



Inputs lingüísticos en madres de niños con discapacidad intelectual¹

Jhon Fredy Quintero Uribe²

Recibido: 4 de febrero de 2019 /Aceptado: 4 de junio de 2019

Resumen. En la segunda mitad del siglo XX se llevaron a cabo en diferentes países, estudios sobre la influencia del estilo comunicativo de los padres en el desarrollo del lenguaje en los niños. Dichos estudios planteaban posturas diferentes en cuanto a la calidad de los inputs, los cuales podrían ser óptimos o deficientes. El objetivo del estudio fue el de identificar los inputs lingüísticos usados por un grupo de madres de niños con discapacidad intelectual. Se realizó una investigación de tipo documental, donde se analizaron registros audiovisuales de interacciones comunicativas entre madres y niños en situaciones naturales. Los niños presentaban un diagnóstico clínico, algunos de síndrome de Down y otros de Parálisis Cerebral, y secundario a estos diagnósticos, discapacidad intelectual. La información se procesó a través de una herramienta de análisis cualitativo. Los resultados muestran un uso variado de inputs lingüísticos con un porcentaje más alto de aquellos en los que se exige acciones o elaboración de enunciados en los niños. Parece demostrarse la postura teórica sobre el input deficiente en los padres, quizá relacionado también con un supuesto acerca de las fuentes de dicha deficiencia.

Palabras clave: Input lingüístico; Discapacidad intelectual; Desarrollo del lenguaje

Linguistic inputs in mothers of children with intellectual disabilities

Abstract. In the second half of the 20th century, studies were developed out in different countries about the influence of the communicative style of parents in the development of language in children. These studies posed different positions regarding the quality of the inputs, which could be optimal or deficient. The objective of the study was to identify the linguistic inputs used by a group of mothers of children with intellectual disabilities. A documentary research was made, analyzing audiovisual records of communicative interactions between mothers and children in natural situations were analyzed. The children presented a clinical diagnosis, some of Down syndrome and others of Cerebral Palsy, and secondary to these diagnoses, intellectual disability. The information was processed through a qualitative analysis tool.

The results show a varied use of linguistic inputs with a higher percentage of those in which actions or elaboration of sentences in children are required. The theoretical position on poor input in parents seems to be demonstrated, perhaps also related to an assumption about the sources of such deficiency.

Keywords: Linguistic input; Intellectual disability; Language development

Cómo citar: Quintero, J.F. (2019). Inputs lingüísticos en madres de niños con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 151-166.

¹ Proyecto financiado por la Fundación Universitaria María Cano “Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje usado por un grupo de padres con sus hijos con discapacidad”, con código de aprobación 011001045-2017-311 del Comité de Investigaciones.

² Fundación Universitaria María Cano (Colombia)
jhonfredyquinterouribe@fumc.edu.co

Introducción

¿El lenguaje se desarrolla por cuenta propia en los seres humanos o por influencia del ambiente?, y si el lenguaje se desarrolla por influencia del ambiente, ¿dicha influencia es óptima o deficiente de manera natural? Responder a estas preguntas ha sido el interés de muchos investigadores del lenguaje, cuyos estudios han discurrido en diferentes posturas.

Dichas posturas se identifican básicamente a través de las siguientes dicotomías: formales/funcionales, innatistas/interaccionistas, input óptimo/input deficiente, input igual en deficiencias/input diferente en deficiencias.

María José Del Río (1986) describe como perspectivas de investigación de la adquisición del lenguaje, las formales en contraposición a las perspectivas funcionales. Desde las perspectivas formales, se hacía investigación sobre los aspectos estructurales del lenguaje tal como la morfosintaxis y la fonología; mientras, desde las perspectivas funcionales, se ha investigado más sobre los usos del lenguaje según los propósitos en el contexto durante su aprendizaje; es decir, dichos estudios se han interesado más en aspectos del contenido y la pragmática del lenguaje, así como en la interacción comunicativa.

Del Río identifica entonces, como precursores o referentes de las posturas formales y funcionales, a Chomsky y Moerk respectivamente.

Directamente asociada a las posturas formales se encuentran las posturas innatistas desde las cuales se desconocía el papel del ambiente en el desarrollo del lenguaje en los niños. Chomsky consideraba que los interlocutores no ofrecían modelos lingüísticos adecuados, por el contrario, lleno de errores, para el desarrollo del lenguaje (Rivero, 1993, p. 47); por ello, planteó que el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del habla que escucha. Esta es la ya conocida teoría de la gramática generativa o universalista. Sin embargo, al interior de dicha postura innatista, se encuentran también dos miradas: el maduracionismo y el constructivismo (Rivero, 1993, p. 47). Ambas siguen siendo fieles a la postura sobre los dispositivos internos en el niño, y su diferencia radica en la importancia que le otorgan al input lingüístico. Para el maduracionismo, el input definitivamente no es importante para el desarrollo del lenguaje, mientras, para el constructivismo, éste sí tendría una influencia en los ajustes que realiza el niño a su estructura lingüística.

En contraposición a las posturas innatistas, se encontrarían las posturas interaccionistas, que sí le otorgan un papel muy importante al ambiente en el desarrollo del lenguaje. En la actualidad, dichos estudios se consideran enmarcados en una perspectiva teórica social y cultural del desarrollo humano: “El tipo de interacción social y lingüística que utilizan los padres puede determinar en parte, los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje (Vilaseca, 2006, p. 146).

Extrañamente para los investigadores de hoy, la postura interaccionista tendría sus raíces en los estudios empíricos de corriente conductista cuyo representante sería Skinner. Al parecer, los estudios conductistas habrían sido otra opción para explicar el desarrollo del lenguaje, desde el aporte que los interlocutores harían al desarrollo del lenguaje en el niño a través de la interacción:

Desde la óptica conductista, explicar el proceso de aprendizaje del lenguaje consistiría esencialmente en determinar las condiciones ambientales que posibilitan que los mecanismos responsables de dicho proceso operen. El habla dirigida al niño constituiría una parte esencial de dichas condiciones ambientales (Rivero, 1993, p. 46).

De esta forma, se consideró la de Skinner, como una postura marcadamente ambientalista en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje. El ambiente influiría en el desarrollo del lenguaje, a partir de las experiencias que el niño vive con sus diferentes entornos, especialmente el familiar (Skinner, 1957).

Los teóricos de la postura interaccionista no desconocen, sin embargo, el papel que cumpliría en el desarrollo del lenguaje, los dispositivos con los que cuenta el niño.

El hecho de que el adulto represente una función importante de guía en la transmisión del lenguaje no quiere decir que el niño sea un receptor pasivo. No es adecuado, ni conceptual ni empíricamente, considerar por separado las funciones de los dos interlocutores que intervienen en la adquisición del código lingüístico. [...] Conviene considerar simultáneamente las estrategias de enseñanza de los padres y el aprendizaje del niño en el mismo sistema de intercambios lingüísticos. El aprendizaje del niño debe ser explicado del mismo modo que las estrategias de enseñanza de los padres (Rondal, 1988, pág. 14)

De acuerdo con Rondal, no sería posible explicar el desarrollo del lenguaje sin mirar tanto la influencia del ambiente, como el aprendizaje que hace el niño de éste.

Esta postura interaccionista se ha llegado a denominar perspectiva sociointeractiva puesto que es en la interacción entre los adultos, pares expertos y el niño, donde se lograría el desarrollo del lenguaje (Rivero, Fernández y Gràcia, 1991).

En la década de 1970 se llevaron a cabo diferentes investigaciones que dirigían su mirada sobre la influencia del ambiente, específicamente el habla del adulto en la adquisición del lenguaje. Autores como Snow (1979), llevaron a cabo estudios observando las interacciones entre padres e hijos identificando con ello, diferentes elementos en el discurso que podían ser determinantes en el desarrollo lingüístico de los niños.

En la década de 1980 otros autores dieron continuidad a dichas investigaciones: María José del Río (1981), Jean Adolphe Rondal (1988) y, en la década de 1990 Gràcia (1997), Vilaseca (2004, 2006) y otros enfocándose en el estilo comunicativo de padres de niños con discapacidad.

Otro referente importante también en la postura interaccionista, sería la de Bruner quien desde la propuesta sociocultural del desarrollo de Vygotsky (1987), explicaría el desarrollo del lenguaje a partir de la existencia de un sistema en el ambiente, que le permitiría al niño aprenderlo; dicho sistema se denominó: Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje SAAL (en inglés LASS Language Acquisition Support System):

Si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a este no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva, como ya hemos hecho notar con anterioridad, delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto (1986, p. 41).

La interacción sería el elemento vital para el proceso de desarrollo del lenguaje, y dicha interacción tendría una naturaleza recíproca, ya tanto el interlocutor experto como el niño, estarían aportado a dicho proceso. Bruner habla de “andamiaje” para explicar un poco la forma como la estructura lingüística del adulto (y pares expertos), a través de unas estrategias de enseñanza que son implícitas, aportarían al desarrollo del lenguaje.

Es decir que el desarrollo del lenguaje no podría ocurrir solo por un supuesto mecanismo existente en el individuo (postura innatista), sino que debería existir tam-

bién un sistema interpersonal que lo favorece; es la interacción entre disposiciones internas y sistemas de facilitación interpersonal donde “se producen una serie de circunstancias que permiten al niño aprender y desarrollar importantes aspectos de su propio comportamiento verbal” (Grácia, 1997).

En esta misma línea de pensamiento, Snow (1979) propondría 3 supuestos para la adquisición del lenguaje (p. 31):

1. El lenguaje se desarrolla por la interacción entre la madre y el niño, en la cual ambos aportan de manera significativa.
2. La adquisición del lenguaje es guiada y es el resultado del desarrollo cognitivo.
3. El aprendizaje de la simplificación del habla resulta tan importante como la adquisición de la sintaxis o la fonología.

Todos estos desarrollos investigativos, intentarían aportar respuestas a la pregunta sobre si, ¿El lenguaje se desarrolla por cuenta propia en los seres humanos o por influencia del ambiente?

Otra inquietud generada a partir de la postura innatista chomskiana sería la de la calidad del input lingüístico. Tal como ya se expresó, para Chomsky el interlocutor no provee un habla de calidad para que el niño aprenda el lenguaje. Es por ello por lo que, en los 70' muchas iniciativas de investigación se dieron en la vía de poder confirmar lo contrario; de esta manera, surgieron las expresiones “baby-talk” y “motherese” para referirse el tipo de habla que los adultos dirigen a los niños, caracterizada por una serie de simplificaciones fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas.

El uso del “baby-talk” o “motherese” ha sido descrito también en niños desde los 3 años (Snow, 1979, p. 36), quienes hacen también simplificaciones del habla para dirigirse a otros niños menores.

En esta misma línea se han seguido explorando diferentes aspectos del habla del adulto para mostrar el input óptimo, uno de ellos sobre la toma de turnos en la conversación entre padres e hijos: “Así pues, los adultos, generalmente, no monopolizan completamente la interacción haciendo un uso abusivo de su superior competencia comunicativa, sino que, por el contrario, tienden a propiciar la participación infantil” (Rivero, et. al., 1991, p. 164).

Todos estos estudios han querido demostrar entonces, que el habla dirigida a los niños de los adultos, especialmente de las madres, no estaban llenos de ambigüedades o alteraciones como planteaba la postura innatista (Del Río, 1987; Rivero, et. al., 1991; Rondal, 1990; Vilaseca, 2004, 2006).

En la actualidad, no tendrían discusión la postura interaccionista como tampoco el uso de un lenguaje simplificado en los interlocutores expertos, para facilitar el desarrollo del lenguaje en el niño. Sin embargo, ha existido una postura que intenta mostrar cómo en el habla de los adultos y pares, pueden existir deficiencias que no aportarían lo suficiente al desarrollo del lenguaje; es decir, un input lingüístico deficiente (Vilaseca, 2004, p. 28).

Lo que han intentado mostrar algunos estudios es que el habla de los interlocutores, especialmente los padres, estaría cargado de una directividad que “inhibe” el desarrollo del lenguaje en los niños: “Se acepta ampliamente como algo demostrado que el exceso de directividad (acción influyente y dirigida) retrasa o inhibe el desarrollo del lenguaje” (Galeote y Checa, Serrano & Rey, 2004, p. 114).

Para Moerk (1998), el input deficiente justifica la existencia de procesos terapéuticos que intentan remediar lo que forma natural no es del todo óptimo (p. 10-11). Moerk propone 3 fuentes que generarían inputs deficientes: características de los niños, del ambiente o por ciclos complejos de feedback negativo (p. 11). La primera fuente de input deficiente se relaciona con las alteraciones en el desarrollo que presentan los niños y provocan un input excesivamente simplificado; la segunda fuente consistiría en las diferencias sociales y culturales que provocan ambientes poco enriquecidos lingüísticamente hablando; y la tercera fuente, consistiría en el feedback simplificado y ajustado en exceso, para el caso de aquellos niños considerados con desarrollo típico, pero, con “habilidades deficientes”. En esta fuente se podría explicar aquellos casos de traumas psicológicos que desencadenan retrasos en otras áreas de desarrollo.

En línea de la tercera fuente del input deficiente propuesta por Moerk, es decir, la del feedback negativo, Galeote et al. (2004) expone lo que se muestra en estudios como el de Nelson (1973), sobre el desarrollo del lenguaje en niños en su segundo año de vida. Nelson encontró un uso excesivo de expresiones directivas en las madres, al parecer con el propósito de “enseñar las palabras correctas” y corrigiendo constantemente los errores de los niños. Este autor planteó al respecto, que estos niños aprenderían menos que aquellos cuyas madres aceptan las producciones con una conducta más flexible y receptiva (p. 114).

Sobre la primera fuente de input deficiente, en las últimas décadas se han desarrollado estudios, algunos de corte comparativo (Field, 1980; Walker, 1982), para establecer si el input lingüístico dado por los adultos es diferente en el caso de niños con desarrollo típico y atípico.

La mayoría de dichos estudios, se han desarrollado con población con síndrome de Down. Galeote et al. (2004) exponen lo que se muestra en las investigaciones de Dunst (1985) y Marfo (1984) donde se evidenció que las conductas comunicativas de las madres de niños con Síndrome de Down eran más controladoras y directivas a diferencia de las madres de niños con desarrollo típico (Galeano et. al., 2004, p. 115).

Fernández, Rivero y Gràcia identifican una revisión de literatura sobre el tema, realizado por Field (1997) en la cual se concluye:

[...] comparados con diadas en las que el niño se desarrolla con normalidad, los primeros [niños con discapacidad] manifiestan gran dificultad para interactuar, en general se muestran menos responsivos y usan más conductas de evitación visual en sus interacciones. En algunos casos estas madres se muestran más intrusivas. Estas diferencias en la estructura de la interacción no pueden atribuirse por completo al déficit *per se*, sino que, en buena medida se explicarían por las dificultades del adulto para adaptarse a él. Dichas dificultades provienen en parte de la desinformación que los padres poseen respecto a las necesidades especiales de sus hijos (Rivero, et. al., 1991, p. 165).

Vilaseca ha desarrollado diferentes trabajos con diadas entre madres y niños con síndrome de Down. En uno de ellos (2004) mostró cómo 3 madres que pertenecían al estudio, hacían un mayor uso de estrategias educativas (Vilaseca, 2006, p. 29) como: informativa, demanda de información, demanda de acción y preguntas de sí o no, mientras, en un mejor porcentaje, hacían uso de expansión, secuencias substitutorias y el feedback informativo-correctivo. En otra investigación sobre la interacción en-

tre padres y niños con síndrome de Down en situación de juego (2006), afirma que: “La madre presenta apoyos limitados por las características del niño” (pág. 28).

Lo que subyace entonces, a este supuesto, es que la retroalimentación que hacen los padres al niño con discapacidad se puede ver empobrecida por las mismas características comunicativas del niño.

Todos estos estudios han intentado dar respuesta a la inquietud sobre si ¿la influencia del ambiente, específicamente el input lingüístico, sucede de manera óptima o deficiente?

Materiales y método

Esta investigación fue realizada entre los años 2017 y 2018 en una ciudad capital de Colombia.

Método

El objetivo de la investigación fue identificar los tipos y frecuencia de los inputs lingüísticos usados por un grupo de padres con sus hijos con discapacidad intelectual. A partir de un diseño de investigación documental, se analizaron registros de interacciones comunicativas en situación natural entre madres y niños con discapacidad intelectual.

Fuente de información

La información de análisis en la investigación provenía de una serie de registros audiovisuales que hacían parte de los archivos de las familias y habían sido grabados con cámara de video o en celular.

Los videos fueron solicitados a las familias con las siguientes características:

1. Videos donde se hubieran registrado interacciones comunicativas entre mamá y niño.
2. Las interacciones comunicativas debían haber ocurrido en situaciones de la vida cotidiana lo más naturales posibles, como el juego en casa y por fuera de ella, la comida, conversaciones en sitios de la casa.
3. Los videos no debían ser mayor a un año de antigüedad al momento de la investigación.

El total de material audiovisual analizado fue de 304 minutos con 19 segundos que equivale a 5 horas con 4 minutos y 19 segundos en las 8 familias, con un promedio por familia de 45 minutos.

Participantes

Decidieron participar de manera voluntaria en el estudio, ocho diadas madre-niño luego de hacer una invitación a través de dos instituciones de salud que ofrecían servicios terapéuticos a los niños. Estas madres y los niños pertenecían a familias de clase social media con una conformación nuclear en siete de ellas, y monoparental en un caso.

En la tabla 1 se presentan las características de los niños. En la primera columna se ha asignado un código a cada niño que corresponde al sexo (NA para niña y NO para niño), edad y diagnóstico clínico (SD síndrome de Down y PC Parálisis Cerebral).

Tabla 1: *Características de los niños*

Niños	Edad	Sexo	Dx.	Intención comunicativa	Tipo comunicación
NO-4-PC	4 años	Masculino	PC	Espontánea	Sonidos/Gestos
NO-6-SD	6 años	Masculino	SD	Espontánea	Frase/Gestos
NO-9-SD	9 años	Masculino	SD	Espontánea	Frase/Gestos
NO-6-SD	6 años	Masculino	SD	Espontánea	Sonidos/Gesto/Palabra
NA-4-PC	4 años	Femenino	PC	Repetición	Sonidos/Gestos
NA-2-SD	2 años	Femenino	SD	Espontánea	Sonidos/Gestos/Palabra
NA-2-PC	2 años	Femenino	PC	Repetición	Sonidos
NA-2-PC	2 años	Femenino	PC	Repetición	Sonidos

Fuente: Elaboración propia

De los ocho niños, cuatro eran de sexo masculino y cuatro de sexo femenino. Tres niños tenían 2 años, dos niños 4 años, dos niños 6 años y un niño 9 años. Cuatro de los niños tenían diagnóstico de síndrome de Down (En adelante SD) y cuatro tenían diagnóstico de Parálisis Cerebral³ (En adelante PC).

En la tabla 1 se incluyen dos columnas sobre algunas características de comunicación de los niños como son la intención comunicativa: espontánea o por repetición, y el tipo de comunicación: sonidos, gestos, palabra o frase. Los niños pertenecían a dos instituciones de salud donde recibían atención terapéutica; por ello, la información sobre diagnósticos clínicos (SD y PC), diagnóstico secundario de discapacidad intelectual, y algunas características de comunicación, se obtuvieron a partir de la historia clínica y terapéutica de los niños.

Procesamiento de la información

Las secuencias conversacionales y la identificación de los inputs lingüísticos fueron obtenidos a partir de la transcripción y posterior codificación de la herramienta Transana versión profesional.

Unidades de análisis

En la tabla 2 se presentan los inputs lingüísticos analizados en el estudio, cuyas denominaciones y definiciones fueron tomados de los trabajos de Rondal (1988), Gràcia (1997) y Vilaseca (2006), quienes las extrajeron de la obra de Moerk (1983).

³ La Parálisis Cerebral PC se define por algunos autores como Insuficiencia Motora de Origen Cerebral; sin embargo, en este documento se usa la expresión Parálisis Cerebral con la abreviación PC para simplificar la descripción de resultados.

Tabla 2: Inputs lingüísticos

Input lingüístico	Definición
Estrategias educativas	
Demanda de acción/información	Son enunciados directivos que hacen una solicitud explícita a los niños, bien sea de ejecución de una acción o de emisión de una expresión. Se presentan entonces, como especie de orden y también como pregunta abierta. En su presentación de orden o exigencia, es diferente del input regulación de conducta porque sucede durante una secuencia conversacional; y en su presentación como pregunta, es diferente de la pregunta de elección porque es abierta.
Corrección explícita	El interlocutor corrige de manera explícita alguna expresión previa del niño.
Corrección implícita	El interlocutor presenta una versión mejorada de la expresión previa del niño, sin decirle que está haciendo una corrección.
Expansión	Con la expansión, el interlocutor presenta una versión mejorada de la expresión del niño, con nuevas unidades gramaticales.
Interpretación	Son expresiones que otorgan significado a intenciones comunicativas previas del niño, que se presenta con sonidos ininteligibles o con gestos. También se constituye en input modelo, sin embargo, la interpretación se presenta necesariamente después de un intento de expresión del niño.
Imitación idéntica	Son expresiones idénticas a los enunciados previos del niño, pero que no interpretan nada de lo que éste quiere decir. Es una forma de hacerle saber el niño que se está en sintonización con su comunicación.
Preguntas de elección	Son preguntas cerradas con las que se solicita una respuesta al niño dentro de dos opciones. A diferencia de la demanda de acción/información que se presenta con una pregunta abierta, aquí se le facilita al niño la expresión con sólo dos opciones.
Valoración negativa	Con esta expresión, el interlocutor le dice de manera explícita al niño que está emitiendo una expresión incorrecta.
Valoración positiva	Expresiones que valoran de manera positiva, los enunciados o intentos comunicativos previos del niño con elogios.
Modelo	Expresión que sirve de ejemplo al niño para que diga una palabra o enunciado que él no conoce o no ha integrado a su léxico.
Inducción	Sonido silábico y fonémico inicial que da el interlocutor al niño para que éste recuerde y exprese una palabra que se supone ya conoce.
Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación	
Regulación de la conducta y la atención	Producción verbal directiva que busca el control del comportamiento del niño. La regulación de conducta sucede por fuera de una secuencia conversacional, y esto la diferencia de la demanda de acción como estrategia educativa.
Respuesta contingente	El interlocutor emite algún enunciado que reafirma una intención comunicativa del niño. Esto le indica al niño la atención del adulto y la sintonización con lo que él está expresando. Por ejemplo, el niño dice: “no puedo ver Pepa” y el adulto o interlocutor responde: “No, no puedes ver Pepa”.

Fuente: adaptación de Gràcia (1997) y Vilaseca (2006)

Algunas definiciones pueden ser vistas también en el documento de Rondal (1988); allí, este autor presenta las valoraciones negativa y positiva como feedback.

En la tabla 3, el input respuesta contingente podría ser el mismo que usa Vilaseca (2006) como interpretación ajustada de significado. Además, se incluyen dos inputs que no se evidenciaron en los documentos de Rondal (1988), Gràcia (1997) y Vilaseca (2006), pero que sí fueron identificados en el estudio: modelo e inducción.

Resultados

Como se puede observar en la tabla 2, el input lingüístico más usado por las madres es la demanda de acción, en segundo lugar, el modelo, en tercer lugar, la regulación de conducta y atención y, en cuarto lugar, la interpretación.

Tabla 3: Frecuencia y peso relativo de input lingüísticos en la muestra

CATEGORÍA	INPUT	NO-4-PC	NO-6-SD	NO-9-SD	NO-6-SD	NA-4-PC	NA-2-SD	NA-2-PC	NA-2-PC	NA-2-PC	TOTAL	PESO RELATIVO
ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	Demanda de acción/ Información	59	138	109	252	155	286	135	117	1251	81,2	
	Corrección explícita	0	7	1	2	0	1	0	0	11	0,7	
	Corrección implícita	0	4	1	5	1	0	0	0	11	0,7	
	Expansión	0	4	3	2	0	0	0	0	9	0,6	
	Interpretación	0	5	2	13	2	5	2	5	34	2,2	
	Imitación idéntica	7	7	15	3	0	0	0	0	32	2,1	
	Preguntas de elección	0	1	0	0	0	2	0	0	3	0,2	
	Valoración negativa	1	1	1	2	0	0	0	0	5	0,3	
	Valoración positiva	0	5	4	1	0	0	0	0	10	0,6	
	Modelo	3	5	15	20	5	7	37	19	111	7,2	
Inducción	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,1		
ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y LA CONVERSIÓN	Regulación de la conducta y la atención	5	11	0	9	4	13	1	13	56	3,6	
	Respuesta contingente	0	2	2	1	1	0	1	0	7	0,5	

Fuente: Elaboración propia

Si se toma en cuenta el peso relativo en porcentajes (Tabla 1), se tiene que el input demanda de acción corresponde al 81,2% del total de 1541 inputs analizados.

A continuación, se muestra los totales y sus pesos relativos de los 3 inputs más usados por las madres, de acuerdo con sexo, edad y diagnóstico de los niños. Si bien el estudio no pretende establecer una correlación entre las variables correspondientes a las características de los niños y la frecuencia de los inputs usados por sus madres, la información puede aportar para el análisis. Tampoco se intenta con ello, dar una demostración de la correlación entre la deficiencia en las habilidades del niño y el input de la madre tal como lo planteó Moerk (1998).

Tabla 4: *Total y peso relativo de los 3 input lingüísticos más usados de acuerdo con sexo del niño*

	Demanda de acción/información		Modelo		Regulación de la conducta y la atención	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
NIÑOS	558	44,6	43	38,7	25	44,6
NIÑAS	693	55,4	68	61,3	31	55,4

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se observa que en el caso de los inputs lingüísticos: demanda de acción, modelo y regulación de conducta/atención, las frecuencias de usos en las madres de las niñas son más altas. Recuérdese que, de las diadas participantes, 4 son niñas, de las cuales 3 tienen 2 años cada una, y una de ellas, 4 años; y, de estas cuatro niñas, 3 presentaban producción verbal por repetición, que serían las niñas con PC, y una de ellas producción verbal espontánea que sería la niña con SD.

En la tabla 4 se muestran los 3 inputs más usados por las madres de acuerdo con la edad de los niños. Tres niños tenían 2 años, dos niños 4 años, dos niños 6 años y un niño 9 años.

Tabla 5: *Total y peso relativo de los 3 input lingüísticos más usados de acuerdo con edad de los niños*

	Demanda de acción/información		Modelo		Regulación de la conducta y la atención	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
2 años	538	43,0	63	56,8	27	48,2
4 años	214	17,1	8	7,2	9	16,1
6 años	390	31,2	25	22,5	20	35,7
9 años	109	8,7	15	13,5	0	0,0

Fuente: Elaboración propia

Se observa que en los niños de 2 años hay un mayor uso de inputs de demanda de acción, pero en este caso el total agrupa a tres niños. Así mismo se observa frecuencia de uso más alta en los inputs modelo y regulación de la conducta/atención. En el

caso del niño de 9 años, el cual presenta un diagnóstico de SD, no se observa uso de regulación de conducta y atención en la madre.

En la tabla 5, se presentan los tres inputs más usados con el diagnóstico de los niños. Cuatro de los niños tenían diagnóstico de SD y cuatro tenían diagnóstico de PC

Tabla 6: *Total y peso relativo de los 3 input lingüísticos más usados de acuerdo con diagnóstico clínico de los niños*

	Demanda de acción/información		Modelo		Regulación de la conducta y la atención	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
SD	785	62,7	47	42,3	30	53,6
PC	466	37,3	64	57,7	26	46,4

Fuente: Elaboración propia

Se observa un mayor uso de los inputs demanda de acción y regulación de la conducta/atención en el caso de las madres de niños con SD, mientras, en el caso de los niños con PC, un mayor uso del input modelo.

A continuación, se presentan 3 secuencias conversacionales en situaciones naturales extraídas del material audiovisual, donde se pueden evidenciar como ejemplos de inputs lingüísticos: demanda de acción/información, modelo, interpretación y respuesta contingente. Las secuencias se caracterizan por una apertura y cierre de tópico conversacional.

Secuencia de conversación 1:

Madre con niña de 2 años con diagnóstico de PC jugando en una piscina.

Mamá: diga hola papá [**demanda de acción/información**]

Niña: (la niña se mueve en el agua)

Mamá: corre (nombre de niña), corre (realiza gestos de ánimo con las manos) [**demanda de acción/información**]

Niña: (la niña continúa moviendo manos y pies en el agua)

Mamá: dígame: 'hola papá, estoy acá con mamá' (levanta la mano haciendo el gesto de hola) [demanda de acción/información]

Niña: (levanta la mano)

Mamá: vamos donde papá corriendo (ayuda a la niña a nadar) [**demanda de acción/información**]

Niña: (mueve las manos para nadar)

Mamá: canta: 'hola agüita, hola agüita' [**demanda de acción/información**]

En esta secuencia con 5 turnos de conversación, se observa el uso de la madre de 5 inputs lingüísticos de demanda de acción donde le solicita información a la niña. La madre inicia y termina la secuencia. Sin embargo, la madre no hace uso de más de una expresión por turno en esta secuencia, por lo que se considera que su densidad sería de 1.

Por otra parte, en los 5 turnos de la niña, no se evidencia intención comunicativa o intento de repetir lo que la madre le solicita que exprese.

Esta niña presenta diagnóstico de PC, por lo que tiene una movilidad restringida.

Secuencia 2:

Madre con niño de 6 años con diagnóstico de SD tomando la merienda en el comedor

Niño: (sonidos ininteligibles)

Mamá: ¿qué hijo? [**demanda de acción/información**]

Niño: mamá (señala a la mamá)

Mamá: ¿y mi chocolate? [**demanda de acción/información**]

Niño: (sonidos ininteligibles y toca la mesa con sus dedos) ... (sonidos ininteligibles y señala a la mamá)

Mamá: ¿qué? [**demanda de acción/información**]

Niño: (sonidos ininteligibles y señala a la mamá)

Mamá: ¿este qué? [**demanda de acción/información**]

Niño: (sonidos ininteligibles)

Mamá: ¿pero qué hijo? [**demanda de acción/información**]

Niño: la (señala con los dedos una taza de chocolate)

Mamá: ¿qué pasó con el chocolate? [**demanda de acción/información**]

Niño: (sonidos ininteligibles)

Mamá: ¿qué es? Es eso la seña ¿qué es? [**demanda de acción/información**]

Niño: otate

Mamá: el humo del vapor que echa por lo caliente [**informativa con modelo de palabras**]

Niño: ¿qué mamá?

Mamá: es porque está muy caliente, entonces se evapora [**informativa con modelo de palabras**]

Niño: mamá... la luz (se toca la cabeza)

Mamá: ¿no puede ver con la luz?, ¿cuál luz? [**demanda de acción/información**]

Niño: los ojitos (se señala los dos ojos)

Mamá: ¿cuál luz? [**demanda de acción/información**]

Niño: ojos (se señala los dos ojos)

Mamá: pero ¿qué pasó con los ojos? [**demanda de acción/información**]

Niño: la luz

Mamá: ¿cuál luz? [**demanda de acción/información**]

Niño: la luz celular ojos (señala a los ojos de la mamá)

Mamá: ¡ah ya!; está la luz prendida del celular [**interpretación**]

Niño: sí

Mamá: ya la voy a apagar entonces... acaba entonces de comer, de tomar el algo y ya enseguida para que descanses un poquito y enseguida hacemos una lectura, ¿listo? [**demanda de acción**]

Niño: bueno mamá

Mamá: listo, ok hijo [**respuesta contingente**]

La anterior secuencia de conversación contiene 17 turnos. En estos 17 turnos, la madre usa en 12 de ellos la demanda de acción donde se solicita información, excepto en uno donde solicita una acción puntual; en dos ocasiones usa el modelo de palabras integrado a oraciones que ofrecen información al niño; en una ocasión, usa la interpretación y en una ocasión el input respuesta contingente. En esta secuencia el niño da inicio a la secuencia y la madre hace el cierre. Sólo se observó uso de dos expresiones en un turno en la madre, por lo que se puede considerar que la densidad de turnos es baja.

El niño por su parte expresa su intención comunicativa a través de sonidos, gestos de señalización y oraciones en su mayoría de una sola palabra, aunque se evidencia tres oraciones de dos palabras, una oración de 3 palabras y una oración de 4 palabras.

Este es un niño muy independiente en su movilidad y motricidad.

Secuencia 3:

Mamá con niña de 2 años con diagnóstico de SD en casa mientras la niña simula que limpia el polvo los muebles con un trapo.

Mamá: sacude pues... sacude que está muy sucio... ¡ay, como está de sucio!... y sacude este... sacude este, el rojo, este. **[demanda de acción]**

Niña: (está limpiando un mueble y mira a la mamá)

Mamá: sacúdelo pues... ¡ay, como está de sucio!... ah bueno pues... sacúdelo **[demanda de acción]**

Niña: (continúa limpiando otro mueble)

Mamá: por acá, eso por acá... Como está de sucio... Córrete pa'ca para que te quede bien sacudidito... córrete pa'ca, ¡eso!... **[demanda de acción]**

Niña: (se mueve para limpiar otro mueble)

Mamá: sacúdelo pues bien... sacúdelo, sacúdelo, sacúdelo... dale pues sacude, sacude... **[demanda de acción]**

Niña: (mira a la mamá y empieza a limpiar otro mueble)

Mamá: ¡ay, pero mira ese mugrero!... ese mugrero que hay y la niña sacudiendo... ¡Dale pues!... ¡ay, que mugrero tan grande!... como le ayuda a la mamá... **[demanda de acción + otros enunciados]**

Niña: (mira a la mamá y empieza a sacudir el piso y el mueble)

Mamá: a sacudir, hay mucho mugre... ¡eh, es que, que mugrero! **[demanda de acción]**

Niña: (sigue limpiando otro mueble)

Mamá: ¡eh ave maría! Vea pues como trabaja esa niña... ¡ay, como trabaja de bastante!

Niña: (limpia un mueble, luego otro, se mete el trapo a la boca y luego sigue sacudiendo un mueble)

La anterior secuencia de conversación contiene 7 turnos. En estos 7 turnos, la madre usa en seis de ellos la demanda de acción donde solicita una acción puntual. En esta secuencia la mamá da inicio a la secuencia y la niña hace el cierre. En los 7 turnos, la madre realizó 25 expresiones, por lo que su densidad de turno es de 3,5.

La niña por su parte, aunque no realiza ninguna expresión ya sea verbal o gestual, da continuidad a la secuencia ejecutando las acciones que la madre le solicita.

Esta niña con diagnóstico de SD y con 2 años, gatea y en el momento del estudio, se encuentra dando sus primeros pasos con apoyo.

Análisis de resultados

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 3, se evidencia cómo algunas madres hacían un uso variado de inputs lingüísticos, especialmente las madres de niños con SD, excepto la niña de dos años con este mismo diagnóstico. El resto de los casos que corresponden a madres de niños con PC, el uso variado de inputs lingüísticos es menor.

El input de modelo que se presenta en el 7,2% del total de input analizados, lo usan algunas madres tanto de niños con SD como de PC. El modelo, resulta ser el input más usado después de la demanda de acción/información.

En el caso del input demanda de acción/información, este resulta ser el input más usado encontrado en el 81,2% del total de 1541 input analizados. Es por mucho, el input lingüístico más usado en las interacciones comunicativas entre madres y niños. Esto podría confirmar quizá, lo que ya otros estudios han encontrado en las diadas de madres con niños con SD (Vilaseca, 2004).

Los resultados de nuestras investigaciones apuntan a que las madres de nuestra muestra de niños con síndrome de Down utilizan estrategias educativas poco optimizadoras del desarrollo del lenguaje, así como otros aspectos de gestión y de input poco ajustados al nivel de comunicación y desarrollo lingüístico de sus hijos (Vilaseca, 2006, p. 146).

Esto apuntaría quizá, a una confirmación del planteamiento sobre el input deficiente en las madres y padres en general (Galeote et. al., 2004), ya que la demanda de acción/información se considera un input más directivo, al exigirle al niño o una acción, o una elaboración de enunciados, sin el apoyo que constituyen otros inputs como el modelo, la interpretación, la inducción.

Sin embargo, cuando la demanda de acción es del tipo pregunta abierta, quizá ello le plantee una exigencia al niño de elaborar ideas y pensar en qué tipo de expresiones debería usar en determinados casos. Podría considerarse, por tanto, que la demanda de acción/información siendo un input directivo, podría también aportar al desarrollo lingüístico del niño.

Al respecto, hay autores que consideran que los estudios sobre el efecto negativo del input demanda de acción/información no son concluyentes: “La ausencia de efectos negativos de la directividad de las madres sobre el juego con objetos y las vocalizaciones de los niños con síndrome de Down sugiere que los profesionales de la intervención no deberían desaprobado la directividad de un modo general” (Galeote et al., 2004, p. 120).

Quizá el uso mayoritario de inputs de demanda de acción/información, se deba a la sensación que tendría la madre de exigirle al niño producciones verbales o bien intenciones comunicativas: “Algunos autores consideran que comportándose de forma directiva las madres intentan instruir al niño, pautando unos objetivos educativos en vez de centrar se propiamente en la interacción y en el placer que proporciona el relacionarse con su hijo” (Vilaseca, 2006, p. 149).

Los resultados confirmarían entonces, lo que se planteó en estudios previos acerca de la influencia de las “habilidades deficientes” de los niños, en el uso empobrecido o, por el contrario, muy directivo y exigente de los padres (Moerk, 1998).

Conclusiones

A pesar de que las madres hacen un uso diverso de inputs lingüísticos, se estaría usando en un alto porcentaje el input demanda de acción/información, que se ha llegado a considerar como una estrategia directiva (Vilaseca, 2004, 2006)

Como conclusión, los resultados del estudio parecen confirmar la postura sobre el input deficiente en el habla aportado por las madres y padres, específicamente, el planteamiento de Moerk (1998) sobre la influencia de las limitaciones de los niños, en el uso de inputs lingüísticos en las madres.

Esto hace pensar en la importancia del trabajo con las familias, desde un ejercicio de formación a los padres, familias, cuidadores y pares, para que sean conscientes del tipo de inputs lingüísticos que pueden emplear, lo que puede potenciar el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los niños (Domeniconi y Gràcia, 2018).

Dichas estrategias pueden estar articuladas al trabajo terapéutico, brindándole a las madres y familias, información sobre el tipo de inputs lingüísticos existentes y la potencialidad que estos traen para el desarrollo de la comunicación en los niños: “Si otorgamos a la familia un rol prioritario en los procesos de desarrollo infantil, los programas de atención temprana deberían incorporar a los padres en los procesos de intervención” (Vilaseca, 2006, p. 146).

Ya este tipo de estudios se ha hecho en otros momentos y contextos; sin embargo, sería importante seguir indagando el uso y la calidad de los inputs lingüísticos usados por los interlocutores con mayor profundidad y desde otros aspectos tales como:

Comparativos por uso de inputs diferenciados con niños y niñas; por edades de los niños; por el uso de padres, madres y pares; por las diferentes condiciones sociales de las familias; en niños con y sin discapacidad; en diferentes tipos de discapacidad.

También de acuerdo con el tipo de actividades de interacción; con la presencia o no del investigador durante las interacciones.

Bibliografía

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Del Río, M. & Basil, C. (1981). Influencia de la imitación y la comprensión en la adquisición del lenguaje en niños deficientes: dos experimentos basados en un diseño de líneas de base múltiple y control concurrente. *Estudios de Psicología*, 5-6, 101-117
- Del Río, M. (1985). De Skinner a Moerk, paseo por el amor y la muerte. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, V(3), 150-153
- Del Río, M. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 30, 11-30
- Domeniconi, C. & Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje en los niños.

- Revista de Investigación en Logopedia*, 8(2), 165-181.
- Field. Interactions of high risk infants: quantitative and qualitative differences. En: Sawin, Hawkins, Walker, y Penticuff (eds.), (1989). *Exceptional infant* (4). Psychological risks in infant environment transactions. New York: Bruner/Mazel
- Galeote, M., Checa, E., Serrano, A. y Rey, R. (2004). De la evaluación a la intervención: atención conjunta, directividad y desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 114-121.
- Gràcia, M. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con Síndrome de Down* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Moerk, E. (1983). *The mother of Eve, as a first language teacher*. Norwood, NJ: Ablex.
- Moerk, E. (1988). Procedimientos y procesos de aprendizaje y enseñanza del primer lenguaje. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, VIII(2), 72-83
- Moerk, E. (1998). El desatendido tema de los déficits en el input lingüístico. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII(1), 9-18.
- Rivero, M., Fernández, P., & Gràcia, M. (1991). Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2(2), 66-79.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.
- Rondal, J. (1988). Estrategias de aprendizaje adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, VIII(1), 11-22.
- Rondal, J. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Editorial Trillas.
- Rondal, J. A. (1993). Modularidad del lenguaje, datos, teorías. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13(1), 14-22.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Estados Unidos: Appleton-Century-Crofts, 478 p.
- Snow, C. (1979). Talking to Children: Language Input and Acquisition. *Language*, 55(2), 449-454
- Vilaseca, R. (2004). La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños pequeños con síndrome de Down. *Anuario de Psicología*, 35(1), 87-105
- Vilaseca, R. (2006). Características del lenguaje de los padres dirigido a niños con síndrome de Down en situaciones de juego natural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(3), 146-153.
- Vygotsky, Lev S. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Walker, J. Social interactions of handicapped infants. En: Bicker (ed.), (1982). *Intervention with at-risk and handicapped infants*. Baltimore: University Park Press.