesta paraula la diu molt doncs per exemple quan cau ell i es fa mal es toca la ferida i diu "taaau", volent dit que s'ha fet mal, quan cau alguna cosa a terra doncs també" (no sé si te acuerdas que yo al inicio lo usaba y decía "caaaae" (...) pues ahora él esta palabra la dice mucho pues por ejemplo cuando cae él y se hace daño se toca la herida y dice "taaau", queriendo decir que se ha hecho daño, cuando cae algo al suelo pues también). Sobre algunas de las palabras que habían estado trabajando la madre confesó que "el "vull" no li ha sortit, ell diu la paraula, diu "aigua", de vegades el faig servir però ell no (...) el "més" si que ell el fa anar més" (el "quiero" no le ha salido, él dice la palabra, dice "agua", a veces lo uso pero él no (...) el "más" sí que lo usa más).

En relación con las estrategias de seguirle la iniciativa y de imitarle la madre comentó contenta "és boníssim... vam riure molt perquè ell no sé què volia que fes i jo li explicava "mira David és que jo"....i ell m'escoltava molt seriós tot transcendent i en acabat diu "un

moment" i es va posar tot seriós i em va fer una parrafada així com ho feia jo amb el mateix to de veu (...) el que faig molt és que quan es posa a parlar així faig que l'entenc i ... fem com un diàleg i moltes vegades no sé el que em diu però jo simulo que ho entenc tot i ell m'explica una cosa i en acabat es para i diu com que em toca a mi i jo li explico un altra cosa i seguim pero sí sí, converses molt (...) això ho fem moltes vegades i de vegades em crida l'atenció i jo li dic "ah doncs, sí, David tens raó, no m'havia fixat amb això...." i ell se sent content com pensant "quina mare que tinc més llesta, ho ha entès tot". (es buenísimo...reímos mucho porque él no sé qué quería que hiciese y yo le explicaba "mira David es que yo..." y él me escuchaba todo serio y trascendente y al final dice "un momento" y se puso todo serio y me soltó una parrafada así como lo hacía yo, con el mismo tono de voz (...) lo que hago mucho es que cuando se pone a hablar así hago que le entiendo y...hacemos como un diálogo y muchas veces no sé lo que me dice pero yo simulo que lo entiendo todo y él me explica algo y al final se para y dice como que me toca a mí y yo le explico otra cosa y seguimos,... pero sí, sí, conversaciones muy bien (...) esto lo hacemos muchas veces y a veces me llama la atención y yo le digo "ah pues sí David, tienes razón, no me había fijado en esto..." y él se siente contento como pensando "que madre más lista que tengo, lo ha entendido todo"). La investigadora valoró muy positivamente este juego que habían inventado entre los dos.

En relación con el vocabulario la investigadora comentó que las palabras "quiero" y "más" las habían señalado como ejemplos, pero añadió que tenía que ser ella la que decidiese cuáles le parecían más funcionales y cuáles le eran más necesarias a David para comunicarse. La investigadora señaló como ejemplo la palabra "guardar" que había percibido que utilizaban bastante y la madre señaló que la usaban mucho mientras jugaban y por ejemplo mientras ponían y recogían la mesa. También comentó que decía otras palabras como el nombre de la canguro que era "Toñi", "yaya", "aia" por "àvia" (abuela), entre otras. La investigadora comentó que había visto al niño más sociable y maduro y la madre comentó "sí que van desapareixent els ploriquejos i que és molt més centrat, això ho ha notat tothom, i de vegades els nostres amics diuen "ai David ja t'has fet gran", ja es comporta" (sí que van desapareciendo los lloriqueos y que es mucho más centrado, esto lo ha notado todo el mundo, y a veces nuestros amigos dicen "ay David, ya te has hecho mayor", ya se comporta). Finalmente la investigadora preguntó a la madre si en algún momento había pensado en el uso y la utilidad de lo que habían estado trabajando durante aquellos meses y ella comentó "sí que tot allò em va anar molt bé i per a mi va ser molt important les coses que m'anaveu dient (...) em deieu coses que em feien veure d'altres en que no m'havia fixat..." (sí que todo aquello me fue muy bien y para mí fue muy importante las cosas que me ibais diciendo (...) me

decíais cosas que me hacían ver otras en las que no me había fijado). Se despidieron y de nuevo la investigadora se ofreció para ser consultada si la madre tenía algún problema respecto al lenguaje del niño, asegurando que la volvería a llamar al cabo de unos meses.

Segunda entrevista de seguimiento

La madre explicó que en aquellos momentos casi podía tener una conversación con el niño y que le entendía muchas palabras y añadió que no era como antes que se lo inventaba un poco, insistiendo en que lo entendía de verdad. La investigadora preguntó a la madre si seguía jugando con David y ella contestó que sí y añadió que además jugaba con los vecinos e iba al parque. Se despidieron de nuevo acordando que en cualquier momento en que la madre quisiese hacer alguna consulta podía llamarla.

Tercera entrevista de seguimiento

Sin explicarlo claramente la madre informó a la investigadora de que después de la última entrevista pasó por un periodo depresivo importante y muy relacionado con el niño. Por diversas circunstancias había exigido mucho a David y eso fue lo que acabó de derrotarla, dejándolo todo e incluso -en sus propias palabras- olvidando un poco a David y permitiendo que se pasase tardes mirando la televisión. La madre reconoció que había insistido mucho en el tema de la escritura y que David cuando la veía con un lápiz en la mano huía. La madre señaló que estaba convencida de que David era muy "vago" y añadió que la maestra lo ratificaba. Más tarde la madre explicó que había decidido que David tuviese un tratamiento logopédico fuera de la escuela y añadió que, además, le gustaría encontrar una persona que fuese al domicilio dos tardes a la semana para trabajar con él. La investigadora sugirió que al inicio lo enfocase como un juego, porque si no David se podía sentir demasiado presionado y se ofreció para buscar alguna persona que pudiese hacer este trabajo incidiendo, además, en el tema de la comunicación y el lenguaje.

ANEXO 4

Ejemplos de interacciones transcritas: díada madre-David

EJEMPLOS DE INTERACCIONES TRANSCRITAS: DÍADA MADRE-DAVID

SESIÓN 2

(Ejemplo 1.2)

- *MADRE: mira quin munt de coses t'ensenya la mare, mira.
(mira cuantas cosas te enseña mamá, mira).
- Actividad: coloca bien la mesa
- *DAVID: &ia &zemm [+ trn].
- Act.gestual: mira lo que coloca la madre
- *MADRE: a veure. (a ver)
- Actividad: coloca bien las cosas encima de la mesa
- *DAVID: &no [+ trn].
- Act.gestual: mira las cosas
- *MADRE: a veure <David mira> [>] # escolta. (a ver David, mira, escucha) (Regulación)
- Act.gestual: se acerca al niño y mira el cuento
- *DAVID: <&m &ejeje> [<] [+ trn].
- Actividad: se mueve en la silla
- Act.gestual: mira los objetos
- *MADRE: **què és això David?** (¿qué es esto David?) (Inicio)
- Act.gestual: señala una imagen del cuento
- *DAVID: &mmmne [+ trn].
- Actividad: mira la imagen
- *MADRE: què és això # cotxe. (¿qué es esto? coche)
- Act.paraling.: pronunciando lentamente
- Act.gestual: señala cuento
- *DAVID: &anene <&e::: > [>] [+ trn].
- Actividad: coge un cochecito pequeño que hay encima de la mesa
- *MADRE: <cotxe> [<]. (coche)
- Act.paraling.: pronunciando lentamente
- Act.gestual: mira lo que hace niño y asiente con la cabeza
- *DAVID: &e di [: aquí].
- Act.gestual: mira el coche que tiene en la mano
- *MADRE: sí el cotxe està aquí. (sí, el coche está aquí)
- Act.gestual: mira el coche que tiene el niño
- *DAVID: &em::: [+ trn].
- Actividad: coloca el coche encima del cuento y lo hace correr
- *MADRE: brrrr: <a veure> [/] a veure com va el cotxe? (brmm, a ver como va el coche)
- Act.gestual: mira lo que hace el niño con el coche
- *DAVID: &mm [+ trn].
- Actividad: hace ir un poco el coche
- *DAVID: &a &te [+ trn].
- Act.gestual: señala el reloj que hay encima de la mesa
- *MADRE: <mira i aquí> [>]? (mira ¿y aquí?)
- Act.gestual: señala imagen del cuento
- *DAVID: &ah <&a::: > [<] [+ trn].
- Actividad: <bef> coge el reloj
- Act.gestual: estira el reloj
- *MADRE: <deixa> [>] # el rellotge després. (deja, el reloj después) (Regulación)
- Actividad: le saca el reloj
- *MADRE: qui és aquesta? (¿quién es ésta?)
- Act.gestual: señala imagen del cuento
- *DAVID: &bmm [+ trn].
- Actividad: coge el coche y lo hace correr

*MADRE: qui és aquesta -? la nena. (¿quién es ésta?, la niña)
Actividad: <bef> mira lo que hace el niño
Act.gestual: señala imagen del cuento
Act.paraling.: pronunciación exagerada
*DAVID: &dududu [+ trn].
Actividad: hace chocar el coche con la mano de la madre
*MADRE: on és la nena? (¿dónde está la niña?)
Act.gestual: señala los objetos sobre la mesa
*MADRE: on és?(¿dónde está?)
*MADRE: <agafa la nena> [>]. (coge la niña)
Act.gestual: mira encima de la mesa y al niño
*DAVID: <&eiyi::: < &yi::: [+ trn].
Actividad: hace correr el coche por encima de la mesa
*MADRE: pum: au ja està br::: aparcat. (pum, va ya està br, aparcado)
Actividad: coge el coche, lo hace correr alejándolo y lo deja en el sofá
*MADRE: ja està! (ya está)
Act.gestual: mira al niño y hace gesto con la mano
Actividad: coloca el coche detrás de los otros juguetes
*DAVID: eta [: ja+està]]. (ya está)
Actividad: <bef> mira lo que hace la madre
Act.gestual: mira el cuento
*MADRE: sí.
Act.gestual: mira al niño
*MADRE: **mira la nena. (mira la niña) (Inicio)**
Act.gestual: señala cuento y mira niño
*DAVID: nene.
Actividad: coge la muñeca que está encima de la mesa
*MADRE: nene.
Act.gestual: mira al niño y sonrío
*DAVID: ne [: nene].
Act.gestual: mira la muñeca que tiene en la mano
*MADRE: nena.
Act.gestual: mira lo que hace el niño
Situación: hace saltar a la niña por encima de la mesa
*MADRE: hola!
Act.gestual: mira lo que hace el niño
*MADRE: fes-li un petonet a la nena. (dale un besito a la niña)
*MADRE: fes-li un petonet. (dale un besito)
Act.gestual: mira lo que hace el niño

(Ejemplo 2.2)

3 autobús
4 està
14 guau
10 ja+està
2 miau
2 mira
2 nene
10 no
3 nyam
4 papam
3 petó
2 pilota

4 pollet
2 tete
2 yogurt

(Ejemplo 3.2)

1 caigut
1 callar
1 cap
2 cau
4 cavall
8 com
(...)
1 cuclacuclacuclacucla
1 damunt
26 David
7 de
1 deixa
(...)
4 oi
26 on
1 osso
1 papam
1 passa
3 passeig
(...)
20 veure
1 veus
1 xecat

(Ejemplo 4.2)

- (1)
*DAVID: nia [: mira].
Act.gestual: mira lo que señala la madre en el cuento
- (2)
*DAVID: <ata [: ja+està]> [/] &ni ata [: ja+està]. (ya está)
Act.gestual: mira el cerdito de peluche por todos lados y se lo da a la madre
- (3)
*DAVID: &ooog <ua [: guau]> [/] ua [: guau].
Act.gestual: se levanta del suelo con el perro en la mano
- (4)
*DAVID: biu+biu+biu [: pollet] ta::: [: està]! (pollito está)
Act.gestual: golpea el cuento señalando la imagen del pollito

- (5)
- *DAVID: no piu+ui+ui [: pollet] (no pollito).
Act.gestual: aparta la mano de la madre que señala una imagen en el cuento

(Ejemplo 5.2)

- (1)
- *DAVID: <ata [: ja+està]> [/] &ni ata [: ja+està].
Act.gestual: mira el cerdito por diferentes lados y se lo da a la madre
*MADRE: ja està. (ya está)
Actividad: coge el cerdito y lo vuelve a dejar encima de la mesa
*MADRE: ara ja està. (ahora ya está) (Expansión)

- (2)
- *DAVID: &iyo au [: guau].
Act.gestual: señala la imagen del perro
*MADRE: un guau. (Expansión)

- (3)
- *DAVID: abu [: yogurt].
Act.gestual: señala imagen
*MADRE: un yogurt. (Expansión)
Act.gestual: asiente con la cabeza
*MADRE: mira el yogurt. (Expansión)
Act.paraling.: pronuncia exageradamente el nombre
Act.gestual: señala imagen

- (4)
- *DAVID: &ea # ta [: està]?
Actividad: se levanta, retira la mesa y busca la naranja
*MADRE: on està? (¿donde está?) (Expansión)
Act.gestual: mira lo que hace el niño

(Ejemplo 6.2)

- (1)
- *DAVID: &anene <&e::> [>] [+ trn].
Actividad: coge un cochecito pequeño que hay sobre la mesa
*MADRE: <cotxe> [<]. (coche) (Interpretación)
Act.paraling.: pronunciando lentamente
Act.gestual: mira lo que hace niño y asiente con la cabeza

- (2)
- *DAVID: &ab:::ti &títao:: <&oh:::> [>] &oh::: [+ trn].
Actividad: mueve el cerdito con la muñeca encima y finalmente la hace caer
- (2.1) *MADRE: <que la portes> [<] [/] que la portes a passeig la nena? (Interpretación)
(¿que la llevas de paseo a la niña?)
Actividad: coge la muñeca
Act.gestual: mira al niño con la muñeca en la mano

- (2.2) *DAVID: &oa [+ trn].
 Actividad: coge la muñeca y la vuelve a poner encima del cerdito
 *MADRE: **que la portes a passeig?** (¿que la llevas de paseo?) (Interpretación)
 Act.gestual: mira lo que hace el niño
- (3)
- (3.1) *DAVID: &a &bu::: <&uh::: > [>] [+ trn].
 Actividad: levanta el cerdito y hace caer a la muñeca que estaba encima
 *MADRE: <o:::h> [<]!
 Act.gestual: levanta el brazo con la mano extendida
 *MADRE: **cau, que cau?** (cae, ¿que cae?) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al nen
- (3.2) *DAVID: <0> [>] [+ trn].
 Actividad: coge la muñeca
 *MADRE: <cau::: > [>] **la nena.** (cae la nena) (Interpretación)
 Act.gestual: mira lo que hace el niño
- (4)
- *DAVID: &aado no.
 Actividad: mueve ligeramente el cerdito
 Act.gestual: se acerca el dedo a la boca, negando con la cabeza y después se pone la mano delante de la boca y mira el cerdito
 Comentarios: parece que el niño quiere que el cerdito deje de moverse
 *MADRE: **st, a callar, a dormir.** (Interpretación)
 Actividad: hace gesto de silencio y coge al cerdito para pararlo
- (5)
- *DAVID: 0 [+ trn].
 Actividad: hace como si se comiese la naranja y mira a la madre
 *MADRE: **# mmm és per menjar, sí.** (mmm es para comer, sí) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño y asiente con la cabeza

(Ejemplo 7.2)

- (1)
- *MADRE: **on és el rellotge?** (¿dónde está el reloj) (Demanda)
 Act.gestual: mira al niño
 *DAVID: &pam &pam &pa &pa &pa &pa papam.
 Act.gestual: mueve el cuerpo y la cabeza de un lado a otro y mira el cuento
 Act.paraling.: entonación musical
 *MADRE: **escolta on és el rellotge de la <mare> [>]?** (Demanda)
 (escucha ¿dónde está el reloj de mamá?)
 Act.gestual: mira al niño
 *MADRE: **mira no està el rellotge.** (mira no está el reloj) (Demanda)
 Act.gestual: mira al niño y se sube la manga mostrando muñeca
- (2)
- *MADRE: **mira # David una pilota.** (mira David una pelota) (Demanda)
 Act.gestual: toca el hombro del niño y señala imagen
 Act.paraling.: pronunciación exagerada
 *DAVID: 0 [+ trn].
 Act.gestual: mira la imagen que señala la madre

- *MADRE: **mira la pilota on la tinc jo.** (mira la pelota donde la tengo yo)
(Demanda)
Act.gestual: coge la pelota y la muestra y hace ruido
- (3)
- *MADRE: **i això què és?** (y esto ¿qué es?) (Demanda)
Act.gestual: señala imagen
*DAVID: **iau** [: miau].
Act.gestual: mira imagen
*MADRE: **no, un gall.** (no, un gallo)
Act.gestual: mira niño y señala imagen
*MADRE: **a veure fes el gall David.** (a ver haz el gallo David) (Demanda)
Act.gestual: mira niño
- (4)
- *MADRE: **escolta, i el pollet, on està el pollet?** (escucha, y el pollito, ¿dónde está el pollito?) (Demanda)
Act.gestual: toca al niño y lo mira
*MADRE: **que fa piupiupiuiu, és el pollet.** (que hace piopiopio, es el pollito)
Act.gestual: mira al niño
*DAVID: **O** [+ trn].
Act.gestual: mira cuento
*MADRE: **a veure on està -? no el veig jo.** (¿a ver dónde está?, no lo veo yo)
(Demanda)
Act.gestual: mira niño y al cuento
*MADRE: **on està el pollet?** (¿dónde está el pollito?) (Demanda)
Act.gestual: mira niño
- (5)
- *MADRE: **# qui és aquesta?** (¿quién es esta?) (Demanda)
Act.gestual: señala imagen de nena
*MADRE: **qui és?** (¿quién es?) (Demanda)
Act.gestual: señala imagen de nena
*DAVID: **&ne &teta** [+ trn].
Act.gestual: señala imagen de oso
*MADRE: **un osso.**(un oso)
Act.gestual: señala la misma imagen
*MADRE: **i aquesta qui és?** (¿y ésta quién es?) (Demanda)
Act.gestual: señala imagen de nena
*DAVID: **O** [+ trn].
Act.gestual: señala imagen de oso
*MADRE: **no.**
Act.gestual: tapa la imagen del oso y señala la imagen de muñeca
*MADRE: **qui és aquesta?** (¿quién es ésta?) (Demanda)
Act.gestual: señala imagen de nena

(Ejemplo 8.2)

- (1)
- *DAVID: **O** [+ trn].
Actividad: hace como si se comiese la naranja y mira a la madre
*MADRE: **# mmm és per menjar, sí.** (mmm es para comer, sí) (Interpretación)
Act.gestual: mira al niño y asiente con la cabeza

*MADRE: <passa que aquesta és de mentida> [>]. (pasa que ésta es de mentira)
 Act.gestual: mira al niño
 *DAVID: <0> [<] [+ trn].
 Actividad: hace como si se comiese la naranja
 Act.gestual: <aft> muestra la naranja a la investigadora y hace gesto con la boca de comer
 *MADRE: **que n' hi dons a la Marta de taronja?** (¿que le das naranja a Marta?) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño
 *DAVID: 0 [+ trn].
 Act.gestual: asiente con la cabeza
 *MADRE: **n'hi dons, sí?** (¿le das? ¿sí?) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño y asiente

(2)

*DAVID: &mm [+ trn].
 Act.gestual: gesto de elefante poniendo el dedo delante de la boca
 Comentarios: sonido onomatopéyico de elefante
 *MADRE: **elefant.** (elefante) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño y señala la imagen
 *DAVID: &aa &mm [+ trn].
 Act.gestual: con el dedo delante de la nariz de la madre
 *MADRE: &mm [+ trn]. (Imitación)
 Act.gestual: hace lo mismo con su dedo
 *DAVID: &andd [+ trn].
 Act.gestual: mira el cuento
 *MADRE: **elefant.** (elefante) (Interpretación)
 Act.gestual: señala imagen y mira al niño

(3)

*DAVID: &ah::: [+ trn].
 Act.gestual: estira el brazo para coger el plátano
 *MADRE: **un platan.** (un plátano) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño con el plátano en la mano
 *DAVID: 0 [+ trn].
 Act.gestual: coge el plátano y hace como si comiese
 *MADRE: **# és per menjar, sí, &am::.** (es para comer, sí, &am) (Interpretación)
 Act.gestual: mira lo que hace el niño y asiente
 Situación: manipula el plátano
 *MADRE: **que és per menjar el platan?** (¿que es para comer el plátano?) (Interpretación)
 Act.gestual: mira al niño

SESIÓN 3

(Ejemplo 1.3)

*MADRE: vine, vols que mirem allà, lo que hi ha? (ven ¿quieres que miremos allí lo que hay?)
 Act.gestual: mira al niño y señala perro del estante
 *DAVID: &et &et &et. [+ trn]
 Act.gestual: baja del sofá y hace signo de stop a la madre
 *MADRE: bueno. (bueno)
 Act.gestual: asiente con la cabeza

- *DAVID: &e &tete &a &ta [+ trn]. (Inicio)
Act.gestual: va hacia el baúl, saca el león que hay encima y lo abre
*MADRE: ui!
Act.gestual: se acerca al niño
*DAVID: &eo # &nta [+ trn].
Act.gestual: saca el juego de encajar, lo deja en el suelo y se sienta
*MADRE: oi han caigut tots. (oh, se han caído todos)
Act.gestual: mira el juego de encajar
*MADRE: m'ha penso que els haurem de buscar dins.(creo que los tendremos que buscar dentro)
Act.gestual: se dirige hacia el baúl
*DAVID: &e &tata # no.
Act.gestual: intenta levantarse y se encuentra el cordel del perro
*MADRE: mira el nen. (mira el niño)
Act.gestual: muestra un muñeco al niño y se sienta en el suelo
*DAVID: &oo nen.
Act.gestual: mira lo que le muestra la madre y se sienta en el suelo
*DAVID: &edebedo: [+ trn]. (Inicio)
Act.gestual: intenta sacar el juego de encajar de la bolsa y mira a la madre
*MADRE: oix treiem la bossa? (oix, ¿sacamos la bolsa?)
Act.gestual: mira al niño
*DAVID: &ndan [+ trn].
Act.gestual: asiente con la cabeza
*MADRE: la mama te la treu? (¿mamá te la saca?)
Act.gestual: toca la bolsa y mira al niño
*DAVID: &yobe &bo [+ trn].
Act.gestual: intenta sacar la bolsa
*MADRE: mira per aquí, mira veus &brrrt. (mira por aquí, mira ¿ves? brrrt)
Act.gestual: saca la bolsa delante del niño
*DAVID: &ohhh: [+ trn].
Act.gestual: coge el juego de encajar
*MADRE: oh:::
Act.gestual: deja la bolsa y mira al niño
*DAVID: &onya # &ana &tete [+ trn].
Act.gestual: deja el tablero al lado y coge una pieza e intenta encajarla
*MADRE: el teléfono.
Act.gestual: mira lo que hace el niño
*DAVID: &et [+ trn].
Act.gestual: deja la pieza encima del tablero sin colocarla
*MADRE: mira.
Act.gestual: gira el tablero y lo coloca de cara al niño y sitúa la pieza al lado de su sitio
*DAVID: no::: &nam.
Act.gestual: toca otras piezas y se mueve
*DAVID: ## ata [: ja+està].
Act.gestual: coloca bien la pieza
*MADRE: molt bé. (muy bien)
Act.gestual: mira lo que ha hecho el niño
*DAVID: &a &tatata [+ trn].
Act.gestual: mira a la madre
*MADRE: la casa.
Act.gestual: mira al niño
*DAVID: ata [: ja+està].
Act.gestual: pone otra pieza encima del tablero pero no la encaja
*MADRE: no, la casa no l'has encertat. (no, la casa no la has acertado)
Act.gestual: mira el tablero
*MADRE: a veure, prova amb un altre. (a ver, prueba con otra)
Act.gestual: mueve la pieza mostrando que no entra en el agujero
*MADRE: no està aquí bé eh! (no está aquí bien eh!)