

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN COMUNICATIVA A MADRES Y PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE

SILVIA ROMERO CONTRERAS/ GLORIA ELENA GÓMEZ MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Tangamanga

RESUMEN: El proceso de (re)habilitación de niñas y niños con necesidades especiales asociadas a discapacidad puede ser demasiado prolongado. El Programa de Entrenamiento en Interacción Comunicativa (Romero, 2008) capacita a las madres y/o padres de familia como *co-terapeutas* para que apoyen el desarrollo cognoscitivo y lingüístico de sus hijos/as por medio de estrategias de mediación comunicativa. Con el apoyo de una asesora, las familias conducen el tratamiento de sus hijos aplicando las estrategias durante “juego terapéutico” en casa, además llevan un diario, responden inventarios de comunicación y registran en vídeo la interacción con su hijo/a, al menos una vez por mes.

A la fecha, se ha trabajado con alrededor de 80 familias de varios estados de la República Mexicana, las cuales han logrado potenciar las habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas de sus hijos. Algunos de estos casos ya han sido documentados y reportados previamente (Romero, 2008).

En este trabajo, se analizan globalmente los resultados obtenidos con un grupo de seis familias del norte del país, cuyos hijos tenían entre uno y seis años. Además, en dos casos, se realiza un micro-análisis del uso de la estrategia de modelamiento. En todos los casos, se encontraron avances en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, y en las dos familias en las que se analizó la estrategia de modelamiento, se observó que los adultos lograron mejorar su uso a partir de la instrucción directa recibida durante el programa.

Palabras clave: Estrategias, escuela para padres, mediadores, lenguaje.

Introducción

Los sustentos teóricos del Programa de Entrenamiento en Interacción Comunicativa se encuentran en distintos modelos de intervención para apoyar a niños con trastornos de

lenguaje. Uno de estos modelos es la 'Intervención en tres niveles' de Adoración Juárez y Marc Monfort (1996). Este modelo está diseñado para explicar la acción de los especialistas en lenguaje cuando trabajan con niños con trastornos que afectan a la adquisición del lenguaje.

El primer nivel de intervención se denomina 'estimulación reforzada o sistematizada del lenguaje', el segundo nivel 'reestructuración del lenguaje' y el tercero 'sustitución del lenguaje' (Ygual y Cervera, 1999). En el primer nivel, se pretenden reforzar los sistemas de adquisición de la lengua oral. Se puede aplicar mediante los programas ambientales de intervención a través de la familia y de la escuela, los basados en ejercicios funcionales y los basados en ejercicios dirigidos (Ygual y Cervera, 1999). Este nivel de intervención es útil con niños con déficit intelectual ligero o medio, retrasos evolutivos del lenguaje, entre otros.

Los otros dos niveles de intervención tienen que ver con "aumentar" o "sustituir" el lenguaje oral. Estas intervenciones son adecuadas para niños que requieren apoyo para acceder al lenguaje oral, o bien, sólo tienen acceso a la comunicación no verbal.

La psicolingüística ha mostrado que la comunicación es el entorno que permite a los niños realizar sus adquisiciones de lenguaje. El lenguaje no se puede "enseñar", solamente se puede favorecer dentro del entorno comunicativo, respetando la participación activa del niño (Ygual y Cervera, 1999). Al capacitar a los padres para que estimulen el desarrollo de lenguaje de sus hijos, ellos aprenden a aprovechar las situaciones cotidianas y a emplear estrategias que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa creando hábitos de interacción adecuados (Ygual y Cervera, 1999).

Dado que el lenguaje oral se adquiere en la interacción cotidiana, el trabajo terapéutico que se sitúa en este contexto tiene un enfoque naturalista. En la intervención con este enfoque un especialista asesora a los padres para dotarlos de estrategias que les permitan impulsar el desarrollo del lenguaje de sus hijos en sus interacciones cotidianas (Gràcia, 1999; Gràcia y Del Río, 2008)

En general los adultos emplean de manera natural estrategias que apoyan a los niños pequeños en el proceso de desarrollo del lenguaje. Cuando existe una discapacidad o retraso del desarrollo, los padres modifican sus expectativas y formas de interacción, lo que distorsiona el flujo comunicativo y con ello, el desarrollo del lenguaje (Johnson-Glenberg y

Chapman, 2004). Estos cambios en la estimulación se pueden explicar por la poca o nula respuesta del niño ante los intentos de los padres por interpretar sus emisiones, lo que conlleva una sensación de ineficacia y al distanciamiento y/o la distorsión comunicativos.

Las interacciones madre/padre-hijo/a varían dependiendo de las tareas que realizan juntos, así, por ejemplo, se han identificado diferencias en el comportamiento de los adultos y niños cuando arman rompecabezas, leen un cuento o durante el juego libre (Adamson, Bakeman, Deckner, y Romski, 2009; De Falco, Esposito, Venuti, y Bornstein, 2008), en función de qué tan familiarizados estén con la tarea (Goodsitt, Raitan, y Perlmutter, 1988), o el grado de dificultad de ésta (McNaughton y Leyland, 1990; Rogoff, Ellis, y Gardner, 1984). Al asesorar a los padres, es importante apoyarles para que reconozcan estas variaciones y desarrollen estrategias adecuadas.

El adulto debe considerar los niveles de competencia lingüística y comunicativa actuales y potenciales del niño/a con el que interactúa. Esto significa emplear la habilidad de negociar y proporcionar suficiente apoyo para que siga avanzando en su desarrollo. El objetivo principal del adulto debe ser guiar al niño para que pueda llegar al lenguaje descontextualizado, es decir, hablar de cosas no presentes (Hupp, Munala, Kaffenberger, y Hensley Wessell, 2011).

En la interacción con niños con retraso en el lenguaje, y en particular con niños con síndrome de Down, se ha identificado una tendencia en el adulto a adoptar un estilo directivo, es decir, a controlar el comportamiento del niño (Gràcia y Del Río, 2008). Las causas de esta directividad podrían deberse a la pasividad del niño al interactuar o al interés de la madre por instruir a su hijo. Por otro lado, algunos estudios muestran que mientras más estructurada, difícil y novedosa es la tarea para el niño, es más probable que el adulto adopte un rol directivo (González, 1996). Por contraste, es más probable que el adulto deje que el niño tome la iniciativa cuando la tarea es menos estructurada o si el adulto cree que el niño está familiarizado con ella.

Uno de los objetivos al trabajar con padres de niños con síndrome de Down debe ser promover que los niños inicien más conversaciones y que éstas tengan valor pragmático (Gràcia y Del Río, 2008). Así, una expectativa que es necesario transformar consiste en que los padres valoren la comunicación de sus hijos, más que la claridad de su habla.

El Programa de Entrenamiento en Interacción Comunicativa surgió como una aplicación de la terapia integral comunicativa (Romero, 1996), su principal finalidad es maximizar el éxito comunicativo de los niños/as con alteraciones en la comunicación y lenguaje (Romero, 2008).

El programa se caracteriza por tener un enfoque naturalista porque una asesora capacita a los padres de familia para que mejoren sus habilidades de comunicación con su hijo/a, conduzcan sesiones de “juego terapéutico”, analicen el desarrollo de su hijo/a, y proporcionen una estimulación adecuada mediante estrategias específicas.

En el programa una de las principales estrategias que se emplean es el modelamiento que consiste en ofrecer al niño emisiones que contengan la forma adecuada de producción que se espera que pueda reproducir en su momento (Bruce, Hansson, y Nettelbladt, 2007). Los modelos pueden ser de los sonidos, palabras, frases o estructuras que el niño produce de manera inapropiada, haciendo énfasis en el segmento específico; esta estrategia tiene cuatro momentos: identificación de la intención, petición de confirmación, presentación del modelo y respuesta acorde con la intención del niño/a (Romero, 2008).

La identificación de la intención se debe hacer considerando el contexto: qué hace el niño/a, hacia dónde dirige su mirada o los gestos que realiza. La petición de confirmación se emplea cuando la inteligibilidad del habla es baja y/o la intención es ambigua. Al pedir confirmación el adulto da oportunidad al niño de corroborar la intención. Si el niño da una respuesta ambigua o negativa, se debe seguir explorando hasta identificar la intención correcta. Una vez confirmada o corregida la intención, el adulto ofrece un modelo usando la entonación que corresponda con la intención del niño. El modelo debe ir seguido de una pausa para dar oportunidad al niño de practicar, pero debe evitarse dar modelos con la orden de repetir. Después de la pausa e independiente de si el niño repitió o no el modelo, el adulto debe responder o actuar apropiadamente según el mensaje (Romero, 2008).

Los modelos deben tener las siguientes características (Romero, 2008):

- 1) Decirse en forma simple y directa (como si el niño hablara).
- 2) Tener un nivel de complejidad equivalente o ligeramente más alto que la emisión del niño.

- 3) Incluir todos los códigos y apoyos que el niño requiera: verbal (palabras, frases), gestual (gestos faciales, corporales), visual (mostrar objetos o ilustraciones).
- 4) Tener una entonación enfática al dar el modelo.
- 5) Repetirse de ser posible más de una vez, haciendo pausas entre cada repetición.

Contenido

La presente investigación reporta los resultados de la aplicación del programa con seis familias del norte del país. Las edades de los niños participantes oscilaron entre uno y seis años. Cinco participantes tienen diagnóstico de síndrome de Down y una (Mónica) no tiene diagnóstico específico, pero las características de su desarrollo lingüístico-comunicativo presentan similitudes con las asociadas al síndrome de Down.

Procedimiento.

Se realizaba una sesión presencial al mes con los padres de familia para revisar la información del Programa y se resolvían dudas, sobre el contenido o sobre el trabajo para casa. El resto del mes, las familias trabajaban en casa al menos cinco sesiones por semana, de veinte minutos cada una, en las que empleaban el juego terapéutico con sus hijos. A mediados de mes, las familias enviaban a la asesora un video con duración de 1 ó 2 minutos, tomado mientras trabajaban con sus hijos/as durante la sesión de estimulación. Cada madre de familia (ya que sólo un padre participó de forma esporádica) realizaba un análisis de la interacción que tuvo con su hijo/a; llenando un formato especial que tenía para auto-evaluarse. La asesora les enviaba retroalimentación de forma individual, con comentarios para que se pudiera mejorar la interacción con los niños/as.

En el programa se fomentó el trabajo en equipo, mediante la retroalimentación de una familia co-asesora con quien intercambiaban videos para realizar los análisis correspondientes y comentarlos.

Desde las primeras sesiones, las madres recibieron instrucción directa de cómo aplicar los modelos: revisando la teoría y haciendo dramatizaciones durante la sesión presencial. Sin embargo, en los videos se apreciaba que no lograban dar los modelos con todos los pasos necesarios, por lo que a mediados del programa, además, las madres

analizaron de manera grupal videos de ellas mismas, identificando cada uno de los pasos y componentes de los modelos. También en el trabajo en casa se les solicitó que revisaran su video, analizando en qué momentos debían haber dado un modelo y no lo hicieron.

Para este trabajo, se realizó un micro-análisis de tres videos (inicial-medio-final) de dos casos, en el que se identificaron las oportunidades de ofrecer modelos, las veces que las oportunidades fueron aprovechadas por el adulto (madre) y los elementos que incluían los modelos.

Por otra parte, se aplicaron los Inventarios MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas I y II (Jackson-Maldonado, Bates, y Thal, 1992a, 1992b) para medir el desarrollo del vocabulario de las niñas y niños participantes. Se usó el inventario I para los niños cuya producción oral era limitada o nula, y el inventario II para los niños que ya presentaban producción de palabras en forma frecuente. Estos inventarios fueron contestados por los padres participantes cada dos meses.

Análisis de datos

Se obtuvieron los totales de palabras de comprensión y/o producción de los niños en cada una de las aplicaciones del inventario para hacer un registro longitudinal. Al inicio del programa se aplicó el Inventario MacArthur-Bates para establecer la línea base de cada niño. Aunque el programa tuvo una duración de cinco meses, el inventario continuó aplicándose hasta el octavo mes después de iniciado el programa.

Los vídeos se transcribieron para realizar un micro-análisis del uso de la estrategia de modelamiento. Para este análisis se trabajó con dos casos que corresponden a los niños con emisiones inteligibles, pues con ellos se puede detectar más confiablemente el efecto del modelo en su producción. Se analizaron tres vídeos por caso: línea base (caso 1 en febrero / caso 2 en abril), a mitad del programa (junio) y al final del programa (octubre). Se identificaron los momentos en que los adultos ofrecieron modelos y los pasos que siguieron al darlos.

Resultados

En la tabla 1 se muestran los resultados de los seis niños/as en comprensión y producción de palabra (inventario I) y en producción de palabra (inventario II) que reportaron los padres al inicio y después de tres meses de finalizar el programa (final). Los resultados muestran avances absolutos (diferencia entre palabras iniciales y palabras finales) y relativos (proporción de palabras finales en relación con el inicio) en comprensión en los niños a quienes se les aplicó el Inventario I y en producción para los casos en que se aplicó el Inventario II.

Para los casos en los que se realizó el análisis de los vídeos, también se reportan los resultados del Inventario MacArthur-Bates en todas sus aplicaciones, para apreciar más claramente su avance (ver figuras 1 y 2). Algo que no se observa en la primera figura, pero que se debe mencionar, es el hecho de que Javier empezó comunicándose con expresiones ininteligibles en su mayoría y al final del programa comenzó a combinar palabras en frases cortas, mismas que expresaba de forma bastante clara.

En las transcripciones de los videos de Javier (3;5-4 años) e Israel (6;5-6;10) se identificó el total de oportunidades que tuvieron las madres para dar un modelo. Se consideró una oportunidad cuando el niño mostraba una intención comunicativa verbal o no verbal. Posteriormente, se analizó si la oportunidad fue identificada y utilizada exitosamente o no por la madre. Las oportunidades con éxito fueron aquellas en las que la madre empleó al menos alguno de los pasos para dar modelos (confirmación, modelo o respuesta) y se clasificó “sin éxito” las situaciones en las que la madre dejó pasar la oportunidad sin dar el modelo.

En la tabla 2 se observa que la madre de Javier inició el programa con un porcentaje de éxito bajo pues ofrecía modelos en menos de la quinta parte de las oportunidades que tenía, lo que mejoró notablemente a partir de la mitad del programa cuando logró aprovechar al menos una de cada dos oportunidades. La madre de Israel, por su parte, inició el programa con un nivel comparativamente más alto, aprovechando casi una de cada dos oportunidades y finalizó el programa con un éxito casi total, aprovechando casi tres de cada cuatro oportunidades.

El criterio de éxito, como se ha dicho, incluyó intentos parciales y totales de dar el modelo. Se identificaron cuatro tipos de secuencias, dos con un solo elemento (Confirmación o Modelo), la combinación Modelo-Respuesta y la secuencia completa:

Confirmación-Modelo-Respuesta (C-M-R). Los intentos de un elemento fueron en general de tipo C (Confirmación) y las secuencias que predominaron fueron las de tipo M-R (Modelo-Respuesta). En muy pocos casos, las madres lograron realizar la secuencia completa, sin embargo, en el caso de la madre de Israel, hubo un aumento notable en los intentos M-R. Cabe señalar que, en muchos casos, la confirmación no era necesaria pues la inteligibilidad de los niños era alta. A continuación se muestran algunos ejemplos.

Ejemplos de Javier

Ejemplo 1. C (Confirmación)

J: aaa (J le da la espalda a su mamá y señala algo).

M: ¿QUIERES AGUA? (CONFIRMACIÓN)

J: aaa (se para y va por su vaso de agua).

Ejemplo 2. M-R (Modelo-Respuesta)

M: ¿quieres más? (la mamá habla por el muñeco)

J: oo (niega con su cabeza)

M: NO (MODELO)

(M guarda el objeto) RESPUESTA

Ejemplos de Israel

Ejemplo 3. M (Modelo)

I: (señala una imagen que está en la caja de los juguetes).

M: ¡PATITO! (MODELO)

I: to [patito]

Ejemplo 4. M-R (Modelo-Respuesta)

(M le pregunta a I qué va a comer)

I: chuchucha [salchicha]

M: ¡ah! salchicha (MODELO)

M: ten la salchicha (M entrega la salchicha a I -RESPUESTA)

I: cha [salchicha]

Conclusiones

El Programa de Entrenamiento en Interacción Comunicativa tiene varias ventajas respecto de la terapia tradicional enfocada que realiza una o un terapeuta directamente con el niño o con el niño y su familia. Cuando hay un “experto” la responsabilidad siempre recae en él o ella y la familia, si bien puede participar, no asume una responsabilidad directa en la intervención. Al posicionar a las familias en el rol de co-terapeutas, se les empodera para que asuman la responsabilidad de la intervención, se comprometan con el proceso y adquieran independencia y control sobre el desarrollo lingüístico y comunicativo de su hijo/a.

Este estudio con un número reducido de familias es un ejemplo del tipo de resultados que hemos observado con otras familias. Algunos niños avanzan más, otros menos, pero todos avanzan. Algunas madres u otros adultos participantes adquieren más, otras menos habilidades, pero todas y todos mejoran la calidad de su interacción comunicativa.

El analizar los resultados del programa en forma periódica nos ha permitido ir haciendo cambios, el micro-análisis de los modelos es uno de estos cambios y en este trabajo nos interesó analizar su funcionalidad que, como se ha visto, es alta. Los modelos bien proporcionados incrementan la calidad de la estimulación que reciben los niños/as y cuando se ofrecen en zona de desarrollo próximo del niño, los niños/as suelen practicarlos de forma espontánea, sin necesidad de que se les solicite, cerrando el círculo: estimulación-

práctica que es tan importante en el desarrollo de diversas habilidades, incluyendo las comunicativas.

Tablas y figuras

Tabla 1. *Comparación resultados inicio-fin de comprensión y producción de palabras- Inventarios MacArthur-Bates*

Niño/a (edad inicio/edad fin)	Comprensión		Avance		Producción		Avance	
	Inicio	fin	Abs.	Rel.	Inicio	fin	Abs.	Rel.
<i>Inventario I</i>								
Mónica (2; 4 / 2;11)	186	235	+49	0.26	2	3	+1	0.50
Óscar (6 m / 11 m)	2	24	+22	11.00	0	0	0	0
<i>Inventario II</i>								
Miriam (3;3 / 3;9)					495	518	+23	0.05
Israel (6;5 / 6;10)*					266	383	+117	0.44
Javier (3;5 / 4)					31	146	+105	3.71
Elisa (4;1 / 4;8)					205	265	+60	0.29

* Inicio del programa tres meses después

Figura 1. *Producción de palabras Javier*

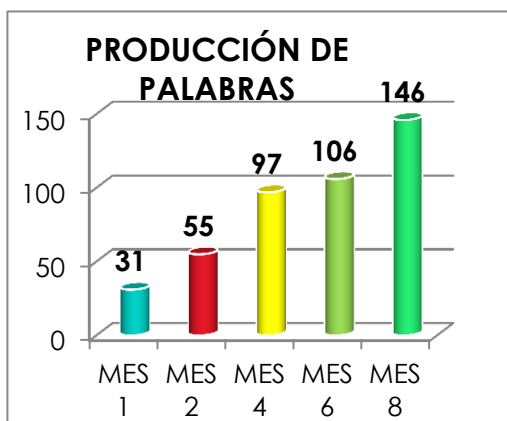
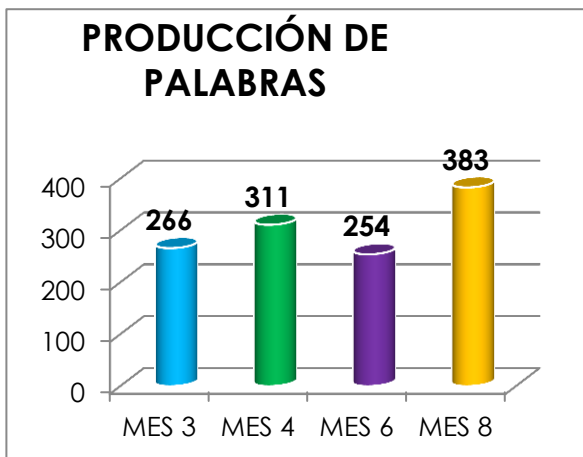


Figura 2. *Producción de palabras Israel*Tabla 2. *Oportunidad de ofrecer modelo con y sin éxito*

Oportunidad	Javier			Israel		
	Inicio	Medio	Fin	Inicio	Medio	Fin
Total	33	13	17	11	26	11
Sin éxito	27	6	8	6	10	3
Con éxito	6	7	9	5	16	8
% éxito	18	54	53	45	62	73

Tabla 3. *Tipos de modelos ofrecidos*

Tipo	Javier	Israel

	Inicio	Medio	Fin	Inicio	Medio	Fin
C	3	4	3	2	6	0
M	1	1	1	0	0	0
M-R	1	2	3	2	10	8
C-M-R	1	0	2	0	0	0

Referencias

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., y Romski, M. (2009). Joint Engagement and the Emergence of Language in Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 84-96.
- Bruce, B., Hansson, K., y Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 23, no. 3, 253-266.
- De Falco, S., Esposito, G., Venuti, P., y Bornstein, M. H. (2008). Fathers' play with their Down Syndrome children. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 52 (6), 490-502.
- González, M. (1996). Tasks and activities. A parent-child interaction analysis. *Learning and Instruction*, Vol. 6, no. 4, 287-306.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., y Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioural Development*, 11, 489-505.
- Gràcia, M. (1999). Interacció social en contextos naturals i desenvolupament de la comunicació i el llenguatge: aspectes teòrics. *Suports*, 3, 6-18.
- Gràcia, M., y Del Río, M. J. (2008). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con Síndrome de Down. *Fundación Síndrome de Down de Cantabria*, 2010. Consultado en <http://www.downcantabria.com/articuloC1.htm>
- Hupp, J., Munala, L., Kaffenberger, J., y Hensley Wessell, M. (2011). The interactive effect of parental education on language production. *Current Psychology*, 30 (4), 312-323.
- Jackson-Maldonado, D., Bates, E., y Thal, D. (1992a). Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas: Palabras y

- enunciados. EEUU: Fundación MacArthur.
- Jackson-Maldonado, D., Bates, E., y Thal, D. (1992b). Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas: Primeras palabras y gestos. EEUU: Fundación MacArthur.
- Johnson-Glenberg, M. C., y Chapman, R. S. (2004). Predictors of parent-child language during novel task play: A comparison between typically developing children and individuals with Down syndrome. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 48 (3), 225-238.
- Juárez, A., y Monfort, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral* (2a ed.). Madrid: Santillana.
- McNaughton, S., y Leyland, J. (1990). The shifting focus of maternal tutoring across different difficulty levels on a problem-solving task. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 147-155.
- Rogoff, B., Ellis, S., y Gardner, W. (1984). The adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology*, 20, 193-199.
- Romero, S. (1996). Modelo de terapia integral: Propuesta y resultados con una población de niños mexicanos. In M. P. Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. (pp. 795-810). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Romero, S. (2008). *La participación de los padres en el proceso de rehabilitación de lenguaje: Programa y resultados*. San Luis Potosí, S.L.P.: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Ygual, A., y Cervera, J. F. (1999). La intervención logopédica en los trastornos de la adquisición del lenguaje. *Revista Neurológica*, Vol. 28, supl. 2, 109-118.