



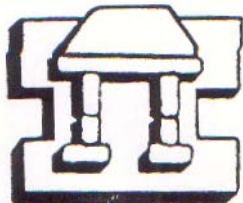
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

ANALISIS DE LA HISTORIA DE INTERACCIONES
NIÑO – ADULTO Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA
ESTRUCTURACION DE CONTINGENCIAS EN TAREAS
DE SIMULACIÓN CON NIÑOS DE 3 AÑOS DE EDAD.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :

ORALIA ROMERO ESPINOZA.



IZTACALA

COMISION DICTAMINADORA:
LIC. ROSENDO HERNÁNDEZ CASTRO
MTRA. ASSOL CORTÉS MORENO
DRA. OLIVIA TENA GUERRERO

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Marco por su afán de ayudarme, estar conmigo siempre y no dejarme caer.

A Erika y Ricardo que son la razón de mi esfuerzo diario.

A mis Padres por haberme dado las bases para ser quien soy.

A Assol y Olivia por el tiempo y los conocimientos aportados.

A Patty y Rosendo por su apoyo y ayuda incondicionales.

A Diego y Omar que sin proponérselo fueron de gran ayuda.

A Martha y a Cuca

INDICE

Contenido	Página
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
I. APROXIMACIÓN AL MARCO TEORICO CONCEPTUAL SOBRE EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES NIÑO-ADULTO.	18
II. METODOLOGÍA	22
III. RESULTADOS	27
IV. DISCUSIÓN	53
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	59

RESUMEN

El presente trabajo surge de la línea de investigación “Análisis Funcional del Desarrollo Lingüístico” (Cortés, 1986). Los objetivos de esta investigación son analizar la contribución de una historia inmediata de interacciones del niño como mediador o mediado, así como el papel del adulto como promotor del desligamiento funcional del niño en situaciones relativamente naturales. Se empleó un diseño ecológico no manipulativo. Participaron 8 díadas madre–infante y 8 infantes como apoyo; los niños con edad promedio de 3 años, todos alumnos de escuela particular. Las actividades se realizaron dentro del salón de clases de dos escuelas Jardín de Niños. Se utilizó un equipo de grabación y reproducción de videocintas, varios muñecos y algunos bloques para armar. Se conformaron dos grupos con 4 díadas cada uno, niño-niño/niño-adulto/niño-niño y niño-adulto/niño-niño/niño-adulto respectivamente. Se filmó la actividad de cada díada durante 30 minutos. El análisis de las filmaciones se realizó codificando episodios de simulación y no simulación identificados en los diferentes niveles de complejidad funcional desarrollados por Ribes (1990). Se aplicó a los datos obtenidos un análisis no paramétrico de U de Mann-Witney. Los resultados describen porcentajes de episodios de simulación y no simulación, tiempos totales y frecuencias en cada nivel funcional para simulación y no simulación en ambos grupos, y la proporción de tiempos y frecuencias en diferentes niveles funcionales de episodios de simulación por grupo. En todos los episodios de simulación de ambos miembros de la díada la duración y frecuencia en el nivel sustitutivo referencial fue de mayor porcentaje. En los episodios de inicio el compañero de juego exhibe más interacciones en los niveles contextual y suplementario. Para la mamá no se observan interacciones en los niveles contextual y suplementario. Lo anterior señala que en los episodios donde los miembros de la díada fungen como mediadores, se exhiben menos interacciones de niveles contextual y suplementario. Finalmente se observa un ajuste de comportamiento de niveles similares en todos los participantes, la mamá se ajusta al comportamiento del niño eje, el niño compañero de juego se ajusta al comportamiento del niño eje, el niño eje se ajusta al comportamiento de la mamá y del niño compañero de juego. Por lo tanto en este estudio no se observa al adulto como promotor de desligamiento funcional y si se observa en ambos niños una historia de interacciones pero no inmediata sino más bien anterior en otros ambientes con otros compañeros de juego.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del niño es un proceso complejo y dinámico que implica una variedad de aspectos, por lo que se requiere de un estudio profundo para poder comprenderlo. Para la psicología ésta es un área muy importante en la comprensión de la conducta del ser humano al considerar la infancia como base del posterior desarrollo.

Según Garibay (1988) el niño es una unidad biopsicosocial, constituida por distintos aspectos que presentan diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y su interacción con el medio ambiente.

El medio ambiente es un aspecto muy importante y determinante para el desarrollo de un niño, como sabemos no existen tiempos fijos o exactos para el desarrollo, hay diferentes estilos, así también se adquieren distintas habilidades (motrices, de lenguaje, sociales, etc) en distintos momentos entre un niño y otro. La importancia del medio ambiente es ejemplificada por un estudio realizado por Moraleda (1989), cuyo interés fue observar la unión del pensamiento y el lenguaje tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrollan los niños, analizando de modo sistemático los procesos psicolingüísticos de niños provenientes de hogares culturalmente desventajados. Sus resultados muestran diferencias en estos niños en comparación con aquellos que provienen de hogares culturalmente más ventajosos, un déficit en dichos procesos se manifiesta fundamentalmente en una mayor dificultad en el uso cognoscitivo del lenguaje, así como en una menor capacidad para la evocación y ejecución de hábitos automáticos lingüísticos en relación con el uso de las inflexiones gramaticales (tiempos de los verbos, preposiciones, pronombres, posesivos, etc.) y el uso de la sintaxis. También se reportó que existen relaciones significativas entre este déficit psicolingüístico y la presencia en estos niños de dificultades de aprendizaje académico, así como la de un bajo nivel en el interés por el estudio. Este autor concluye que es la complejidad de la pronunciación y no la frecuencia de la misma, la que determina la adquisición del lenguaje en los niños; complejidad que por supuesto está vinculada a ambientes más estimulantes.

La construcción del aprendizaje en el niño se da a través de las actividades que realiza con los elementos de su medio. La interacción del niño con los objetos, personas, eventos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los mismos que en un segundo momento pueden representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos (Garibay, 1988).

Adquisición del lenguaje.

En cuanto a la adquisición del lenguaje en los niños existen diferentes teorías desarrolladas a lo largo del tiempo, enseguida se describen algunas en términos generales, basándonos en un informe realizado por Ardouin, Bustos y Jarpa (1988).

Teoría de Chomsky: Este autor propone la existencia de una “caja negra” innata, un “dispositivo para la adquisición del lenguaje”, capaz de recibir un input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este input es muy imperfecto: sin embargo, el niño es capaz de generar a partir de él una gramática que genera oraciones bien estructuradas y que determina cual es la forma en que deben usarse y comprenderse ésta. La naturaleza de este dispositivo no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

Teoría de Bruner: Para este autor tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para “comunicarse en el contexto de la solución de problemas”. Se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con él, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al dispositivo para la adquisición del lenguaje de Chomsky, la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (LASS, por sus siglas en inglés). Dentro de este LASS sería relevante la presencia del “habla infantil”, la forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el “aquí y ahora” y en su simplicidad; esta manera de comunicarse permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales. Esta “habla infantil” aparecerá

generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos “vocaliza” sobre él.

Teoría de Piaget: Este investigador resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. Piaget presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y fue caracterizada la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Se proponen dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar en entornos cada vez más complejos: la organización, la asimilación y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje; éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad progresiva del niño para comprender puntos de vista ajenos (de lenguaje egocéntrico a social).

Según Piaget (1961) el lenguaje infantil tiene un carácter egocéntrico característico, en el que predomina el aspecto sintético sobre el analítico de modo que en él las palabras tienen con frecuencia el valor de oraciones, pues no han llegado todavía al grado de complejidad necesaria que permita el empleo de los recursos de una lengua para la expresión matizada y más complicada de las formas oracionales.

Teoría de Vygotsky: Es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste; los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas; mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

De acuerdo con Vygotsky (1979) existe un nivel de aprendizaje que se denomina “zona de desarrollo próxima” (ZDP) y que hace referencia al desempeño que alcanza un niño con la asistencia de un adulto o un niño más hábil; este desempeño puede entenderse

como un proceso interactivo, donde el conocimiento de quién es más hábil se transfiere al niño. La finalidad es entonces, que el niño comprenda cómo manipula cada proceso y cómo aplica su conocimiento a la reorganización de futuras actividades (Moll, 1990).

El desarrollo proximal o ZDP, según Gonzáles y Palacios (1990) se constituye de cuatro aspectos cruciales. El primero es, la ZDP es creada en el proceso enseñanza/aprendizaje, esto es, el niño aprende del adulto (niño más hábil) mediante la interacción. El segundo es la situación de interacción que comporte necesariamente un cierto nivel de percepción y de acción conjunta. El tercero es, existe en la ZDP un proceso de negociación, donde adulto y niño, exploran las capacidades actuales de desempeño y buscan expandirlas a partir de situaciones retadoras, por encima de sus habilidades actuales. El cuarto se refiere a la importancia del lenguaje, puesto que éste es fundamental en el proceso de interacción social, que genera el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Teoría de Skinner: Para él, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. Al mismo tiempo castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales, palabras obscenas, etc.

Ahora bien, todas estas teorías tienen en común la importancia de las interacciones del niño con su entorno, más específicamente con otra persona.

El lenguaje es pues, una conducta que se desarrolla con la estimulación del entorno en que el niño está inserto, generalmente compuesto por sus padres y otros familiares. De ahí que resulte importante abordar la relación adulto-infante especialmente padres-niño, pues son ellos quienes interactúan en primera instancia con el niño. Así, la relación diádica ocupa un aspecto central en el desarrollo de la persona (Grych, 1990; Bronfenbrenner, 1979).

Relación niño-adulto.

Si bien es cierto que el papel del adulto es crítico en el desarrollo del infante, también se reconoce el efecto que tiene el niño sobre la conducta de los padres. En este sentido Rondal (1990) considera que el nivel receptivo que el niño muestra del lenguaje, así como su nivel productivo, tiene fuerte influencia sobre las adaptaciones lingüísticas que los padres hacen en su interacción con el infante.

Cuando un niño adquiere su lenguaje, se enfrenta a la tarea enorme de adquirir no solo las formas que esa lengua (de acuerdo a su cultura) ha incluido como formas del decir, sino también, y sobre todo, lo que se dice y lo que no se dice, las normas de la conversación, los modos del decir colectivo que no acepta trasgresiones, que se muestra mucho más inflexible que las reglas de la conjugación o las formas de las concordancias (Halliday, 1982). Este mismo autor señala que el niño desarrolla una clara noción del carácter sistémico de su lengua y la usa en apoyo al proceso de adquisición en el que está inmerso. Sabe también el niño de su condición de aprendiz y muestra una muy temprana conciencia de la “corrección” lingüística. Domínguez (2000) presenta un trabajo sobre la corrección de la emisión oral, en este trabajo considera algunas correcciones en el diálogo niño-adulto, esto es, las correcciones que el adulto hace al niño y, en particular, aquellas que se producen por repetición con corrección de la emisión infantil, para iniciar la reflexión sobre el rol del adulto como contraparte y “corrector” en el proceso de Adquisición de la Lengua Materna. Para ello, revisó los datos proporcionados por una muestra de habla infantil constituida por seis horas de grabación a seis niños caraqueños en diálogo con un adulto. Se trata de seis niños cuyos padres, de acuerdo con su profesión, nivel de estudio y de ingresos, pueden considerarse pertenecientes a la clase media caraqueña.

Los resultados muestran intervenciones del adulto utilizando estrategias de repetición con corrección, es decir, cuando el niño dice alguna palabra de manera incorrecta, el adulto repite la misma palabra ya corregida, también se encontró que los niños demuestran conocer esta estrategia. La simple repetición es interpretada algunas veces como corrección, donde la repetición no debía buscar la corrección puesto que, considerando la figura que ambos tienen delante, la identificación del niño es adecuada, el adulto sin embargo repite y, con ello, consigue que el niño cambie su primera interpretación, el adulto pregunta de nuevo, ahora quizá para volver a la interpretación

original, pero el niño la mantiene. En el ámbito de los estudios sobre Adquisición de la Lengua Materna, se ha dicho y confirmado que el adulto es el modelo y el instructor no especializado que participa como contraparte en este proceso. Sin embargo la revisión de los datos mostró todo lo contrario pues al contar 182 “errores” (palabras pronunciadas de manera incorrecta por el niño), seis de ellos fueron corregidos por iniciativa infantil y, solamente 28 lo fueron por el adulto; hubo entonces 148 oportunidades en las cuales el adulto no corrigió al niño y algunas más en las que, incluso, prefirió la forma infantil. La idea que se tiene del adulto corrector no puede, entonces, evidenciarse a partir de estos datos.

En cuanto a las autocorrecciones infantiles se puede creer, que cuando el niño se corrige está controlando su emisión en relación con las normas gramaticales que conoce y que, de ser así, la autocorrección permite evidenciar el proceso de adquisición del lenguaje como un proceso activo y productivo. Este hallazgo concuerda con lo mencionado por Abuchedid, Fernández, y Pfurr (2000) quien menciona que el desarrollo del lenguaje puede depender de la capacidad del niño para conectar las personas, los hechos y las relaciones en el medio, por lo que podemos decir que dentro de la interacción adulto-infante la participación de ambos es relevante para el óptimo desarrollo del lenguaje.

Interacción madre-hijo.

Dentro de un gran rango de factores para estudiar las relaciones adulto-infante específicamente padres-niño encontramos particularmente interesante la función de la madre dentro de la adquisición y desarrollo del lenguaje del niño, pues en concordancia con Bernard (1977) las madres son particularmente hábiles para entender el habla de sus hijos y de otros niños pequeños, así como también sabemos que los orígenes del lenguaje de acuerdo con Abuchedid se sitúan en las interacciones comunicativas que se producen desde las primeras etapas de la vida entre el bebé y su figura de apego que en nuestra cultura generalmente es la madre. Por lo que resulta entonces fundamental el análisis de las interacciones madre-hijo.

Pineda y Cortés (1989) realizaron una investigación sobre la actividad materna y desarrollo del lenguaje de sus hijos, analizando diadas de dos distintos niveles socioeconómicos (A y B). Las diadas A provenían de una clase social media-alta y la

madre estaba involucrada en actividades productivas; la díada B provenía de una clase social baja y la madre era analfabeta formal. Su estudio se realizó con un enfoque conductual, considerando competencias conductuales lingüísticas. En relación a la conducta del niño consideraron el desarrollo de la convencionalidad en el lenguaje, en relación a la madre las técnicas y estrategias dirigidas a promover el desarrollo lingüístico y cognoscitivo. Las categorías empleadas para analizar el lenguaje del niño fueron: 1) las respuestas que forman parte del equipo biológico, 2) vocalizaciones fonéticas y suprasegmentales, 3) vocalizaciones léxicas y, 4) frases. Las categorías para evaluar la conducta materna fueron tres: 1) actos elocutivos, 2) técnicas de enseñanza y formas didácticas empleadas y, 3) actos simbólicos.

Los resultados muestran que los niños de las díadas “A” presentan un desarrollo más acelerado en su lenguaje que los de las díadas “B”. En cuanto a las madres, ambas usaron técnicas de enseñanza, sin embargo, la madre “A” fue más versátil en su utilización, pues su comportamiento se distribuyó a lo largo de todas las técnicas a diferencia de la madre “B” quien restringió el uso de reproducciones y modelamientos. En términos de los actos elocutivos, la madre “A” expuso al niño a un ambiente lingüísticamente más rico, distribuyó sus elocuciones más equitativamente entre las declaraciones y las preguntas, a diferencia de la madre “B” quien se orientó notablemente hacia las declaraciones. La diferencia más drástica que encontraron estos autores fue en el uso de los actos simbólicos, que fue totalmente ausente en la madre “B”. Cortés y Pineda finalizan señalando que las relaciones entre actividades de los adultos son promotoras del desarrollo del lenguaje de los niños y que tales relaciones deben abordarse empíricamente en forma sistemática tanto en estudios longitudinales no manipulativos como en estudios manipulativos con control de variables.

Otro de los contextos bajo los cuales se ha evaluado la interacción madre-hijo ha sido el juego. Diversas investigaciones realizadas coinciden en señalar que el juego es el medio de interacción social por excelencia del niño y es un magnífico indicador de la adaptación posterior y desempeño en situaciones sociales que el niño exhiba (v.g. Forman y Kochanska, 2001; Doyle, Dohering, Tessier, de Lorrimer y Shapiro, 1992; Fein, 1981).

Un estudio que analiza los estilos de enseñanza empleados por la madre al interactuar con su hijo en situaciones de juego es el de Laborín y Vera (1998). Estos autores realizaron un estudio con el objetivo de describir longitudinalmente (de 12 meses a

1 año de edad) los estilos de enseñanza empleados por la madre al interactuar con su hijo en una situación de juego. Analizaron dos díadas, una madre-niña y otra madre-niño. En sus resultados muestran que la enseñanza de la madre hacia el niño varía en probabilidad de ocurrencia según el sexo del niño. La díada madre-niña muestra una mayor diversificación de estrategias de enseñanza, mientras que en la díada madre-niño mostró menor diversidad de las mismas, por lo que sugieren un estilo directivo de enseñanza/comunicación, también reconocen intenciones implícitas por enseñar al hijo (a) a responder dentro del sistema cara a cara. Por último observan que las estrategias de entrenamiento van cambiando y se prolongan en el tiempo conforme el niño(a) va adquiriendo capacidad para regular (verbal y no verbal), el comportamiento de la madre.

Otros autores como Molina y Ojeda (1999) realizaron un estudio de interacciones diádicas madre-hijo en diversos contextos incluyendo el juego, ellos analizaron contingencias maternas e infantiles, habilidades del niño, habilidades maternas y ajuste conductual materno-infantil, con la finalidad de identificar los patrones maternos que favorecen o desfavorecen el desarrollo natural del niño y de identificar si existen diferencias maternas. Sus resultados mostraron diferencias entre la madres en cuanto a que unas tienden a favorecer más la comunicación y el manejo del ambiente físico en sus hijos y otras no favorecen satisfactoriamente este desarrollo. También encontraron diferencias en las interacciones madre-hijo de contexto a contexto, donde en las situaciones de juego libre y/o actividades académicas se favorece más la comunicación en la díada y la respectiva promoción por parte de la madre, de competencia en el hijo.

Damast, Tamis-Le Monda y Bornstein (1996), realizaron un estudio con la intención de indagar si las madres ajustan su juego libre en respuesta a la conducta individual de sus hijos, considerando el conocimiento que ellas tienen sobre la naturaleza progresiva del juego infantil: finalmente, terminan diciendo que las madres se adaptan al nivel del juego de los niños y ajustan su comportamiento de acuerdo a la conducta del niño. Las madres que tienen mas conocimiento del juego estructuran episodios con niveles más sofisticados.

El juego simulado como contexto de interacción.

De los diversos tipos de juego en los que participa el niño, el juego simulado se considera especialmente importante, puesto que se requiere actividad representativa y la

comprensión de lo que significa dicha actividad. En otras palabras, implica que el niño entienda que está representando una realidad alterna y que existe una distinción entre los estímulos externos y la representación de los mismos (Leyva, 2001).

Dicho en términos de Cortés y Delgado (2001) un individuo está participando en el juego de simulación cuando su actividad esta regida por un criterio que le exige comportarse ante una situación “como si” se tratará de otras, las respuestas del individuo cambian la funcionalidad de los objetos, eventos y/o personas que se encuentran en una situación atribuyéndoles propiedades que éstos no poseen.

El juego simulado es pues, cuando los objetos sustituyen otros objetos y las personas asumen roles, por lo que se requiere al menos un compañero de juego, aún cuando puede ocurrir el juego solitario con características de simulación (p.ej. Rubín, 1982; Howes, Unger y Seidner, 1989). Cuando un niño adopta un rol, es necesario que el compañero de juego asuma el rol complementario, de esta manera se crea un vínculo de entendimiento que identifica la naturaleza de la interacción.

Bajo esta perspectiva resulta interesante el caso de la relación madre-niño, considerando a la madre como compañero de juego para el niño. Algunos autores han estudiado este tipo de relación tal es el caso de Youngblade y Dunn (1995), que realizaron una investigación sobre la participación de la madre y del hermano mayor en el establecimiento del juego simulado. El objetivo principal de este estudio residía en el reconocimiento de las diferencias individuales en el juego simulado, a partir de diferentes clases de relación (madre-niño, hermano-niño). Para ello, se examinaron las correlaciones entre las características del juego y las diferencias individuales, al tiempo que se exploraron las relaciones que éste tipo de juego mantiene con el entendimiento social. Sus resultados muestran que la participación de la madre se orienta más al comentario verbal, la referencia al juego y las propiedades del mismo, mientras que en el caso de la relación hermano-niño, la participación se centra en la actuación antes que en el comentario. De allí, que las diversas formas que puede adoptar un juego simulado, dependan en gran medida del tipo de relación establecida con el niño. Uno de los resultado más interesantes que se derivan de esta investigación, consiste en haber verificado que los niños participan más en juego simulado con los hermanos que con las madres, sin embargo, lo mas importante de esto, es que se concluye diciendo entre otras cosas, que la experiencia (en este caso del niño más hábil) es muy importante de considerar a la hora de abordar y

comprender el desarrollo del conocimiento del niño, puesto que a partir de su relación inactiva bajo juego simulado se notaron actividades más complejas en el niño a lo largo de la experiencia adquirida.

Así también, Farver y Wimbarti (1989), estudiaron los distintos roles de las madres y hermanos como compañeros de juego, para comprender el grado al cual su actividad de juego incluye la simulación, y exploraron cómo el contexto sociocultural, en este caso indonés, moldea los primeros juegos infantiles con diferentes compañeros. Ellos midieron varios aspectos; uno, el nivel de juego con objetos dentro del cual codificaron el juego exploratorio, el juego combinatorio y el juego de fingimiento con objetos; segundo, la participación mutua en el juego simbólico, este nivel se codificó cuando los compañeros dirigieron órdenes sociales el uno al otro y cuando se involucraban en actividades complementarias y recíprocas con consentimiento mutuo; la tercera mediada fue el desempeño de ambos en el juego simbólico cooperativo social, aquí se codificó juego simulado cooperativo social cuando ambos compañeros ejecutaron, en el contexto del juego social en curso, acciones de fantasía que tenían un guión y/o contenían roles de fingimiento complementarios; otra medida fue la conducta de juego materna y fraterna, en ésta se codificó el juego conjunto, los comentarios sobre el juego, las sugerencias de juego de simulación, la enseñanza y el afecto positivo compartido; por último se midió el contenido temático. Los resultados mostraron el mayor número de episodios en el juego simbólico con objetos, con los hermanos; menos episodios que contenían juego social con los hermanos, y el menor número de episodios fue en aquellos que contenían juego simbólico social cooperativo. Las proporciones de juego exploratorio, combinatorio y de juego con objetos observando la participación de ambos en juego simbólico social cooperativo fueron más altas con los hermanos mayores que con las madres. No hubo hallazgos significativos con respecto al juego social. Con este estudio los autores mostraron que existe una tendencia al desarrollo en el nivel de juego de los niños con objetos en el juego social de simulación cooperativo. Y apoyan el supuesto de que las variaciones socioculturales de los contextos ambientales en los que los niños se desarrollan e interactúan están asociadas con la participación de los compañeros en el juego, planteado por ellos mismos y también concuerdan con otros estudios sobre la idea que las conductas de juego de las madres están relacionadas con sus creencias acerca del valor del juego para los niños; los autores

confirman resultados de investigaciones anteriores que han demostrado que los hermanos pueden ser agentes efectivos de socialización.

El apoyo social proporcionado por un compañero más hábil resulta esencial para el desarrollo del juego simulado (Fiese, 1990; Bakeman y Adamson, 1984). Dentro del marco de interacciones es más significativa la experiencia adquirida por el niño cuando juega con un niño o un compañero ya experimentado antes que él para el desarrollo de un juego simulado más complejo y de mayor nivel. Resulta interesante de acuerdo a los estudios revisados, observar la presencia de la madre como compañero experimentado, sin embargo también hay que considerar la presencia de otro niño en las mismas condiciones de desarrollo pero con una historia de interacción mayor, quizá podría ser también un promotor importante de desligamiento funcional, entendido este según la propuesta de Ribes (1990) como la ampliación y diversificación del comportamiento que le permite al individuo responder de una manera relativamente independiente de las dimensiones fisicoquímicas del entorno inmediato.

Cortés, Romero y Hernández (2002), analizaron en una situación de simulación, el papel que juegan distintos criterios de efectividad proporcionados por el adulto como promotores del desligamiento funcional del comportamiento infantil. Para ello necesitaron la participación de ocho unidades de interacción experimentador-niño "A"-niño "B", en una situación de juego de simulación. Primeramente el niño "A" (mediado) jugó con el experimentador (mediador) haciendo uso de modelamiento de episodios, modelamiento global, instrucciones generales e instigación para el juego. Después, el niño "A" jugó como mediador dirigiendo al niño "B". La conducta de los niños se analizó con base en categorías que identificaron la clase de juego en la que incurrieron los niños y el tipo de mediación funcional. Los resultados encontrados señalan que, compañeros de juego más experimentados promueven un comportamiento más elaborado del compañero de juego con menos experiencia en juego simulado, puesto que fue notorio que el papel que como mediadores desempeñaron los niños "A", fue afectado por el tipo de criterios impuestos por el adulto para el desarrollo de actividades en simulación, esto es, el apoyo del experimentador precedió a la actividad del niño, con directrices definidas de los aspectos que se requerían para el juego, por lo que los niños "A" pudieron desempeñarse como mediadores efectivos de los niños "B". Estos autores mencionan la probabilidad de que en su investigación el tipo de experiencia de los niños con el adulto proporcionará elementos

para desempeñarse como facilitadores de conducta desligada de la situación durante el juego simulado. Finalmente concluyen diciendo que el juego simulado es un contexto interactivo que permite identificar con claridad aquellos factores relevantes en la evolución del comportamiento que va de lo meramente situacional a aquel definido por los criterios convencionales, y que el juego simulado no necesariamente se presenta asociado a formas complejas de comportamiento, sino que el desempeño durante el juego está en función de varios factores, entre los que se encuentran los criterios específicos que lo regulan y la historia de mediaciones de los participantes. Siendo el de mayor experiencia quien generalmente dirige al tipo de juego y promueve niveles de conducta más complejos.

Considerando al lenguaje como conducta psicológica que de acuerdo con Ribes (1990) es inseparable de los eventos ambientales con los que se relaciona nos basamos en un análisis interactivo propuesto por el mismo autor que contempla categorías tanto convencionales como no convencionales; en los aspectos morfológico, formal y funcional adjudicándole al aspecto funcional elementos que definen el interés de la Psicología del lenguaje, pues en él se contemplan indicadores que toman en cuenta la forma de relacionarse que tiene el individuo con objetos, con otros individuos o con eventos, estructurando así, situaciones interactivas que propician la adquisición y desarrollo del comportamiento lingüístico. Estos conceptos propuestos se explican con detalle en el siguiente capítulo.

La historia de mediación inmediata ha mostrado un comportamiento diferencial de los niños. En situaciones de juego simulado la complejidad del lenguaje parece incrementar, en algunos estudios donde un compañero mayor interactúa con un menor, el comportamiento de éste tiende a ser más complejo que cuando interactúa con un par. Pero pocos estudios han comparado la interacción con un igual y con un adulto sobre el desempeño posterior, de ahí que el interés del presente trabajo sea el siguiente.

- 1) Analizar la contribución de una historia inmediata de interacciones del niño como mediado o mediador sobre el nivel de participación en la estructuración de contingencias y el grado de desligamiento funcional desempeñado en tareas de simulación, y
- 2) Analizar el papel del adulto como promotor del desligamiento funcional del niño en situaciones relativamente naturales.

Cabe señalar, que en el presente estudio el papel del niño como mediado se considero en los casos en donde la interacción se realizó con la madre, debido a que como ya lo mencionan algunos autores, anteriormente citados, es la madre quien funge como compañero con mayor experiencia.

I. APROXIMACIÓN AL MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL SOBRE EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES NIÑO-ADULTO.

Sabemos que el lenguaje puede abordarse desde distintas perspectivas, sin embargo como objeto de estudio de la psicología es considerado como conducta; y de acuerdo con Ribes (1990) como interconducta, que es un sistema complejo de relaciones interdependientes entre los organismos individuales y los objetos, eventos y otros organismos del ambiente.

Tenemos entonces que la psicología interconductual reconoce como su único objeto de estudio a las interacciones entre el organismo y los objetos y eventos particulares del ambiente. Para su estudio, autores como Ribes y López (1985) proponen un modelo de campo donde incluyen conceptos como desligamiento funcional de los sistemas reactivos y mediación funcional.

La mediación funcional es un proceso en donde uno o varios elementos de la interacción funcionan como los factores no causales en la configuración del sistema de contingencias o de relación contingencial en donde existe una dependencia recíproca entre estímulos y respuestas, que como el mismo Ribes lo dice, las funciones estímulo-respuesta pueden considerarse como contactos organismo-ambiente.

El concepto de desligamiento funcional describe un proceso de diferenciación, ampliación y transformación cualitativa de las correspondencias funcionales organismo-ambiente, y los modos particulares de estructuración de las contingencias involucradas.

El presente estudio está basado en dicho programa de investigación, y parte precisamente de la línea de investigación “Análisis Funcional del Desarrollo Lingüístico” (Cortés, 1986), esta línea forma parte del proyecto de investigación en Aprendizaje Humano (P. I. A. H.) dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

La línea de investigación tiene dos objetivos generales, el primero está orientado a la investigación básica y el segundo a la tecnológica.

A. Realizar descripciones, desde una perspectiva interconductual, del proceso de desarrollo del infante considerando el tipo de interacciones que establece con su medio físico y social.

B. Desarrollar tecnología basada en el modelo interconductual que se oriente a optimizar el desarrollo del niño.

Sus objetivos particulares son:

- 1) Desarrollar sistemas de observación para la descripción y el análisis de los elementos críticos del modelo de campo y su vinculación con los cambios funcionales en las interacciones del individuo con su medio.
- 2) Analizar cambios evolutivos en la organización funcional de las interacciones adulto-infante.
- 3) Identificar longitudinal y transversalmente las diferencias en organización funcional de la conducta del niño asociadas con variaciones en los distintos factores normativos de la interacción.
- 4) Identificar formas particulares de interacción adulto-infante y su impacto en los repertorios conductuales del niño para enfrentar distintas situaciones.
- 5) Analizar la relación entre formas de interacción madre-niño y variables sociodemográficas.
- 6) Diseñar estrategias de intervención dirigidas a modificar las formas de interacción adulto-infante con la finalidad de optimizar el desarrollo del niño (este punto es correspondiente al objetivo tecnológico).

Además de los objetivos generales y particulares la línea tiene establecidas varias metas:

- I. Contar con sistemas de observación sensibles a diferentes formas de interacción adulto infante.
- II. Disponer de un cuerpo de datos que de cuenta de los criterios en la interacción adulto-niño que impactan en el desarrollo del niño.
- III. Disponer de un cuerpo de datos que de cuenta de los factores de orden sociodemográficos que impactan las interacciones adulto-niño.
- IV. Contar con estrategias para la modificación de la interacción adulto-infante orientadas a mejorar el desarrollo del niño (este punto forma parte del objetivo tecnológico).

Método general

Los estudios realizados dentro de ésta línea de investigación emplean una metodología observacional en situaciones no estructuradas, semiestructuradas y estructuradas. Esto posibilita identificar variables involucradas en la evolución de las interacciones lingüísticas. El trabajo con este tipo de diseños esta basado en la propuesta de Parke (1979) sobre la estrategia de pasos múltiples, que se refiere precisamente a la realización de estudios observacionales de campo en las tres situaciones ya mencionadas.

El trabajo en la primera situación consiste en realizar observaciones en los hogares de los sujetos, sin que medie instrucción alguna sobre las actividades a realizar o sobre comportamientos específicos de los participantes. En la situación semiestructurada, se observan minuciosamente los procesos interactivos de un solo momento del desarrollo a lo largo de varios momentos de interacción. En la tercera situación, se realizan estudios en los que se introducen manipulaciones consistentes en proporcionar a las díadas instrucciones sobre la naturaleza de las actividades de deben llevar a cabo y dotarlas de los materiales necesarios para propiciar formas particulares de relación entre sus miembros.

Asimismo la línea cuenta con estudios de tipo naturalista donde el niño interactúa con familiares o compañeros de escuela y estudios en situaciones más controladas en las que se analizan las interacciones del niño con un experimentador. Debido a que las observaciones se realizan en ambientes naturales, la situación de registro varia constantemente por lo que es posible obtener datos de distintas actividades, tales como la alimentación, el baño, y diversos tipos de juego.

El registro de la interacción, se hace de la siguiente manera: se coloca una cámara de video portátil en un tripie de modo que se puedan captar todas las actividades de la díada en la habitación. Una vez comenzada la actividad de la díada, se dejan transcurrir 5 minutos y se procede a filmar durante 30 minutos.

Los datos obtenidos se codifican de acuerdo a diferentes niveles, tales como contextos de interacción, en donde se observan regularidades de variables, molares, representadas por las situaciones generales de interacción; aptitudes funcionales, cambios en la estructuración de contingencias, tanto en el adulto como en el infante; y competencias funcionales, en donde se aprecian las dimensiones particulares de respuesta en los individuos respecto de las dimensiones de los objetos a los que responden en situaciones específicas.

Confiabilidad

La confiabilidad para los estudios realizados en esta línea de investigación esta basada en el método propuesto por Moerk (1983) para el análisis de relaciones verbales complejas, que consiste en que la elaboración de los registros se realice por dos codificadores que discuten y acuerdan las categorías asignadas a cada uno de los episodios interactivos, si se da el caso de un desacuerdo persistente entre los observadores el episodio se elimina.

Avances

Los principales factores que se han analizado con relación al desarrollo del niño son los contextos interactivos, las estrategias didácticas implícitas y los usos lingüísticos en los que incurren los adultos al relacionarse con los menores.

También se ha realizado una serie de estudios orientados al análisis de las características funcionales de los juegos de simulación y su relación con el desarrollo lingüístico del infante.

Es así como el presente trabajo se desprende del marco general descrito, sin embargo, es en los objetivos 2, 3 y 4 donde se ubica de manera particular el interés del mismo. Las especificaciones correspondientes se señalan en el capítulo referido a la metodología.

II. METODOLOGÍA

Método.

Diseño: Se empleo un diseño observacional de tipo transversal con fundamento en la metodología propuesta por Parke (1979) que consiste en la observación directa del comportamiento de interés en situaciones naturales, en este caso, en situaciones semiestructuradas en ambientes naturales. La intervención del experimentador en este estudio consistió en proporcionar a las díadas instrucciones sobre la naturaleza de las actividades que debían llevar a cabo y darles el material necesario para propiciar la relación entre sus miembros.

Participantes: 8 díadas madre-infante(donde el infante será referido como niño eje) y 8 infantes como apoyo, sin relación de parentesco con los sujetos de las díadas, los niños tenían una edad promedio de 3 años (rango de 36 a 42 meses) dividiéndose en igual número de niños y niñas lo que permitió realizar las combinaciones pertinentes. Todos los participantes son alumnos de escuelas particulares.

Situación: El salón de clases de dos escuelas jardín de niños. Los dos salones cuentan con una medida aproximada de 8 m². Se utilizó una mesa redonda en medio de la habitación y dos sillas; la habitación estuvo iluminada por luz natural que entraba por una ventana grande que da al patio.

Aparatos y Materiales: Equipo de grabación y reproducción de videocintas, muñecos que representen animales y personajes, tales como un perro, un Sr. Conejo, varios osos, dos leones pequeños, un Micky Mouse, un hipopótamo con anteojos y varios bloques para armar.

Procedimiento: Adicionalmente a las díadas madre-hijo se conformaron 8 díadas niño(a)-niño(a). Con el fin de analizar las interacciones entre estas dos configuraciones de la díada y las posibles influencias de una historia como mediador, los sujetos fueron divididos en

dos grupos que se observaron durante tres sesiones de acuerdo al siguiente arreglo contrabalanceado.

Grupo 1: niño-niño/niño-adulto/niño-niño.

Con la siguiente distribución:

Niño-niño	niño-mamá	niño-niño
Niño-niño	niño-mamá	niño-niño
Niña-niña	niña-mamá	niña-niña
Niña-niña	niña-mamá	niña-niña

Grupo 2. niño-adulto/niño-niño/niño-adulto

Con la siguiente distribución:

Niño-mamá	niño-niño	niño-mamá
Niño-mamá	niño-niño	niño-mamá
Niña-mamá	niña-niña	niña-mamá
Niña-mamá	niña-niña	niña-mamá

Cada sesión consistió de 30 minutos de duración, en los cuales la actividad de los participante fue filmada después de darles algunas instrucciones específicas para cada uno de los miembros de la díada. Tales instrucciones son las siguientes:

Para la madre:

“Señora, usted debe jugar con su hijo utilizando estos muñecos que representan a personas y animales, y estos bloques. Al jugar con ellos, usted debe hacer que el niño se involucre jugando, dándole por lo menos un muñeco para que le “de vida”. Tanto usted como su hijo puede representar con los muñecos uno o mas personajes, la representación puede ser a través de una historia o de diálogos pero deben ser los muñecos los que hablen, los bloques pueden ser utilizados para representar los objetos que no existen para construir la historia o guión. Si el niño deja de darle vida a su muñeco o no responde a las representaciones que usted hace, trate de llamar su atención.

Dele libertad al niño para que participe de manera activa; si él quiere organizar el juego e iniciar la historia o la actividad, siga usted su juego sin dejar de darle vida a los

muñecos. Los nombres de los personajes y el tipo de historia o diálogo queda al gusto de ustedes, lo importante es que no dejen de darle vida los muñecos. ¿Tiene alguna duda?

Para el niño:

“Aquí tienen estos muñecos y estos bloques, (cualquier muñeco) es “Don Pepe” y es dueño de un circo, todos los demás son sus amigos o los animales del circo, todos pueden hablar si ustedes los manejan, imaginen que los bloques son recipientes de comida, sillas, escaleras o lo que ustedes quieran. Si les gusta el circo pueden jugar al circo, si no les gusta, pueden jugar a lo que quieran o a lo que mas les guste”.

Cabe, mencionar que las instrucciones a los niños se adecuaron de acuerdo a la situación que se daba en relación a la disponibilidad de los mismos, siempre en base a lo anteriormente descrito.

El experimentador funcionó como observador filmando la sesión, se ubicó en frente de la mesa donde se encontraban los participantes realizando la actividad correspondiente. Se utilizó una cámara de video portátil para filmar todas las actividades de la día. Una vez comenzadas tales actividades, se dejaron transcurrir 5 minutos y se procedió a filmar durante 30 minutos. Cuando durante la filmación el infante o la madre salían de foco, se continuaba grabando su actividad siempre y cuando, quedará registrada parcialmente la actividad de los dos. Si llegaban a salir de foco ambos miembros de la díada, por más de 2 minutos, se dejaba de filmar hasta que se reunían nuevamente.

Una vez concluidas las filmaciones se procedió a la codificación de los datos, estos se analizaron por episodios considerando, de acuerdo con Ribes (1990), que la conducta como interrelación es distinguible sólo en términos de la organización funcional de las dependencias recíprocas entre las acciones del organismo y los eventos y objetos presentes del ambiente. Los criterios para la segmentación y clasificación de los episodios funcionales desarrollados por Cortés (1977) fueron los siguientes:

Inicio del episodio.

Se consideró el inicio del episodio cuando ocurrían una de dos cosas, o ambas:

- 1) Un cambio en el tipo de mediación, retomando mediación tal como lo hace Ribes, como una alternativa de análisis causal que describe relaciones complejas interdependientes y sincrónicas. Esto es, inicia un episodio cuando el niño participa de manera

cualitativamente distinta en las contingencias que median la interacción diádica. Lo cual ocurre cuando:

- a) Responde a un mismo estímulo en otro nivel funcional .
- b) Responde a otro estímulo en otro nivel funcional .

2) Un cambio del objeto de estímulo en un mismo tipo de mediación. Es decir, el niño interactúa en un mismo nivel funcional respondiendo a un estímulo diferente al original.

Término del episodio.

El episodio terminó cuando inicia otro episodio interactivo o cuando cualquier miembro de la díada interactúa en forma independiente ya sea con un objeto, un evento u otro individuo.

Tipos de episodio.

I. Macro: Estructura de juego

De acuerdo a la estructura del juego se identificaron dos tipos de episodio, de simulación y de no simulación.

- . Episodios de simulación: Se consideró este episodio cuando cualquiera de los dos participantes atribuía alguna característica que no poseían los objetos o eventos presentes, a la otra persona o a sí mismo. Ej. Los participantes manipulan dos muñecos como si estuvieran en una fiesta de cumpleaños (sentarse alrededor del pastel, soplarle a las velas, cantar las mañanitas, aplaudir y comer pastel), utilizando algunos bloques como apoyo, simulando ser los platos para el pastel y el pastel.
- . Episodios de no simulación: Se consideró cuando los sujetos respondían a los objetos, eventos o personas en términos de sus propiedades naturales. Ej. Los participantes juegan con los bloques, colocan uno encima de otro y comentan sobre el color de cada uno y que sí se pueden unir.

Cada uno de estos episodios a su vez se clasificó en dos formas:

- (1) Episodios de inicio, identificados como “**a**”, cuando el niño eje inicia el episodio interactivo.
- (2) Episodios de continuación, identificados como “**b**”, cuando el niño eje continua la interacción iniciada por el compañero de juego.

II. Complejidad funcional.

Otro punto de análisis fue la complejidad funcional, ésta consiste en cualificar las interacciones conductuales a lo largo de cinco niveles inclusivos, en relación a la participación del niño en la estructuración de las contingencias. Los niveles son los siguientes:

a) Contextual: El sujeto reacciona diferencialmente ante un estímulo novedoso sin producir cambios en la configuración del campo interactivo. Ej. Que uno de los participantes manipule un muñeco y realice una acción totalmente de acuerdo a como se lo indique el otro participante, sin aportar algo por iniciativa propia.

b) Suplementaria: El sujeto regula las interacciones con el medio produciendo cambios en la conducta del otro en relación a objetos o a eventos presentes. Ej. Uno de los participantes le pide al otro que le ayude a colocar los muñecos en determinado lugar.

c) Selectora: El individuo responde en forma relacional a las propiedades variantes de la situación. Ej. El participante elige accesorios o muñecos adecuados para representar un pastel o los integrantes de una familia.

d) Sustitutiva referencial: El individuo responde, mediante conducta convencional, a objetos o eventos particulares no presentes, y a propiedades no aparentes. Ej. Ambos participantes manipulan muñecos y simulan una plática o una canción cuando representan una fiesta de cumpleaños.

Es importante mencionar que este sistema de análisis permite identificar los cambios de interacción en tiempos reales y obtener la duración “casi” exacta de cada episodio.

Confiabilidad.

La confiabilidad se obtuvo con base en la codificación de una misma sesión elegida al azar por el mismo codificador en dos momentos distintos, es decir, confiabilidad intrajueces, se aplicó el índice de correlación de Kendall's y se obtuvo un índice de confiabilidad ponderado de 0.805 con una probabilidad significativa menor de 0.01.

III. RESULTADOS

Los datos se presentan en términos de la proporción de episodios de simulación y no simulación, obtenidos de las tres sesiones de cada grupo; así mismo se presenta el tiempo total y la frecuencia de los episodios en los diferentes niveles funcionales de ambos grupos, en simulación y no simulación; finalmente, se presenta la distribución de tiempos en los diferentes niveles funcionales para el niño eje y el compañero de juego en episodios de inicio y continuación en todas las sesiones de ambos grupos, durante los episodios de simulación. Para obtener los resultados estadísticos se aplicó un análisis no paramétrico U de Mann-Whitney para comparar la proporción de tiempo en los diferentes niveles funcionales entre el niño eje y el compañero de juego con apoyo del paquete SPSS versión 10.

EPISODIOS DE SIMULACIÓN Y NO SIMULACIÓN

En la figura 1 se presentan los datos promedio de episodios de simulación y no simulación de las 3 sesiones de cada grupo. Para el grupo 1 el 53.1% son de simulación mientras que el 46.9% son de no simulación. Para el grupo 2 el 89.6% son episodios de simulación y el 10.4% de no simulación. Como puede observarse, la diferencia en la proporción de ambos tipos de episodios es mayor en el grupo 2, recordemos que en este grupo las díadas se conforman por niño-mamá.

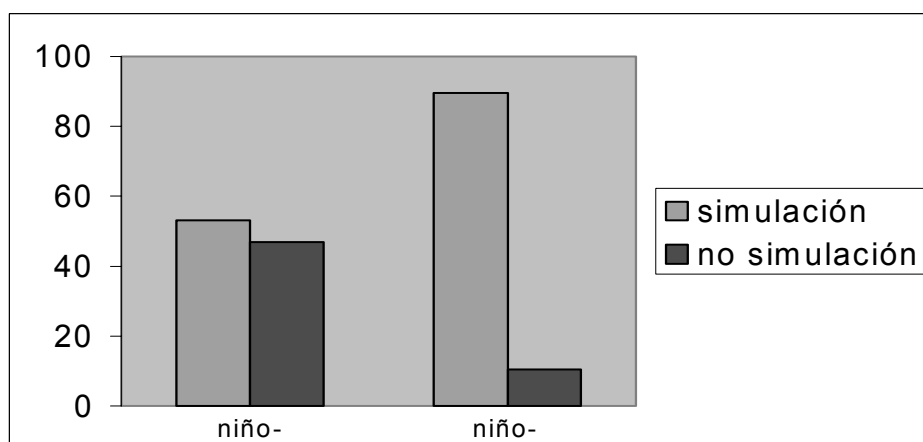


Fig.1 Porcentaje de tiempo promediado de los episodios de simulación y no simulación para ambos grupos. Grupo 1 (niño-niño) y grupo 2 (niño-mamá).

Nivel Funcional Grupo 1 niño-niño/niño-adulto/niño-niño

Los tiempos totales y la frecuencia de episodios de simulación y no simulación para el grupo 1 se presentan en la tabla 1. En el caso del niño eje durante el juego simulado para la primera sesión se observa que el tiempo total y la frecuencia son mayores en episodios de nivel sustitutivo referencial y el menor número de episodios son de nivel selector (3 episodios). En la sesión 2 únicamente se observan episodios de nivel selector y sustitutivo referencial con proporciones de tiempo y frecuencia notoriamente mayores en la función referencial. Para la sesión 3 observamos que nuevamente el mayor porcentaje está en el nivel sustitutivo referencial tanto en tiempo total como en frecuencia, mientras que los episodios en el nivel contextual prácticamente desaparecen. Al observar los datos de la sesión 1 vemos que los valores son muy parecidos para los dos niños y en la sesión 3 ya no, se aprecian más conductas de nivel contextual en el compañero de juego.

TABLA 1. Tiempo total en segundos, y frecuencias de episodios de simulación y no simulación en cada uno de los niveles funcionales en las tres sesiones del grupo 1 para el niño eje y el compañero de juego.

SESIÓN 1 Niño-niño	NIÑO EJE				COMPAÑERO			
	TIEMPO TOTAL		FRECUENCIA		TIEMPO TOTAL		FRECUENCIA	
	Sim.	No sim	Sim.	No sim.	Sim.	No sim.	Sim.	No sim.
Contextual	181	516	10	27	166	693	14	35
Suplementario	303	522	20	31	325	440	34	71
Selector	30	185	3	9	12	84	1	54
Sustitutivo referencial	1174	54	47	2	1310	60	95	207
SESIÓN 2 Niño-mamá								
Contextual	0	171	0	20	413	207	16	16
Suplementario	0	140	0	10	416	329	69	26
Selector	131	342	6	21	190	154	3	8
Sustitutivo referencial	1290	69	46	4	529	32	23	5
SESIÓN 3 Niño-niño								
Contextual	4	130	1	23	291	134	36	21
Suplementario	336	439	19	45	321	394	28	57
Selector	43	25	4	5	23	38	2	70
Sustitutivo referencial	1019	100	66	12	767	128	82	21

De los datos observados e la tabla anterior resaltan tres aspectos: 1) La función selectora es la de menor frecuencia y duración en las tres sesiones, mientras que la función sustitutiva referencial es la de mayor frecuencia (excepto en la sesión 2 para la mamá) y duración en las tres sesiones para ambos miembros de la díada. 2) Las interacciones del niño eje son distintas al comparar las sesiones 1 y 3, específicamente con relación al nivel contextual, mientras que el compañero de juego exhibe interacciones similares en las sesiones 1 y 2. 3) El niño eje durante la interacción con la mamá en la sesión 2 no presenta interacciones de niveles contextual y suplementarios, mientras que para la madre se observan interacciones en los cuatro niveles. Esto nos permite decir que quizás la conducta de la mamá sirvió como apoyo para el desempeño del niño en términos de duración y frecuencia de interacciones con niveles más complejos, al ajustarse al comportamiento del niño.

En cuanto a los resultados de los episodios de no simulación para el mismo grupo se observa que en la sesión 1, para ambos niños, los episodios de nivel sustitutivo referencial son los de menor duración y frecuencia (excepto en el caso del compañero donde el valor menor en frecuencia se observa en el nivel contextual). En los niveles restantes, el contextual y el suplementario son predominantes en tiempo y frecuencias para el niño eje, mientras que el nivel selector se ubica en valores intermedios entre aquellos y el sustitutivo referencial. Un patrón semejante se observa en el compañero de juego en términos de la duración de los episodios. Existen datos en la literatura, como es el caso de Youngblade y Dunn (1995), que nos dicen que el juego es más complejo cuando se comparte con otra persona, en este caso otro niño. Los datos nos muestran que los episodios de simulación en su mayoría corresponden a niveles más complejos en las tres sesiones, en contraste a los de no simulación, donde además la duración y la frecuencia siempre es menor.

En la sesión 2 la distribución de tiempos entre el niño y la mamá difieren; las funciones contextual y suplementaria son de menor duración en el niño respecto de la mamá, esta relación se invierte en el caso de las funciones selectora y referencial, siendo la sustitutiva referencial la de menor frecuencia y duración en ambos individuos. En relación a la frecuencia observada, los datos señalan más episodios en el nivel selector para el niño eje y en el nivel suplementario para la mamá.

En la sesión 3 la distribución del tiempo y frecuencia de episodios en los diferentes niveles funcionales se observan similares para el niño eje. Mientras que para el compañero

de juego es mayor el tiempo y la frecuencia en el nivel suplementario y menor duración y frecuencia en el nivel selector.

Un dato importante de resaltar es que en los episodios de no simulación la duración y frecuencia en el nivel sustitutivo referencial es notablemente menor respecto a lo observado en los episodios de simulación para el mismo nivel (excepto en la sesión 1 del compañero de juego); efecto que produce que la proporción de episodios en los niveles contextual y suplementario aumente en no simulación. Como sabemos, el juego es un medio adecuado para el estudio del desarrollo del lenguaje, pero además los datos obtenidos sugieren la importancia de considerar no nada más el juego como tal sino también el tipo de juego, pues en este caso pareciera que es en los episodios donde no simulan, en los que se presenta menor complejidad funcional.

Nivel Funcional grupo 2 niño-adulto/niño-niño/niño-adulto

Los datos de los episodios de simulación y de no simulación del grupo 2, se presentan en la tabla 2.

TABLA 2. Tiempo total en segundos, y frecuencias de interacción en cada uno de los niveles funcionales en las tres sesiones del grupo 2 para el niño y el compañero en simulación y no simulación.

SESIÓN 1 Niño-mamá	NIÑO EJE				COMPAÑERO			
	TIEMPO TOTAL		FRECUENCIA		TIEMPO TOTAL		FRECUENCIA	
	Sim.	No sim.	Sim.	No sim.	Sim.	No sim.	Sim.	No sim.
Contextual	0	0	0	0	104	59	6	2
Suplementario	171	331	12	16	162	272	15	17
Selectora	165	12	8	1	133	12	6	1
Sustitutivo referencial	1865	0	58	0	1802	0	54	0
SESIÓN 2 Niño-niño								
Contextual	142	0	10	0	17	24	1	1
Suplementario	345	205	14	7	479	181	22	6
Selectora	54	82	5	2	80	62	7	2
Sustitutivo referencial	1578	0	52	0	1563	0	49	2
SESIÓN 3 Niño-mamá								
Contextual	0	0	0	0	87	0	13	0
Suplementario	312	46	24	6	274	46	21	6
Selectora	253	42	10	2	278	42	11	2
Sustitutivo referencial	1761	0	71	0	1687	0	66	0

Podemos observar que en comparación con el grupo 1 hubo muy pocos episodios de simulación. Así como también que la mayor duración y frecuencia de estos episodios se está en el nivel sustitutivo referencial durante las 3 sesiones para el niño eje y el compañero de juego, casi igual que en el grupo 1.

Durante las sesiones 1 y 3 (de interacción con la mamá), los resultados para el niño eje, muestran similitud al comparar la proporción de tiempo total y frecuencia de episodios en los niveles suplementario y selector, mientras que en el nivel contextual el único dato observado es cero, para el niño eje. Respecto a los datos obtenidos con la mamá durante las sesiones 1 y 3 se observa similitud en los niveles suplementario y selector, mientras que la función contextual es la de menor duración en las sesiones 1 y 2.

En la sesión 2 la función selectora es la de menor frecuencia y duración en el caso del niño eje; en el compañero de juego esto mismo se observa pero en el nivel contextual; la función suplementaria tiene una proporción similar en ambos niños, aunque es mínimamente menor en el niño eje.

Es importante resaltar que los datos del niño eje durante las sesiones 1 y 3, muestran una distribución de tiempos idéntica en los diferentes niveles funcionales, mientras que en la sesión 2 (interacción niño-niño), disminuye la función selectora y aumenta la función contextual. En este caso el nivel de complejidad funcional del niño es alta mientras interactúa con la mamá, y disminuye cuando está con otro niño.

Las interacciones de no simulación del niño eje son principalmente de tipo suplementario y selector, siendo la primera de mayor duración y frecuencia en todos los casos. Es interesante observar nuevamente cómo los niveles funcionales más complejos se dan en los episodios de simulación, mientras que los episodios de no simulación aun cuando no se observa ninguno en nivel contextual, sí se mantienen con una duración y frecuencia mayor en los niveles de menor complejidad.

En el caso de los datos observados para la mamá (sesiones 1 y 3), podemos señalar que la distribución de tiempo y frecuencia en los niveles suplementario y selector son semejantes a los del niño eje; la única diferencia observada es que en la sesión 1 la mamá exhibe interacciones de nivel contextual.

Finalmente, en la sesión 2 el efecto observado es similar y como en el caso de la sesión 1 para la mamá, solo el compañero de juego exhibe interacciones de nivel contextual.

Nivel de Mediación en Simulación.

La figura 2 muestra la proporción de tiempo en los diferentes niveles funcionales en los episodios donde el niño eje (barras del lado izquierdo) y el compañero de juego (barras del lado derecho) inician la interacción, en distinto momento, durante las 3 sesiones del grupo 1. Podemos observar que en la sesión 1 (gráfica superior), el mayor porcentaje de duración de los episodios de ambos niños se ubica en el nivel sustitutivo referencial y es mínima la diferencia entre el niño eje y el compañero de juego. En los otros niveles también existe una gran similitud, la diferencia solo es en el nivel selector puesto que no se observaron episodios en ese nivel para el compañero de juego, además no se observan diferencias estadísticamente significativas ($Z(31,30) = -0.678$; $p = 0.523$), lo que indica que ambos niños se desempeñan en un mismo nivel tanto el mediado como el mediador.

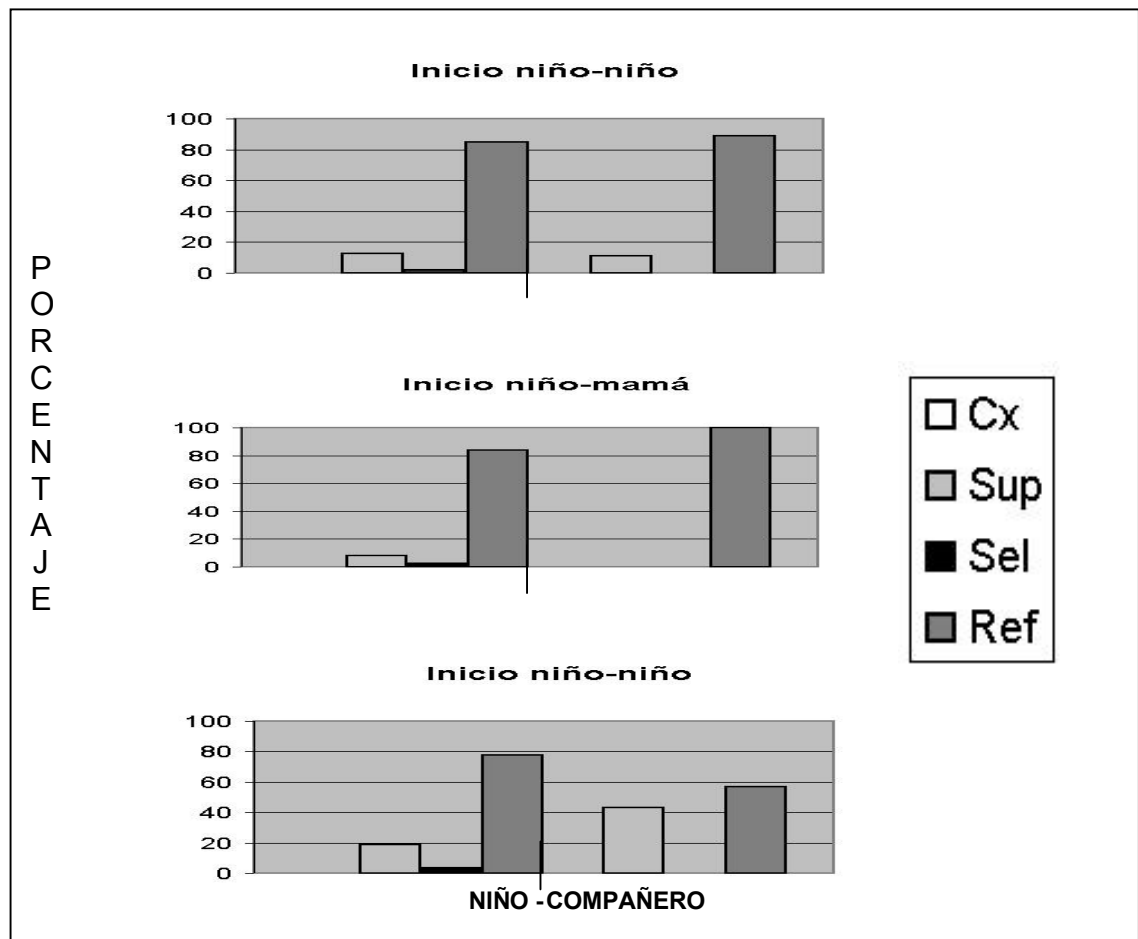


Fig. 2 Porcentaje de tiempo para cada nivel funcional en episodios de simulación cuando el niño eje y el compañero de juego inician (cada uno en su momento) el episodio durante las 3 sesiones del grupo 1. En la grafica superior se muestran los datos de la sesión 1 (con un igual), en la intermedia los datos de la sesión 2 (con la mamá) y en la inferior los datos de la última sesión (con un igual), (C contextual; S = suplementario; SL = Selector; SR = sustitutivo referencial).

Durante la sesión 2 observamos que el nivel sustitutivo referencial sigue siendo alto para ambos, aunque cabe resaltar que es menor el porcentaje en los episodios iniciados por el niño eje respecto al de la mamá. Las interacciones iniciadas por el compañero, que en este caso es la mamá, únicamente son de nivel sustitutivo, no muestra interacciones en los niveles suplementario y selector, mientras que el niño eje sí inicia sus interacciones de simulación en todos los niveles, excepto en el nivel contextual, la distribución de los datos antes descrita resultó estadísticamente diferente ($Z(39,35)=-2.68$; $p=0.007$). En esta sesión se observa que el comportamiento referencial se mantiene en las tres sesiones tanto del niño eje como del compañero de juego.

En la sesión 3 nuevamente es alto el porcentaje de episodios en el nivel sustitutivo referencial para ambos niños, como ocurrió en las sesiones precedentes los niveles suplementario y selector para el niño eje son bajos mientras que el compañero de juego decremento sus interacciones de inicio en sustitutivo referencial, aquí las diferencias en la distribución de los datos no resultaron significativas ($Z(103,40)=-1.139$; $p=0.25$).

Debemos señalar que mientras las proporciones de tiempo en los diferentes niveles funcionales se mantienen relativamente iguales entre las sesiones 1, 2 y 3 en el caso del niño eje, las interacciones iniciadas por el compañero de juego durante la sesión 3 cambian en proporción respecto de la sesión 1, aumentando en el nivel suplementario y decrementando en el nivel referencial, sin embargo estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas ($Z(18,15)=-1.711$; $p=0.09$). La escasa diferencia observada entre las tres sesiones para el niño eje nos llevarían a suponer que la intervención de la mamá no produjo efectos sustanciales cuando el niño juega un papel de mediador de interacciones; no obstante, debemos considerar, que los episodios iniciados por el compañero de juego que no tuvo experiencia con la madre, sí se modificaron aunque tales diferencias no fueron significativas ($Z(69,52)=-0.28$; $p=0.78$).

Los resultados de los episodios de donde tanto el niño (barras del lado izquierdo) el compañero de juego (barras del lado derecho) continúan la interacción, en las tres sesiones para el grupo 1 se presentan en la figura 3, es interesante observar que en ambos niños, el porcentaje de todos los niveles funcionales es parecido en la sesión 1; esto es, el nivel sustitutivo referencial se mantiene como el más alto y el nivel selector como el más bajo. Aquí ambos niños muestran con resultados similares, parece que cuando interactúan por primera vez (sesión 1) se da lugar a que sus características similares en cuanto a edad y

sobre todo la historia inmediata de interacción inexistente en esta sesión, ocasionen un comportamiento similar.

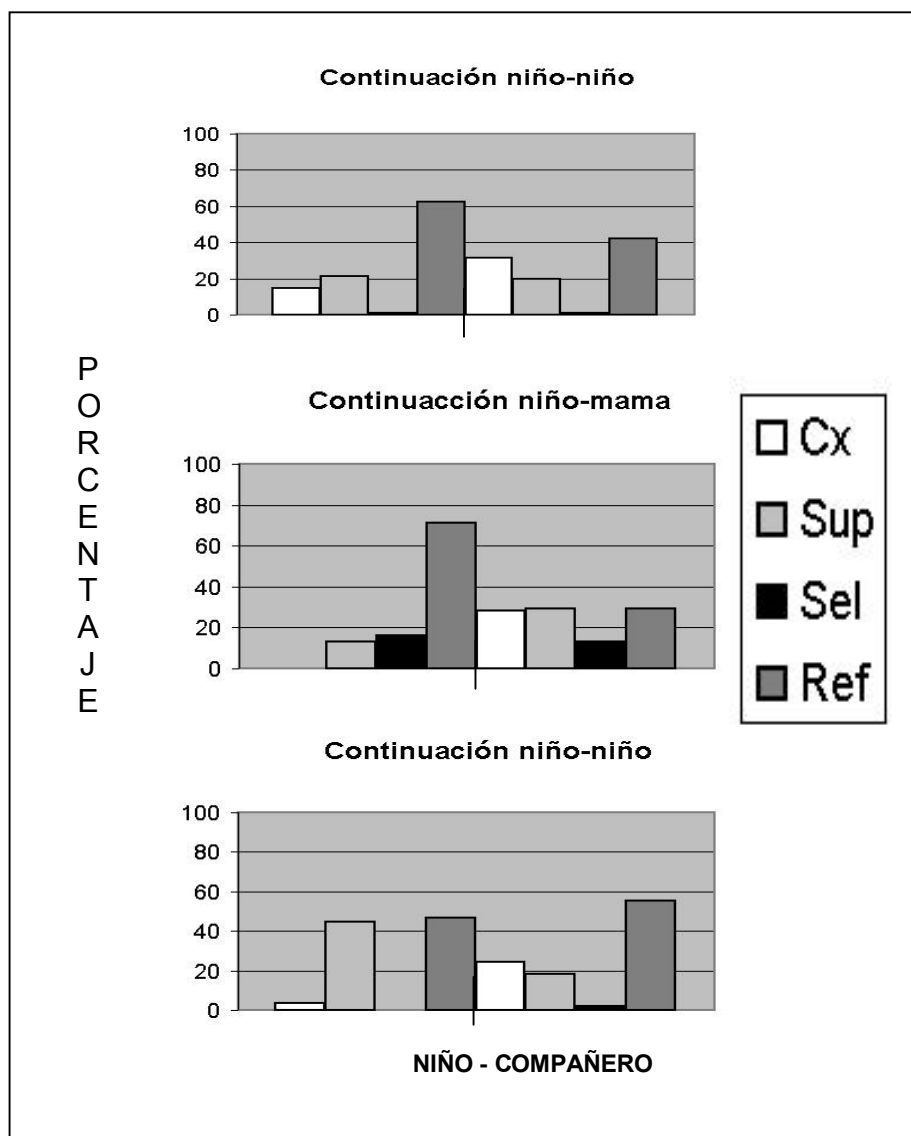


Fig. 3. Porcentaje de tiempo para cada nivel funcional durante los episodios de continuación en simulación durante las tres sesiones del grupo 1. En la grafica superior se muestran los datos de la sesión 1, en la Intermedia los datos de la sesión 2 y en la inferior los datos de la última Sesión (C = contextual; S = suplementario; SL = Selector, SR = sustitutivo referencial).

En la sesión 2 cuando interviene la mamá como compañero de juego, notamos que en el niño eje aumenta ligeramente el porcentaje en el nivel referencial y el nivel selector se incrementa de manera notoria, los restantes niveles disminuyen. Para la mamá se observa que la proporción de tiempo es muy similar entre los niveles contextual, suplementario y referencial, mientras que el selector tiene un menor porcentaje. Lo anterior nos indica que existe mayor proporción de interacciones de alto nivel de complejidad en el niño eje.

En la sesión 3 para el niño eje, observamos que el porcentaje aumentó en el nivel suplementario respecto de las sesiones precedentes. Cuando observamos la ejecución del compañero de juego notamos que el nivel sustitutivo referencial es de mayor porcentaje, seguido por el nivel contextual y el nivel suplementario, el de menor proporción es el nivel selector.

En esta sesión se observan diferencias notorias en la distribución de tiempo entre el niño eje y el compañero de juego pues en este caso las interacciones en el nivel referencial se presentan más en el compañero de juego mientras que la relación es inversa respecto del nivel suplementario. Cabe señalar que al comparar la frecuencia de episodios en diferentes niveles funcionales entre el niño y el compañero de juego sólo se observan diferencias estadísticamente probadas en la sesión 3 ($Z(130,45) = -1.902$ $p=0.05$). En esta sesión la historia inmediata de interacciones en el niño eje es notoria, pues a pesar de que sus episodios de nivel sustitutivo referencial son menos que los del niño de apoyo, los de nivel contextual son muy bajos a diferencia del niño eje quien no tuvo experiencia de juego con la mamá por lo que se observan resultados casi iguales a los de la sesión 1.

Comparando los resultados entre las sesiones 1 y 3 se observa similitud en la distribución de los episodios en los diferentes niveles. De hecho el resultado estadístico muestra probabilidades mayores a 0.05 en ambos casos.

Los datos del grupo 2 con episodios de inicio se presentan en la figura 4; podemos ver que en la sesión 1 no aparecen interacciones de nivel contextual. Por otro lado los niveles selector y suplementario son muy similares en el caso del niño eje, lo que no sucede con la mamá, pues el nivel suplementario se observa arriba del selector. Esto nos indica que el niño eje inicia sus interacciones en niveles funcionales similares a los que muestra la mamá, aun con la reserva de que las proporciones son distintas.

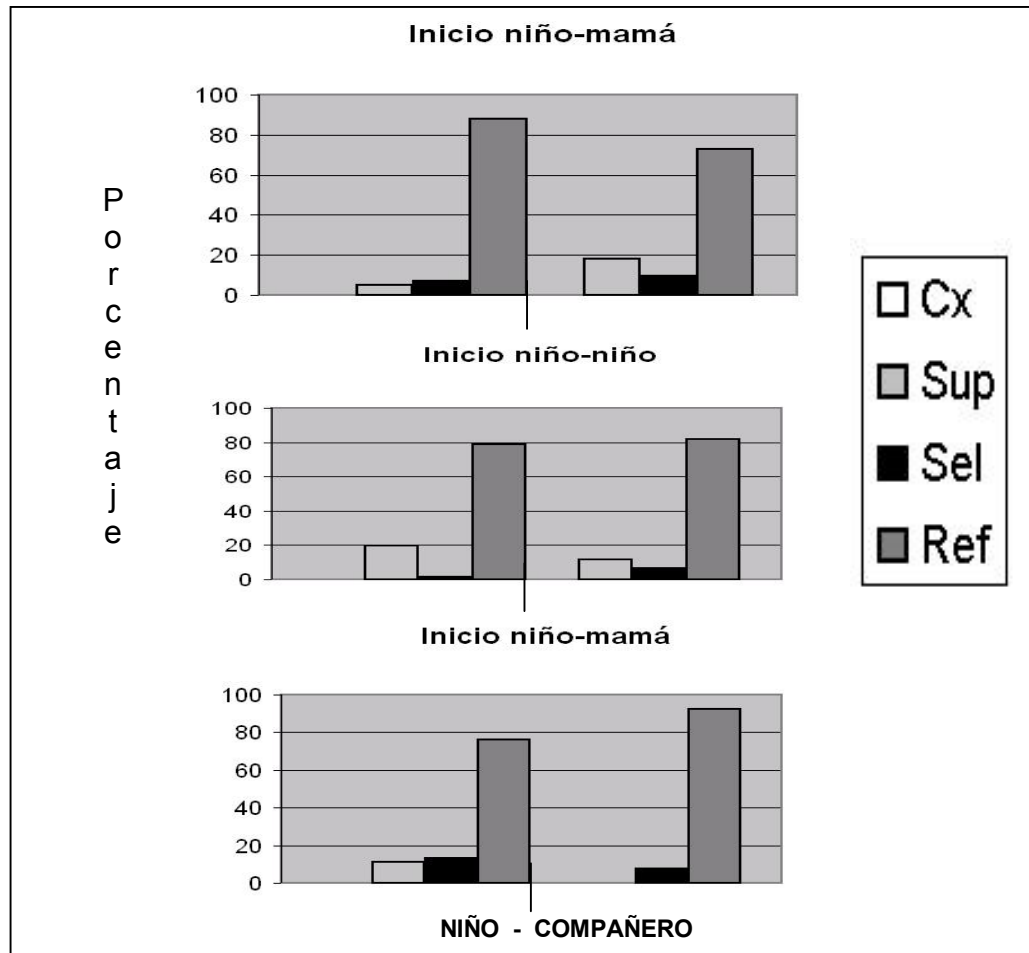


Figura 4. Porcentaje de tiempo para cada nivel funcional durante los episodios de inicio en simulación durante las tres sesiones del grupo 2. En la grafica superior se muestran los datos de la sesión 1, en la intermedia los datos de la sesión 2 y en la inferior los datos de la última sesión (C = contextual; S = suplementario; SL = Selector, SR = sustitutivo referencial).

Los porcentajes observados durante la sesión 2 para ambos miembros de la diada nos señalan ausencia de interacciones en el nivel contextual y bajos porcentajes en el nivel suplementario y selector, las interacciones siguen ocurriendo con alta proporción en el nivel referencial, el comportamiento de ambos miembros es muy parecido. En la sesión 3, donde nuevamente esta la mamá como compañero de juego, observamos que el niño eje tiene menor porcentaje en el nivel sustitutivo referencial; en el nivel selector las proporciones son similares. Es relevante observar que durante esta sesión tampoco se notan interacciones de nivel contextual en ambos y con la mamá desaparece también la suplementaria, pero se mantiene aún con bajo porcentaje la función selectora. En ninguna de las tres sesiones se observan diferencias significativas entre el niño eje y el compañero de juego.

Ahora bien, al comparar las sesiones 1 y 3, los resultados muestran que la única diferencia radica en el ligero incremento de porcentaje en los niveles contextual y suplementario para el caso del niño eje, lo que parece indicar que no hay efecto resultante de la historia precedente. Y en el caso de la mamá las interacciones son distintas por la ausencia de niveles de interacción contextual y suplementario en la sesión 3 respecto de la sesión 1, diferencias que se sustentan estadísticamente ($Z = (69,52) = -1.45; p=0.03$).

Por otro lado en la figura 5 se presentan los resultados de los episodios de continuación. Al observar los porcentajes de ambos miembros de la diada notamos que el mayor porcentaje se presenta en el nivel referencial durante las tres sesiones.

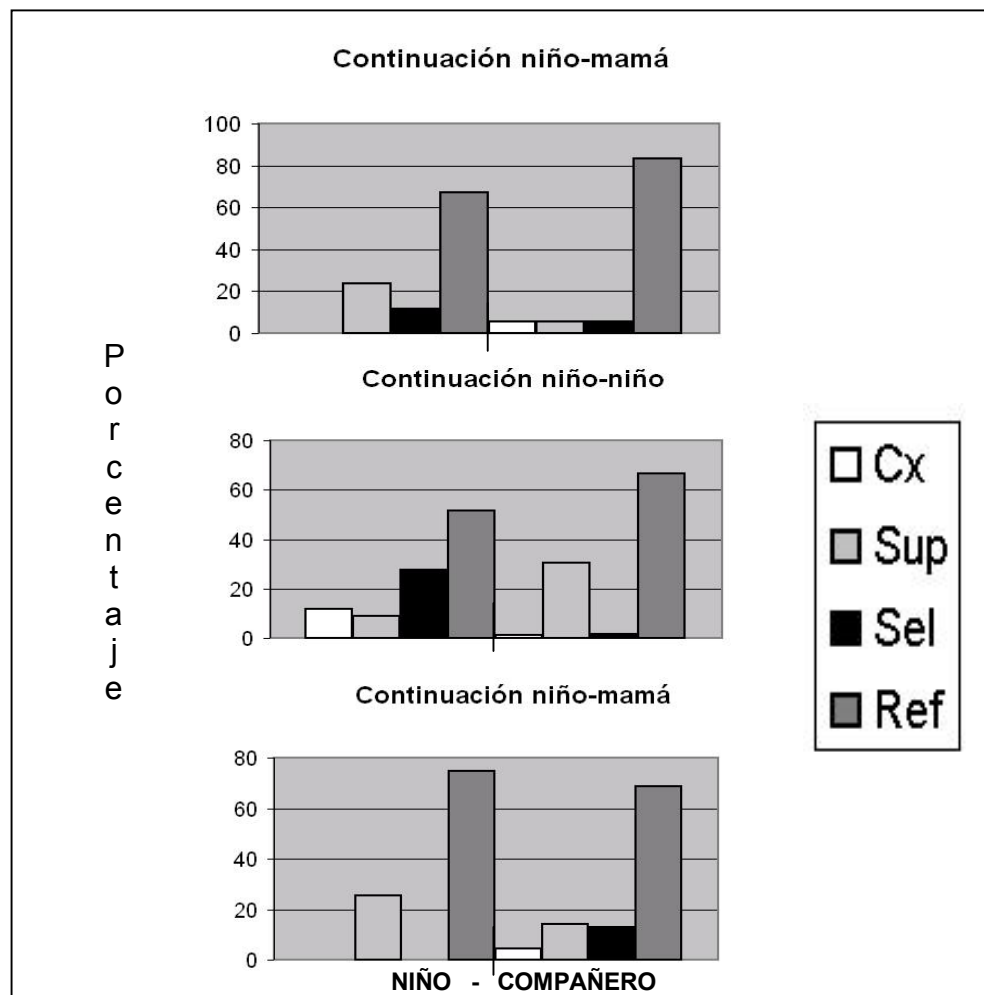


Fig. 5 Porcentaje de tiempo para cada nivel funcional durante los episodios de continuación En simulación en las tres sesiones del grupo 2. En la grafica superior se muestran los datos de la sesión 1, en la intermedia los datos de la sesión 2 y en la inferior los datos de la última sesión (C = contextual; S = suplementario; SL = Selector, SR = sustitutivo referencial).

Para el niño eje en la sesión 1 las interacciones de nivel suplementario son de proporción alta y el más bajo es el porcentaje del nivel selector. Para la mamá los tiempos en el contextual, suplementario y selector son iguales y de baja proporción, mientras que el nivel referencial es de alto porcentaje. En la sesión 2 también el nivel más alto es el sustitutivo referencial para ambos, pero en el niño eje es menor respecto al del compañero, además para el niño eje el nivel contextual y el suplementario muestran proporciones similares, mientras que el nivel selector tiene una mayor proporción en comparación a las anteriores funciones; a diferencia de esto, el niño compañero de juego muestra muy bajo porcentaje y con poca variación en los niveles contextual y selector, y un mayor porcentaje en el nivel suplementario, mas alto incluso que el del niño eje.

Durante la sesión 3 ocurre que el niño eje presenta un mayor porcentaje de interacciones de nivel sustitutivo respecto a la sesión anterior, y el resto de los episodios ocurren en un nivel suplementario; para el compañero de juego se observa un mayor porcentaje en el nivel sustitutivo y menor en la función contextual, siendo las interacciones suplementarias y selectoras similares en proporción.

Probabilidades Condicionales

Con los datos anteriores se hizo posible analizar la proporción de episodios de simulación y no simulación, así como el tiempo total y la frecuencia de los episodios en los diferentes niveles funcionales y la distribución de tiempos en los niveles para ambos miembros de la díada en episodios de inicio y continuación en todas las sesiones de los dos grupos. Sin embargo, con la finalidad de observar patrones de secuencia entre la conducta de cada uno de los miembros de la díada fué necesario hacer un análisis de interacciones diádicas, es decir, un análisis de probabilidades condicionales, donde se analizó la estructuración de episodios funcionales iniciados por el niño eje y el nivel de mediación correspondiente al compañero de juego, así como también la estructuración de episodios funcionales iniciados por el compañero de juego y el nivel de mediación correspondiente al niño eje. Para esto, se contó el número de veces que cada categoría funcional promovida por alguno de los miembros de la díada era seguida por la misma o las restantes estructuradas por el otro miembro de la díada. Las frecuencias correspondientes a cada transición posible de acuerdo a una categoría específica, se transformaron en probabilidades condicionales dividiendo la frecuencia de cada transición entre el total de

transiciones posibles para cada tipo de mediación. Por lo cual, la suma de probabilidades de transición para cada nivel funcional es de 1.0. Dichas probabilidades se observan en las siguientes figuras, presentadas en episodios de simulación y episodios de No simulación.

EPISODIOS DE SIMULACIÓN

En la figura 6 podemos observar las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios de simulación en los distintos niveles de mediación cuando el niño eje es quien inicia el episodio.

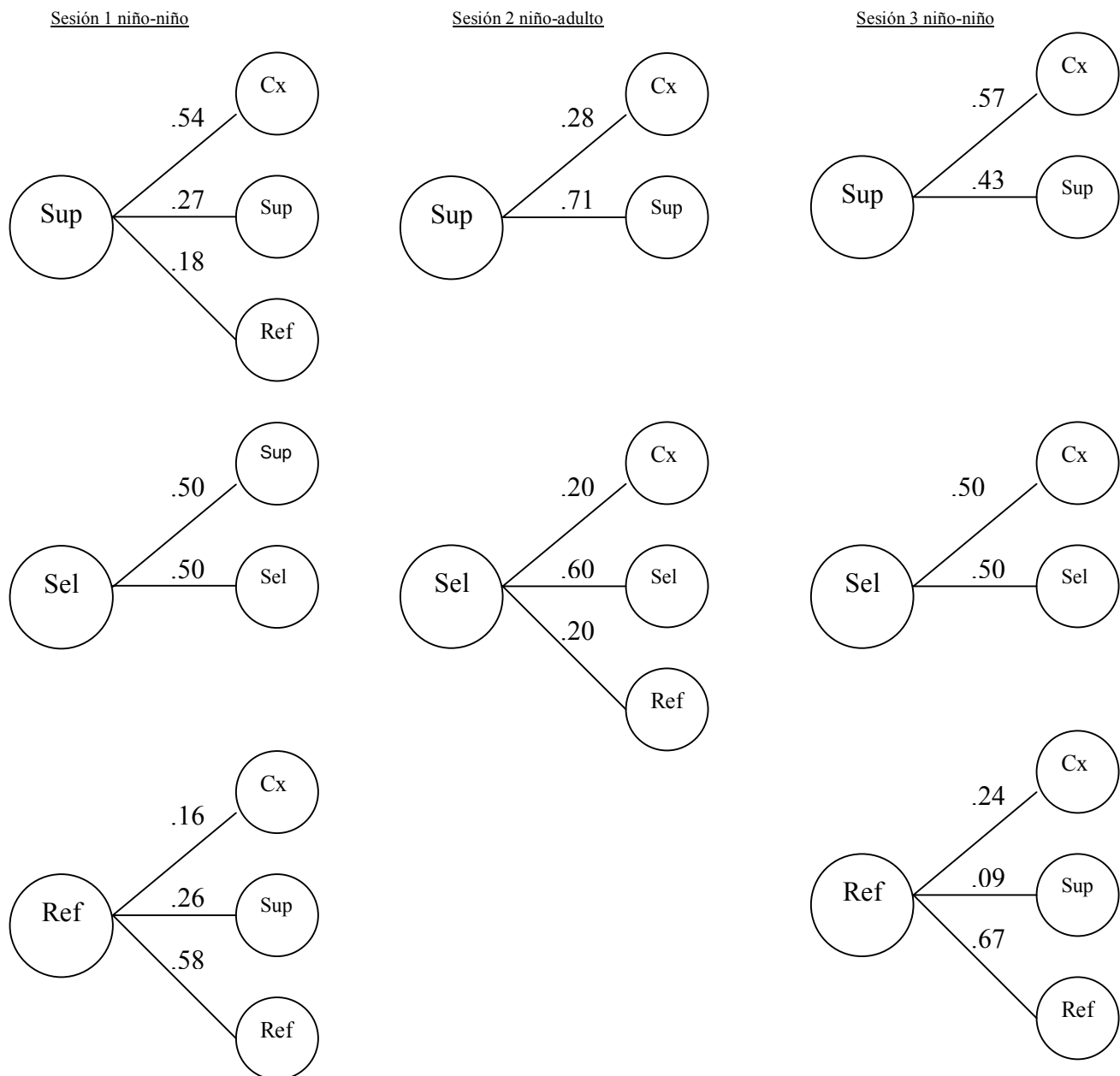


Fig.6. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en distintos niveles de medición cuando el niño eje inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo Referencial).

En la sesión 1 que corresponde a niño-niño, vemos que cuando el niño eje estructura el episodio en un nivel de complejidad suplementario, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es de .27 mayor a la de responder en un nivel referencial, sin embargo es más la probabilidad de .54 correspondiente al nivel contextual. Cuando este se comporta en un nivel selector solo se observa la probabilidad de dos niveles de ocurrencia con el mismo valor de .50, estos son el suplementario y el selector. Lo que no sucede cuando el niño eje estructura su conducta en un nivel referencial pues la probabilidad de que el compañero de juego responda también en un nivel referencial es de .58 mayor que .26 que pertenece al nivel suplementario y mayor que .16 correspondiente a la probabilidad de que la respuesta al comportamiento referencial del niño eje sea contextual por parte del compañero de juego.

En la sesión 2 que corresponde a niño-adulto (el adulto es la mamá quien funge como compañero de juego), no se observa conducta de nivel referencial estructurada por el niño eje, únicamente de niveles suplementario y selector. En el primero, la probabilidad de que el compañero de juego responda también en un nivel suplementario es de .71, que resulta una probabilidad alta, considerando el .28 en el nivel contextual. Cuando el niño eje estructura su comportamiento en un nivel selector, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es de .60, mientras que el responder en nivel contextual o referencial es igualmente probable, pues ambos niveles muestran .20.

En la sesión 3 que corresponde nuevamente a niño-niño, observamos similitud con la sesión 1. Cuando el niño eje estructura sus episodios conductuales en un nivel suplementario, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es de .43 para el nivel suplementario. Aquí, la probabilidad de responder en un nivel contextual también es mayor, pues es de .57. Cuando el niño eje se comporta en un nivel selector, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es de .50, lo mismo que la probabilidad de responder en un nivel contextual que es de .50. Es de resaltar que en la sesión 1, las probabilidades son iguales en los niveles selector y suplementario, y en esta sesión 3, las probabilidades son iguales en los niveles selector y contextual. Cuando el niño eje estructura su comportamiento en un nivel referencial, la probabilidad de que el compañero de juego responda con comportamiento en el mismo nivel es de .67, mayor que la probabilidad de responder en un nivel contextual que es de .24, y más aún que la de responder en un nivel suplementario que es de .09. Nuevamente

podemos resaltar que a pesar de que los resultados son similares a la sesión 1, en esta el valor intermedio está en el nivel suplementario, mientras que en la sesión 3 está en el nivel contextual, es decir, la probabilidad aumenta en un nivel de menor complejidad, considerando únicamente los niveles contextual y suplementario, pues el valor más grande en ambas sesiones está en el nivel referencial.

La figura 7 nos muestra las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en los distintos niveles de mediación cuando es el compañero de juego quien inicia los episodios en las tres sesiones del grupo 1.

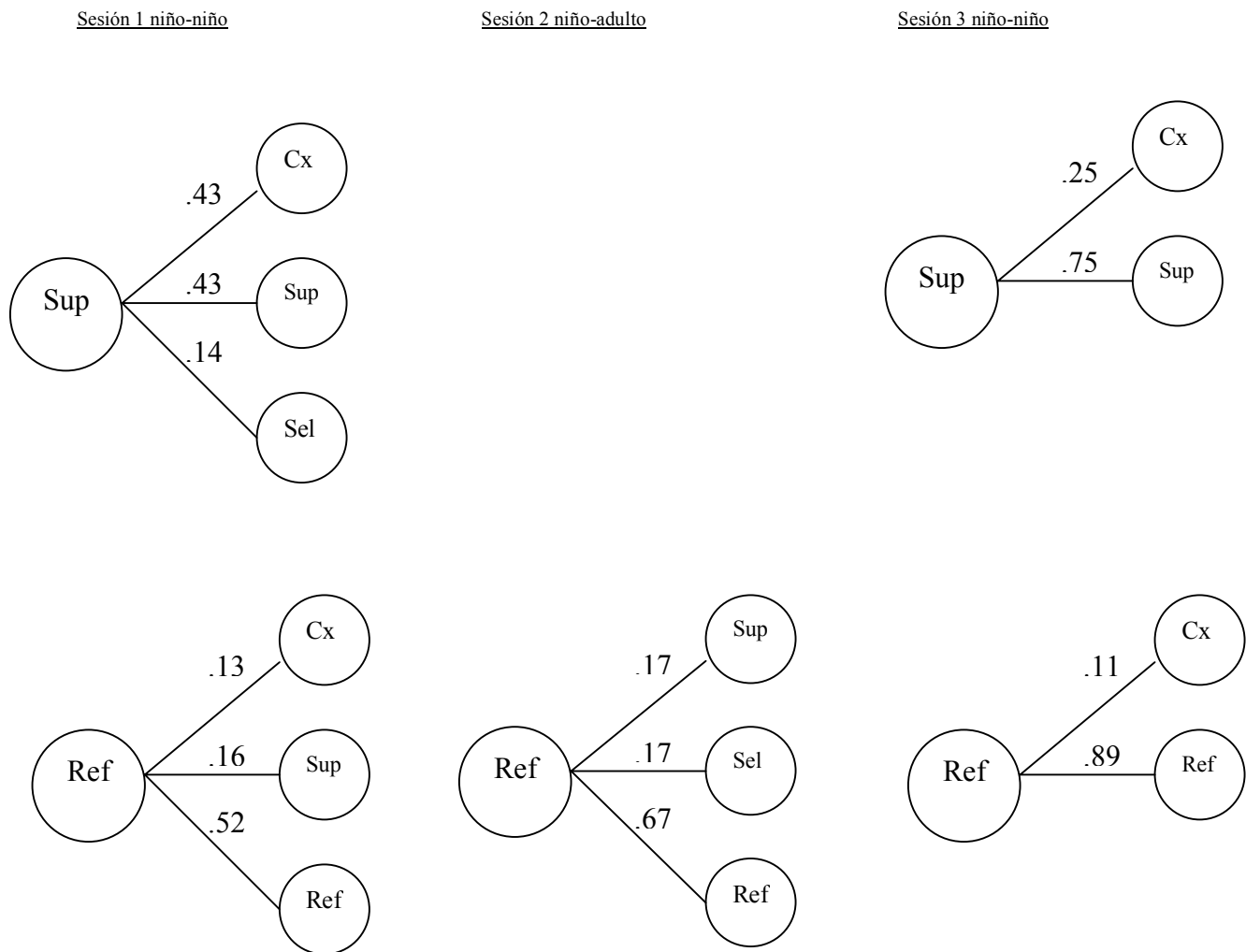


Fig.7. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en distintos niveles de mediación cuando el compañero de juego inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo de Referencial).

En la sesión 1 correspondiente a niño-niño, podemos ver que cuando el compañero de juego se comporta en un nivel suplementario, la probabilidad derivada para el niño eje en el mismo nivel es de .43, al igual que para el nivel contextual, y mayor que para el nivel selector que solo es de .14. Cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en un nivel referencial, la probabilidad de ocurrencia en el mismo nivel para el niño eje es de .52, el valor intermedio está en la ocurrencia del nivel suplementario que es de .16, y el menor está en el nivel contextual con una probabilidad de .13.

En la sesión 2 que corresponde a niño-adulto, donde el adulto y compañero de juego es la mamá, únicamente observamos comportamiento en un nivel referencial derivado de la mamá, con una probabilidades de ocurrencia en conducta con el mismo nivel estructurada por el niño eje de .67 y .17 en niveles suplementario y selector.

En la sesión 3 que corresponde nuevamente a niño-niño, vemos que cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en un nivel suplementario, la probabilidad de que el niño eje se comporte en el mismo nivel es de .75, y solo un .25 de comportarse en un nivel contextual. En ésta sesión al igual que en las anteriores no hay comportamiento en nivel selector por parte del compañero de juego, pero sí de nivel referencial con una probabilidad de .89 para el ocurrido en el niño eje, y únicamente .11 para el nivel contextual.

Cabe señalar que la figura nos muestra solo probabilidades condicionales derivadas de los niveles suplementario y referencial ocurridos en el compañero de juego y solo en las sesiones 1 y 3, pues en la 2 únicamente hay referencial. Y cuando la conducta estructurada por el niño compañero de juego es de nivel suplementario no se observa ocurrencia en el nivel referencial par el niño eje.

La figura 8 nos muestra las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en los distintos niveles de mediación cuando es el niño eje quien inicia los episodios en las tres sesiones del grupo 2.

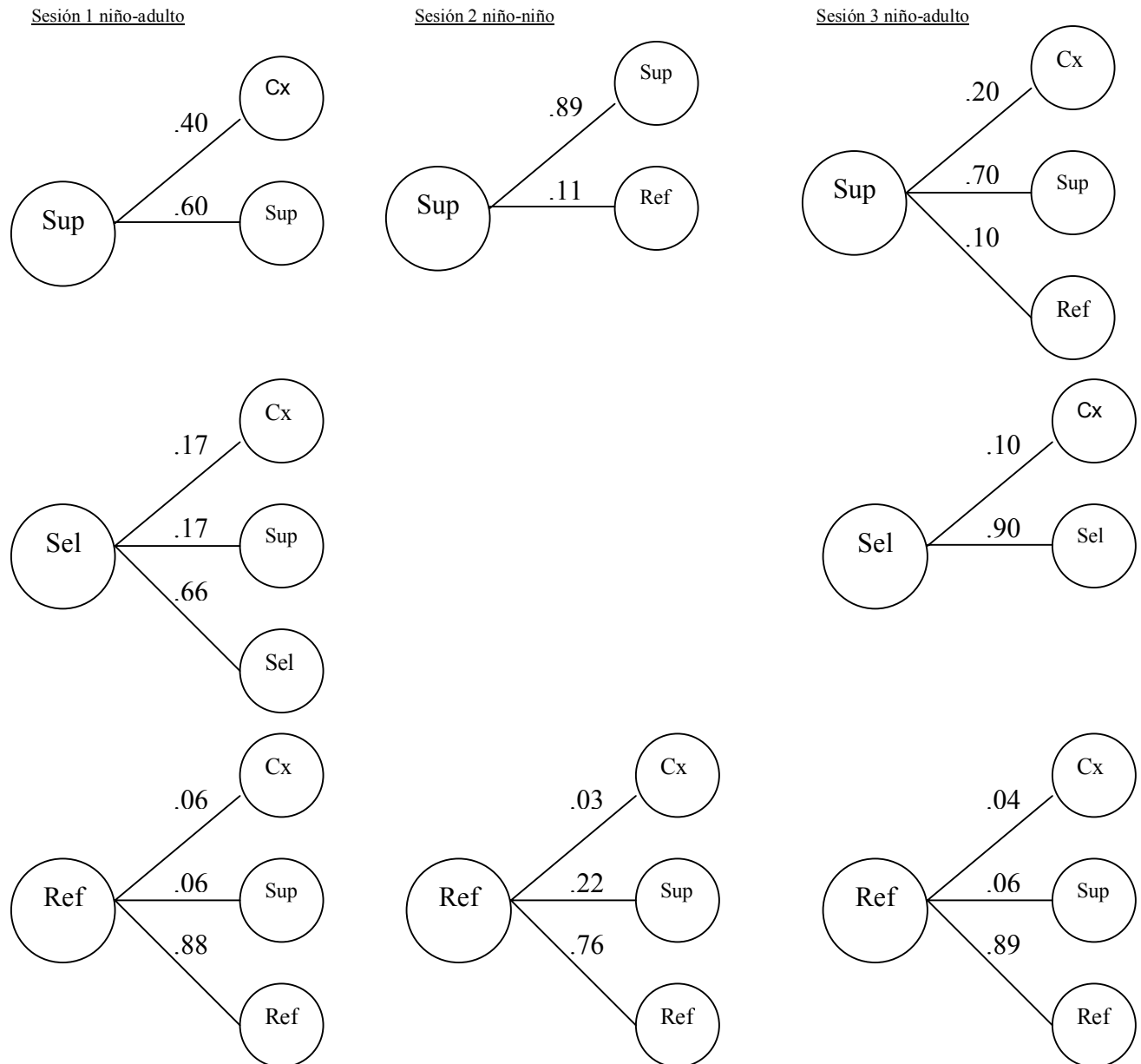


Fig.8. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en distintos niveles de mediación cuando el niño eje inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 2. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo de Referencial).

En la sesión 1 correspondiente a niño-adulto (el adulto es la mamá), cuando el niño eje estructura sus episodios comportándose en un nivel suplementario la probabilidad de que el compañero de juego responda en un mismo nivel es de .60, mientras que la de responder en un nivel contextual es de .40. Cuando el niño eje se comporta en un nivel selector, la probabilidad de que el compañero de juego se comporte también en un nivel

selector es de .66, en tanto que en los niveles contextual y suplementario vemos el mismo valor de probabilidad de .17. En los episodios donde el niño eje se comportó en un nivel referencial tenemos que la probabilidad de que el compañero de juego estructurará su comportamiento en el mismo nivel es de .88.

En la sesión 2 correspondiente a niño-niño, observamos que cuando el niño eje se comporta en un nivel suplementario, la probabilidad de que el compañero de juego se comporte en el mismo nivel es de .89, un valor alto considerando al .11 que aparece en el nivel referencial, en este caso, a diferencia de la sesión 1 el compañero de juego no estructura su comportamiento en nivel contextual, pero sí en referencial. Mientras que el niño eje no estructura su comportamiento en nivel selector, pero sí lo hace en nivel referencial, derivando una probabilidad de .76 para que el compañero de juego se comporte en el mismo nivel, una de .22 para el nivel suplementario y una de .03 para un nivel contextual.

En la sesión 3 correspondiente a nuevamente niño-adulto (el adulto es la mamá), cuando el niño eje estructura su comportamiento en nivel suplementario, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es de .70, el resto se distribuye en los niveles contextual y referencial con un .20 y un .10 respectivamente. En ésta sesión notamos que al igual que en las dos sesiones anteriores no existe la probabilidad de que el compañero de juego se comporte en un nivel selector, cuando el niño eje se comporta en nivel suplementario. Pero vemos que el niño eje sí estructura su comportamiento en el nivel selector, y cuando así sucede la probabilidad de que el compañero de juego responda en ese mismo nivel es de .90, y solo un el .10 de responder en nivel contextual. Cuando el niño eje estructura su comportamiento en un nivel referencial, la probabilidad de que el compañero de juego responda también en un nivel referencial es de .89, de que responda en un nivel contextual es de .04 y de que responda en un nivel suplementario es de .06.

Podemos señalar que cuando el niño eje estructura su comportamiento en un nivel referencial en las tres sesiones, las probabilidades de ocurrencia son muy similares en el compañero de juego, los valores no son los mismos, pero la distribución de estos en los niveles contextual, suplementario y referencial en las tres sesiones, podemos observar también que el nivel selector no aparece en ninguna de las sesiones cuando el nivel en el que estructura su comportamiento el niño eje es el referencial como ya se mencionó.

Algo también notorio es que durante las tres sesiones en todos los niveles, la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel en el que el niño eje estructura su comportamiento es la del valor más alto. Esto es, el nivel del comportamiento del compañero de juego es derivado siempre del mismo nivel del comportamiento estructurado por el niño eje.

En la figura 9 vemos las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en distintos niveles de mediación cuando el compañero de juego es quien inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 2.

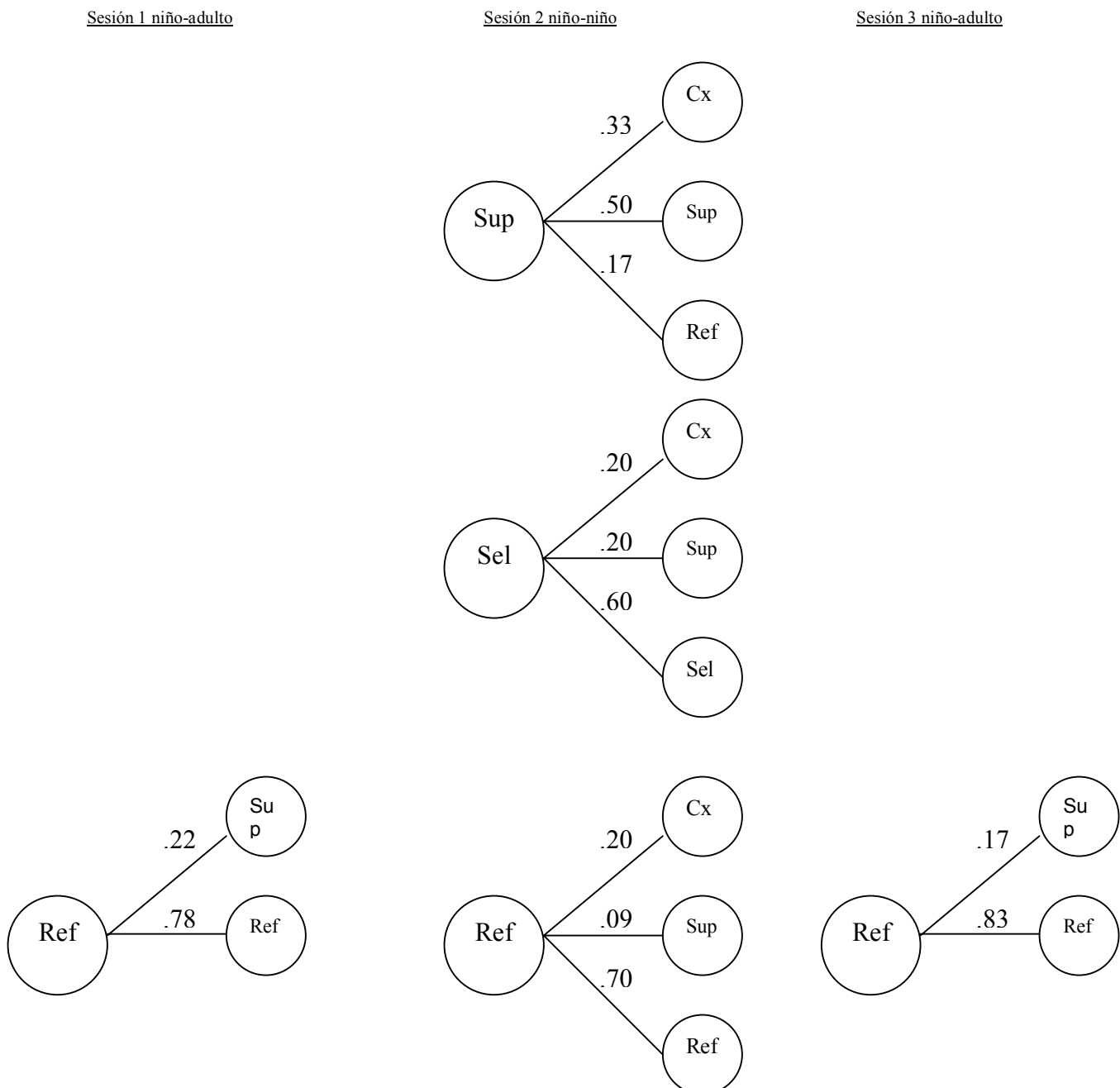


Fig.9. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de simulación en distintos niveles de mediación cuando el compañero de juego inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 2. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo Referencial).

En la sesión 1 correspondiente a niño-adulto (recordemos que el adulto es la mamá), al igual que en la sesión 3 que mas adelante describiremos, únicamente se observa un nivel de conducta referencial estructurado por el compañero de juego, donde la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .78 mayor que .22 de probabilidad de responder en un nivel suplementario.

En la sesión 2 que corresponde a niño-niño, cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en un nivel suplementario, la probabilidad de que el niño eje responda en un mismo nivel es de .50 más que .33 en el nivel contextual y .17 en el nivel referencial. Cuando el compañero de juego se comporta en un nivel selector, la probabilidad de que el niño eje le responda en el mismo nivel es de .60, y de .20 la de responder tanto en nivel contextual como en nivel suplementario. Cuando el compañero de juego estructura sus episodios en un nivel referencial, la probabilidad de responder en el mismo nivel es de .70, seguida de .20 en el nivel contextual y de .09 en el nivel suplementario.

Como ya se mencionó, en la sesión 3, donde nuevamente corresponde a niño-adulto (el adulto es la mamá), se observa una gran similitud con la sesión 1, vemos que el compañero de juego únicamente estructura su comportamiento en el nivel referencial y la probabilidad de que el niño eje le responda en el mismo nivel es la más alta, es de .83, siendo solamente .17 en el nivel suplementario. La similitud está tanto en el comportamiento del compañero de juego como en el del niño eje, el mismo nivel de estructuración de uno, deriva los mismos niveles con valores muy parecidos en el otro.

EPISODIOS DE NO SIMULACIÓN

En la figura 10 podemos ver las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de No simulación en distintos niveles de mediación cuando es el niño eje quien inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1.

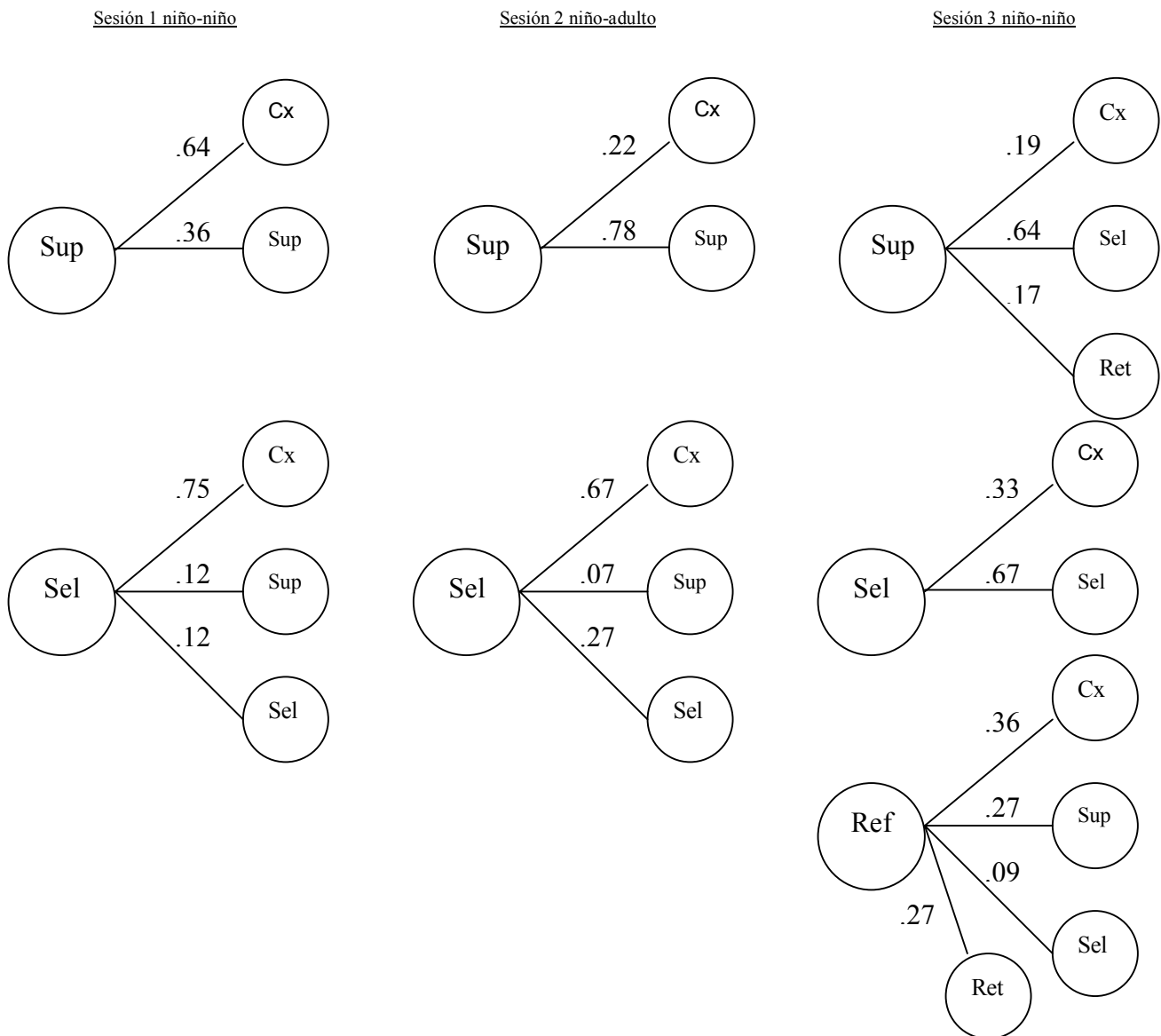


Fig.10. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de No simulación en distintos niveles de mediación cuando el niño eje inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref= Sustitutivo de Referencial)

En la sesión 1 que corresponde a niño-niño únicamente observamos conducta estructurada por el niño eje en los niveles suplementario y selector. En el primero vemos un valor de .36 de probabilidad de que el compañero de juego responda también en el nivel suplementario y una mayor probabilidad de responder en nivel contextual pues el valor es de .64. Cuando el compañero de juego se comporta en un nivel selector, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .12, al igual que la probabilidad de que responda en un nivel selector que también es de .12. Aquí la mayor probabilidad de ocurrencia en el comportamiento del compañero de juego es .75 en el nivel contextual.

En la sesión 2 correspondiente a niño-adulto (recordemos que el adulto es la mamá), al igual que en la sesión 1, el compañero de juego solo estructura su comportamiento en los niveles suplementario y selector, solo que cuando se comporta en nivel suplementario deriva una mayor probabilidad de ocurrencia, el niño eje, de nivel también suplementario, mientras que en la anterior sesión la probabilidad mayor es el contextual, en la presente sesión el contextual es de menor valor, es de .22. Cuando el compañero de juego se comporta en un nivel selector la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .27, este es un valor intermedio, pues el mayor que es de .67 esta en el nivel contextual y el más bajo es de .07 en el nivel suplementario.

En este caso, al igual que en la sesión anterior la probabilidad de ocurrencia en el comportamiento del niño eje está en el nivel contextual, y los otros valores se distribuyen también en el suplementario y selector.

En la sesión 3, correspondiente a nuevamente niño-niño, cuando el compañero de juego se comporta en un nivel suplementario, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es nula, pues no aparece ningún valor en este nivel. La distribución es de .64 en el nivel selector, .19 en el nivel contextual y .17 en el nivel referencial. Cuando compañero de juego se comporta en nivel selector, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .67, y la de que responda en nivel contextual es de .33. Podemos observar que cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en los niveles suplementario y selector la mayor probabilidad de ocurrencia en la conducta del niño eje es de nivel selector, seguida del nivel contextual.

Cuando el compañero de juego se comporta en n nivel referencial, la probabilidad de que el niño eje responda comportándose en el mismo nivel es de .27, lo mismo que en el

nivel suplementario. Aquí la mayor probabilidad de responder es en el nivel contextual con un valor de .33, y la de menor es en el nivel selector con un valor de .09.

La más alta probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel en el que el compañero de juego estructura su comportamiento, es cuando éste se comporta en un nivel selector durante la sesión 3 correspondiente a niño-niño.

En la figura 11 se muestran las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de no simulación en distintos niveles de mediación cuando el compañero de juego es quien inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1.

Sesión 1 niño-niño

Sesión 2 niño-mamá

Sesión 3 niño-niño

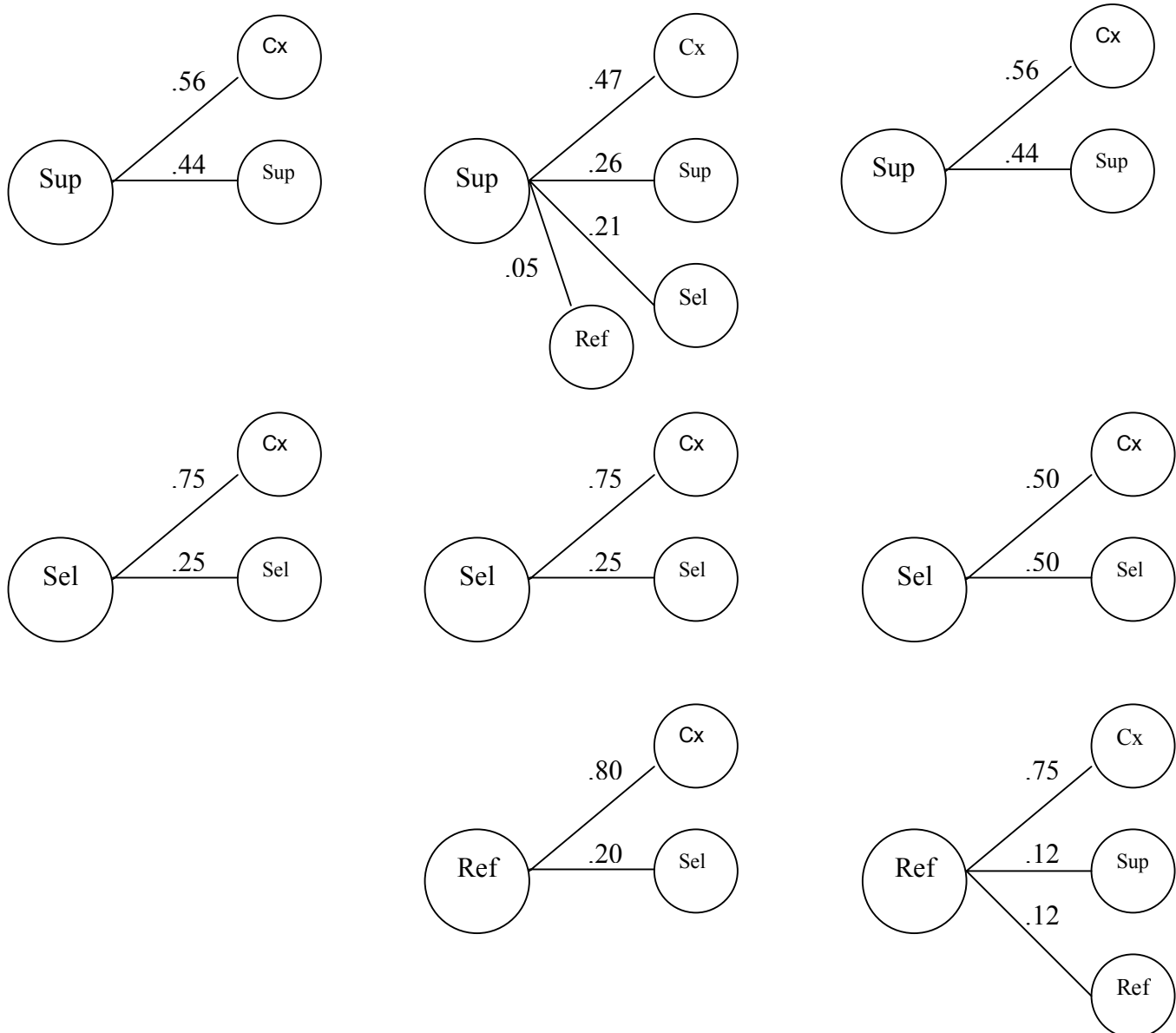


Fig.11. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de No simulación en distintos niveles de mediación cuando el compañero de juego inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 1. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo de Referencial).

En la sesión 1 correspondiente a niño-niño, el compañero de juego estructura su comportamiento solo en los niveles suplementario y selector. Cuando lo hace en el primero, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .44, menor que .56 como probabilidad de responder en el nivel contextual. Cuando la conducta del compañero de juego es en el nivel selector, la probabilidad de que el niño eje estructure su comportamiento en el mismo nivel es de .25, menor que .75 como probabilidad de responder en el nivel contextual. Como vemos en ambos casos la probabilidad de ocurrencia en el comportamiento del compañero de juego es más alta en el nivel contextual.

En la sesión 2 correspondiente a niño-adulto (como sabemos el adulto es la mamá), cuando el compañero de juego se comporta en un nivel suplementario, la probabilidad de que el niño eje se comporte en el mismo nivel es de .26, que resulta ser un valor intermedio, puesto que el mayor que es .47 está en el nivel contextual y en los niveles selector y referencial vemos .21 y .05 respectivamente. Cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en un nivel selector, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .25, menor que .75 en el nivel contextual. Cuando el compañero de juego se comporta en un nivel referencial no hay probabilidad de que responda el niño eje en el mismo nivel, solo hay en los niveles contextual con .80 y selector con .20. En ésta sesión la probabilidad de ocurrencia en el comportamiento del niño eje cambia en relación al nivel del comportamiento del compañero de juego. Es decir, cuando la conducta de éste es de nivel suplementario, la probabilidad en la respuesta del niño eje se distribuye en los cuatro niveles (contextual, suplementario, selector y referencial), sin embargo, cuando la conducta del compañero de juego es tanto selectora como referencial, la probabilidad de respuesta del niño eje es similar, los valores son semejantes en los mismos niveles (contextual y selector).

En la sesión 3 que nuevamente es de niño-ñiño, la estructuración del comportamiento del compañero de juego es en los niveles suplementario, selector y referencial. En el primero, la probabilidad de que el niño eje responda en el mismo nivel es de .44, y de que responda en el nivel contextual es de .56 mayor que la anterior. Cuando el compañero de juego se comporta en nivel selector, la probabilidad de que el niño eje se comporte en el mismo nivel es la misma que la de que se comporte en un nivel contextual,

pues ambos tienen un valor de .50. Cuando el compañero de juego estructura su comportamiento en un nivel referencial, vemos que la probabilidad de responder tanto en nivel referencial como en suplementario, para el niño eje es la misma, pues ambos niveles tienen el valor de .12, mientras que la de mayor valor es la de nivel contextual con .75.

Es de resaltar que en las tres sesiones las probabilidad de que el niño eje estructure su comportamiento en nivel contextual es la mas alta en todos los niveles correspondientes al comportamiento del compañero de juego.

Por último, la figura 12 nos muestra las probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de No simulación en distintos niveles de mediación cuando el niño eje es quien inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 2, no se presentan datos de estructuración de episodios por parte del compañero de juego, pues no se identificaron a lo largo de las 3 sesiones.

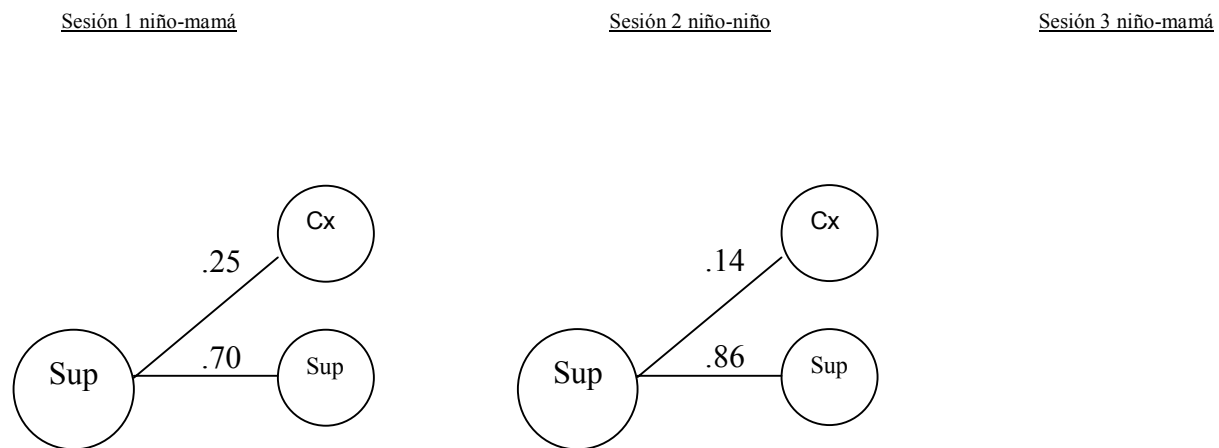


Fig.12. Probabilidades condicionales en la estructuración de episodios interactivos de No simulación en distintos niveles de mediación cuando el niño eje inicia el episodio en las tres sesiones del grupo 2. (Cx = Contextual; Sup = Suplementario; Sel = Selector; Ref = Sustitutivo de Referencial).

En este caso observamos únicamente episodios interactivos en las sesiones 1 y 2, en la 3 no hay episodios de no simulación. En ambas sesiones, vemos que el niño eje estructura su comportamiento solamente en el nivel suplementario, observamos también que en las dos sesiones la probabilidad de que el compañero de juego responda en el mismo nivel es muy similar, así como también la de responder en el nivel contextual. Tenemos que en la primera sesión existe un .70 de probabilidad de responder con un comportamiento de nivel suplementario y un .25 de probabilidad de responder en un nivel contextual. En la segunda sesión la probabilidad de que el compañero de juego estructure su comportamiento en el mismo nivel suplementario que el niño eje es de .86 y de que responda en un nivel contextual es de .14. Tanto la mamá como el otro niño (que son los compañeros de juego en las dos sesiones respectivamente) estructuran su comportamiento de forma muy similar ante la conducta de nivel suplementario estructurada por el niño eje.

IV. DISCUSION

El presente estudio se diseñó con el fin de analizar la contribución de una historia inmediata de interacciones del niño como mediado o mediador sobre el nivel de participación en la estructura de contingencias y el grado de desligamiento funcional desempeñando tareas de simulación y analizar el papel del adulto como promotor del desligamiento funcional del niño en situaciones relativamente naturales.

Dentro de los principales resultados tenemos que a pesar de que se observaron episodios tanto de simulación como de no simulación en ambos grupos, es en los episodios de simulación donde se observa mayor frecuencia, siendo en el grupo 2 donde la diferencia entre episodios de simulación y no simulación es mayor. Tal vez esto se deba a que tanto en la sesión 1 como en la 3 participa la mamá como compañero de juego, y es ella quien de algún modo dirige la interacción y el tipo de juego dando pie al juego simulado en un mayor número de veces, posiblemente debido al tipo de instrucción que recibió la mamá en el momento de interactuar con el niño, en donde se le hace hincapié en promover el juego simulado, puesto que este es un medio óptimo como contexto de interacción.

Cabe señalar que el niño eje cuando es mediado muestra más interacciones de nivel referencial cuando su compañero de juego es la mamá, a diferencia de cuando su compañero de juego es el otro niño donde existe una mayor proporción de tiempo en los otros niveles. Esto nos indica la importancia de la presencia de la mamá como adulto promotor de un nivel de complejidad alto en el tipo de juego del niño. Esto es, en la diada madre-niño, ambos miembros son de suma importancia para un buen desempeño dentro del desarrollo del lenguaje, sin embargo, la madre como líder de la interacción viene a ser determinante para tal desempeño. Al respecto Domínguez (1990) señala que no es suficiente tener un compañero de juego para que se presenten formas de conducta compleja, sino que debe haber una responsabilidad compartida para que tenga lugar un contexto social que proporcione experiencias enriquecedoras para el niño.

Dentro de la presente investigación el niño eje interactúa un mayor número de veces en un nivel sustitutivo referencial que viene a ser un nivel funcional complejo. El hecho de que esto suceda cuando el niño está interactuando con la mamá nos indica precisamente la relevancia de la mamá, y como dice Larraga (2000) el lenguaje del adulto y sobre todo sus

características: tono, intensidad, ritmo, etc., desencadena y pone fin a las acciones del niño, podemos decir entonces que es la madre quien orienta la acción.

Es importante mencionar que aun cuando en todas las sesiones para ambos miembros de la díada se presentan con mayor proporción de tiempo interacciones en el nivel sustitutivo referencial independientemente del grupo de pertenencia existen algunas particularidades que resaltar entre los grupos:

Primero, en los episodios de inicio las interacciones que exhibe el niño eje no presentan diferencias importantes entre los grupos pues la distribución de los tiempos en cada nivel es similar en todas las sesiones; el compañero de juego exhibe más interacciones en los niveles contextual y suplementario en la sesión 3 del grupo 1 en comparación a la sesión 2 del grupo 2 (ambas de interacción niño-niño). Para la mamá durante las sesiones 1 y 3 del grupo 2 no se observan interacciones en los niveles contextual y suplementario (o son de bajo porcentaje) mientras que en el grupo 1 se observa una alta proporción de episodios de nivel contextual. Lo anterior señala que en los episodios donde tanto el compañero de juego como el niño eje inician el episodio en distintos momentos, se exhiben menos interacciones de niveles contextual y suplementario específicamente en el grupo dos. Notamos que cuando la mamá funge como mediador, su desempeño es de un nivel de complejidad similar al del niño.

Segundo, en los episodios donde se continúa la interacción el comportamiento del niño eje muestra diferencias entre los grupos; estas diferencias radican en el hecho de que en el grupo 1 se presentan con más proporción episodios en el nivel selector cuando el niño eje esta con la mamá (sesión 2), mientras que en el grupo 2 este efecto se observa cuando está con otro niño (sesiones 1 y 3). Para el caso de la mamá en el grupo 1 las interacciones en los 3 primeros niveles se distribuye de modo similar mientras que en el grupo 2, la mamá exhibe pocas interacciones en niveles básicos.

En el grupo 2, la mamá inicia sus episodios como compañero de juego en 3 niveles (suplementario, selector y referencial), durante la sesión 1 el niño continúa en los mismos niveles con los porcentajes de tiempo casi iguales. En la sesión 3 donde nuevamente es compañero de juego, inicia solamente en los niveles suplementario y selector, mientras que el niño modifica los niveles de comportamiento de continuación de episodio, ahora solo en los niveles suplementario y referencial. Cuando la mamá continua los episodios, su conducta es muy similar en todos los niveles durante ambas sesiones (1 y 3). Quizá tenga

que ver el hecho de que el niño inicia los episodios también casi igual en las mismas sesiones. Esto es, la mamá se desempeña en virtud del comportamiento del niño, pues el hecho de que se observen niveles de menor complejidad, aún cuando sean de poco porcentaje, nos habla del apoyo de la mamá hacia el niño para que éste actúe de manera libre teniendo como base la conducta variada en niveles semejantes a los de la mamá. Por otro lado, no debemos dejar escapar el hecho de un posible efecto de la historia de la mamá que le posibilite ajustarse, promover o modificar el comportamiento del niño, así como el que de acuerdo a las características del lenguaje de la madre es la forma de la interacción y el tipo de juego que se establece en la díada madre-hijo. En el presente estudio no se realizó un análisis que permita determinar esto, sin embargo no se descarta este aspecto para una futura investigación, ni como posible variable que pudiera afectar los resultados del presente trabajo.

Algunos autores como Damast, Tamis-Le Monda, y Bornestein (1996) dicen que las madres son sensibles al nivel del juego de los niños, es decir, ajustan su comportamiento en respuesta a la conducta del niño, quizá por eso vemos en nuestro estudio que las interacciones iniciadas por la mamá presentan porcentajes de duración y frecuencia distribuidos en los diferentes niveles funcionales y no en uno solo, en la mayoría de los casos.

De acuerdo con varios autores como son Forman y Kochanska (2001); Doyle, Dohering, Tessier, De Lorrimer y Shapiro (1992); y Fein (1981), el juego es el medio de interacción social por excelencia para el desempeño en situaciones sociales que el niño exhibe, sin embargo, después de analizar los resultados, podemos ver que también para la madre resulta un contexto idóneo para interactuar de forma variada con el niño; en relación con el tipo de juego observamos que el nivel de complejidad de las madres varía del más simple al más complejo, así como de juego libre o no simulado a juego simulado. Cortés, Romero y Hernández (2002) mencionan que el juego simulado es un contexto interactivo en el que se pueden identificar varios factores del comportamiento y que van de lo situacional a los definidos por criterios convencionales, indudablemente lo observado en las díadas del presente estudio coinciden con esta afirmación, puesto que aun cuando se pudo observar episodios de no simulación, el mayor porcentaje fue en los episodios de juego simulado.

Los mismos autores dicen que el juego simulado no necesariamente se presenta asociado a formas complejas de comportamiento, sin embargo, los resultados muestran mayor número de interacciones de nivel sustitutivo referencial durante los episodios de juego simulado. Farver y Wimbarti (1989), señalan que el apoyo social proporcionado por un compañero más hábil es esencial para el desarrollo del juego simulado.

Es importante resaltar que en esta afirmación el compañero experimentado no necesariamente debe ser la mamá, puede ser otro niño compañero o incluso hermanos mayores, autores como Minuchin y Fischman (1992), afirman que los hermanos mayores al fungir como mas experimentados podrían tener una participación relevante dentro de una díada hermano-hermano. En el presente estudio no hubo participación de hermanos mayores, pero sí se pudo observar una participación similar de ambos niños cuando las díadas se conformaron como niño-niño, aun cuando el niño eje fue quien definió la estructuración de niveles de mayor complejidad, se dieron casos en donde se notó un comportamiento de niveles de complejidad funcional similar.

Los resultados de porcentajes de complejidad conductual no muestran diferencias como las que se esperarían a partir de las afirmaciones de Farver y Wimbarti y Minuchin y Fischman, más bien se observan otro tipo de resultados que el análisis de probabilidades condicionales, nos permitió observar, esto es, en la mayoría de los casos la mamá responde en el mismo nivel en el que el niño estructura su comportamiento, así mismo se aprecia un ajuste del niño compañero de juego con el niño eje y viceversa, es decir, el primero se adecua al comportamiento estructurado por el niño eje respondiendo con un comportamiento en niveles de menor complejidad o en el mismo, así como también cuando el niño eje es quien continúa con los episodio iniciados tanto por la mamá como por el otro niño, su comportamiento es de niveles menores o igual que los de su compañero.

Con estos resultados podemos decir, que efectivamente se cumplieron los objetivos de analizar tanto la contribución de una historia inmediata de interacciones del niño como mediado o mediador sobre el nivel de participación en la estructuración de contingencias y el grado de desligamiento funcional desempeñado en tareas de simulación, como el papel del adulto como promotor del desligamiento funcional del niño en situaciones relativamente naturales. Con base en esto, encontramos que el comportamiento del niño fue en su mayoría en niveles selectivo y/o referencial más que suplementaria y/o contextual, lo cual quiere decir que su conducta se manifiesta en niveles más complejos sobre el modo en

que responde a las propiedades de los objetos. Sin embargo, debido a que en la mayoría de los casos se observó un ajuste de la conducta de la mamá con la del niño, puesto que la posibilidad de respuesta de la madre fué en el mismo nivel en el que el niño estructuró su comportamiento, no en un nivel de mayor complejidad; podemos decir que no se observó e desligamiento funcional significativo como para permitirnos identificar a la madre como adulto promotor del mismo. Este ajuste de comportamiento también se observó en ambos niños cuando la interacción fue con un igual, con lo cual vemos que la contribución de una historia inmediata de interacciones del niño como mediado o mediador sobre el nivel de participación en la estructuración de contingencias fue mínima, así que no podemos dejar de lado la experiencia adquirida por el niño en otros momentos y con otros compañeros de juego como pueden ser el papá o hermanos tanto mayores como menores.

Este tipo de interacciones son un buen tema de estudio para el futuro, así como también otros muchos aspectos de este mismo que podrían variar, por ejemplo el tipo de instrucciones que en este caso se pudieron haber propiciado episodios de simulación con el hecho de seguirlas tal como se dieron, o el tipo de juego y su relación con otros aspectos, tal como lo mencionan Syllva, Bruner y Genova (1971) quienes hablan sobre el juego, involucrando la manipulación de juguetes en la resolución de problemas. Así mismo Pepler (1982) opina que la representación durante el juego que él define como un cambio de atención de la naturaleza concreta del juego a su significado más abstracto, contribuye a la solución de problemas. Se entiende que los niños con juego simulado están comprometidos en problema-resolución cuando ellos crean episodios, terminamos concluyendo que aun cuando los resultados del presente reporte de investigación son satisfactorios, nos queda claro que son muchas mas las posibilidades de estudio sobre juego simulado, lo cual es otra opción de futuros análisis.

Finalmente, el presente estudio nos permitió analizar algunos cambios evolutivos que se dieron en la organización funcional de las interacciones madre-hijo en el momento de observar cómo las interacciones se dieron en los diferentes niveles de acuerdo a la situación de la díada, con esto nos damos cuenta del cambio de complejidad en la conducta tanto del niño como de la madre, así como las diferencias en la organización funcional de la conducta del niño que están asociadas con variaciones en los distintos factores normativos de la interacción. Por último, fue posible identificar formas particulares de interacción

madre-infante y su impacto en los repertorios conductuales del niño para enfrentar distintas situaciones. Todo esto tiene que ver con algunos de los objetivos particulares de la línea de investigación “análisis funcional del desarrollo infantil” de la que se desprende el presente trabajo, tal como ya se mencionó en el capítulo II. Es importante señalar que hubo algunos problemas de confiabilidad en la codificación de los datos y por lo tanto en el análisis de los mismo, problemas que pudieron ser solucionados satisfactoriamente, sin embargo para futuros estudios es recomendable, elaborar categorías más definidas y establecer tiempos de codificación en forma individual primeramente y simultánea como segunda instancia, para así obtener la confiabilidad necesaria, evitando incurrir en errores que al ser detectados posteriormente ocasionan retraso en la conclusión el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abuchedid, P., Fernández, A. & Pfurr E. (2000). Dónde comienza la comunicación del niño no vidente?. En: A. Rosa y E. Ochaita (Eds.), *Psicología de la Ceguera*. (65-72). Argentina: Argentina.
- Ardouin, Bustos & Jarpa, F. (1988). La Adquisición del lenguaje en los niños. *Informe realizado para CERIL/Universidad de Chile*.
- Bakeman, Ruger & Adamson, Lauren B. Coordinating. (1984). Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, **55**, 1278-1289.
- Bernard, L. (1977). Los padres y el desarrollo infantil. *Espacio para la Infancia*. Editora: Resiliencia en el Ande. Perú.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. *Harvard: Harvard University Press*.
- Cortés, A. (1986). Interacciones tempranas: Adulto-Infante: Análisis funcional. *Proyecto de Investigación. Escuela Nacional de Estudios Profesionales*.
- Cortés, A. (1997). Un estudio sobre las características funcionales de la interacción y los usos lingüísticos. Tesis de Maestría. *UNAM-Campus Iztacala, Edo. de México, México*.
- Cortés, A. & Delgado, U. (2001). Análisis Funcional del Desarrollo Lingüístico. En: G. Mares y Y. Guevara (coords.) *Psicología Interconductual*. UNAM Campus Iztacala. DGAPA 2001.
- Cortés, A., Romero, P. & Hernández, R. (2002). *Interacciones Niño-niño en Tareas de Simulación: La Importancia de la Historia de Mediación*. *Universitas Psychologica*, 1. 1-103.
- Damas, A., Tamis-Le Monda, C. & Bornstein, M. (1996). Mother Child Play: Sequential Interactions and the Relations Between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*, **67**, 1752-1766.
- Domínguez, C. (2000). Continuidad y ruptura en el diálogo niño-adulto. Ponencia presentada en *IX Congreso Internacional de la ALFAL, Campinas (Brasil)*.

- Doyle, A., Dohering, P., Tessier, O. & de Lorrimer and Shapiro, S. (1992). Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense. *Developmental Psychology*, 28, 137-144.
- Farver, J. & Wimbari, S. (1989). Indonesian Children's Play. *Child Development*, 60, 1082-1091.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fiese, B. (1990). Playful Relationships: A Conceptual Analysis of Mother-Toddler Interaction and Symbolic Play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Forman, D. & Kochanska, G. (2001). Viewing imitation as child responsiveness: A link between teaching and discipline contexts of socialization. *Psychology Faculty. University of Iowa*.
- Garibay, K. (1988). Desarrollo del Niño. *CERIL/Universidad de Chile*.
- Gonzalez, M. y Palacios, D. (1991). En Boada Humbert. *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos.
- Grych, J. H. (1990). Children of single parents and divorce. En: Wendy K. Silverman & Thomas H. Ollendick (Eds). *Development issues in the clinical treatment*.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Howes, C., Unger, O. and Seidner, L. (1989). Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and with Solitary Pretend. *Child Development*, 60, 77-84.
- Laborín, J., Vera, J. (1998). Secuencia e intercalamiento de estrategias de enseñanza en la interacción Madre-Hijo. *La Psicología Social en México*, Vol. VII, 388-393.
- Larraga, M. (2000). *Evolución del lenguaje oral*. C.P.R. de Calatayud. España
- Leyva, D. (2001). La emoción como eje central del desarrollo. *Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Psicología*.

- Minuchin, S. y Fischman, H. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Editorial Piados. Barcelona-Buenos Aires.
- Moerk, E. (1983). *The Mother of Eve as a first language teacher*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- Moll, A. (1990). En: Brown, R. *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México, D.F.: trillas.
- Molina, C. y Ojeda, E. (1999). Análisis de las interacciones madre-hijo en contextos naturales. Integración Educación y Desarrollo Psicológico. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*.
- Moraleda, M. (1989). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 42 (3), 357-366.
- Parke, R. D. (1979). Interactional Designs. En: *The analysis of Social Interactions: Methods, Issues and Illustrations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pepler, G. (1982). En Malcom W. Watson, Kurt W. Fischer. Development of social Roles in Elicited and Spontaneous Behavior During the Preschool Years. *Developmental Psychology*, 5, 483-494.
- Piaget, J. (1961). *La Formación de Símbolos en el niño*. México: F: C: C.
- Pineda, I. A. Y Cortés, A. (1989). Actividad materna y desarrollo del lenguaje: algunas ideas y datos preliminares. *Revista Sonorense De psicología*, 3 (1), 17-27.
- Ribes, E. (1983). Language as behavior: functional mediation vs. Morphological description. In H. Resse and L. Parrot (Eds.), *Behavior Science: Philosophical, methodological and empirical advances*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ribes, E. (1990). El lenguaje como conducta: medición funcional versus descripción morfológica. En: Ribes, *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la Construcción del lenguaje*. México: Trillas.

- Rubin, K. (1982). Nonsocial Play in Preschoolers: Necessarily Evil?. *Child Development*, 60, 77-84.
- Sylva, Bruner y Genova. (1987). A longitudinal study of maternal involvement play during toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Vygotsky. (1979). En: Barton K. Child-rearing practices related to child personality. *The journal of Social Psychology*, 101, 75-85.
- Youngblad, L. and Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.