



ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA

**Enseñanza e Investigación en Psicología**

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

rbulle@uv.mx

ISSN: 0185-1594

MÉXICO

2004

Alicia Muñoz Silva

INTERACCIONES MADRE-HIJO EN SITUACIONES DIÁDICAS Y TRIÁDICAS:  
GEMELARIDAD Y SORDERA

*Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio-diciembre, año/vol. 9, número 002

Universidad Veracruzana

Xalapa, México

pp. 237-255

## **INTERACCIONES MADRE-HIJO EN SITUACIONES DIÁDICAS Y TRIÁDICAS: GEMELARIDAD Y SORDERA**

### **Mother-child interactions in dyadic and triadic ses- sions: twins and hearing deficiency**

**Alicia Muñoz Silva**  
*Universidad de Huelva<sup>1</sup>*

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se analizaron las interacciones educativas de una madre con sus dos hijos gemelos de tres años de edad, uno de ellos con una deficiencia auditiva leve, en sesiones diádicas y triádicas de lectura conjunta de libros. Los resultados revelan que el comportamiento de la madre mostró una mayor directividad en las sesiones triádicas frente a las de carácter diádico. Por otro lado, la madre fue más directiva con el niño con audición normal que con el hijo con deficiencia auditiva. Los resultados se discuten en términos de las implicaciones de la directividad paterna para la estimulación del desarrollo infantil en familias con hijos gemelos y con deficiencias auditivas leves.

**Indicadores:** Interacciones diádicas; Interacciones triádicas; Directividad; Gemelos; Deficiencia auditiva.

#### **ABSTRACT**

*The present study was designed to analyse the educational interactions between a mother and her twin sons, one of them with mild hearing deficiency, in dyadic and triadic book-reading sessions. The results revealed that the mother was more directive in the triadic sessions with both children, and that she was more directive with the child having normal hearing. These results are discussed in terms of the implications of paternal directiveness for parenting twins and children with mild hearing deficiency.*

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Av. Fuerzas Armadas s/n, Campus de El Carmen, Pabellón 1, 21071 Huelva, España, tel. (959)01-92-08, fax (959)01-93-57, correo electrónico: amsilva@uhu.es. Artículo recibido el 11 de marzo y aceptado el 26 de mayo de 2004.

**Key words:** Dyadic interactions; Triadic interactions; Directiveness; Twins; Mild hearing deficiency.

## INTRODUCCIÓN

**238**

El interés por el papel del adulto en el desarrollo infantil aumentó gracias a las ideas aportadas por el enfoque *sociocultural* de Vygotsky. Una de sus más importantes contribuciones a la psicología fue la defensa del origen social de los procesos psicológicos superiores, que pasan al plano individual a través de las interacciones que mantienen las personas en el marco de las actividades reguladas culturalmente (Vygotsky, 1979). Sin embargo, para él, no todas las interacciones que un niño mantiene con las personas de su entorno se traducen automáticamente en desarrollo; es más, únicamente promoverán el desarrollo aquellas interacciones que se sitúan un poco más allá del nivel real del niño, en lo que este autor denominó la *zona de desarrollo próximo*, un espacio psicológico comprendido entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y lo que sería capaz de hacer con la guía o la colaboración de un interlocutor más capaz (Vygotsky, 1984).

Algunos autores de inspiración vygotskiana han explicado a través de la metáfora del *andamiaje* la labor que realizan los adultos, y en concreto los padres, para promover el desarrollo de los niños (Wood, Bruner y Ross, 1976). Esta metáfora explica cómo los padres alientan el desarrollo de los niños planteándoles nuevos retos, pero a la vez dándoles apoyos (que funcionan como los “andamios” en la construcción) que sostienen las partes de la actividad que sus hijos no pueden llevar adelante por sí mismos. A medida que el niño gana competencias, el adulto le cede progresivamente responsabilidad en la actividad, es decir, va retirando los apoyos o, lo que es lo mismo, desmontando el “andamiaje”.

Sin embargo, la regulación paterna de la participación de sus hijos en las tareas conjuntas puede variar desde un ajuste a las necesidades infantiles hasta otras actuaciones no tan estimulantes, como por ejemplo el control de la tarea, que deja pocos resquicios al progresivo dominio infantil de ésta. Así, y aunque muchos estudios muestran que los padres se ajustan a las necesidades mostradas por sus hijos en las diversas tareas en las que se involucran juntos (Con-

ner, Knight y Cross, 1997; Pratt, Kering, Cowan y Cowan, 1999), diversos autores describen el comportamiento de otros padres que controlan en mayor medida las conductas de sus hijos durante las interacciones, dejando pocas posibilidades a la iniciativa infantil, caracterizando así a tales padres como *directivos*. El interés por el análisis de la directividad en las interacciones

se debe a que ésta parece tener un efecto negativo en el desarrollo infantil (Clemente, 1998; Gauvain, Fagot, Leve y Kavanagh, 2002; Jennings y Connors, 1989).

La mayor parte de las investigaciones que se han centrado en el andamiaje del lenguaje infantil en las interacciones padres-hijos han usado como tarea la lectura de libros por diversas razones. Así, algunos autores (cfr. Bruner, 1983; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001) señalan que algunos rasgos de la lectura conjunta de libros facilitan su función didáctica con respecto a la adquisición del lenguaje; en primer lugar, el libro restringe el rango de posibles referentes, con lo que los padres pueden establecer y mantener más fácilmente un foco de atención conjunta con el niño; en segundo lugar, los padres usan los libros para transmitir información cultural a sus hijos, proporcionándoles las primeras experiencias con representaciones e información descontextualizada; por último, se trata de una forma de atención conjunta presente en todos los grupos y clases sociales.

Pero, como recalcan Crain-Thoreson y Dale (1999), no todos los padres y educadores sacan provecho de la lectura compartida de libros como recurso para el desarrollo del lenguaje en los niños. Si simplemente leen el texto y quieren que el niño escuche y permanezca quieto (lo que supone un comportamiento muy directivo de los padres), no proporcionan las oportunidades para la construcción conjunta del significado. Para ayudar a los adultos a explotar el potencial de la lectura compartida de libros, Whitehurst, Falco, Lonigan y cols. (1988) diseñaron un programa instruccional llamado *lectura dialogada*, que usa la lectura compartida como contexto para un diálogo interactivo entre el niño y el adulto, el cual está dando excelentes resultados. Este programa promueve que el adulto siga el foco de interés de los niños y que se incremente el tipo de enunciados de aquél que facilitan el desarrollo del lenguaje infantil, principalmente las

preguntas abiertas, las expansiones y los reconocimientos de los enunciados de los niños.

La regulación paterna de las actividades infantiles se torna más compleja cuando los niños exhiben algún tipo de deficiencia o problema de desarrollo. En el caso concreto que nos ocupa, cuando los hijos tienen deficiencia auditiva, numerosas investigaciones ponen de relieve las dificultades de los padres oyentes para proporcionar un adecuado apoyo al desarrollo lingüístico de sus hijos sordos. Así, al igual que sucede con niños con otras necesidades educativas especiales, una de las principales características de estos padres es que tienden a dirigir y controlar más la conducta de sus hijos que los padres de niños de la misma edad sin esa deficiencia, quizás porque necesitan captar la atención de estos y dirigirla hacia sí mismos o hacia el contexto para hacerles llegar sus mensajes (Clemente, Sánchez y González, 1993; Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Pipp-Siegel, 1999; Suárez y Torres, 1998).

Esta mayor directividad del comportamiento paterno se traduce en diversas conductas durante los juegos y conversaciones que mantienen con sus hijos, tales como un mayor uso de enunciados imperativos (Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984), menos alabanzas y comentarios positivos (Wood, 1983), menos comentarios sobre los enunciados de sus hijos, más choques verbales por hablar simultáneamente (Gregory, Mogford y Bishop, 1979) y una menor cesión y promoción de la autonomía de sus hijos al estructurar en gran medida su conducta en los juegos y actividades que realizan juntos (Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Pipp-Siegel, 1999).

Otras situaciones especiales son aquellas en las que los padres tienen que hacer frente a la crianza de varios niños pequeños, como sucede ante el nacimiento de gemelos. Los estudios sobre las interacciones en estas familias revelan que habitualmente los padres deben repartir su atención entre ambos niños, con lo que se producen menos interacciones diádicas sostenidas con cada hijo. Por ello, los niños gemelos tienen menos episodios de atención conjunta con sus padres y reciben una menor cantidad de lenguaje dirigido específicamente a cada uno de ellos, lo que se ha relacionado con los ligeros retrasos en habilidades lingüísticas y cognitivas en su desarrollo tem-

prano cuando se les compara con hijos nacidos en partos únicos (Lytton y Galla-gher, 2002; Thorpe, Rutter y Greenwood, 2003; Tomasello, Mannle y Kruger, 1986). También se ha señalado que en estas interacciones los padres muestran un estilo más directivo, lo que se manifiesta en un mayor predominio de las órdenes o imperativos sobre los comentarios o preguntas. Esta directividad es vista por los autores como indicador de la naturaleza de la interacción triádica, ya que manejar simultáneamente a dos niños de corta edad demanda la puesta en práctica de un estilo directivo si se quiere asegurar un mínimo de orden (Tomasello y cols., 1986).

Las investigaciones referidas analizan las interacciones naturales en las familias con hijos gemelos, mayoritariamente de tipo triádico; sin embargo, la presente autora no halló ningún estudio en el que se comparasen las interacciones diádicas y triádicas en la misma familia. En consecuencia, esta investigación analiza las posibles diferencias entre las interacciones diádicas y triádicas de una madre con sus dos hijos gemelos, uno de ellos afectado por una deficiencia auditiva. En función de la literatura revisada, se esperaba encontrar una mayor directividad en las interacciones triádicas frente a las diádicas y, además, que la madre sea más directiva con el hijo con deficiencia auditiva.

## MÉTODO

### Sujetos

Los sujetos fueron dos varones gemelos dicigóticos y su madre. La recogida de datos tuvo lugar cuando los niños tenían de 38 a 40 meses. Uno de los hermanos, al que en adelante se denominará como N1, mostraba una sordera bilateral leve, no así el otro hermano, N2, que tenía una audición normal. El origen de la sordera de N1 era una malformación en el pabellón y canal auditivos. A través de la revisión de los informes médicos, se pudo saber que su umbral de audición, determinado a través de audiometría tonal y verbal, se situaba en los 30 dB. La malformación se había producido por un daño fetal, pero no mostraba el niño ningún déficit asociado a la deficiencia auditiva ni usaba ningún tipo de prótesis auditiva.

El desarrollo cognitivo-lingüístico de ambos niños a los 28 meses se midió a través de la Escala Mental de las Escalas Bayley de Desarrollo Infantil (Bayley, 1977). Sus puntuaciones en dicha escala, a pesar de ser ligeramente inferiores a la media, se consideraron normales ya que en ningún caso llegaron a estar a dos desviaciones típicas por debajo de la media. Ambos hermanos obtuvieron en esta prueba puntuaciones muy similares, con un Índice de Desarrollo Mental de 88 para N1 y de 82 para N2 (la media de la Escala Mental es 100, y su desviación típica 16).

El niño hipoacúsico no recibió ningún tipo de atención especial hasta los doce meses de edad. En ese momento comenzó a recibir atención logopédica individual durante una hora diaria en un centro de integración preferente para sordos. La madre estaba presente en estas sesiones de tratamiento logopédico.

### **Instrumentos**

Para la obtención de los datos que permitieron examinar las interacciones educativas en situaciones diádicas y triádicas, se elaboró un sistema de categorías a través del cual se codificaron los comportamientos maternos e infantiles en una tarea de lectura de libros. Para la tarea de lectura de libros se emplearon dos cuentos: *Pinocho*, de la editorial Grupo Edider 88, y *Los tres cerditos*, de la editorial Alcoexport.

El sistema de categorías de observación (ver Tablas 1 y 2) fue elaborado para la investigación a partir de la revisión de diferentes estudios al respecto (Clemente, 1998; Del Río y Gràcia, 1996; González y Palacios [cfr. González, 1993]; Kamins y Dweck, 1999; Kelley, Brownell y Campbell, 2000; Lyon, 1985; Nienhuys y cols., 1984; Peralta de Mendoza, 1997).

### **Procedimiento**

Previamente a la grabación de las sesiones que sirvieron para el análisis, se habían hecho otras grabaciones para favorecer la habituación a la cámara y para depurar el sistema de categorías. Las interacciones

registradas para el análisis comprendieron un total de seis sesiones de interacción, cuatro de carácter diádico y dos triádico. En cada una de las sesiones, la grabación no terminaba hasta que la madre y los niños daban por concluida la interacción.

Para la medición de la fiabilidad del sistema de categorías, un 33% de las sesiones fue codificado por dos observadores y se efectuaron los cálculos de fiabilidad (concordancia) en la identificación y categorización de las unidades de análisis en estas sesiones. En cada caso, se calculó, en primer lugar, el porcentaje de acuerdo entre los dos observadores, y después el coeficiente Kappa de Cohen (1960) para corregir el posible efecto del azar sobre el porcentaje de acuerdo. Se obtuvieron índices de fiabilidad aceptables, según los criterios considerados por distintos autores (por ejemplo, Bakeman y Gottman, 1989). Por otro lado, los coeficientes Kappa calculados fueron estadísticamente significativos. El valor promedio de fiabilidad de las sesiones analizadas fue de 92% de acuerdo (coeficiente Kappa = 0.90).

Se procedió posteriormente al análisis de los datos para responder a las diferentes preguntas de investigación. Para ello se utilizaron el programa GSEQ para Windows en su versión 4.0 (Bakeman y Quera, 2002) y el programa SPSS para Windows, versión 10.0 (SPSS Inc., 1999). Para el análisis de las ocurrencias de las categorías conductuales, se elaboraron tablas de estadísticas descriptivas con el programa GSEQ. También se llevaron a cabo contrastes estadísticos para comprobar si las frecuencias de aparición de algunas categorías conductuales se distribuían de un modo homogéneo o diferente en función de ciertas variables, como el niño considerado o el carácter diádico o triádico de la situación. Dichos contrastes, basados en la prueba de chi cuadrada ( $\chi^2$ ), se realizaron mediante el programa SPSS.

**Tabla 1.** Sistema de categorías de observación. Categorías para la madre.

Lectura formal del texto	LFT	Lee el texto impreso en el libro. Aunque lea varias frases, se codifica todo su turno como una sola LFT: "Había una vez un fabricante de muñecos cuya destreza con las maderas era tan conocida como la bondad de su corazón".
--------------------------	-----	--



Declarativa	DECL	Aporta algún tipo de información (afirmación, negación, denominación, descripción, clarificación). Si sigue a una pregunta, llamada de atención o enunciado espontáneo del niño, codificar DECLR. Si sigue a una pregunta propia que el niño no respondió o que respondió mal, codificar DECLRM:M: "Están en el campo con los animales"(DECL); M: "Mira aquí en el agua, ¿qué le pasaba a la pitufina?"; N: (no responde); M: "Que se iba por el agua agarrada a la madera" (DECLRM).
Expansiones puras o extensiones	EXPA	Retoma, todo o en parte, el enunciado previo del niño y lo completa: N: "Mira, un lobo"; M: "Los lobos son buenos".
Afianzamiento de vocabulario	AVO	Sitúa una palabra en su campo semántico explicando su significado, nombrando las relaciones de sinonimia, antonimia o de jerarquía que mantiene con otras: "El agua, cuando va así chiquitita, se llama río".
Encadenamiento que completa lo dicho por el niño	ENCDC	Acaba una emisión que inició el niño: N: "Un gusano"; M: "En la manzana".
Encadenamiento test	ENCDT	Deja un enunciado sin acabar e indica al niño mediante la entonación que le corresponde a él terminarla: M: "Co..."; N: "Cometas".
Corrección explícita de errores lingüísticos	CREXL	Expresa física o verbalmente al niño la incorrección de la emisión infantil, pero el tono de su emisión es neutral o positivo. Puede ir acompañada por una declarativa que especifique al niño el nombre o emisión correcta, o un test de completamiento en el que se apunta al niño la forma correcta: M: "¿Éste qué color es?"; N: "Verde"; M: "No (CREXL), azul (DECLRM)".
Corrección implícita de errores lingüísticos	CRIML	Corrige de un modo indirecto los errores lingüísticos del niño: M: "¿Qué color es ese?"; N: "Amarillo"; M: "¿Amarillo?".
Expansión correctiva	EXPC	Corrige un error, o un error por omisión, de la emisión verbal antecedente del niño. Puede dirigirse a los aspectos fonéticos, lexicales o morfosintácticos: N: "Mira la de la tropeta"; M: "La trompeta".

Confirmación del enunciado infantil	CACL	Confirma el enunciado del niño: N: "Mira, se cae el agua"; M: "Se cae, sí".
Preguntas de respuesta abierta	PIRA	Peticiones de información que inducen al niño a tomar el turno y desarrollarlo ampliamente: "Mira aquí en el agua, ¿qué le pasaba a la pitufina?".
Preguntas de respuesta cerrada	PIRC	Cuestiones que provocan respuestas muy restrictivas: "¿Te gusta la cometa?".
Peticiones de aclaración	PIAC	Preguntas a través de las que la madre pide al niño una aclaración sobre el enunciado infantil: N: "¡Mira!" M: "¿Qué?".
Preguntas test	PIPT	Formulaciones inquisitivas cuya respuesta ya conoce quien pregunta: "¿De qué color es el globo?".
Aliento en el desarrollo de la actividad	ALI	Mensaje que supone un estímulo para el comienzo, desarrollo o continuidad de la tarea: "Ven, cuéntanos el cuento".
Feedback positivo de persona	FBPPE	Expresa verbalmente, con una cierta carga de emoción positiva, su estima hacia la persona del niño en su totalidad o las cualidades del niño: "¡Qué listo eres!".
Feedback negativo de persona	FBNPE	Expresa verbalmente al niño su desagrado hacia la persona del niño o su conducta global: "¡Qué torpe eres!".
Feedback positivo de producto/acción	FBPPR	Expresa verbalmente su estima hacia la ejecución concreta o las habilidades desplegadas por el niño en la tarea: "¡Muy bien, qué bien lo has dicho!".
Feedback negativo de producto/acción	FBNPR	Expresa verbalmente al niño su desagrado con la ejecución concreta o las habilidades desplegadas por éste en la tarea: "¡Qué mal te ha quedado!".
Expectativas positivas	EXP	Manifiesta expectativas positivas o confianza hacia la capacidad del niño para llevar a cabo una determinada acción, responder una pregunta, identificar un personaje o una situación, etc.: "Si tú sabes lo que es".
Afecto físico	AFFI	Establece un contacto físico con el niño como expresión de un sentimiento favorable hacia la actividad o producto del niño. El afecto contingente no se codifica como AFFI, sino como conducta de la madre no pertinente para la tarea (MNPT): sonreír, besar, tocar, etc.

(Continúa)

Restricción física	RESFI	La madre controla o restringe manualmente la actividad motriz del niño para evitar que realice una acción que es percibida por aquélla como no apropiada para aprender, o no adecuada en ese momento. (Nota: si se trata de poner freno a actividades peligrosas del niño, se codificaría MNPT.)
Rechazo de la intervención del niño	RIN	Ante una propuesta o acción del niño, el adulto manifiesta desacuerdo por no parecerle ésta oportuna o adecuada, imponiendo su propio plan de trabajo: "Espera, ahora te lo cuento; tú escucha lo que te cuenta mamá".
Expectativas negativas	EXN	Manifiesta su falta de confianza en la capacidad del niño para llevar a cabo una determinada acción: "No sabes cómo se llama".
Demora	DEM	Deja al niño tiempo (al menos dos segundos) para responder.
No pertinente para la tarea	MNPT	La acción y/o las verbalizaciones del adulto están fuera de la tarea, refiriéndose a las características de la sala, el estado propio o del niño u otros temas. También incluye acciones o verbalizaciones sin un sentido claro, por ejemplo, respuestas que no llegamos a oír, que no tienen un significado claro o que incluyen sonidos no verbales o palabras sin sentido, movimientos inapreciables por su rapidez, etc.

**Tabla 2.** Sistema de categorías de observación. Categorías para los niños.

Llamar la atención del adulto	LLAT	Solicita claramente la atención del adulto sobre los objetos, animales o personas representados en los libros: "¡Mira, mamá!".
Petición de ayuda, información o consejo	PAY	Solicita la ayuda del adulto o pide información o consejo. Se incluyen aquí todas aquellas peticiones de información, conformidad, aclaración, etc. que pueda formular el niño en relación a la tarea: "¿Y esto qué es?".

Enunciado espontáneo correcto	ESPC	Emite un enunciado correcto por propia iniciativa: "Mira, lleva un carro".
Enunciado espontáneo incorrecto desde el punto de vista semántico	ESPIS	Incorre en errores de contenido o de concepto, denominando con un nombre a un objeto al que no corresponde tal denominación. Las emisiones del niño que comiencen por "mira..." no se consideran llamadas de atención sino enunciado espontáneo cuando la madre está atenta a la actividad del niño o a la misma página del libro que ven juntos (es decir, madre y niño están centrados en el mismo tópico de interés), por lo que se entiende que el niño no ha formulado una llamada de atención, sino que "mira..." es simplemente una manera de enfatizar o de introducir su producción.
Enunciado espontáneo incorrecto desde el punto de vista formal	ESPIF	Emite un enunciado por propia iniciativa que resulta incorrecto fonológica o morfosintácticamente: "Mira, la de la trompeta".
Imitación correcta	IMIC	Imita correctamente el enunciado adulto, pudiendo ser la imitación exacta o parcial: M: "Los lobos son buenos"; N: "Los lobos son buenos".
Imitación incorrecta	IMII	La imitación del niño, exacta o parcial, es incorrecta (siempre será incorrecta desde un punto de vista formal, pues semánticamente no puede ser porque imita lo dicho por la madre, y la incorrección tendría su origen en la emisión materna): M: "Verde", N: "Vede".
Respuesta verbal correcta	RTVC	Enunciado en respuesta a una petición de información de la madre que resulta correcto: M: "¿Qué es esto?"; N: "Un coche".
Respuesta verbal incorrecta formal	RTVIF	La respuesta verbal proporcionada por el niño contiene errores formales (fonológicos y/o morfosintácticos): M: "¿De qué color es?"; N: "Vede".
Respuesta verbal incorrecta semántica	RTVIS	La respuesta incorre en errores de contenido o de concepto, denominando con un nombre a un objeto al que no corresponde tal denominación: M: "¿Qué es esto?", N: "Un tomate" (es una fresa).
Respuesta gestual del niño	RTG	La respuesta del niño es un gesto o combinación gestual.
No pertinente para la tarea	NNPT	Las verbalizaciones y/o las conductas del niño no son pertinentes para la tarea. Se incluyen aquí las

		intervenciones que no tienen un sentido claro, las que tomando como base los materiales de las tareas se refieren a ellos sin relacionarse con la resolución de la tarea, o las que trascienden los materiales aunque éstos estén presentes. También se incluyen en esta categoría las conductas verbales y no verbales del niño que muestran abiertamente que no se interesa en la propuesta del adulto, se enfada y no quiere hacer algo, está distraído o no quiere hacer la tarea, etc.
--	--	---

### RESULTADOS

Los datos correspondientes a las sesiones diádicas y triádicas se muestran en la Tabla 3. En ella se puede observar cómo en ambos tipos de situaciones fueron las declarativas maternas (DECL) las conductas más numerosas. De las categorías infantiles, sobresalen las peticiones de información, ayuda o consejo (PAY) y los enunciados espontáneos correctos (ESPC).

**Tabla 3.** Resumen de descriptivos en libros (sesiones diádicas y triádicas).

CATEGORÍAS	Códigos	Diádicas			Triádicas		
		Frecuencia	Frecuencia relativa (%)*	Tasa	Frecuencia	Frecuencia relativa (%)*	Tasa
De la madre	LFT	23	5.5	0.75	8	3.3	0.37
	DECL	151	36.2	4.95	104	42.3	4.82
	DECLR	66	15.8	2.17	23	9.3	1.07
	DECLRM	1	0.2	0.03	1	0.4	0.05
	EXPA	5	1.2	0.16	1	0.4	0.05
	AVO	1	0.2	0.03	1	0.4	0.05
	ENCDC	1	0.2	0.03	0	0.4	0.00
	EXPC	4	1.0	0.13	0	0.0	0.00
	CACL	10	2.4	0.33	9	3.7	0.42
	PIRA	3	0.7	0.10	2	0.8	0.09
	PIRC	1	0.2	0.03	1	0.4	0.05
	PIAC	5	1.2	0.16	5	2.0	0.23
	ALI	5	1.2	0.16	0	0.0	0.00

	RIN	3	0.7	0.10	6	2.4	0.28
	DEM	2	0.5	0.07	2	0.8	0.09
	MNPT	7	1.7	0.23	7	2.8	0.32
Del niño	LLAT	15	3.6	0.49	7	2.8	0.32
	PAY	52	12.5	1.71	37	15.0	1.71
	ESPC	37	8.9	1.21	15	6.1	0.69
	ESPIF	3	0.7	0.10	0	0.0	0.00
	IMIC	8	1.9	0.26	5	2.0	0.23
	RTVC	3	0.7	0.10	1	0.4	0.05
	RTG	0	0	0.00	1	0.4	0.05
	NNPT	11	2.6	0.36	10	4.1	0.46

Total: 417 códigos en 30 minutos y 29 segundos en las sesiones diádicas, y 246 códigos en 21 minutos y 35 segundos en las sesiones triádicas.

\* Las frecuencias relativas se expresan en porcentajes para facilitar su interpretación.

\*\* En la tabla no se incluyen las categorías ENCDT, CREXL, CRIML, PIPT, FBPPE, FBNPE, FBPPR, FBNPR, EXP, AFFI, RESFI, EXN, ESPIS, IMII, RTVIF, RTVIS por tener frecuencia nula.

\*\*\*Los cálculos de las frecuencias relativas y las tasas se hacen independientemente para las sesiones diádicas y triádicas.

Para comprobar si habían diferencias en el comportamiento de la madre en las situaciones diádicas y triádicas, se agruparon sus conductas según su carácter (excepto las no pertinentes) en cuatro grandes grupos. Los grupos resultantes y las categorías contenidas en cada uno fueron, a saber:

1. *Conductas directivas*, con las que la madre lleva el control de la interacción verbal: LFT y DECL.

2. *Conductas contingentes* con las emisiones del niño, con las que la madre responde o amplía los mensajes infantiles: DECLR, DECLRM, EXPA, AVO, ENCDC, EXPC y CACL.

3. *Conductas interrogativas*, con las que la madre requiere información de los niños: PIRA, PIRC y PIAC.

4. *Conductas de afectividad, aliento a la autonomía y sentimiento de competencia*: ALI, RIN y DEM.

Tanto en las situaciones diádicas como en las triádicas, las conductas más frecuentes fueron las directivas, seguidas de las conductas contingentes a las preguntas e intervenciones de los niños (Tabla 4). También en ambos casos las conductas más escasas fueron las interrogativas y las de aliento a la autonomía y sentimiento de competencia. Si se atiende a los residuales ajustados, tal y como se refleja

en la tabla, hubo una diferencia en la distribución de las conductas contingentes en ambos tipos de situaciones, siendo significativamente más numerosas en las sesiones diádicas. Sin embargo, cuando se analiza en su conjunto, tal resultado no llega a representar diferencias significativas en los tipos de comportamiento que la madre desplegaba en ambos tipos de interacciones ( $\chi^2 = 5.59$ ,  $gl = 3$ ,  $p > 0.05$ ).

**Tabla 4.** Conductas maternas en situaciones diádicas y triádicas (frecuencias y residuales ajustados).

CONDUCTAS	Diádica	Triádica	Total
Directivas	174 (-1.44)	112 (1.44)	286
Contingentes	88 (2.33)	35 (-2.33)	123
Interrogativas	9 (-.90)	8 (.90)	17
Afectividad, autonomía y sentimiento de competencia	10 (-.69)	8 (.69)	18
Total	281	163	444

Por otro lado, al hacer análisis pormenorizados para cada uno de los niños, el comportamiento de la madre cambió con cada uno de ellos en función del carácter diádico o triádico de la situación. Así, como se aprecia en la Tabla 5, para N1 hubo una distribución significativamente distinta de las conductas directivas y contingentes en ambos tipos de situaciones. Proporcionalmente, la madre fue más directiva en las situaciones triádicas y más contingente en las diádicas. Se puede afirmar que hubo diferencias significativas en la distribución de las conductas maternas a N1 en las situaciones diádicas y triádicas ( $\chi^2 = 19.12$ ,  $gl = 3$ ,  $p < 0.01$ ).

**Tabla 5.** Conductas maternas a N1 en situaciones diádicas y triádicas (frecuencias y residuales ajustados).

CONDUCTAS	Diádica	Triádica	Total
Directivas	90 (-3.46)	112 (3.46)	202

Contingentes	71 (4.25)	31 (-4.25)	102
Interrogativas	8 (-.17)	8 (.17)	16
Afectividad, autonomía y sentimiento de competencia	3 (-1.42)	7 (1.42)	10
Total	172	158	330

Los datos referentes a N2 aparecen en la Tabla 6. Al igual que ocurría con su hermano, para N2 hubo una distribución significativamente distinta de las conductas directivas y contingentes en las situaciones diádicas y triádicas ( $\chi^2 = 11.78$ ,  $gl = 3$ ,  $p < 0.01$ ), marcada por un comportamiento más directivo en las situaciones triádicas y una conducta más contingente en las diádicas.

**Tabla 6.** Conductas maternas a N2 en situaciones diádicas y triádicas (frecuencias y residuales ajustados).

CONDUCTAS	Diádica	Triádica	Total
Directivas	84 (-3.12)	112 (3.12)	196
Contingentes	17 (2.97)	5 (-2.97)	22
Interrogativas	1 (.48)	2 (.48)	3
Afectividad, autonomía y sentimiento de competencia	7 (1.48)	3 (-1.48)	10
Total	109	122	231

Dado que ambos niños diferían en un aspecto fundamental ¿el padecimiento de la deficiencia auditiva?, pareció interesante efectuar también la comparación de las conductas maternas a cada uno de ellos en el seno de las interacciones diádicas o triádicas. Los análisis efectuados muestran que, dentro de las sesiones diádicas, la madre fue mucho más directiva

con el niño con audición normal que con el que sufría deficiencia auditiva, siendo más contingente su conducta con este último; tales di-



ferencias fueron estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 27.65$ ,  $gl = 3$ ,  $p < 0.01$ ). Lo mismo sucede en las situaciones triádicas ( $\chi^2 = 19.67$ ,  $gl = 3$ ,  $p < 0.01$ ).

## DISCUSIÓN

A partir de los resultados anteriores, es posible afirmar que el comportamiento de la madre con sus hijos en las interacciones educativas mostró una gran directividad ya que dominaba en gran medida la conversación. Esto se manifiesta en la escasa presencia de elaboraciones que extendieran los mensajes infantiles para llevar su lenguaje más allá de sus competencias actuales, en el peso de las declaraciones maternas y en un predominio de las preguntas cerradas y de preguntas test, con muy pocas preguntas abiertas que diesen oportunidad a los niños de emitir mensajes más complejos, todos ellos comportamientos muy poco estimulantes para su desarrollo lingüístico. En la línea de un comportamiento restrictivo y controlador de la madre, merece especial mención su ausencia de retroalimentación positiva y el rechazo a la intervención infantil que mostraba con ambos niños, reduciéndose dicha interacción a que los niños escuchasen mientras ella leía o comentaba el cuento. Por ello, su actuación en esta tarea va en contra de todos los planteamientos de la *lectura dialogada* (Whitehurst y cols., 1988), que, como su mismo nombre indica, entraña un diálogo entre el niño y el adulto en relación con el libro que ven juntos, y que se ha mostrado como la mejor opción para sacar todo el partido educativo posible a esta actividad.

La directividad materna se muestra tanto en las situaciones diádicas como en las triádicas. En este sentido, los datos parecen apoyar la posición de diversos autores que sostienen que, más allá de los matices específicos que puedan encontrarse en el comportamiento de madres y padres en las distintas actividades que realizan con sus hijos, es posible vislumbrar una cierta consistencia, un cierto *estilo*, que puede ser más o menos estimulante de cara a la promoción del desarrollo infantil (González, 1993; Jennings y Connors, 1989; Phinney y Feshbach, 1980). De este modo, podría considerarse que la directividad materna es una característica estable y definitoria de la madre como agente de desarrollo infantil.

No obstante, hay dos variables que han podido influir en la directividad del comportamiento materno. En primer lugar, el predominio de las interacciones triádicas frente a las de carácter diádico en su vida cotidiana. Tal y como se apuntó antes en relación a la crianza de gemelos frente a la de hijos no gemelos, el establecimiento de interacciones triádicas madre-hijos es mucho más frecuente cuando los hermanos son gemelos que cuando tienen diferentes edades (Thorpe y cols., 2003; Tomasello y cols., 1986). En consecuencia, la madre ha podido generalizar el estilo de interacción de sus interacciones triádicas ¿mucho más frecuentes? a los encuentros con cada uno de sus hijos por separado, que son menos habituales. En las interacciones triádicas aumenta la directividad materna y es menor la atención conjunta a la tarea y el intercambio comunicativo que se puede sostener con cada uno de los hijos, así como la apreciación y la respuesta a las diferentes necesidades y potencialidades que pueden mostrar los niños en ellas.

En segundo lugar, uno de los hijos padecía una deficiencia auditiva. Como se expuso en la introducción, los resultados de diferentes estudios (Clemente y cols., 1993; Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Pipp-Siegel, 1999) refieren un mayor control de la tarea por parte de los padres de niños sordos cuando se les compara con los que tienen hijos con audición normal. Así, la madre podría haber extrapolado el modelo de trabajo con el hijo con deficiencia auditiva (modelo por otra parte influido posiblemente por la observación de las sesiones de logopedia) a sus interacciones educativas con su otro hijo. Podría argumentarse que esta hipótesis no es verosímil dado que la conducta materna fue más directiva con el hijo con audición normal; sin embargo, debe repararse en que el patrón de conducta materna fue muy similar y que lo que rompe este esquema fue la conducta del niño hipoacúsico por su elevada participación y demanda de información a la madre; por ende, no se obtiene el resultado esperado de una mayor directividad con el niño hipoacúsico debido al considerable involucramiento de éste en la tarea. El niño interrumpía frecuentemente el discurso materno, fundamentalmente pidiéndole información, y por ello la madre le proporcionaba una mayor cantidad de enunciados contingentes y menos mensajes directivos.

Como se ha visto, el comportamiento de la madre era más contingente en las situaciones diádicas y más directivo en las situaciones triádicas con cada uno de los niños. Tales diferencias entre las situaciones diádicas y las triádicas permiten afirmar que la madre tenía mayores dificultades en las situaciones triádicas para atender adecuadamente las demandas de los dos niños simultáneamente, tal y como ha sido referido por diversos autores que han estudiado las interacciones de madres con hijos gemelos (Lytton y Gallagher, 2002; Tomasello y cols., 1986; Thorpe y cols., 2003). La complejidad que conlleva atender a dos niños simultáneamente también ha sido mostrada en otras investigaciones sobre interacciones triádicas con hijos de diferentes edades, en las que se reflejan las dificultades maternas para adaptarse a las distintas necesidades y estimular adecuadamente el desarrollo de cada uno de los niños (van Kleeck y Beckley-McCall, 2002). Las posibles influencias negativas del control de las interacciones educativas pudieron dejarse sentir en las puntuaciones relativas al desarrollo cognitivo-lingüístico de ambos hermanos, que, aunque dentro de la normalidad, se situaban en valores ligeramente inferiores a la media de su grupo de edad.

Una posibilidad para optimizar el desarrollo de ambos niños es facilitar un mayor número de intercambios diádicos de la madre o de otros adultos con cada uno de los menores, lo que haría menos necesaria la directividad en las interacciones. Por otro lado, el comportamiento de esta madre, así como el de muchos otros padres, podría hacerse más rico y estimulante si los distintos profesionales que trabajan en el ámbito del desarrollo infantil (profesores, pediatras, etc.) les hiciesen ver el potencial estimulante de las actividades que realizan con sus hijos y les ayudasen a obtener el máximo provecho a través de actuaciones concretas. Así, distintos autores han subrayado la necesidad de hacer extensivos los programas de formación de padres que ayuden a mejorar las prácticas educativas de las familias (Vila, 1998). Otros programas más específicos deben ser los destinados a las familias que tienen hijos gemelos debido a las peculiaridades de la crianza de dos niños pequeños de idéntica edad, y los centrados en mejorar las interacciones comunicativas padres-hijos con deficiencias auditivas (como, por ejemplo, el desarrollado por Harrigan y Nikolopoulos, 2002). Estos programas deberán incidir principalmente en la

mejora de la sensibilidad paterna a las capacidades y las posibilidades de los hijos y en la provisión de mecanismos y recursos comunicativos y educativos que resulten estimulantes para el desarrollo infantil. Además, deberán trabajarse de modo muy especial aspectos concretos, como la reducción de la directividad paterna en las actividades que realizan con sus hijos y, paralelamente, enseñar a los padres a fomentar la iniciativa y la autonomía infantil,

seguir de manera flexible los intereses infantiles y dar a los niños el tiempo suficiente para manifestar sus habilidades y lagunas en las interacciones que mantienen con ellos.

## REFERENCIAS

- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2002). *GSEQ: programas para el análisis de secuencias de interacción*. Disponible en línea: <http://www.ub.es/comporta/sg.htm> (29/01/2002).
- Bayley, N. (1977). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil*. Madrid: TEA.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton.
- Clemente, R.A. (1998). El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores. En M. Peralbo, B.J. Gómez, R. Santórum y M. García (Comps.): *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 41-51). Madrid: Pirámide.
- Clemente, R.A., Sánchez, P. y González, A.M. (1993). Estilo materno y adquisición lingüística infantil. El caso particular del niño sordo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20: 183-192.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20: 37-46.
- Conner, D.B., Knight, D.K. y Cross, D.R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2 year-olds during problem-solving and literacy interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15: 323-338.
- Crain-Thoreson, C. y Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1): 28-39.

- Del Río, M.J. y Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75: 3-20.
- Gauvain, M., Fagot, B.I., Leve, C. y Kavanagh, K. (2002). Instruction by mothers and fathers during problem solving with their young children. *Journal of Family Psychology*, 16(1): 81-90.
- González, M.M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gregory, S., Mogford, K. y Bishop, J. (1979). Mothers' speech to young hearing-impaired children. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 3(2): 42-43.
- Harrigan, S. y Nikolopoulos, T.P. (2002). Parent interaction course in order to enhance communication skills between parents and children following pediatric cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 66: 161-166.
- Jennings, K.D. y Connors, R.E. (1989). Mothers' interactional style and children's competence at 3 years. *International Journal of Behavioral Development*, 12(2): 155-175.
- Kamins, M.L. y Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3): 835-847.
- Kelley, S.A., Brownell, C.A. y Campbell, S.B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71(4): 1061-1071.
- Lyon, M. (1985). The verbal interaction of mothers and their pre-school hearing-impaired children: A preliminary investigation. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 9(5): 119-129.
- Lytton, H. y Gallagher, L. (2002). Parenting twins and the genetics of parenting. En M.H. Bornstein (Ed.): *Handbook of Parenting: Vol 1: Children and parenting* (pp. 227-253). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nienhuys, T.G., Cross, T.G. y Horsborough, K.M. (1984). Child variables influencing maternal speech style. Deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17: 189-207.
- Peralta de Mendoza, O.A. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 80: 85-98.

- Peralta de Mendoza, O.A. y Salsa, A.M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3): 325-339.
- Phinney, J.S. y Feshbach, N.D. (1980). Non-directive and intrusive teaching styles of middle- and working-class English mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 50: 2-9.
- Pipp-Siegel, S. (1999). Touch and emotional availability in hearing and deaf or hard of hearing toddlers and their hearing mothers. *Volta Review*, 100(5): 279-298.
- Pratt, M.W., Kering, P., Cowan, P.A. y Cowan, C.P. (1999). Mothers and fathers teaching 3 years-old: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. En P. Lloyd y Ch. Fernyhough (Eds.): *Lev Vygotsky: Critical assessments: The zone of proximal development*, Vol. III (pp. 143-162). Florence: Taylor & Francis/Routledge.
- SPSS, Inc. (1999). *SPSS base 10.0. Syntax reference guide*. Chicago, Ill.: Author.
- Suárez, M. y Torres, E. (1998). Educación familiar y desarrollo del niño sordo. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 465-481). Madrid: Alianza.
- Thorpe, K., Rutter, M. y Greenwood, R. (2003). Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay: II: Family interaction risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3): 342-355.
- Tomasello, M., Mannle, S. y Kruger, A.C. (1986). Linguistic environment of 1 to 2 year-old twins. *Developmental Psychology*, 22(2): 169-176.
- Van Kleeck, A. y Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: an exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11: 175-189.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-519). Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28: 105-116.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., Debaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24: 552-559.

Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.

Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía 3: 201-221.

