



**DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD**

**VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE  
INTERACCIÓN SOCIAL. REGISTRO OBSERVACIONAL MADRE-NIÑO  
(ICIS-ROMANI)**

Que para obtener el grado de:

**MAESTRA EN REHABILITACIÓN NEUROLÓGICA**

Presenta:

**Liza Guadalupe Domínguez Ramírez**

**COMITÉ TUTORAL:**

Dra. Patricia Muñoz-Ledo Rábago

Dra. Miriam Figueroa Olea

MRN. Ketzally Hernández Chale

Enero 2020



Este trabajo tuvo lugar en el Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo del Instituto Nacional de Pediatría, como parte del proyecto de investigación: *Diseño y validación de un instrumento de registro de las interacciones madre-hijo (registro 072-2013)*. Su elaboración contó con la asesoría de la Dra. Miriam Figueroa Olea (Coordinadora del área de cuidado integral del LSND).

Se agradece al Instituto Nacional de Pediatría, al personal del Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo y a los padres de familia por las facilidades y el apoyo brindados para realizar este trabajo.

Ciudad de México a 22 de enero de 2020

**COMISIÓN ACADÉMICA**  
**MAESTRÍA EN REHABILITACIÓN NEUROLÓGICA**  
P R E S E N T E.

Los que suscribimos la presente, miembros del Comité Tutorial de la alumna **LIZA GUADALUPE DOMÍNGUEZ RAMÍREZ** matrícula **2173804676**, por este medio informamos que ha sido revisada y aprobada la versión final de la Idónea Comunicación de Resultados correspondiente al Proyecto de Investigación denominado: **VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL. REGISTRO OBSERVACIONAL MADRE-NIÑO (ICIS-ROMANI).**

A T E N T A M E N T E .

**COMITÉ TUTORAL**

Dra. Patricia Muñoz-Ledo Rábago \_\_\_\_\_

Dra. Miriam Figueroa Olea \_\_\_\_\_

Mtra. Ketzally Hernández Chale \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTOS

Apliqué a esta Maestría con la ilusión de poder atender las necesidades formativas que han derivado de mi práctica profesional. Mi convicción y determinación estaban por lo cielos cuando leí la carta de aceptación al posgrado. He de decir que fueron tiempos difíciles aquellos, pero al saber la noticia y compartirla con mi mentora de vida, nos hizo, por lo menos un instante, mirar con esperanza el futuro y derramar lágrimas de felicidad frente a la trabajadora social del servicio de admisión hospitalaria.

Diecisiete días después, la historia se contaba diferente, albergaba en mí el gran dolor de la pérdida más importante de mi vida. Creí que nunca me sobrepondría, me sentía sola, vulnerable y sin un lugar en el mundo. Con todo ello, me propuse reencontrar el motivo de mi existencia, aposté a la incertidumbre (total, no tenía nada que perder) y al trabajo duro. Ya en la Maestría, y como lo ha sido siempre, el desarrollo infantil fue mi principal fuente de inspiración y la Dra. Patricia Muñoz-Ledo Rábago, sin saberlo, me regresó a la vida al otorgarme un lugar en la Universidad, en el Instituto, en su proyecto de trabajo. Su calidez y paciencia, como mi guía académica, me proporcionaron seguridad, mientras que su confianza me abrió la puerta a nuevos caminos formativos que estoy deseosa de seguir explorando. Gracias Doctora por todo su apoyo.

Extendiendo este agradecimiento, hago un reconocimiento al personal del Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo, a mis profesores, a mis compañeros de generación, pero, sobre todo, a los pacientes y a sus cuidadores, quienes me han alentado a alcanzar nuevas metas, nuevos objetivos y a plantearme nuevas interrogantes.

Agradezco a la Lic. Gloria Olmos Juárez por ser mi compañera, colega, maestra y una gran amiga. Gracias Glo, por tener tu espacio siempre abierto, por permitirme llorar, reír, vivir.

A cada integrante de mi familia: sé que no fue el mejor momento para iniciar el posgrado y lamento la ausencia tan repentina. Agradezco que comprendieran mi posición académica y los nuevos retos a los que me enfrentaba.

Edith Ramírez Grajera y Aurelio Sandoval Guzmán, gracias por ser los padres ejemplares que tengo y que no merezco. Espero algún día ser digna de ustedes.

María Guadalupe Grajeda Vidal y Vicente Ramírez Alvarado, los amo. Su historia, trabajo, honradez, tenacidad y los fervientes deseos de superación se encuentran conmigo tan vívidos y ardientes, tal como me los han legado.

Hermanitos: Emmanuel Meza Ramírez, Raúl Emmanuel Anzaldúa Ramírez y Alan David Islas, gracias por su protección, amor y cuidado, saben que los amo y que quiero verlos pronto de este lado (concluyendo sus respectivos posgrados).

Raúl Eduardo Montoya Díaz, gracias por ser tú, por ser parte de mí y por compartir cada proyecto de nuestras vidas. Sigamos creciendo juntos.

*Apostar a la potencialidad creadora de un niño marca la diferencia de su desarrollo y porvenir. La forma en cómo es tratado, mirado y atendido, desde la primera infancia, sienta las bases de su ser y su lugar en el mundo. La investidura que se le otorga a un infante le abre la puerta a múltiples posibilidades. Un “creo en ti” lo cambia todo.*

*Porque tú creíste en mí y me diste un lugar en este mundo, por eso y por mucho más, este trabajo es tuyo:*

***Beatriz Ramírez Grajeda †***

## ÍNDICE

RESUMEN .....	7
ABSTRACT .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
I. EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES TEMPRANAS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EN LA ATENCIÓN Y EL FOMENTO AL DESARROLLO INFANTIL EN POBLACIONES CON ALTO RIESGO DE DISCAPACIDAD.....	13
1. Aportaciones teóricas al estudio de las interacciones tempranas.....	14
2. Instrumentos para la evaluación de interacciones madre-hijo .....	19
3. Modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo. Una propuesta para la prevención de discapacidad.....	30
4. Restricciones en las interacciones del infante de alto riesgo .....	36
5. Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre-Niño .....	41
II. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL. REGISTRO OBSERVACIONAL MADRE-NIÑO .....	50
Planteamiento del problema .....	50
Justificación .....	51
Objetivo general.....	53
Objetivos específicos .....	53
III. MÉTODO.....	54
Diseño y tipo de estudio.....	54
Procedimiento .....	54
Fase preoperatoria.....	55
Fase operatoria.....	60

Fase de consenso y finalización del proceso .....	62
Análisis de los datos .....	63
Consideraciones éticas .....	64
IV. RESULTADOS.....	67
Primera ronda de consulta .....	67
Segunda ronda de consulta .....	76
V. DISCUSIÓN .....	89
VI. CONCLUSIONES .....	93
REFERENCIAS.....	95
ANEXO I. INTERACCIONES TEMPRANAS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL .....	106
ANEXO II. FORMATO FINAL DE CALIFICACIÓN DEL ICIS-ROMANI .....	130
ANEXO III. FORMATO DE VALIDEZ DE CONTENIDO ICIS-ROMANI .....	134

## RESUMEN

En la infancia, las primeras experiencias de estimulación sensorial, afectiva y cognitiva, derivadas de las interacciones tempranas entre el niño y su cuidador, impactan directamente sobre la actividad, estructura y funcionamiento del cerebro, promoviendo la adaptación del niño a su entorno. Las competencias de cuidado y estimulación que la madre o cuidador proporcionan al infante, así como la claridad expresiva y la responsividad del niño a su cuidador, son promotoras del desarrollo infantil.

En 2003, Muñoz-Ledo publicó un estudio observacional en donde caracterizó los estilos de interacción madre-hijo, durante el primer año de vida, en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal y los relacionó con la presencia y severidad de secuelas. Con base en dicho estudio se creó el Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre-Niño (ICIS-ROMANI) el cual es una herramienta para evaluar las competencias de interacción social de niños de edades desde los 0 a los 12 meses y de sus madres o cuidadores en escenarios no estructurados de juego libre.

La construcción de todo instrumento de medición sea de desempeño, personalidad, intereses, actitudes o competencias, exige lineamientos de confiabilidad y validez que garanticen la medición del constructo de interés. Con anterioridad, se realizaron estudios de validez de constructo y contenido del ICIS-ROMANI. Sin embargo, los resultados de dichos estudios no fueron concluyentes, por ello este estudio retomó la necesidad de contar con indicadores de validez de contenido que demuestren que tan claros, coherentes y pertinentes son los elementos que integran a este inventario.

Se realizó un estudio psicométrico de validez de contenido por medio del juicio de expertos empleando el método Delphi. Se utilizaron cuestionarios estructurados con opciones de respuesta dicotómicas para estimar razones de validez de contenido (por indicador) e índices de validez de contenido (por subescala), así como respuestas abiertas que se utilizaron para realizar adecuaciones al ICIS-ROMANI. El estudio siguió los tres principios básicos del método: anonimato, iteración y retroalimentación. Se realizaron dos rondas de consulta de las cuales se observó un incremento en el consenso luego de realizar adecuaciones a los indicadores y a las instrucciones del manual de aplicación del ICIS-ROMANI. Se concluyó que el contenido del instrumento posee razones (0.80 – 1.00) e índices de validez de contenido (0.98 - 1.00) aceptables para un panel de 10 jueces, de acuerdo con los criterios de Lawshe (1975) y Tristán-López (2008).

**Palabras clave:** *Interacciones tempranas, validez de contenido, método Delphi.*



## ABSTRACT

In childhood, early experiences of sensory, affective and cognitive stimulation, derived from early interactions between the child and his or her caregiver, directly impact on the activity, structure and functioning of the brain, promoting adaptation of the child to his environment. The care and stimulation competencies that the mother or caregiver provides to the infant, as well as the child's expressive clarity and responsiveness to their caregiver, are promoters of child development.

The Inventory of Social Interaction Competencies. Mother-Child Observational Register (ICIS-ROMANI) is a tool to assess the social interaction competencies of children with a history of high biological risk and their mothers or caregivers, their purpose is to interpret and predict the behavior of one member of the dyad based on the other making use of 10-minute video recordings of free play. The inventory allows to identify biological and psychosocial risk factors that could affect diadic exchanges.

The construction of any measuring instrument be it of performance, personality, interests, attitudes or competences, requires guidelines of reliability and validity that guarantee the measurement of the construct of interest. Previously, studies of construct validity and content of ICIS-ROMANI were carried out. However, the results of these studies were inconclusive, so this study resumed the need to count with content validity indicators that demonstrate how clear, consistent and relevant the elements that make up this inventory are.

A psychometric study of content validity was conducted through expert judgement using the Delphi method. Structured questionnaires with dichotomous response options were used to estimate content validity reasons (by indicator) and content validity indices (by subscale), as well as open responses that were used to make adequacy to ICIS-ROMANI. The study followed the three basic principles of the method: anonymity, iteration, and feedback. Two rounds of consultation were carried out, with an increase in consensus after adaptation to the indicators and instructions in the ICIS-ROMANI implementation manual. It was concluded that the content of the instrument has reasons (0.80 – 1.00) and content validity rates (0.98 – 1.00) acceptable to a panel of 10 judges, according to the criteria of Lawshe (1975) and Tristán-López (2008).

**Keywords:** *Early interactions, content validity, Delphi method.*

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano es un proceso organizado, progresivo y jerárquico, guiado por el Sistema Nervioso en coordinación con las estructuras y las funciones del individuo. Su evolución es en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior, y está impulsada por las interacciones entre el organismo y su medio ambiente (Sánchez et al., 2019), de tal manera que el desarrollo no puede explicarse sólo como un producto de la genética, sino que depende de los mecanismos del contexto para formar nuevas unidades de funcionamiento y para responder a la acción de organizadores en distintos niveles que van desde lo biológico hasta lo comportamental, todo ello marcado por un orden temporal de surgimiento para cada transformación.

Las experiencias derivadas de las primeras interacciones sociales madre-hijo, durante el primer año de vida, proporcionan al infante elementos de estimulación sensorial, afectiva y cognitiva que impactan directamente sobre la actividad, que a su vez influye sobre estructura y funcionamiento del cerebro (Barudy, Dantagnan, Comas & Vergara, 2014, Bernal-Ruiz, Rodríguez-Vera, González-Campos & Torres-Álvarez, 2018; Skeels & Dye, 1939). Esto se explica debido a que las formas más elementales del conocimiento dependen de la percepción y la motricidad, siendo que la percepción adquiere sentido a través de la acción por medio de un proceso denominado asimilación, el cual supone la integración de estructuras nuevas a otras previas que se coordinan y se ajustan para brindar nuevas formas de conocimiento y de acción sobre el medio (Piaget, 2004).

Cuando la madre o cuidador primario dota de experiencias corporales a su bebé promueve la organización psicomotriz de su hijo, debido a que ella misma se presenta ante él como una fuente constante de estimulación sensorial, proclive a proporcionarle elementos para facilitar su regulación fisiológica (automatismos neurovegetativos y estados funcionales) y expandir la adquisición del contenido emocional y afectivo en sus primeros intercambios (Mas, Jiménez & Riera, 2018). Al dotar de experiencias

apropiadas para la edad del bebé, la madre o cuidador primario promueve la arquitectura de circuitos neuronales de nivel bajo (Sánchez-Pérez et al., 2018), preparándolo para recibir y ser partícipe de experiencias más complejas.

Toda conducta interactiva se regula por medio de un circuito de retroalimentación generado por los múltiples intercambios entre los miembros que se relacionan. Las conductas interactivas de las diadas madre-hijo no dependen exclusivamente de los recursos de estimulación materna, sino que tienen una fuerte influencia de las características biológicas y comportamentales de los infantes.

El temperamento, la expresividad y la capacidad de respuesta del infante a su entorno brindan a la madre o cuidador primario elementos que le pueden facilitar la identificación de las necesidades de su hijo y por ende darle la oportunidad de responder a ellas de manera eficaz y certera. Para autores como Robles, Oudhof y Mercado (2016), la claridad de la emisión de señales comunicativas y el grado en el que los infantes integran sus experiencias favorecen la calidad las interacciones con sus cuidadores a nivel comunicativo y afectivo.

La capacidad expresiva del ser humano es un recurso de sobrevivencia, su desarrollo subsecuente depende de la exposición constante a las interacciones sociales y de condiciones biológicas del individuo tales como la integridad de los órganos, de las vías sensoriales y de sistemas más complejos de organización y regulación como el Sistema Nervioso o el Sistema Endocrino. La presencia de algún daño o falla en alguno de estos niveles, ya sea de origen prenatal, perinatal o posnatal, representa un factor de riesgo para estructurar una secuela a largo plazo. A corto plazo, dichas condiciones comprometen los intercambios del organismo con el entorno.

Al respecto, Muñoz-Ledo, Méndez, Sánchez, Mandujano y Murata (2013) han reportado que niños con antecedentes de alto riesgo biológico suelen tener dificultades para iniciar intercambios comunicativos con sus madres o cuidadores primarios; a entender que los efectos de un daño neurológico en la primera infancia pueden alterar

la motricidad, la percepción (auditiva, visual, kinestésica, etc.), la regulación de estados internos, así como las capacidades de interacción y comunicación del niño de manera que, aunque las respuestas de cuidado de la madre sean las adecuadas para la preservación de la vida, estarán limitadas (por las condiciones biológicas u orgánicas del infante) para efectos en el desarrollo de su hijo.

Investigaciones actuales destacan la importancia de las interacciones tempranas en el desarrollo (Barudy et al., 2014; Bernal-Ruiz et al., 2018), por lo que algunos trabajos (Cheng, Lu, Archer & Wang, 2018, Moiola et al., 2014, Rahkonen et al., 2014, Sethna et al., 2017) han dedicado sus esfuerzos a la evaluación, descripción y categorización de las interacciones tempranas con la finalidad de configurar estrategias integrales de intervención destinadas a la promoción del desarrollo infantil. De ellas se han destacado trabajos como el de Furtado, Fernandes, Gomes y Carvalho (2016) y el de Muñoz-Ledo et al. (2013). Los primeros autores señalan la importancia de las interacciones tempranas no sólo en el desarrollo sino también en la prevención de estructuración de secuelas severas o leves, productos de daño neurológico en la primera infancia. Adicionalmente, Muñoz-Ledo et al. (2013) aseguran que, durante los primeros años de vida, a mayor interacción de reciprocidad madre-niño habrá un mayor desarrollo motor en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal.

El Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre-Niño (ICIS-ROMANI) es un instrumento de evaluación temprana de las competencias de interacción social de las madres (o cuidadores primarios) y sus hijos. Su construcción tuvo sus antecedentes en observaciones de comportamientos interactivos de las madres y de los niños. De estas observaciones se identificaron competencias favorecedoras y comportamientos que obstaculizan la interacción social madre-niño, con ello surgió la inquietud de generar un instrumento práctico y eficaz cuya meta pudiera participar en la mejora de prácticas de interacción en beneficio del desarrollo infantil.

Una vez que se elaboró el ICIS-ROMANI surgió la necesidad de garantizar que este instrumento realmente midiera el constructo de interés, es decir, competencias de

interacción social en una población con cualidades muy específicas. Pizaña (2015) realizó un primer estudio de validación de contenido del ICIS-ROMANI, ella trabajó, por medio del juicio de expertos, las subescalas: I. Sensibilidad Materna y II. Organiza comportamientos (dominios correspondientes a la valoración de competencias maternas) de las cuales obtuvieron razones e índices de validez de contenido de acuerdo con la pertinencia, congruencia y claridad de indicadores de cada subprueba y la claridad del manual de aplicación del instrumento.

El primer estudio de validez de contenido del ICIS-ROMANI, aunque no trabajó todas las subescalas del ICIS-ROMANI, fue un precedente de importancia pues marcó una guía de trabajo metodológico de validez de instrumentos haciendo uso del Método Delphi, dio información de la experiencia de conformación de grupos de expertos y formas de trabajo con los mismos para generar las rondas de consenso, así como la manera de obtener datos que permitieran la mejora del instrumento sometido a validación.

Debido a estos antecedentes, el objetivo de ese estudio fue el de estimar la validez de contenido de las seis subescalas del ICIS-ROMANI: I. Sensibilidad Materna; II. Organiza comportamientos; III. Favorece desarrollo emocional-social; IV. Favorece desarrollo cognitivo-lenguaje; V. Señales comunicativas del niño y VI. Respuesta a la madre.

Contar con estándares de validez de contenido del ICIS-ROMANI permitirá que el instrumento incremente su alcance en la clínica y en la investigación. En la primera porque se ha demostrado que la intervención temprana que integra estrategias en el manejo de las interacciones madre-niño muestran mayores beneficios en el desarrollo de los menores, mientras que en investigación podría influenciar en el incremento de las aportaciones empíricas sobre los “patrones específicos de interacciones tempranas madre-hijo y el desarrollo posterior de niños con daño neurológico perinatal, en términos de prevención de alteraciones o discapacidad” (Muñoz-Ledo et al., 2013).

## **I. EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES TEMPRANAS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EN LA ATENCIÓN Y EL FOMENTO AL DESARROLLO INFANTIL EN POBLACIONES CON ALTO RIESGO DE DISCAPACIDAD**

Este primer apartado está destinado a brindar el marco de referencia sobre el estudio de las interacciones tempranas y el modelo teórico-metodológico en el que tiene lugar el ICIS-ROMANI. Su propósito consiste en consolidar un estado de arte, en el que se evidencia el papel del ambiente y las relaciones tempranas como promotores del desarrollo infantil. Los contenidos que lo conforman son : 1. Aportaciones teóricas al estudio de las interacciones tempranas; 2. Instrumentos para la evaluación de interacciones madre-hijo; 3. El modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo. Una propuesta para la prevención de la discapacidad; 4. Restricciones en las interacciones del infante de alto riesgo y 5. Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre-Niño.

Atender todos estos elementos servirá como apoyo al entendimiento de la lógica fundadora del ICIS-ROMANI, sus objetivos de evaluación y la apuesta a la medición de competencias de interacción social que pueden ser promotoras del desarrollo infantil. Estos saberes son requeridos en la estimación de la validez de contenido del inventario pues introducen nociones de su funcionamiento y el origen teórico de los contenidos que lo integran.

Se debe destacar que, en este trabajo, la integración de los conceptos de: desarrollo, funcionamiento (ANEXO I), daño neurológico, discapacidad, factores de riesgo y atención temprana, cumple con la intención de vislumbrar los orígenes del ICIS-ROMANI y aunque no están sujetos a un análisis profundo, debido a los objetivos, no se debe omitir el reconocimiento de la labor que el modelo de prevención de discapacidad, de la Maestría en Rehabilitación Neurológica, ha generado en los últimos 45 años.

## **1. Aportaciones teóricas al estudio de las interacciones tempranas**

Desde la embriogénesis, el desarrollo del ser humano es impulsado por los intercambios entre el organismo y el medio ambiente. Estos dos factores: endógenos (que incluyen aspectos orgánicos, genéticos, herencia, hormonas, psiquismo, temperamento, carácter, etc.) y exógenos (que incluyen circunstancias del entorno, medio ambiente, economía y demás) son el material incipiente en la expresión y trayectoria de desarrollo. Su interacción es permanentemente bidireccional, lo que implica que, todo comportamiento de un individuo u organismo está influenciado y a la vez influye en su entorno.

Evidencia, como los estudios como el de Hebb, sobre el papel de la estimulación sensorial en las primeras experiencias de un organismo (Bustos & Flores, 2001, p. 105), comenzaron a demostrar que los aportes ambientales pueden alterar el desarrollo neuronal y que las condiciones sensorio-neuronales se fomentan por medio de la experiencia (Ghassemzadeh, Posner & Rothbart, 2013).

En el desarrollo temprano, son los padres o cuidadores principales la fuente generadora de experiencias, pues transfieren saberes y habilidades a sus hijos que los habilitarán para la vida en sociedad, además de proporcionarles las condiciones primarias de estimulación y cuidado para su desarrollo neuropsicobiológico (Furtado et al., 2016).

Sin embargo, los intercambios entre el individuo y su ambiente no se limitan a la relación cuidador-niño, sino que dependen de fuentes ecológicas y sociales estructuradas en diferentes niveles jerárquicos, de manera que el desarrollo humano es producto de diversas interacciones recíprocas entre el microsistema, el mesosistema, el macrosistema y el exosistema<sup>1</sup>; en estas interacciones, el tiempo ejerce un papel organizador tanto en la estimulación funcional o experiencia y los

---

<sup>1</sup> Bronfenbrenner utilizó el concepto de exosistema para conectar los sistemas que se influyen entre sí sin que tengan que estar insertados (O'Connor, 2012, p. 253).

procesos de maduración y crecimiento (Cairns, 1979 citado por Bustos & Flores, 2001, p.113).

La clínica infantil y la producción científica sobre el papel de las interacciones sociales tempranas ha demostrado su impacto en el desarrollo infantil, hecho que no sólo ha fomentado el avance teórico sobre las prácticas de crianza, el papel y el perfil materno (o del cuidador principal), así como la formulación de métodos y estrategias para mejorar el desarrollo (Alvarenga, Malhado & Lins, 2014; Barudy et al., 2014; Bernal-Ruiz et al., 2018; Clark & Seifer, 1985; Ghassemzadeh et al., 2013; Mahoney & Perales, 2011; Ocaña & Martín, 2011; Perry et al., 2017; Santoyo, 2001; Swain, Lorberbaum, Kose & Strathearn, 2007; Rivera, Zapoteco, Figueroa & Villanueva, 2017), sino que ha abierto una extensa línea de investigación para la atención de la población infantil en riesgo de discapacidad (Dunst, 2007; López, Gutiérrez & Aguirre, 2001; Moiola et al., 2014; Soukup-Ascenção, D'Souza, D'Souza & Karmiloff-Smith, 2016).

Ejemplo de las investigaciones sobre el papel materno y la importancia del contacto inicial, es el trabajo de Klaus y Kennell (1976, citados por Lebovici, 1988) en donde señalan el peligro que amenaza a los recién nacidos cuando carecen de un contacto cercano con la madre durante las primeras horas de vida (casos de prematuridad u otras complicaciones de salud del neonato). Mencionan que cierta demora en el contacto puede afectar la calidad interactiva de la madre (tendencia a tocar, acariciar, sostener y cuidar al bebé, y a entrar en contacto con él por la mirada). De esta manera, formulan la hipótesis de que las conductas emitidas por la madre sobre el bebé sobrevienen en un periodo sensible que se vincula con circunstancias tanto bioquímicas como sensoriales. Los autores sugieren que “los movimientos intrauterinos del bebé son preparatorios para la sincronía que después se establece” (Lebovici, 1988, p. 71).



Con una perspectiva similar, Urizar (2012 citado por Robles, Oudhof y Mercado, 2016) afirma que el vínculo entre una madre y su hijo depende, en gran parte, del apego que se forma en este primer sistema de interacción.

Palacios-Hernández (2016) sostiene que el vínculo materno-infantil se centra en la respuesta emocional materna mediada por mecanismos hormonales, de recompensa cerebral, de reconocimiento sensorial, así como de conductas y respuestas afectivas aprendidas y ejecutadas en circunstancias específicas, determinadas (en gran medida) por un patrón conductual instintivo<sup>2</sup>. Además, es uno de los elementos que posibilita la relación recíproca entre la madre y el niño, fomenta, de manera muy temprana, el desarrollo cognitivo, social y emocional del infante<sup>3</sup>, incluso, la vinculación temprana favorable puede disminuir el impacto de factores de riesgo en el desarrollo infantil.

Por su parte, el apego es un mecanismo preprogramado biológicamente del niño que resulta de una interacción (mantenida en el tiempo) entre la actividad del niño y la actividad de sus cuidadores; su función consiste en promover proximidad, protección, supervivencia y seguridad emocional en el niño, favoreciendo que éste pueda actuar y relacionarse en el medio y a su vez influyendo en el desarrollo emocional, social, cognitivo, la salud física y psíquica (Ocaña & Martín, 2011, p. 50).

Gran parte de las investigaciones sobre las interacciones tempranas tienen origen en los planteamientos de John Bowlby con su teoría del apego, quien a su vez tuvo influencia de los trabajos de Lorenz, especialmente del fenómeno que denominó

---

<sup>2</sup> Palacios-Hernández (2016) reconoce que después del parto, el contacto piel con piel y el amamantamiento promueven la liberación de oxitocina en las madres, esto genera en ellas una sensación de tranquilidad y promueve mayor receptividad a las señales y necesidades de su bebé. Sin embargo, no sobrevalora a los procesos fisiológicos pues indica que los factores ambientales también influyen en la construcción de este vínculo.

<sup>3</sup> Las interacciones maternas o del cuidador primario tales como el contacto físico, la mirada, los gestos, las sonrisas, el llanto y la vocalización (Hall et al., 2015), en especial la tendencia a contextualizar las conductas de cuidado físico con otras más amplias y afectivo-comunicativas, así como proponer conducta visual espacial con tendencia al encuentro y al intercambio, el incremento de cercanía física y la sincronía (Ocaña & Martín, 2011, p. 51), también son parte importante del repertorio de acciones que favorecen el desarrollo del niño.

impronta, en el cual usa modelos etológicos para caracterizar las conductas interactivas.

Con una formación psicoanalítica, Bowlby concedió un carácter instintivo a la relación filial primaria y de este modo optó por concretar y describir estudios sobre la angustia de separación, mismos que lo llevaron a plantear la existencia de una pulsión primaria no ligada a la libido, a la que denominó “apego”, presente en los dos primeros años de vida de un bebé y de efectos que impactan sobre el desarrollo humano.

Las relaciones sociales experimentadas como afectuosas, bondadosas y fortalecedoras fomentan la buena salud, tanto física como psicológica y protegen contra algunas de las consecuencias más lesivas de la tensión y del trauma [...], mientras que otras, más alteradas y desordenadas, trastornan y confunden la competencia social de las personas (Howe, 1997).

De sus numerosas observaciones, Bowlby identificó cinco conductas del niño dirigidas a su madre que propician la construcción del apego: “la succión, el abrazo, el llanto, la sonrisa y la tendencia a “ir hacia”, a “aprenderse de”<sup>4</sup> (Lebovici, 1988, p. 48). De manera semejante, modelos de estudio basados en el constructivismo y la teoría del apego han sostenido que “la orientación interpersonal del bebé es crucial en la construcción de un puente comunicativo y afectivo con el adulto” (Delgado, 2008, p. 165). Asimismo, Brazelton y Cramer (1993) sostienen que es a partir de las señales del bebé que los cuidadores primarios se orientan para conocer las necesidades del recién nacido y por medio de sus respuestas, al interpretar y operar sobre dichas señales, los cuidadores confirman la idoneidad de sus cuidados. Es por ello por lo que

---

<sup>4</sup> Estudios más recientes han afirmado que la formación de apego comienza en el útero, donde los bebés forman preferencias por las señales maternas, incluido su olor y voz, más tarde el apego continúa mediante el aprendizaje, la experiencia y la emoción. La formación del niño le permite unirse con múltiples cuidadores una vez fuera del útero (Perry, Blair & Sullivan, 2017).

“la conducta del bebé es la mejor guía con la que cuentan los [cuidadores] en cada nuevo esfuerzo” (Brazelton & Cramer, 1993, p. 83).

La literatura sociobiológica sobre apego ha demostrado que las características físicas y conductuales de los infantes de diferentes especies, ayudan al “diseño” de las propiedades funcionales y comportamentales de su propia madre y coadyuvan a mantenerla en sincronía con sus necesidades (Santoyo, 2001, p. 84).

Se sabe que el apego infantil al cuidador ocurre independientemente de la calidad de la atención recibida, de ahí que el cuidado sensible, la crianza y las interacciones sincrónicas con el bebé sean tan indispensables desde el inicio de la vida para amortiguar los efectos de los entornos adversos a los que pueda pertenecer recién nacido (Perry et al., 2017).

Las aportaciones sobre la participación del menor, tanto en la formación del apego y el vínculo, surgieron a partir la década de 1960, desde entonces el hallazgo de que “las actitudes y las conductas parentales variaban en función de características propias del bebé” (Lebovici, 1988, p. 94) provocó otro tipo de planteamientos (con sus respectivos protocolos metodológicos). Sin embargo, el que para este trabajo interesa, es el de la capacidad predictiva de la calidad relacional en el desarrollo infantil, tema que ha sido objeto de diversas investigaciones que han creado sus propios instrumentos para valorar las interacciones tempranas madre-hijo, por lo que en este capítulo se contempla un recorrido breve por algunos de estos instrumentos.

Dirigir estrategias de atención temprana para establecer relaciones favorables entre el niño y el cuidador puede posibilitar la creación de entornos organizados, seguros y cálidos para la consolidación de una relación asertiva (Rivera et al., 2017, p.14), por lo que dar a conocer el modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo es indispensable para entender cómo es que el ICIS-ROMANI es un instrumento que, desde sus inicios, fue planeado tanto para la detección como para la atención de probables dificultades en los intercambios comunicativos de la diada

cuidador-niño. Asimismo, se reflexiona sobre algunas de las restricciones en la participación de intercambios sociales que limitan las interacciones tempranas de niños con antecedentes de alto riesgo biológico y sus cuidadores, todo ello como un preámbulo a la presentación del ICIS-ROMANI.

## **2. Instrumentos para la evaluación de interacciones madre-hijo**

El incremento de investigaciones en el campo del desarrollo infantil, haciendo uso de valoraciones de interacciones tempranas madre-hijo, ha propiciado la generación de tantas herramientas como objetivos y aproximaciones teórico-metodológicas, respecto a este eje de investigación, pueden existir. Muchas de ellas han partido de las contribuciones del trabajo de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, (1978), quienes generaron un sistema detallado de observación de interacciones madre-hijo para medir el estilo de apego del bebé; en la aplicación de dicho instrumento los investigadores propusieron la manipulación de la presencia y ausencia de la figura de apego, así como la presencia y extensión de la amenaza percibida por el niño, observaron y grabaron tanto las interacciones como las reacciones de los participantes, especialmente la conducta del niño ante el reencuentro con su madre (Quezada & Santelices, 2010).

Además de contribuir a la investigación del apego infantil y en la construcción de un instrumento para valorarlo, el trabajo de Ainsworth et al. (1978) reconoció cuatro dimensiones del cuidado maternal: sensibilidad-insensibilidad, cooperación-interferencia, aceptación-rechazo y accesibilidad-negligencia, esto a su vez propició la conceptualización del término *sensibilidad materna*. La sensibilidad materna se define como la “habilidad de la madre para tomar conciencia, interpretar adecuadamente y responder de forma apropiada y contingente a las señales y comunicaciones del infante” (Ainsworth et al., 1978).

De la base teórica de Bowlby y los trabajos posteriores de Ainsworth, algunos instrumentos de evaluación de interacciones madre-hijo rescataron los conceptos de sensibilidad materna y apego infantil, con el objetivo de investigar si alguno de estos constructos, o ambos, podría ser predictor del desarrollo del niño (Álvarez, Rodrigo &

Rodríguez, 2017; Barceló, Pérez-Cotapos, Baraona, Olhaberry & Farkas, 2016; Chiesa, Galati & Schmidt, 2015; Clark & Seifer, 1985; Gálvez & Farkas, 2017; Hollenstein, Tighe & Loughheed, 2017; Licata, Kristen & Sodian, 2016; Mahoney & Perales, 2011; Maas, de Cock, Vreeswijk, Vingerhoets & van Bakel, 2016; Moiola et al., 2014; Nóbrega et al., 2016; Rahkonen et al., 2014; Santalices et al., 2015; Sethna et al., 2017; Svanberg, Barlow & Tigbe, 2013; Sumner & Spietz, 1994; Wan et al., 2013).

El CARE-Index, es una escala de sensibilidad materna que fue elaborada por Patricia Crittenden en 1998. Consiste en un sistema de codificación de observaciones para evaluar la interacción de padres e hijos (niños de 0 a 3 años) durante un episodio de juego libre. Este instrumento entiende a la sensibilidad materna como un constructo diádico que implica reciprocidad comunicativa y que corresponde a cualquier patrón de conducta desplegada por el adulto con la intención de tranquilizar al infante, incrementar su comodidad y atender a sus señales (Crittenden, 2005 citada por Muñoz & Farkas, 2017). Tomando en cuenta esto, puede clasificar la conducta adulta como sensible, controlada o con falta de respuesta, mientras que la conducta del niño la clasifica por: expresión facial, expresión vocal, posición y contacto corporal, afecto, toma de turnos, control y elección de actividad (Moioli et al., 2014).

La complejidad que implica la capacitación y calificación del CARE-Index motivó la creación de instrumentos como la Escala de Observación de Interacción entre Padres e Hijos (PIIOS), que además de incluir constructos basados en el trabajo de Ainsworth y Crittenden, añade evidencias sobre la importancia de las interacciones y la mentalidad materna<sup>5</sup>. Este instrumento utiliza una escala Likert de 3 puntos (0 = sensible a la sensibilidad - sin problemas de interacción; 2 = algunos problemas o 4 = problemas extensos), lo que lo hace breve y de fácil aplicación, incluso recomendable para uso de profesionales de atención primaria que requieran identificar aquellas familias de bajo, mediano y alto riesgo de problemas de interacción entre padres e hijos. Gracias al trabajo de Svanberg et al. (2013) se sabe que la PIIOS es una

---

<sup>5</sup> Capacidad para interpretar y verbalizar los pensamientos o motivaciones del bebé (Svanberg et al., 2013).

herramienta de detección confiable y válida para la identificación de factores de riesgo en la interacción diádica. Sin embargo, requiere de mayor desarrollo y evaluación para mejorar su sensibilidad en la detección de diadas "lo suficientemente sensibles", las diferencias en la participación madre-hijo, y finalmente evaluar su potencial como un instrumento de investigación.

El análisis de vídeo neuro psicomotor de la interacción entre padres e hijos (The Neuropsychomotor Video Analysis of parent and child interaction - NVA), también es un instrumento que reconoció los límites que posee el CARE-Index y el sistema de observación para evaluar el nivel de disponibilidad emocional de la relación madre-hijo<sup>6</sup> (Emotional attachment - EA2 Clinical Screener), en tanto que ambos poseen categorías de difícil interpretación, además de que sus resultados tienen a ser poco específicos (Moioli et al., 2014).

El NVA fue diseñado para la observación estructural, evaluación y codificación de grabaciones de video de las interacciones entre el cuidador y el niño en los primeros tres años de vida. Tiene por objetivos: 1. Proporcionar una descripción más específica y descriptiva de las categorías de comportamiento y 2. Determinar los aspectos del comportamiento a través de sus categorías de estilos de interacción, como: control adulto - control infantil, adulto intrusivo - reactividad del niño; adulto violento - niño agresivo; sensibilidad adulta - niño que participa; adulto colaborativo – niño colaborativo; adulto pasivo - niño pasivo; adulto explosivo - niño evitativo. La codificación del comportamiento se realiza por separado (cuidador-niño), por medio de una lista de preguntas que el observador debe responder seleccionando una o más opciones entre las proporcionadas, esto permite centrarse en los puntos críticos y la contribución materna a la interacción y respuesta infantil en detalle (adicionalmente, ofrece la posibilidad de visualizar el perfil de la madre y el bebé con gráficos), que es

---

<sup>6</sup> Son escalas validadas que evalúan la conexión emocional general de la diada y muestran una relación positiva significativa con las habilidades maternas y el apego seguro infantil. Estudios recientes han demostrado que esta escala se relaciona con los valores clínicos de la calidad de interacción madre-hijo en los rangos de cuidador-infante de la escala global de valoración 0 a 3 del año (Licata et al., 2016).

particularmente útil en la intervención o proyectos preventivos de riesgo temprano. Finalmente, el término "neuropsicomotor" subraya la importancia de los aspectos de interacción corporal y motriz que el cuidador y uso infantil en situaciones de juego libre (Moioli et al., 2014).

Por su parte, la Escala de Sensibilidad en Adultos (E.S.A) de Santelices et al. (2015), a diferencia de los anteriores, sólo evalúa la sensibilidad<sup>7</sup> en adultos significativos en interacción con sus hijos (niños de 6 meses a 3 años). La escala se basa en la evaluación de 19 ítems (puntajes de 1 a 3) de la calidad de la relación madre-hijo/a, con base en la filmación de interacciones de 5 minutos de juego libre (Barceló et al., 2016). Consta de tres subescalas: 1. Respuesta empática: reconocimiento de respuestas del adulto atentas y apropiadas a las señales del niño, permitiéndole que realice acciones de su interés y, en general, respetando sus iniciativas, su espacio y los objetos que elige para jugar; 2. Expresión emocional: reconocimiento de la actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño a través del lenguaje verbal y gestual, así como a través de las acciones que realiza con el niño; 3. Interacción lúdica: interacción equilibrada en el juego entre el niño y el adulto, así como la participación de ambos en forma activa. El adulto es capaz de relacionarse con el niño de manera lúdica, tomando en cuenta sus iniciativas e incorporándolas en el juego (Santelices et al., 2015).

La escala posibilita ubicar el desempeño del adulto en una de sus tres categorías: baja, media y alta. Una baja sensibilidad alude a un adulto con dificultades para captar las señales del niño, responder a ellas de manera adecuada y oportuna y en la cual prima un clima de afecto negativo. Una sensibilidad media se refiere a un adulto que en ocasiones puede captar las señales del niño y responder apropiadamente a ellas, en un clima afectivo tanto positivo como neutro. Una sensibilidad alta indica un adulto que, generalmente, capta las señales del niño,

---

<sup>7</sup> En este caso, la sensibilidad es entendida como la capacidad del adulto de responder a las señales y comunicaciones del niño de manera adecuada y pronta, de modo de favorecer su interés y cooperación en el juego, en un clima de afecto positivo (Gálvez & Farkas, 2017).

responde a ellas de manera oportuna y adecuada, y que promueve un clima positivo y reforzador con el niño (Santalices, et al., 2015).

Este mismo grupo de investigadores, que construyó la E.S.A. (Farkas, Santalices & Himmel, 2011 citados por Gálvez & Farkas, 2017), también generó la Evaluación de la Mentalización del Adulto Significativo, un instrumento para evaluar la mentalización de adultos<sup>8</sup> significativos en interacción con niños de 0 a los 4 años. Para aplicarla se le pide al adulto que le cuente dos historias al niño, utilizando un set de títeres o láminas, dependiendo de la edad del niño. La situación se filma, para posteriormente ser transcrita y codificada. La codificación del instrumento incluye evaluar, en el discurso del adulto, el número de palabras utilizadas, así como la presencia o ausencia y número de menciones de cuatro estados mentales: deseos y preferencias, cogniciones, emociones y atributos psicológicos; y cuatro estados no mentales que son relevantes para la mentalización: pensamiento causal y asociaciones, pensamiento factual, vínculos con la vida del niño y estados físicos. La cantidad y tipo de categorías incorporadas en el discurso entrega una clasificación final de mentalización, en la que una clasificación alta corresponde a una incorporación de cinco categorías diferentes en la historia que cuenta la madre al niño (Gálvez & Farkas, 2017).

El Q-sort del Comportamiento Materno (MBQS) mide la calidad de la conducta materna, mientras que la Q-sort del Apego (AQS) mide la conducta de apego, ambos, poseen 90 indicadores (cada uno) y se califican (por separado) a partir de videograbaciones de interacciones madre-hijo de duraciones de una hora aproximadamente. Nóblega et al. (2016) han utilizado estos instrumentos para demostrar la relación entre el cuidado materno (sensibilidad) y la seguridad del apego del niño (conducta de base segura). El uso de estos dos instrumentos sólo se ha

---

<sup>8</sup> Entendida como la presencia de referencias a estados mentales y no mentales en el discurso del adulto en su interacción con el niño. La mentalización es un concepto diferente al de sensibilidad, pero necesario para procesar las señales del infante y responder de forma sensible, esto a su vez promueve patrones de apego seguro (Gálvez & Farkas, 2017).



reportado por un grupo de investigadores peruanos y su aplicación no se ha demostrado en el ámbito clínico.

La Escala de Comportamiento Materno (Maternal Behavior Rating Scale - MBRS) de Mahoney y Finger (1986) fue creada para ser utilizada por programas de intervención temprana para evaluar los impactos del comportamiento interactivo materno en el desarrollo infantil. Utiliza videograbaciones de sesiones de juego madre-hijo (niños de 1 a 3 años) para calificar una escala Likert de 18 indicadores que evalúan tres dimensiones: 1. Logro orientado: mide el grado en que las madres logran alentar a sus hijos para aprender y usar habilidades avanzadas de desarrollo; 2. Cantidad de la estimulación: mide qué tanto las madres proporcionan estimulación a sus hijos mientras juegan, esto se ve reflejado en la variedad de actividades que realizan con sus hijos, la frecuencia con la que les hablan, así como el ritmo general de interacción; 3. Capacidad de respuesta: mide el grado en que los comportamientos de maternos están relacionados con los comportamientos de los hijos.

Este instrumento se ha utilizado para demostrar cómo el estilo general de interacción de las madres, con hijos con Síndrome de Down, se asocia con la tasa de funcionamiento cognitivo infantil (Mahoney & Perales, 2011). Sin embargo, aunque se ha demostrado que es un instrumento confiable, sus creadores señalan que no parece explicar la amplia variabilidad de resultados en la predicción del funcionamiento cognitivo de los niños (Mahoney & Finger, 1986).

Uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de las interacciones tempranas madre-hijo, también surgió dentro del contexto de asistencia infantil. The Nursing Child Assessment Satellite Training (NCAST) de Barnard et al. (1979 citado por Hernández, 2013), sostiene la idea de que los padres o cuidadores tienen un papel central en la configuración del entorno del niño debido a que pueden mediar los procesos de interacción que éste sostiene con el medio ambiente, a través de la provisión de juguetes seguros y apropiados para la edad. Asimismo, no descarta que

el entorno puede facilitar o impedir la calidad de la interacción cuidador-niño (Sumner & Spietz, 1994).

El NCAST opera con la idea de que tanto el cuidador como el niño son responsables de que el proceso interactivo se establezca de manera continua. Para evaluar dicho proceso cuenta con dos escalas independientes: 1. La escala de enseñanza (NCAT) que cuenta con 73 indicadores y puede ser aplicada a díadas con niños de 0 a 3 años; y 2. La escala de alimentación (NCAF) que cuenta con 36 indicadores y puede ser aplicada a díadas con niños de 0 a 12 meses. Las dos versiones poseen seis subescalas, cuatro para el cuidador y dos para el niño: a) Sensibilidad a las señales, mide la habilidad del cuidador para reconocer y responder a las señales del niño; b) Respuesta a la angustia, mide la habilidad y efectividad del cuidador para tranquilizar o disminuir la angustia del niño ante factores que pueden alterarlo; c) Fomento al crecimiento socioemocional, mide el dominio del cuidador para establecer una comunicación afectiva y positiva con el niño; d) Fomento al crecimiento cognitivo, hace referencia al tipo de experiencias de aprendizaje que el cuidador le facilita al niño; e) Claridad de señales, mide la habilidad del niño para mandar señales claras a su cuidador (angustia, interacción y descanso); f) Responsividad al cuidador, mide la habilidad del niño para responder a los intentos del cuidador para comunicarse e interactuar (Hernández, 2013).

La escala de alimentación se aplica en los momentos en los que el cuidador alimenta al niño, mientras que en la escala de enseñanza se solicita al cuidador que elija, de una lista de actividades incluidas en el manual, aquella que el niño no pueda realizar (desde ese momento se evalúa qué tan adecuada es la actividad elegida con respecto a la edad y las capacidades del menor), posteriormente se le entregan los elementos necesarios para inducir un escenario de enseñanza con la actividad elegida y se videografa el episodio (la duración de éste depende del cuidador y la condición para ser calificado es que no sea menor a un minuto o mayor a 10).

Actualmente, el NCAST se ha posicionado como un estándar de oro para la validación de otros instrumentos de evaluación de interacciones tempranas madre-hijo, incluso ha sido utilizado para medir la concordancia con el ICIS-ROMANI; en dicho estudio se planteó que las medidas psicométricas eran adecuadas para validar al ICIS-ROMANI, pero se advirtió una necesaria revisión e incorporación de ajustes para hacer, de este último instrumento, una herramienta válida y confiable en la práctica clínica y en la investigación (Hernández, 2013).

Otros instrumentos que también buscan la evaluación de las competencias maternas durante episodios de interacción con sus hijos, haciendo uso de estrategias observacionales, son la Evaluación de la interacción cuidador-infante de Manchester (Manchester Assessment of Caregiver-Infant Interacción - MACI), que mide la receptividad sensible del cuidador, la falta de actividad del cuidador, la atención infantil al cuidador, el afecto positivo infantil, la vivacidad infantil, la mutualidad y la intensidad diádicas de compromiso (Wan et al., 2013); las Escalas de Erickson (Egeland, Erickson, Clemenhagen, Hiester & Korfmacher, 1990 citados por Rahkonen et al., 2014) que miden la competencia materna de apoyo a la enseñanza por medio de dos tareas (armar un rompecabezas y tareas de higiene), sus indicadores se agrupan en seis categorías: apoyo emocional y respeto, grado de hostilidad, intrusión, claridad de la instrucción, sensibilidad y sincronización de la instrucción y confianza; la Escala de Orientación Mutuamente Receptiva (Mutually Responsive Orientation – MOR) de Aksan, Kochanska y Ortmann (2006 citados por Rahkonen et al., 2014), que mide las cualidades recíprocas de la interacción en los aspectos de rutinas coordinadas, comunicación armoniosa, cooperación mutua y ambiente emocional en la díada entre padres e hijos; el Instrumento de Metas y Prácticas Educativas, evalúa el estilo de crianza de las madres haciendo uso de nueve situaciones conflictivas (hipotéticas) con sus hijos, clasifica sus comportamientos en las categorías de: coercitiva, inductiva, restrictiva, permisiva y negligente, a partir del análisis de sus respuestas y las de sus hijos (Álvarez et al., 2017).

La tarea de los recados (Álvarez et al., 2017) y la tarea de desafío de cuidador-hijo (Hollenstein et al., 2017), son dos valoraciones que miden la respuesta interactiva tanto de la madre como del hijo ante tareas que implican un cierto desafío. Estas valoraciones buscan, tanto en el episodio de observación como en los productos obtenidos de la tarea, elementos que demuestren la regulación de la actividad (autorregulación y co-regulación), la dinámica emocional de la expresión, comportamiento dirigido a metas y la psicofisiología implicada, su diseño fue pensado para valorar escolares y atender problemáticas de esa edad y no como una estrategia preventiva.

Se ha buscado también, mediante la medición fisiológica, elementos que apunten a las interacciones madre-hijo como factores de regulación y por tanto de organización de los comportamientos tempranos del niño. La sincronía fisiológica ha sido usada como un indicador para evaluar conductas emocionalmente receptivas de las madres y sus hijos; la sincronía puede ser positiva, como cuando la excitación de la diada cambia en la misma dirección, o negativa, cuando la excitación de la diada diverge el uno del otro. Mientras que, en otras investigaciones, se ha examinado la relación madre-niño y su regulación mediante el uso de una co-regulación positiva general entre la arritmia sinusal respiratoria de madres y sus bebés, en ellas se ha observado que las díadas con niños que tienen problemas de organización se muestran frecuentemente una co-regulación negativa. Aunque se ha examinado la relación de la arritmia sinusal respiratoria con la sincronía expresiva, pocas investigaciones han trabajado la sincronía madre-hijo como un predictor del comportamiento infantil (Hollenstein et al., 2017).

Muchos de los instrumentos se enfocan en la conducta o competencia materna basándose en la premisa de que la madre es el eje modulador de la interacción. Sin embargo, aunque el papel materno ejerza la labor como mediador de las interacciones del niño, no es posible asegurar que éste sea el único responsable de los intercambios.

El psicoanálisis, por su parte, cuenta con amplios referentes de la observación en niños. Freud (1914) atribuye que parte de la construcción teórica de la sexualidad infantil, se debe a la confirmación de sus deducciones por la observación y el análisis directo de un niño muy pequeño (el caso de Hans). Nociones sobre el desarrollo psíquico basadas en la construcción del vínculo madre-hijo fueron parte del trabajo de psicoanalistas de niños como: Melany Klein, Wilfred Bion, Donald Meltzer, Donald Winnicott, Françoise Dolto, Piera Aulagnier, Daniel Stern, Serge Lebovici, Berry Brazelton, Bertrand Cramer, Anna Freud, René Spitz, Esther Bick y John Bowlby.

En este contexto, la aportación de Bick fue un método de observación de bebés basado en el modelo teórico kleiniano y post-kleiniano de las relaciones objetales tempranas, mismo que explora la transferencia con su concomitante correlato contratransferencial (Borensztein, Neborak, Nemas & Ungar, 2003). Por esta razón, la finalidad del método de Bick, se encamina a la formación de psicoterapeutas y la práctica clínica para la atención de niños con autismo, dificultades de aprendizaje y de simbolización, maniacodepresivos y para intervenir en relaciones disfuncionales de la diada madre-hijo, más que para la investigación (Izzedin-Bouquet, 2009).

El método consta de tres etapas: 1. La observación del bebé; 2. El registro de las observaciones y 3. La discusión grupal. En la primera etapa, el observador realiza una visita semanal de una hora a la casa del bebé (siempre en el mismo horario, desde que nace hasta que cumple dos años), se integra a la vida familiar tomando una distancia instrumental en la que debe permanecer neutral y abstenerse de intervenir activamente durante las observaciones. El registro se elabora una vez finalizada la sesión de observación e incluye la descripción minuciosa de la conducta del lactante y de aquellos que lo rodean, además de ser ateóricas y sin interpretación psicológica. Luego, este registro es cambiado a lenguaje teórico y el terapeuta le da sentido. Finalmente, se realiza una reunión semanal con un grupo de análisis y un coordinador para leer y discutir las observaciones mientras se van armando patrones de comportamiento significativos (Izzedin-Bouquet, 2009).

El objetivo del observador es permanecer atento a las transformaciones del núcleo familiar, específicamente a las adaptaciones mutuas entre la madre y el hijo, para con ello comprender los aspectos inconscientes de la conducta del bebé y sus patrones de comunicación, así como para detectar, diagnosticar y tratar tempranamente trastornos, en el bebé, ya sean de origen orgánico y/o vincular (Izzedin-Bouquet, 2009).

Los anteriores, son sólo algunos de los instrumentos existentes en la valoración de interacciones madre-hijo. La mayoría de ellos cuentan con limitantes importantes tanto para su administración como para la capacitación de grupos expertos que sean capaces de utilizarlas con eficiencia y eficacia en los campos de atención a la salud infantil e incluso en la investigación.

Sin duda, la necesidad de construcción de herramientas diagnósticas y de valoración de las interacciones tempranas, ha surgido de la clínica infantil. Diferentes perspectivas teóricas abordan los tópicos que, por interés, convienen dentro de sus lógicas de intervención. La naturaleza de las preguntas sobre las interacciones tempranas y sus múltiples propuestas de abordaje, direccionan a la observación como la principal estrategia metodológica en la clínica, en la investigación y en la formación, pero lo que se vuelve una exigencia, para el profesionalista, es la elección del modelo teórico - epistemológico y paradigma de investigación (porque toda valoración es una forma de investigación) antes de la elección de cualquier instrumento, independientemente del uso que planea darle.

### **3. Modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo. Una propuesta para la prevención de discapacidad**

Existen factores biológicos y ambientales que pueden ser protectores o de riesgo para el desarrollo. El término riesgo se refiere a la presencia de cualquier característica detectable en una persona, que se sabe asociada con el aumento de la probabilidad de padecer, desarrollar o estar especialmente expuesto a algún acontecimiento de consecuencias adversas al desarrollo (Pascual & Koenigsberger, 2003 citado por Barrera, 2010, p. 30).

Como se sabe, el ambiente inmediato, al igual que las condiciones biológicas de un individuo son capaces de determinar el desarrollo alcanzado por un niño. Los factores de riesgo se expresan de distinta forma en cada uno de los diversos niveles de relación del niño con su ambiente, dependiendo de la forma en que se satisfacen o no sus necesidades básicas y especiales (Rivera et al., p. 116).

En la infancia temprana, Palacios-Hernández (2016) menciona que algunos factores de riesgo pueden generar, inicialmente, alteraciones en el vínculo madre-hijo, éstos pueden provenir de la madre (edad, nivel educativo, nivel socioeconómico, psicopatología, etc.) del bebé (prematurez, bajo peso al nacer, temperamento, anomalías genéticas, etc.), del embarazo, el parto o posparto y/o del ambiente social. Sus consecuencias pueden traducirse en afectaciones en la adaptación, autorregulación, lenguaje, desarrollo biológico cerebral y/o el tipo de apego infantil, condiciones que pueden mermar la calidad de las interacciones sociales del niño, incluso desencadenar algún tipo de psicopatología infantil.

Clark y Seifer (1985) reportaron que, en niños con condiciones de alto riesgo biológico, existen patrones de interacción social tempranos atípicos con sus cuidadores. Describieron perfiles de interacción asincrónica en los que los infantes tienden a emitir respuestas reducidas de sus necesidades y/o retardadas a la estimulación ambiental, lo que hace poco claras a sus primeras señales de comunicación (en casos extremos hay una carencia de ellas).

Mahoney y Perales (2011) no sólo retomaron la condición de riesgo biológico del niño, también indicaron la importancia de las estrategias psicosociales que usan los cuidadores para mejorar el desarrollo y dar cuenta de los procesos por los que transitan los niños en función de los obstáculos y oportunidades que el medio inmediato les proporciona. Este papel del cuidador lo coloca como el organizador de las interacciones del niño con su medio, cuyos deberes no sólo están relacionados con la atención de necesidades básicas del niño como la alimentación, el sueño y el confort, sino también de sus necesidades de afecto y de conocer el medio que le rodea (Rivera et al., 2017, p. 14).

Agregaron que el conocimiento de estas estrategias (de los cuidadores) puede ser usado en dos sentidos: 1. Como base para procedimientos de instrucción o remediales que pueden ser implementados por profesionales; o 2. Como base para desarrollar intervenciones que maximicen los efectos que los padres pueden tener en el desarrollo de sus hijos (Mahoney & Perales, 2011).

En el reconocimiento del dinamismo de las interacciones, Muñoz-Ledo, Cravioto, Méndez, Sánchez y Mandujano (2007) propusieron conocer la evolución de los cambios en los estilos de interacción, utilizados por las madres y sus niños con daño neurológico durante el primer año de vida, para asociar las características interactivas de estas diadas con la estructuración o no de secuelas en el desarrollo. Esto produjo, por un lado, interés en plantear un contexto de intervención temprana, cuya estrategia de investigación permitiera estudiar (en forma longitudinal) el tipo de interacciones madre-hijo y, por otro lado, provocó la necesidad de determinar el impacto de estas interacciones en el proceso de desarrollo de niños de alto riesgo.

Estos elementos podrían sugerir las estrategias de acción que requerirían mayor esfuerzo de intervención al enfatizar en aquellos estilos de interacción que pueden ser favorables para prevenir alteraciones en el desarrollo en niños con daño neurológico durante el primer año de vida (Muñoz-Ledo, Cravioto, Méndez, Sánchez & Mandujano, 2007, p. 26).



Esta propuesta para la prevención de secuelas neurológicas destaca a la participación de los cuidadores<sup>9</sup> y a la relación madre-hijo como uno de los ejes centrales de abordaje para la intervención temprana (Muñoz-Ledo et al., 2007). Estos elementos derivan del modelo de atención y seguimiento al neurodesarrollo de la Maestría en Rehabilitación Neurológica, el cual implementa un sistema de vigilancia dedicado a la evaluación del desarrollo para la detección y diagnóstico de retrasos o alteraciones<sup>10</sup> y a la implementación de estrategias de intervención para la promoción del desarrollo (Sánchez-Pérez, Figueroa, Correa & Rivera, 2014).

El modelo, comprende que el papel de los factores genéticos y ambientales son fundamentales, pero que son los procesos de interacción entre estos dos elementos los que fomentan las experiencias que conducen a la transformación, en este sentido, el desarrollo se define como un proceso en espiral, el cual contempla la evolución de un organismo que se desenvuelve en un contexto determinado por un tiempo y un espacio específicos. Su organización se da mediante mecanismos de integración y diferenciación progresiva que guardan un orden jerárquico y que están guiados por el Sistema Nervioso, en coordinación con las estructuras y funciones del individuo (Sánchez et al., 2018, p. 23).

Bajo esta perspectiva, el concepto de discapacidad es utilizado para expresar las restricciones en la participación social de los individuos que presentan algún impedimento derivado de la relación de sus factores personales y contextuales (Sánchez et al., 2018), por lo que los objetivos del posgrado buscan generar nuevos conocimientos sobre aspectos de la rehabilitación integral de los individuos que

---

<sup>9</sup> Basados en la propuesta de Dunst (2007) en la que se instruye que las intervenciones deben considerar el involucramiento tanto de niños como de padres, al tiempo que estos últimos deben adquirir conocimientos y habilidades que puedan ser potencialmente utilizados en el aprendizaje y el desarrollo de los niños con alguna discapacidad.

<sup>10</sup> La importancia de la detección temprana de alteraciones es fundamental por dos razones: a) la función cerebral está en constante adaptación por la capacidad del Sistema Nervioso para modificar su organización con base a la experiencia y b) se presume que en este periodo las alteraciones neurológicas no han sido instaladas totalmente en el desarrollo y su expresión no es definitiva (Barrera, 2010, p. 36).

presentan riesgos de deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación social.

De esta manera, la prevención de alteraciones y la promoción del desarrollo infantil, por medio de estrategias de intervención temprana exige:

[...] mucho más que poner en práctica las clásicas actividades de estimulación temprana, en las que el niño recibe determinados estímulos para favorecer patrones de movimiento específicos o incrementa su capacidad de integrar estímulos variados; implica, además, favorecer la capacidad de organizar la experiencia del niño, establecer un clima emocional adecuado, facilitar su capacidad de exploración del medio y hacer de él y sus cuidadores sujetos buscadores de experiencias novedosas y aprendizajes derivados de los problemas y sus soluciones a los que cotidianamente se enfrentan en la crianza, fomentando la expansión de su potencial de desarrollo (Figuerola, Rivera & Soto, 2017, p. 9).

El modelo nace de la “elección de una teoría con enfoque psicogenético que proporciona elementos para comprender y explicar la importancia de las interacciones tempranas del niño con su medio como fuentes de intercambios que favorecen las transformaciones y procesos en el desarrollo del niño” (Muñoz-Ledo et al., 2007, p. 8).

La psicología genética es una perspectiva teórica-metodológica, cuyas formulaciones sobre la construcción del conocimiento surgieron a partir de una explicación estructuralista y de la comprensión de que el nacimiento de la inteligencia en el niño es una forma superior de adaptación (Montoya & González, 2009). Esta perspectiva postula un orden epigenético constante de adquisiciones, en las que las estructuras construidas a una determinada edad se convierten en parte integrante de estructuras más abstractas que han de venir (Mandujano, Sánchez-Pérez, Martínez, Alvarado & Muñoz-Ledo, 2011, p. 2).

Para la psicología genética el sujeto crea y construye su inteligencia por medio de la coordinación de sus acciones<sup>11</sup>. Toda acción debe ser analizada desde dos dimensiones recíprocas e inseparables: una afectiva<sup>12</sup> (energética, estructurada por los intereses valorativos) y una cognitiva (compuesta por las funciones invariantes de la asimilación-acomodación), estas dos dimensiones interactúan de forma complementaria y asociada procurando que las acciones generen nuevos esquemas que facilitan la adaptación (Torres, Figueroa & García, 2014).

La organización del pensamiento o los nuevos aprendizajes es incitada por la dimensión afectiva, pero únicamente es llevada a cabo por la capacidad asimilativa del sujeto, la cual ocurre sólo después de que se han generado acciones propiciadas por obstáculos, contradicciones o conflictos cognitivos (límites o limitaciones), que implican el despliegue de las funciones de asimilación y acomodación, produciéndose un equilibrio momentáneo que será roto posteriormente por otro conflicto cognitivo (Torres et al., 2014).

De este proceso de equilibrio dinámico (entre la asimilación de estructuras previas, mediante la integración de los elementos de la realidad a los esquemas ya contruidos por el niño y la acomodación que es la modificación de esos esquemas a condiciones nuevas) resulta la adaptación respecto a las condiciones externas y la organización respecto a los sistemas internos (Mandujano et al., 2011, p. 4).

Desde el inicio del desarrollo afectivo y cognitivo la acción del sujeto va permitiendo que las tendencias instintivas y reflejas den paso a percepciones diferenciadas, que permitirán la construcción progresiva de sentimientos de agrado y desagrado, las cuales impulsarán la diferenciación paulatina de un objeto-sujeto que están unidos

---

<sup>11</sup> Para algunos autores como Aucouturier (2004 citado por Mas, et al., 2018), la acción, vista como un elemento de la psicomotricidad, se basa en cada experiencia de la persona, en relación con su cuerpo, el medio ambiente y la relación con las personas. Un buen desarrollo psicomotor en la primera infancia es la base del posterior desarrollo mental.

<sup>12</sup> Esta dimensión forma el papel regulador de la afectividad para el desarrollo de la inteligencia, pues perturba, estimula, acelera o retarda, tiene la función de actuar como impulso y fuerza (Torres et al., 2014).

caóticamente al inicio de la vida, pues no existen fronteras cognitivas entre uno y otro. Igualmente, el desarrollo progresivo de la inteligencia práctica y el surgimiento del lenguaje permitirá de forma solidaria e interdependiente que en el infante surjan los primeros sentimientos interindividuales, gracias a la diferenciación progresiva que se establece entre el sujeto y el objeto en un contexto social particular, que va produciendo desequilibrios constantes para que el sujeto aprenda que él no es el mundo y que el mundo tiene una lógica que es posible comprender por medio de la acción, reflexión, construcción de esquemas, adaptación de esquemas y construcción progresiva de nuevas estructuras lógicas (Torres et al., 2014).

Contando con estos antecedentes fue posible consumir la construcción de un instrumento de interacciones madre-hijo, dentro de un modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo (enfocado en la prevención de la discapacidad), que en principio fue en búsqueda de la identificación de patrones de interacción madre-hijo y su significado para el desarrollo óptimo de los niños (Muñoz-Ledo et al., 2007, p. 31) y que, como resultado, el mismo instrumento halló un cauce de evaluación de competencias de interacción social y al mismo tiempo una herramienta prescriptiva para la atención del desarrollo infantil.

#### **4. Restricciones en las interacciones del infante de alto riesgo**

La naturaleza de los intercambios sociales y los requisitos esenciales para llevarlos a cabo amerita introducir aquellos aspectos que pudieran dificultar la interacción, el contacto y el vínculo inicial. Las interacciones del niño, al ser un sistema en constante retroalimentación, pueden verse afectadas por alteraciones físicas, sensoriales, motoras, cognitivas y sociales, que disminuyen, perturban o limitan las formas de comunicación y contacto con sus cuidadores y por tanto las oportunidades para la construcción de experiencias.

Considerando que el niño con antecedentes de riesgo biológico suele presentar señales tempranas de alteración en el neurodesarrollo, Gràcia (2003) menciona algunas de las dificultades que posee para establecer contactos interactivos:

- Retardo en el tiempo de respuesta. Los niños muy pequeños con alteraciones suelen tardar en reaccionar a la estimulación del adulto (miradas, sonrisas, vocalizaciones, etcétera). Cuando el niño no presenta una respuesta inmediata y el adulto no proporciona un tiempo de espera mayor, constantemente se cambia de estímulo y con ello se interrumpe la posible respuesta del niño, luego de varios intercambios sin respuesta, la tasa de interacción disminuye y esto a su vez refuerza la lentitud de respuesta del niño.
- Dificultades de contacto visual. Algunas señales tempranas de alarma en el niño pequeño son las que subyacen de la función cerebral primitiva, misma que está estrechamente vinculada con patrones sensorio-motrices que son partícipes en las primeras adaptaciones. Una de estas funciones, quizá la más importante en la infancia temprana, es la que refiere a la vía visual y el movimiento ocular: la mirada. Cuando un niño presenta dificultades en la fijación y el seguimiento visual, ve con poca frecuencia y duración el rostro de su cuidador, lo que a menudo suele mal interpretarse como una falta de interés del niño en el adulto. Esta respuesta del infante es poco gratificante para el cuidador y puede generar en este último una reducción de propuestas interactivas con el bebé.

- Inicio de patrones de comunicación. Cuando el niño presenta limitaciones sensoriales para la recepción de estímulos ambientales, suele realizar menos conductas de las esperadas para reclamar la atención del adulto mediante miradas, gestos o sonidos; hay menos iniciativas del niño para la interacción y el aprendizaje de la alternancia que ésta supone, en consecuencia, se reduce la bidireccionalidad.
- Reacciones poco llamativas y difíciles de interpretar. Las conductas comunicativas del bebé permiten al adulto interpretar sus necesidades. Al existir alteraciones que limitan la capacidad expresiva del niño, se suelen dificultar las respuestas del cuidador y a su vez, estas pueden generar displacer, rechazo o inhibición de la propuesta comunicativa.
- Retrasos en el desarrollo. Existen casos en los que las relaciones del niño son apropiadas en cuanto a la forma, pero están desfasadas en cuanto a la edad. Por ejemplo, el niño puede sonreír, pero más tarde de lo esperado o emitir sonidos, pero a una edad más avanzada.

Otro aspecto importante que considerar, dentro de estas dificultades, es el temperamento del niño. Se sabe que temperamento de los bebés es un fuerte predictor del comportamiento materno sensible. Los bebés con un temperamento más difícil tienen más probabilidades de recibir una menor sensibilidad materna (Maas et al., 2016).

Muy en particular, la tendencia temperamental de emocionalidad negativa (del niño), caracterizada por estado de ánimo negativo, inconsolabilidad e irritabilidad (misma que está inversamente relacionada con la autorregulación emocional) es un factor estresante que puede tener un impacto negativo en las primeras relaciones sociales y cognitivas con su cuidador, incluso se han podido predecir niveles más bajos de sensibilidad en la crianza de estos niños (Cha, 2017).

Clark y Seifer (1985) señalan que la mayoría de las dificultades de interacción, en estos casos, se deben a un patrón asincrónico en los intercambios sociales. En dicho patrón incluyen la idea que los niños tienden a brindar respuestas reducidas o

retardadas y a emitir señales poco claras o falta de ellas, mientras que el perfil parental correspondiente, consiste en padres hiperactivos, con poco control del comportamiento del niño.

Soukup-Ascençao et al. (2016) añaden que los padres de los niños que presentan estos trastornos del desarrollo neurológico muestran conductas más directivas y menos sensibles, mientras que sus hijos se muestran menos atentos a la figura parental y a la actividad conjunta, por ello se muestran niveles bajos de reciprocidad y sincronía diádicas.

Lo anterior es importante porque la capacidad de respuesta de los padres ha sido sistemáticamente descrita como esencial para el bebé. Estudios como los de Alvarenga, Malhado y Lins (2014) sugieren que la capacidad de respuesta predice el tipo y la eficacia de las prácticas de socialización que se adoptarán el niño, mientras que un menor repertorio de respuestas a los niños (sea por causa de las limitaciones del niño o por falta de habilidad del cuidador), puede contribuir a la adopción de estrategias de socialización coercitiva o poco contingentes. Los cuidadores más sensibles al comportamiento de los bebés, a su vez, tienden a ser más reguladores de la conducta infantil, por lo tanto, con mayor capacidad para adoptar estrategias asertivas y contingentes.

Cuando las respuestas de los cuidadores son contingentes con las señales que emite el menor, la conducta infantil se asocia con un mejor funcionamiento en términos de interacción primaria, comunicación, sensibilidad y respuesta a las necesidades y en términos biológicos, a la simbiosis entre los padres y los hijos (Dunst, 2007).

En este sentido, la sensibilidad de los cuidadores es un atributo particularmente importante en el desarrollo de interacciones sincrónicas con niños, pues facilita las interacciones fluidas en las díadas en las que el infante produce respuestas débiles, o cuyas señales son simplemente difíciles de leer (Clark & Seifer, 1985). Por el contrario, conductas de los cuidadores que pueden limitar la interacción son:

- Esperan poco tiempo a que el bebé reaccione. Miran y escuchan poco al niño, posiblemente como consecuencia de la ansiedad de sus propias emociones y también por la escasa respuesta del bebé. Consideran que cuanto más se le estimule mejor y proponen intercambios frecuentes de forma asimétrica sin espera a su respuesta.
- Provocan pocos momentos de interacción. En las tareas cotidianas de crianza, el aseo, la alimentación o el vestido se observan menos juegos de intercambio con los hijos que presentan algún trastorno del desarrollo.
- Se muestran directivos, invasores. Tienden a dominar la interacción de forma asimétrica, hacen muchas preguntas y responden por el niño; hacen preguntas redundantes y dan muchas órdenes limitando el espacio del niño para participar. El niño se acostumbra a esta asimetría y apenas se esfuerza por ajustarse a la interacción. Los padres, a través de este estilo de interacción, limitan las posibilidades de fracaso del niño reduciendo así su ansiedad, pero perjudicando su desarrollo.
- No se ajustan al nivel del niño. Utilizan un código muy simplificado para garantizar la comprensión y reducir el error en lugar de hacer propuestas que exijan al niño un esfuerzo y por lo tanto no progreso en sus habilidades comunicativas (Gràcia, 2003)

Sabiendo lo anterior, los retos que se plantean, en términos del fomento a las interacciones tempranas en niños con alto riesgo, involucran el trabajo cercano con los cuidadores a quienes se les debe acompañar en el reconocimiento de las conductas tempranas de sus hijos, sus capacidades, fortalezas y limitaciones; e incitar y fortalecer el uso de habilidades, competencias, creatividad y recursos (sociales, económicos, formativos, emocionales, etc.).

Respecto a los niños, se sabe que las habilidades y competencias que les permiten interactuar con su mundo físico y social se inician y basan en el periodo sensoriomotor; para llegar a ello, se operan mecanismos que son comunes e



invariables, incluso en condiciones de riesgo, por lo que, de acuerdo con Figueroa, Méndez, Sánchez-Pérez, Mandujano & Rivera (2011):

Aunque los mecanismos generales del desarrollo adaptativo pueden hacerse más lentos, con variaciones en los soportes funcionales o incluso ser incompletos, se cumplen de forma casi invariable, son constantes, de tal forma que la presencia de alteraciones en el funcionamiento cerebral no inhibe los mecanismos generales en la secuencia y formas de operar en el periodo sensoriomotor (p. 85).

Por lo tanto, se entiende que aún los niños que poseen restricciones en la participación social son capaces aprender respuestas- contingentes y que este tipo de oportunidades de aprendizaje son útiles en la intervención temprana, incluso se han encontrado respuestas favorables con reforzadores sociales sutiles o directos mediados por los cuidadores, pero los más efectivos son los que promueven las respuestas socioemocionales en el niño (Dunst, 2007).

## **5. Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre-Niño**

El término “competencia” comenzó a estructurarse en la década de los años sesenta del siglo XX bajo dos perspectivas: la psicología conductual de Skinner y la lingüística de Chomsky. Desde la primera perspectiva, la competencia fue entendida como un comportamiento efectivo, basado en la conducta observable, efectiva y verificable de las personas. Por su parte, Chomsky trabajó el concepto en función de la lingüística y la colocó en función de la acción mediante el desempeño comunicativo (López, 2013). Fue hasta la década de los noventa (de ese mismo siglo) que el término adquirió mayor popularidad dentro de los contextos laboral y educativo.

En el ámbito laboral, el término de competencia se ha referido a la habilitación de los miembros de una organización en la elaboración de tareas concretas buscando con ello mejoras en su productividad, eficiencia y eficacia (López, 2013, p. 34). Por su parte, en el ámbito educativo, posee un respaldo epistemológico vinculado al constructivismo de Piaget y a la teoría sociocultural de Vygotsky que lo define como “la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones o contextos mediante la práctica” (López, 2013, p. 38). En este sentido, la competencia es un “saber de ejecución” (acción), vinculado a un saber pensar, un saber desempeñar, un saber interpretar, así como un saber actuar (López, 2013, p. 38), generada por una correcta activación e integración de habilidades, conocimientos, saberes, destrezas y aptitudes aplicadas a contextos concretos (Rodríguez, Serreri & del Cimmuto, 2010).

Bajo la perspectiva educativa, de formación universitaria, el proyecto Tuning sostiene que las competencias son un conjunto de capacidades cognitivas, metacognitivas, intelectuales, prácticas (López, 2013) y emocionales (Rodríguez et al., 2010). Es posible clasificar a las competencias como genéricas y específicas; las genéricas son competencias comunes que involucran conocimientos transferibles, mientras que las específicas tienen que ver con un conocimiento concreto. Las genéricas se dividen en tres tipos: instrumental (función en el medio), interpersonal

(favorecedores de procesos de cooperación e interacción social) y sistémica (permiten alcanzar una visión global y exige la comprensión conocimiento y sensibilidad de las personas) mismos que están relacionados con tres saberes: saber conocer, saber ser y saber actuar, respectivamente (López, 2013, p. 40).

Con influencia de estos antecedentes, Muñoz-Ledo (2003) definió al término de competencia como “el conjunto de capacidades que permiten movilizar y aplicar, de manera interrelacionada, diversos recursos cognitivos (saberes, habilidades, valores, actitudes), relacionados con el desempeño o realización de acciones de complejidad diversa, para enfrentar situaciones concretas de la vida cotidiana”.

En la esfera de las competencias sociales, estas se articulan por medio del comportamiento interaccional e impactan en el inicio y mantenimiento de relaciones recíprocas satisfactorias, mediadas por la exposición sociocultural y el entendimiento de dos o más individuos que confluyen en un espacio y tiempo determinados.

En el terreno de las interacciones tempranas cuidador-niño, el ICIS-ROMANI define a las competencias de interacción social como:

Esquemas de acción que integran conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a la realización del mutuo intercambio entre la madre o cuidador y el niño, con la finalidad de interpretar y predecir el comportamiento de un miembro de la diada en función del otro (intenciones, sentimientos, deseos, emociones, afectos), a través de estrategias de actuación diferenciadas de acuerdo a la especificidad o complejidad de las acciones realizadas ante una situación significativa de intercambio social (Muñoz-Ledo, s/f).

Esta última definición engloba las competencias de interacción social parentales<sup>13</sup> y del niño, ambas implicadas en la organización de procesos complejos

---

<sup>13</sup> Por parentalidad se entienden al conjunto de actividades que la madre y el padre o cuidadores desempeñan en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas; es un proceso biológico y

de desarrollo social, cognitivo, emocional, del lenguaje y promoción de un apago seguro (Camras & Halberstadt, 2017). Del mismo modo, entiende a la interacción<sup>14</sup> como:

La relación de reciprocidad existente entre la madre y el niño, debido a lo cual la actividad de cada uno de ellos es determinada por la actividad del otro: “a la acción de uno, la acción del otro”. Las interacciones se establecieron para los comportamientos observados en el niño como respuesta recíproca a los comportamientos o acciones iniciadas por las madres (Muñoz-Ledo et al., 2007, p. 40).

La calidad de estas interacciones está ligada con las competencias de la madre o cuidador en el cuidado del niño. Al respecto, Barudy et al. (2014) refieren que el concepto genérico de competencias parentales engloba dos elementos: el primero se refiere a las capacidades y habilidades para responder a las múltiples necesidades de los hijos; el segundo, exige un grado de flexibilidad suficiente para modificar las respuestas a medida que los hijos crecen, pues sus necesidades también cambian con la edad.

Las habilidades parentales se componen por: 1. Creencias, modelos de crianza y educación, es decir, se construyen por medio de las representaciones y comportamientos que utilizan los padres para atender a las necesidades de cuidado de sus hijos, incluyen modelos de educación que expresan los aprendizajes familiares y sociales de los cuidadores, mismos que están fuertemente influenciados por los fenómenos culturales; 2. Capacidad para hacer uso de recursos comunicativos y sociales en el cumplimiento de las tareas de cuidado (Barudy et al., 2014, p. 59).

---

psicosocial (Bornstein, 1995 citado por Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014), incluye las actitudes y creencias que se asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social, y las oportunidades de estimulación y aprendizaje de los hijos” (Eraso, Bravo & Delgado, 2006, p. 1 citado por Vargas-Rubilar et al., 2014).

<sup>14</sup> Muñoz-Ledo et al. (2007) también clasificaron como interacciones, los comportamientos de respuesta recíproca que fueron observados en las madres ante los comportamientos o acciones iniciadas por el niño.

## ***Estructura y contenidos***

El ICIS-ROMANI es una herramienta de evaluación temprana de competencias de interacción social de madres y sus hijos basada en videograbaciones de 10 minutos de muestras o episodios de juego libre. Las videograbaciones se realizan en escenarios en los que los participantes se encuentren solos (en clínica o en hogar). La consigna para tomar estas muestras consiste en pedirle a la madre o cuidador que juegue con su hijo como habitualmente lo hace en casa. Asimismo, en el escenario de grabación, el examinador coloca una caja con juguetes adecuados para la edad del niño, ofreciéndole a la madre la posibilidad de utilizarla.

Basados en la premisa de que el desarrollo humano se gesta a partir de la interacción recíproca, el ICIS-ROMANI precisa del uso del juego para analizar y evaluar los intercambios que se establecen en una de las actividades más importantes en la vida del niño. Se sabe que en el juego los menores integran su mundo social, afectivo y cognitivo, al tiempo que perfeccionan sus habilidades (Esquivel, 2010, p. 61), además de ser divertido, educativo, curativo, alivia el estrés y fomenta las interacciones y la comunicación social positiva (Blundon & Schaefer, 2012, p. 5).

En acuerdo con Esquivel (2010), el juego ofrece la oportunidad de observar las interacciones madre-hijo por tres razones principales:

1. Las interacciones de juego son frecuentes y forman parte de la vida diaria del menor, por lo que es posible observarlas en diferentes escenarios como son el hogar, el laboratorio de investigación y en ambientes clínicos y educativos;
2. La interacción mediante el juego contribuye directamente a establecer una relación entre la madre y el hijo;
3. La interacción madre-hijo promueve el desarrollo del infante tanto en la competencia social, como en el dominio cognitivo (Esquivel, 2010, p. 63).

El juego también facilita el vínculo emocional. Schaefer y Drewes (2012, p. 19) mencionan que los beneficios se reflejan en mejoras en la empatía de los padres, en la percepción de cambios positivos en el ambiente familiar, en la autoestima, en la percepción del autoconcepto, el ajuste del niño y de sus problemas conductuales.

Bustos y Flores (2001) indican que para que el proceso de interacción sea efectivo, debe ocurrir de manera regular sobre periodos extendidos de tiempo, a estas formas permanentes de interacción las denominan procesos proximales. Dentro de los procesos proximales, identifican a los de influencia directa, en donde un agente social o un evento físico influye en otro actuando directamente sobre el niño (los objetos y las características de presentación en el entorno de la casa: disponibilidad, variedad, complejidad<sup>15</sup>) y a los de influencia indirecta en donde de los agentes sociales o eventos que influyen en el otro surgen por mediaciones de personas u objetos.

Estos mismos autores sostienen que la interacción con los objetos cumple al menos dos funciones. La primera es con la identificación de propiedades disponibles en un objeto y la segunda con las habilidades que el niño desarrolla con el objeto:

Una vez que el niño ha identificado las características del objeto y desarrolla habilidades, es probable que este conocimiento pueda ser empleado para desarrollar otras habilidades o como elemento en la solución de problemas. Los hallazgos sugieren que el resultado que el niño obtiene es un indicador de su capacidad para lograr un cambio en el ambiente, y esto constituye una fuente de retroalimentación para el desarrollo cognitivo-motriz (Wachs, 1978 cita por Bustos & Flores, 2001, p. 121).

---

<sup>15</sup> La disponibilidad es considerada como la presencia y accesibilidad de los objetos de una determinada clase. La diversidad se ha definido como la riqueza y la no repetibilidad del ambiente inanimado, mientras la complejidad es la cantidad de información que el objeto provee al niño a través de diferentes modalidades sensoriales, esta ha sido estudiada a través de colores, patrones visuales y táctiles. La diversidad de los objetos se correlaciona con las medidas de desarrollo mental y motriz, desarrollo cognitivo y motivacional (Bustos & Flores, 2001, p. 120).

Por estas razones, el ICIS-ROMANI opera con variedad de juguetes que son clasificados y agrupados por grupo etario (dependiendo de la edad del menor, se proporcionan los juguetes para la valoración), asegurando los criterios de disponibilidad, variedad y complejidad. Independientemente de los contenidos del juego libre, ésta es la actividad evocadora ideal para evaluar las competencias de interacción social ya que pone en juego los intercambios, la reciprocidad de respuestas, las habilidades del cuidador y del niño, las respuestas anticipatorias, las contingencias, las actitudes, la demostración afectiva, los procesos proximales, los múltiples contactos de vinculación y demás elementos que se ven manifestados en sus seis subescalas (Tabla 1).

**Tabla 1.** Diseño del ICIS-ROMANI

SUBESCALA	DESCRIPCIÓN	I	C
Sensibilidad materna	La sensibilidad materna se refiere a la competencia de la madre o cuidador principal para percibir e interpretar con acierto las señales y comportamientos comunicativos del niño y una vez lograda esta comprensión, responder a ellas en forma apropiada y pronta. <i>Contenido:</i> el inventario propone dos indicadores para observar si el cuidador muestra disponibilidad para establecer y facilitar intercambios entre ambos, así como del niño con los objetos de su interés; tres indicadores para observar si el cuidador, puede ver las cosas desde el punto de vista del niño; dos indicadores para observar si el cuidador logra con habilidad leer o interpretar lo que el niño no desea y dos indicadores para observar si el cuidador logra interpretar con acierto las señales del niño y responder en forma adecuada y pronta.	9	6
Organiza comportamientos	Esta competencia refiere la habilidad de la madre o cuidador para organizar comportamientos del niño considerados como obstáculos para el intercambio social, de los cuales se han considerado el estado de irritabilidad o llanto, la hipoactividad y la hiperactividad. <i>Contenido:</i> los seis indicadores propuestos en el inventario para evaluar esta competencia agrupan una serie de comportamientos verbales o no verbales orientados a organizar el comportamiento del niño y favorecer el intercambio social.	6	3
Favorece el desarrollo emocional-social	Favorecer el desarrollo socioemocional del niño, implica una serie de habilidades maternas o del cuidador que le permitan a su hijo percibir emociones positivas que le brinden seguridad, así como la posibilidad de expresar y regular sus emociones. <i>Contenido:</i> el inventario propone tres indicadores para observar las habilidades	7	5

	del cuidador para lograr que el niño experimente emociones positivas; dos indicadores para observar la habilidad del cuidador para favorecer en el niño la autorregulación de sus emociones, regulando al mismo tiempo sus propias emociones; un indicador para observar si el cuidador favorece en el niño el reconocimiento de sus propias emociones, al identificarlas y expresarlas al niño y un indicador para observar si el cuidador muestra al niño disponibilidad afectiva para mantener la atención en la actividad.		
Favorece el desarrollo cognitivo y el lenguaje	Esta subescala evalúa aquellas condiciones de interacción madre-hijo que se encargan de la organización del desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. <i>Contenido:</i> el inventario propone cuatro indicadores para observar la capacidad del cuidador para organizar la adquisición de esquemas de conocimiento, al favorecer el proceso de aprendizaje del niño (capturar la atención del niño antes de dar indicación clara de lo que debe hacer, demostrarle como realizar una acción y esperar los intentos del niño antes de intervenir o corregir); tres indicadores para observar las habilidades del cuidador para favorecer la organización de los periodos de atención del niño; cuatro indicadores para observar la capacidad del cuidado para favorecer nuevos conocimientos en el niño al adicionar información sobre los objetos con los que interactúan, además de favorecer la adquisición del lenguaje y un indicador para observar la capacidad del cuidador para reconocer y ajustar su interacción con base en el nivel desarrollo del niño.	12	8
Señales comunicativas	Desde edades muy tempranas el niño es socialmente competente para expresar a través de diversos comportamientos sus deseos, intereses, emociones, gustos o disgustos, posibilidad de la que dependen en gran medida las acciones de reciprocidad materna. <i>Contenido:</i> el inventario propone dos indicadores para observar si el niño es capaz de mostrar su deseo e interés para iniciar interacción con su cuidador; dos indicadores para observar su el niño es capaz de mostrar su interés en los objetos que le rodean y actuar sobre ellos, o bien su es capaz de mostrar desinterés por algo que le ha dejado de ser interesante (un indicador) y dos indicadores para observar la capacidad expresiva del niño.	7	2
Responde a la madre	Esta competencia se refiere a la capacidad del niño para responder a las acciones iniciadas por su madre o cuidador. <i>Contenido:</i> el inventario propone cinco indicadores para observar si el niño muestra la capacidad para responder a la acción iniciada por la madre con diversas intenciones y tres indicadores para observar si el niño muestra capacidad para responder a expresiones emocionales positivas y regular sus emociones.	8	8

Nota: **I** = número de indicadores; **C** = número de indicadores contingentes (estos se refieren a la cantidad de indicadores que requieren ser evaluados en función de las interacciones madre-hijo, es decir, reciprocidad en las respuestas). Descripciones retomadas del manual de aplicación Muñoz-Ledo (s/f).



La calificación de inventario se realiza en función del logro de sus indicadores, estos se suman de acuerdo con la subescala o competencia a la que pertenecen. Los puntajes se concentran en la tabla de calificaciones en donde se consideran dos tipos de puntajes: los totales y los de reciprocidad (o contingentes). Los puntajes totales corresponden al total de cada subescala, mientras que los de reciprocidad sólo suman los indicadores que califican la acción de un miembro de la diada en función del otro miembro (Ver ANEXO II).

Adicionalmente, el inventario cuenta con dos tablas. La primera tabla permite el registro de comportamientos que obstaculizan la interacción de los observados. Estos comportamientos han sido catalogados como de riesgo y se dividen en aquellos que pertenecen a la madre y los que pertenecen al niño (Tabla 2).

**Tabla 2.** Comportamientos que obstaculizan la interacción social madre-niño

<b>MADRE O CUIDADOR</b>	<b>NIÑO</b>
<input type="checkbox"/> <i>En general no establece contacto visual con el niño.</i>	<input type="checkbox"/> <i>En general no mira a la madre.</i>
<input type="checkbox"/> <i>En general no habla al niño.</i>	<input type="checkbox"/> <i>No sonríe o vocaliza a la madre.</i>
<input type="checkbox"/> <i>Cambia constantemente de una actividad a otra.</i>	<input type="checkbox"/> <i>No dirige su atención a la madre cuando ella lo solicita.</i>
<input type="checkbox"/> <i>No regula la actividad, si el niño cambia de una actividad a otra.</i>	<input type="checkbox"/> <i>No realiza actividades solicitadas por la madre.</i>
<input type="checkbox"/> <i>No responde a miradas, sonrisas, vocalizaciones u otras formas de comunicación del niño.</i>	<input type="checkbox"/> <i>Cambia constantemente de una actividad a otra.</i>
<input type="checkbox"/> <i>No comenta verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos.</i>	<input type="checkbox"/> <i>No muestra interés por explorar los objetos.</i>
<input type="checkbox"/> <i>Frecuentemente impone en forma verbal o física que el niño realice una acción seleccionada por ella.</i>	<input type="checkbox"/> <i>Siempre juega solo sin involucrar a la madre.</i>
<input type="checkbox"/> <i>Muestra algún signo de maltrato verbal o físico al niño.</i>	<input type="checkbox"/> <i>En general no muestra emociones.</i>
<input type="checkbox"/> <i>En general se distrae en otra cosa, no observa al niño.</i>	
<input type="checkbox"/> <i>No orienta la acción del niño.</i>	

Nota: tabla realizada por Muñoz-Ledo (s/f).

La segunda tabla incluye el sistema de clasificación de indicadores cualitativos sobre el tipo de interacción que se observa en los episodios de interacción (Tabla 3), mismos que se valoran evaluando la totalidad de cada videograbación.

**Tabla 3.** Características de los sistemas diádicos

- 
- SISTEMA DIÁDICO 1

**Madres organizadoras** de los intercambios del niño y favorecedoras de los procesos de organización del desarrollo de su hijo. Se caracterizaron por: a) Observa las señales del niño (la madre advierte la presencia del niño). b) Reconoce e interpreta en forma acertada las necesidades del niño. c) Responde en forma adecuada tomando en cuenta el interés mostrado por el niño d) La respuesta es realizada en el momento apropiado.

**Niños con posibilidades de organizar** sus intercambios y su proceso de desarrollo. Se caracterizaron por a) Activo y observador a las señales de la madre. b) Responde a los inicios interactivos de la madre realizando la acción solicitada. c) Inicia acciones interactivas con su madre a través de un objeto o sin mediación de un objeto.
  - SISTEMA DIÁDICO 2

**Madres organizadoras** de los intercambios del niño y favorecedoras de los procesos de organización del desarrollo de su hijo. Se caracterizaron por: a) Observa las señales del niño (la madre advierte la presencia del niño). b) Reconoce e interpreta en forma acertada las necesidades del niño. c) Responde en forma adecuada tomando en cuenta el interés mostrado por el niño d) La respuesta es realizada en el momento apropiado.

**Niños con grandes dificultades** debidas a las expresiones de daño neurológico que limitaron sus posibilidades para organizar sus intercambios y su proceso de desarrollo. Se caracterizaron por: a) Mostrarse hipoactivo o hiperactivo, poco observador de las señales de la madre. b) Responde con grandes dificultades o no responde a los inicios interactivos de la madre. c) Escasos inicios de acciones interactivos con su madre.
  - SISTEMA DIÁDICO 3

**Madres desorganizadoras** de los intercambios del niño que limitaron las posibilidades de desarrollo de su hijo. Se caracterizaron por: a) No observa las señales del niño. b) No reconoce ni interpreta en forma acertada las necesidades del niño. c) No responde de forma adecuada, no considera el interés mostrado por el niño. d) No responde o lo hace de forma tardía.

**Niños con posibilidades de organizar** sus intercambios y su proceso de desarrollo. Se caracterizaron por a) Activo y observador a las señales de la madre. b) Responde a los inicios interactivos de la madre realizando la acción solicitada. c) Inicia acciones interactivas con su madre a través de un objeto o sin mediación de un objeto.
  - SISTEMA DIÁDICO 4

**Madres desorganizadoras** de los intercambios del niño que limitaron las posibilidades de desarrollo de su hijo. Se caracterizaron por: a) No observa las señales del niño. b) No reconoce ni interpreta en forma acertada las necesidades del niño. c) No responde de forma adecuada, no considera el interés mostrado por el niño. d) No responde o lo hace de forma tardía.

**Niños con grandes dificultades** debidas a las expresiones de daño neurológico que limitaron sus posibilidades para organizar sus intercambios y su proceso de desarrollo. Se caracterizaron por: a) Mostrarse hipoactivo o hiperactivo, poco observador de las señales de la madre. b) Responde con grandes dificultades o no responde a los inicios interactivos de la madre. c) Escasos inicios de acciones interactivos con su madre.
- 

Nota: tabla realizada por Muñoz-Ledo et al. (2003).

## **II. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL. REGISTRO OBSERVACIONAL MADRE-NIÑO**

### **Planteamiento del problema**

La construcción del ICIS-ROMANI tuvo lugar dentro de un modelo teórico-metodológico de seguimiento del neurodesarrollo e intervención temprana destinado a la prevención de alteraciones en el desarrollo humano generadas por diversos daños al Sistema Nervioso durante las etapas más tempranas de la vida (Sánchez-Pérez, 2015), dicho modelo considera la participación de los padres o cuidadores y la relación madre-hijo como los ejes centrales de abordaje del niño en riesgo (Muñoz-Ledo et al., 2007, p. 9).

El modelo es considerado ecológico debido a que brinda relevancia a los entornos naturales donde el niño se desarrolla, potencializando la percepción de auto competencias de los padres o cuidadores, yendo más allá de la centralización en la atención individual del niño (Perpiñán, 2011). Su premisa principal es que las experiencias, que proveen los cuidadores, tienen efectos positivos o negativos en la conducta infantil, el crecimiento y el desarrollo (Skeels & Dye, 1939). Sobre esta misma base, Dunst (2007) sostiene que: “las experiencias y las oportunidades que tienen los niños con discapacidades, promovidas por sus padres y otros cuidadores principales, para facilitar la adquisición y uso de competencias conductuales que modelan e influyen en sus interacciones con el entorno social y con los objetos”.

El modelo busca fomentar entornos competentes en los que se favorezcan el desarrollo infantil por medio de los cuidadores y de las experiencias que éstos le brinden al niño en su contexto cotidiano, con ello se busca reducir riesgos de deficiencias, alteraciones o trastornos, introduciendo (en todas las áreas del desarrollo) la participación de mecanismos compensatorios y de eliminación de barreras para la adaptación (Diez, 2008).

En este contexto, el ICIS-ROMANI tuvo sus orígenes, basado en la observación directa de estilos de interacción madre-hijo, mismos que se relacionaron con la presencia y severidad de secuelas en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal. Esta evidencia empírica señaló no sólo la necesidad evaluativa de competencias maternas y del niño en la interacción temprana, sino la oportunidad de generar un instrumento prescriptivo, que llevara dentro de su propia aplicación la capacidad de brindar pautas de intervención temprana específicas que pudieran favorecer los intercambios diádicos y con ello prevenir secuelas en el desarrollo.

Contar con estándares de validez de contenido del ICIS-ROMANI permitirá que el instrumento incremente su alcance en la clínica y en la investigación. En la primera porque se ha demostrado que la intervención temprana, que integra estrategias en el manejo de las interacciones madre-niño, muestra mayores beneficios en el desarrollo de los menores; mientras que en investigación podría influenciar en el incremento de las aportaciones empíricas sobre los “patrones específicos de interacciones tempranas madre-hijo y el desarrollo posterior de niños con daño neurológico perinatal, en términos de prevención de alteraciones o discapacidad” (Muñoz-Ledo et al., 2013). Es por esta razón que el ICIS-ROMANI requería contar con estudios de validez y confiabilidad, en un primer momento para garantizar que los contenidos que lo conforman fueran lo suficientemente claros, congruentes y pertinentes.

## **Justificación**

La Organización Mundial de la Salud (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2017) estima que en el mundo más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad<sup>16</sup>, el incremento de su prevalencia en los últimos años advierte la necesidad de generar acciones encaminadas a contrarrestar los efectos negativos que de ello se deriven.

---

<sup>16</sup> De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) se entiende por discapacidad como un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Vázquez-Barquero, 2001).

En México, se calcula que un 29% de la población infantil posee algún tipo de discapacidad o está en riesgo de desarrollarla si no recibe atención temprana<sup>17</sup> (De Castro, Allen-Leigh, Katz, Salvador-Carulla & Lazcano-Ponce, 2013). Es por ello por lo que la evaluación y el diagnóstico de factores de riesgo son necesarios tanto para la prevención de la discapacidad como para la atención al desarrollo integral de los niños del país, en consecuencia, las herramientas que permiten estas acciones son indispensables para el profesional de la salud.

La legislación en México contempla los derechos que todo ciudadano mexicano posee, así como las responsabilidades del Estado para atender a la población que presenta alguna secuela de daño neurológico:

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su artículo 7º, menciona que: “la Secretaría de Salud promoverá el derecho de las personas con discapacidad a gozar el más alto nivel posible de salud, rehabilitación y habilitación sin discriminación por motivos de discapacidad mediante programas y servicios que serán diseñados y proporcionados considerando criterios de calidad [y] especialización [...]” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2016, p. 6).

La Ley establece, entre otras acciones, “diseñar ejecutar y evaluar programas de salud pública para la orientación, prevención, detección, estimulación temprana, atención integral o especializada, rehabilitación y habilitación para las diferentes discapacidades” (INEGI, 2016, p. 39).

En el ámbito de la detección, contar con instrumentos válidos y confiables asegura que se cumplan los propósitos para los que fueron creados. De manera particular, la validez es una propiedad psicométrica que hace referencia “al grado en

---

<sup>17</sup> En el grupo de edad de 2-9 años, 30.8% de los niños y 27.8% de las niñas están en riesgo de tener una discapacidad, lo que significa que 2 848 200 niños y 2 498 400 niñas <10 años tienen alguna discapacidad o podrían desarrollarla (De Castro, Allen-Leigh, Katz, Salvador-Carulla & Lazcano-Ponce, 2013).

que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 201), Existen tres tipos de validez: de contenido, relacionada con el criterio y de constructo” (Kerlinger & Lee, 2008, p. 604). La validez de contenido suele estimarse mediante métodos basados en el juicio de expertos, teniendo como principal objetivo valorar la claridad, coherencia, relevancia y/o suficiencia de los contenidos o dominios del instrumento sometido a juicio (Sireci, 2003 citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez & García-Cueto, 2013).

El ICIS-ROMANI es un instrumento de evaluación temprana de las competencias de interacción social de las madres y sus hijos, busca ser una herramienta accesible para el personal de salud que destina sus esfuerzos a la detección temprana de riesgos en el desarrollo de poblaciones biológicamente vulnerables. El ICIS-ROMANI se basa en la premisa de que una de las expresiones tempranas de daño neurológico es la dificultad que tienen los niños para establecer intercambios sociales (Muñoz-Ledo et al., 2013), mismos que en los dos primeros de la vida son promotores del desarrollo y los aprendizajes iniciales.

### **Objetivo general**

Estimar la validez de contenido del Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional madre-niño (ICIS-ROMANI) por medio de juicio de expertos.

### **Objetivos específicos**

1. Someter a juicio de expertos la claridad, congruencia y pertinencia de los reactivos que conforman las seis subescalas del ICIS-ROMANI y la claridad del manual de aplicación.
2. Calcular acuerdos por medio de razones de validez de contenido de cada subescala y el manual operativo del ICIS-ROMANI.
3. Calcular índices de validez de contenido de los reactivos totales de cada subescala y de los aprobados por los expertos.

### **III. MÉTODO**

#### **Diseño y tipo de estudio**

Se realizó un estudio psicométrico de validez de contenido<sup>18</sup> a través del juicio de expertos empleando el método Delphi. El propósito principal para utilizar el método Delphi, fue obtener el mayor consenso posible entre el grupo de expertos (Birdsall, 2004; Brady, 2015; Varela-Ruiz, Díaz-Bravo & García-Durán, 2012; Yáñez, & Cuadra, 2008), considerando la posibilidad de eliminar elementos irrelevantes del instrumento y reformular o proporcionar una nueva redacción para elementos relacionados con los constructos (Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa, 2003).

La flexibilidad del método permitió hacer uso de cuestionarios estructurados con opciones de respuesta dicotómicas (datos cuantitativos) y abiertas (datos cualitativos) que promovieron priorizar las ideas surgidas de los participantes, respetando tres principios básicos de anonimato, iteración y retroalimentación (Brady, 2015; Cabrero & Infante 2014; García-Aracil & Palomares-Montero, 2012; López-Gómez, 2017; Pozo, Gutiérrez & Rodríguez, 2007; Okoli & Pawlowski, 2004; Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007; Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014; Varela-Ruiz et al., 2012; Yáñez & Cuadra, 2008).

#### **Procedimiento**

Con base en diversas aportaciones sobre esta estrategia metodológica (Brady, 2015; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; López-Gómez, 2017; Skjong y Wentworth, 2001; Okoli y Pawlowski, 2004; Yáñez & Cuadra, 2008), el estudio fue realizado en tres fases: fase preoperatoria, fase operatoria y fase de consenso y finalización del proceso con la que se obtuvo la versión final del ICIS-ROMANI.

---

<sup>18</sup> Los estudios de validez de contenido buscan reunir evidencias sobre la calidad (Barraza, 2007), la relevancia técnica de un instrumento y la representatividad del contenido en el sentido que los indicadores sean pertinentes y coherentes con los objetivos del instrumento (Urrutia et al., 2014).

## **Fase preoperatoria**

### ***Ajustes a indicadores***

Los resultados de estudios previos (Hernández, 2013; Pizaña, 2015), permitieron identificar la necesidad de realizar ajustes a diversos indicadores que mostraron dificultades en la discriminación de comportamientos interactivos observables en la diada, especialmente en la Subescala II (Organiza Comportamientos) de la versión original del ICIS-ROMANI. Se realizaron los ajustes y se organizó una nueva versión del inventario para ser sometido a validez de contenido por juicio de expertos.

### ***Diseño del instrumento de validación***

Se generó un instrumento de validez de contenido basándose en la estructura del manual de aplicación del ICIS-ROMANI (ANEXO III). El instrumento fue diseñado para su fácil aplicación (Stewart, Roebber & Bosart, 1997), de formato electrónico para facilitar el contacto con las jueces en la fase de consulta (Okoli & Pawlowski, 2004; Yáñez & Cuadra, 2008) y asegurar el envío controlado (coordinador-experto y experto coordinador) de la información.

El instrumento está dividido en tres bloques tal como se representa en la Figura 2. El primer bloque proporciona el contexto general, el objetivo del ICIS-ROMANI, los componentes de redacción de los indicadores y las instrucciones para responderlo. Fue de particular importancia, para la evaluación de la claridad del instrumento, indicar a las jueces la estructura sintáctica de cada indicador, por ello se les solicitó considerar los dos componentes de redacción para evaluar la forma en la que el cuidador o el niño expresan cada competencia. El primer componente de los indicadores fue el objetivo de la acción, el cual incluyó dos aspectos a considerar: la acción que debe realizarse y el objetivo sobre el cual se ejerce la acción. El segundo componente del indicador fue la condición de la acción, referido como el contexto o situación específica en que se evalúa el indicador de la competencia.



El segundo bloque es propio de cada subescala. En él se contempla, individualmente, la definición operativa de las competencias de interacción social y el propósito de evaluación de los indicadores considerados en cada subescala.

El tercer bloque está destinado a la valoración experta, este se encuentra seguido de cada indicador y comprende dos secciones. La primera sección contiene tres celdas para la evaluación de la claridad, coherencia y pertinencia (Barraza, 2007; Urrutia et al., 2014) de los indicadores.

a) *Claridad*. La forma de expresar el indicador es entendible, organiza en forma ordenada y adecuadamente las palabras y oraciones, permitiendo asegurar que el evaluador acceda al contenido enunciado sin mayor ambigüedad. El contenido es fácil de comprender, manifiesta en forma evidente el comportamiento a observar, sin que el profesional deba hacer un esfuerzo para desentrañar el sentido de lo escrito y la intención del indicador sobre el comportamiento que deberá ser evaluado.

b) *Congruencia*. El indicador es conveniente, no genera ningún tipo de contradicción al establecer una relación coherente y lógica con el comportamiento que se pretende evaluar al interior de la subescala. Existe una relación de similitud entre el indicador descrito y el comportamiento a evaluar.

c) *Pertinencia*. El indicador refiere un comportamiento perteneciente o relacionado a la subescala de la competencia que se pretende evaluar. El indicador permite distinguir un comportamiento de otros dentro de la subescala que evalúa comportamientos relativos o concernientes a la misma competencia.

Para cada uno de estos elementos se presentó un formato de respuesta dicotómica, donde se indicó a las jueces que contestaran si cada cualidad estaba presente o no en el indicador. Conjuntamente, debajo del indicador se proporcionó un espacio de observaciones, en el cual el juez podía verter sus opiniones, ideas o sugerencias en caso de creerlas pertinentes al indicador (Cabero & Infante, 2014; Hyrkäs et al., 2003).

La segunda sección estuvo destinada a la valoración de las instrucciones del manual de calificación del ICIS-ROMANI, el cual incluye la descripción, los objetivos del indicador y los criterios de calificación. Esta sección sólo solicitaba la valoración de la claridad de la información proporcionada (de formato dicotómico: si o no) y nuevamente, un espacio de observaciones para que las jueces pudieran verter sus opiniones respecto a la claridad del manual.

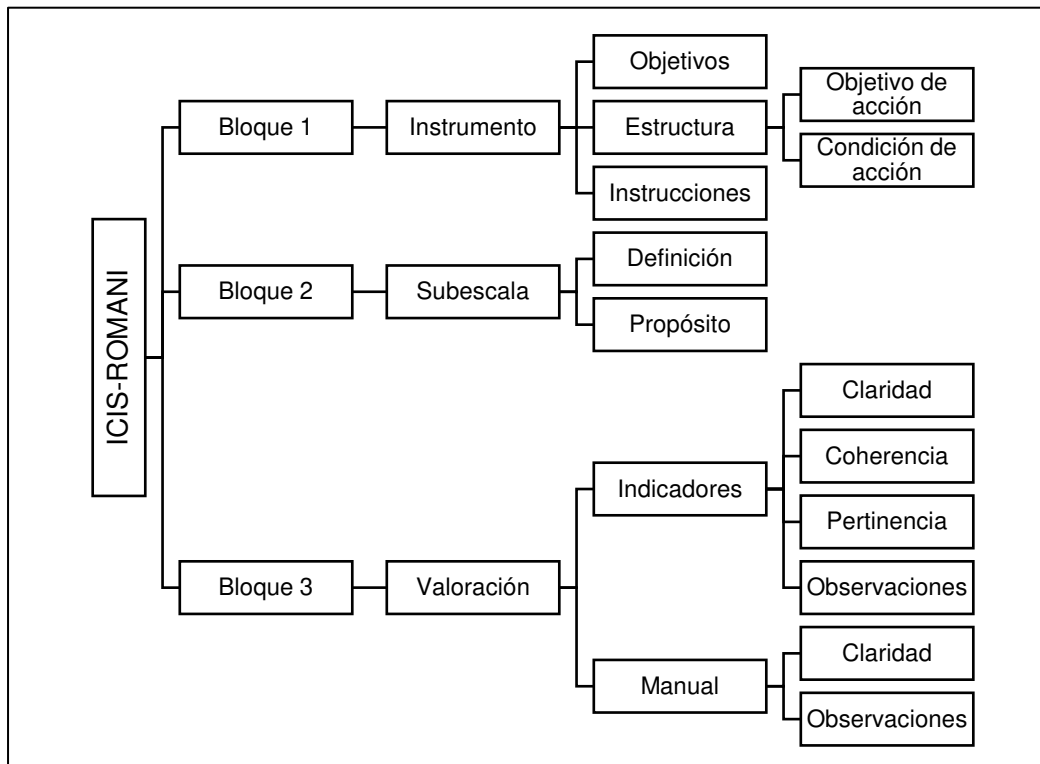


Figura 2. Componentes del instrumento de validación

### **Selección de expertos**

La calidad del proceso y los resultados del método Delphi dependen de la adecuada selección de los expertos (Brady, 2015; Cabero & Infante, 2014; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; López-Gómez, 2017; Skjong & Wentworth, 2001; Okoli & Pawlowski, 2004). El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidos por sus conocimientos y experiencia en el campo de conocimiento sobre el instrumento que se pretende validar. Skjong &

Wentworht (2001), proponen que en la selección de expertos se considere entre otros elementos, su experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia, su reputación en la comunidad, su disponibilidad y motivación para participar, así como su imparcialidad en el proceso y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Con base en recomendaciones de diversos autores (Cabero & Infante, 2014; Okoli & Pawlowski, 2004; López-Gómez, 2017; Skjong & Wentworht, 2001), se conformaron los siguientes criterios de selección:

1. Profesionales del área de la salud y del desarrollo de la primera infancia.
2. Con conocimientos sobre la importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo infantil.
3. Experiencia en investigación en el campo de la intervención temprana dirigido a madres y sus niños con antecedentes de alto riesgo biológico.
4. Con conocimiento y experiencia práctica en la aplicación y calificación de instrumentos observacionales de las interacciones tempranas.
5. Expertos con formación y experiencia en la prevención de alteraciones en el neurodesarrollo en niños con antecedentes de riesgo para secuelas neurológicas.

El número de jueces que se debe emplear en un juicio de expertos manejado con método Delphi varía entre autores de acuerdo con la diversidad del conocimiento que se pretende evaluar, por ello el tamaño del panel de expertos puede ser variable. Okoli & Pawlowski (2004), consideran adecuada la participación de 10 a 18 expertos. Delbecq, Van de Ven y Gustafson (1975), recomiendan de 10 a 15 expertos. Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa (2003), sugieren un mínimo de 5 expertos, pero consideran que 10 expertos proporcionan una medida confiable de la validez de contenido de un instrumento.

De acuerdo con las recomendaciones establecidas, en este estudio se conformó una muestra intencional (Brady, 2015), integrada por un panel de diez

expertas en diversos campos vinculados con el área de interés del instrumento sometido a validación de contenido, con los siguientes perfiles de acuerdo con los criterios de inclusión:

- Una especialista en Medicina Física y Rehabilitación con Grado de Doctorado. Amplía y reconocida experiencia en el diseño de instrumentos para la detección y diagnóstico del neurodesarrollo, así como en el diseño de modelos de atención e intervención temprana para niños con antecedentes de riesgo neurológico y sus familias.
- Una especialista en Terapia Física y Ocupacional con Grado de Doctorado. Amplia y reconocida experiencia en el diseño y validación de instrumentos de registro de la participación materna en programas de intervención temprana y en las interacciones madre-hijo en el contexto del neurodesarrollo.
- Una enfermera con Grado de Maestría y estudios de Doctorado. Amplia experiencia en el registro y evaluación de las interacciones madre-hijo en el contexto del neurodesarrollo.
- Dos especialistas en Educación Especial con Grado de Maestría y una con Grado de Doctorado. Amplia experiencia en el diseño, registro y evaluación de la participación materna en programas de intervención temprana en el contexto del neurodesarrollo.
- Cinco psicólogas con grado de Maestría. Cuatro con amplia experiencia en el registro y evaluación de las interacciones tempranas madre-niño en el contexto del neurodesarrollo y una con experiencia en evaluación e intervención terapéutica familiar.

Un aspecto importante relacionado con la participación de expertas es que exista cierta diversidad de puntos de vista, un grupo heterogéneo permite una proporción más alta de respuestas de calidad que un grupo homogéneo (Yáñez & Cuadra, 2008). En este sentido, el panel de expertos quedó conformado por una diversidad de campos disciplinarios (medicina, enfermería, terapia física, psicología y

educación), así como por diversos campos del conocimiento (neurodesarrollo, antropología, educación especial y terapia familiar).

Una vez que se especificaron los criterios para seleccionar a los expertos y el número de expertos requeridos, se estableció comunicación para invitarlas a participar en el proyecto. En todos los casos seleccionados se obtuvo aceptación con compromiso de participar en el número de rondas que se consideraran necesarias.

### **Fase operatoria**

En esta fase se llevó a cabo la aplicación del instrumento de validación a las juezas expertas y comprende la realización de dos rondas de consulta que cumplieron con los principios básicos del método Delphi (Brady, 2015; Cabrero & Infante 2014; García-Aracil & Palomares-Montero, 2012; López-Gómez, 2017; Pozo et al., 2007; Okoli & Pawlowski, 2004; Skulmoski et al., 2007; Urrutia et al., 2014; Varela-Ruiz et al., 2012; Yáñez & Cuadra, 2008):

- *Anonimato*. Se aseguró que las participantes desconocieran quienes integraban el grupo de jueceo. Ninguna participante conoció las respuestas particulares de otras participantes. El control de la comunicación permitió que las juezas no establecieron una participación directa entre ellas, esto favoreció que las valoraciones se emitieran con libertad, garantizando que las respuestas individuales no fueran cuestionadas, subestimadas o sobrevaloradas.
- *Proceso iterativo*. Se solicitó la participación de las juezas en dos rondas de consulta, en ellas se les dio la posibilidad de valorar, reflexionar y/o reconsiderar su opinión, a la luz de sus propios planteamientos y las modificaciones realizadas a razón de las recomendaciones de otras juezas. Para determinar el grado de acuerdo entre los jueces se consideró el modelo de validez de contenido de Lawshe (1975), integrando la modificación propuesta por Tristán-López (2008), estos mismos valores proporcionaron elementos para finalizar la fase operatoria.

- *Realimentación controlada.* La coordinadora del grupo experto organizó las rondas de consulta, controló y manejó el flujo de la información y en cada ronda transmitió la posición de los expertos frente al análisis de cada indicador, destacó las aportaciones significativas y la información adicional solicitada por alguna participante, esto permitió establecer un lenguaje común.

### ***Primera ronda de consulta***

Se envió el instrumento de validación vía correo electrónico a cada juez. Esta primera ronda de consulta permitió cuantificar las cualidades de cada reactivo, así como identificar las necesidades de ajuste o corrección de estos. Las dudas, preguntas y recomendaciones no pertinentes se respondieron individualmente (juez que emitió la observación) dentro del instrumento que conformó la segunda ronda de consulta.

### ***Segunda ronda de consulta***

Debido a que en la primera ronda de consulta se obtuvieron Razones de Validez de Contenido aceptables de acuerdo con los criterios de aceptación de Lawshe (1975) y Tristán-López (2008), la aplicación de la segunda ronda jueceo tuvo como objetivo indagar la opinión de los jueces sobre las modificaciones realizadas al instrumento y al manual de aplicación, por lo que se valoró (nuevamente) el nivel alcanzado de acuerdo entre jueces. Para lograrlo, se informó a las participantes el resultado de los ajustes realizados al ICIS-ROMANI y se les envió la nueva versión del instrumento de validación. A cada participante se le indicó cuales fueron sus observaciones tanto en los indicadores como en el manual y se les hizo explícita una respuesta sobre las mismas observaciones, para que de esta manera ratificaran o rectificaran sus respuestas.

De acuerdo con Brady (2015), los estudios estándar de Delphi generalmente tienden a realizar tres rondas de consulta. Sin embargo, el término del estudio también implica considerar el consenso en las respuestas del panel de expertos (López-Gómez, 2017), por lo que al finalizar la segunda ronda de consulta fue posible observar

que los parámetros de RVC´ alcanzaron rangos mayores que la primera ronda de consulta, incrementando así los IVC.

### Fase de consenso y finalización del proceso

El consenso responde a la convergencia entre las opiniones de los participantes (Martínez Piñeiro, 2003, p. 455 citado por López-Gómez, 2017). En esta investigación el consenso se midió mediante la versión modificada de la Razón de Validez de Contenido de Lawshe (1975), elaborada por Tristán-López (2008), así cuando estos indicadores alcanzaron rangos superiores al mínimo aceptable (0.60), en la segunda ronda de consulta, reflejando un incremento respecto a la primera ronda de consulta, fue posible dar por finalizado el proceso de validez. Esto también impactó a los IVC.

En la figura 3 se resume el proceso de validez en un diagrama de flujo basado en las actividades generadas para el instrumento y las elaboradas por el equipo técnico encargado y el panel de expertas.

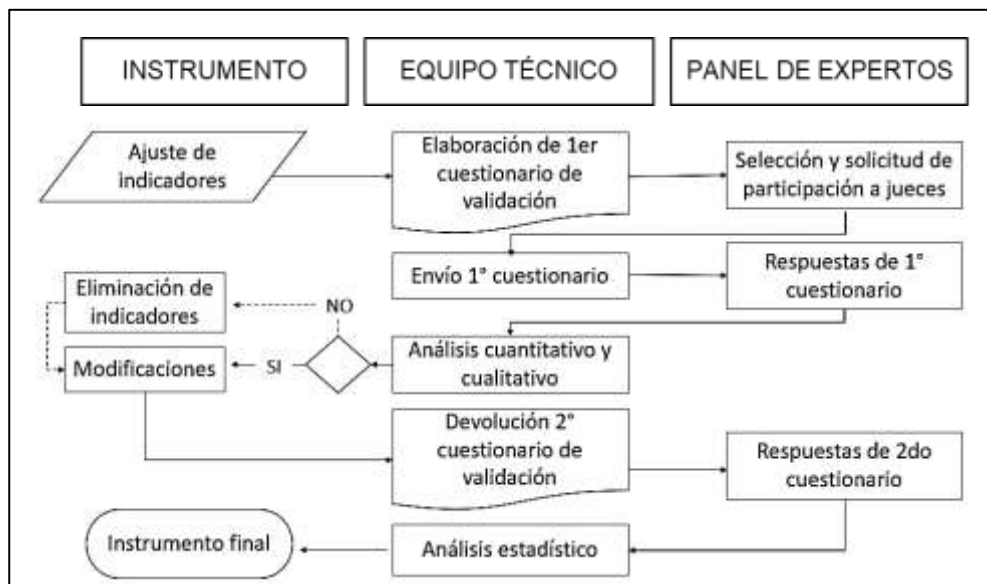


Figura 3. Diagrama de flujo del procedimiento

## **Análisis de los datos**

En las dos rondas de consulta se calcularon las razones (modelo de Lawshe, 1975 y la modificación de este hecho por Tristán-López, 2008) y los índices de validez de contenido. Para ello, se usaron las fórmulas:

*a) Razón de validez de contenido, modelo de Lawshe (1975)*

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde:  $n_e$  es el número de expertos que tienen acuerdo en la categoría esencial, es decir, la cantidad de veces en las que sí se presentó cada elemento (claridad, congruencia y pertinencia), esto por cada reactivo evaluado. Mientras que  $N$  es el número total de expertos que participaron en la validez de contenido.

*b) Razón de validez de contenido, modelo modificado por Tristán-López (2008)*

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

Donde:  $CVR$  es la razón de validez de contenido de cada reactivo (modelo Lawshe, 1975).

Una vez calculadas las Razones de Validez de Contenido del ICIS-ROMANI fue posible obtener el Índice de Validez de Contenido de las subpruebas y del instrumento completo. Este índice es importante debido a que con él se interpreta la concordancia entre los comportamientos y las competencias que el ICIS-ROMANI propone evaluar y en qué medida la prueba mide lo que, teóricamente, pretende medir.

*c) Índice de validez de contenido*

$$CVI = \frac{\sum_{i=1}^M CVR_i}{M}$$



Donde:  $CVR_i$  es la razón de validez de contenido de cada reactivo y  $M$  es el total de ítems del instrumento.

El motivo por el cual se hizo uso de la Razón de Validez de Contenido modificada por Tristán-López (2008) y no la versión de Lawshe (1975) para calcular el acuerdo inter-jueces fue que este modelo exige un gran número de participantes con acuerdos muy fuertes entre ellos, en cambio la modificación de Tristán-López (2008) permite el uso del estadístico para paneles pequeños y tal como se muestra en la Tabla 5, para obtener una Razón de Validez de Contenido aceptable para un panel de 10 jueces se requiere un mínimo de seis acuerdos, admitiendo 4 discrepancias ( $CVR'$  de 0.60).

**Tabla 5.** Valores de  $CVR'$  mínimos

Jueces	Acuerdos	No acuerdos	r	$CVR'$
7	5	2	0.43	0.71
8	5	3	0.25	0.63
9	6	3	0.33	0.67
10	6	4	0.20	0.60
11	7	4	0.27	0.64
12	7	5	0.17	0.58
13	8	5	0.23	0.62

Nota: Adaptación de la tabla de valores de Tristán-López (2008).

### Consideraciones éticas

Esta investigación se orientó bajo los principios éticos de investigación en salud con humanos de la Declaración de Helsinki (Asamblea Médica Mundial, 2013) y el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (CDHCU, 2014).

Los objetivos de la investigación se destinaron a desarrollar acciones metodológicas de validez de contenido de un instrumento de interacciones tempranas madre-hijo cuyas bases teóricas se asientan en procesos biológicos y psicológicos en

seres humanos, de los cuales se pretende detectar riesgos psicosociales que puedan afectar a niños con antecedentes de alto riesgo biológico en aras de prevenir en ellos secuelas en el neurodesarrollo, cumpliendo así con acciones de investigación en salud del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (CDHCU, 2014), Título Primero, Capítulo Único, Artículo 3º, Fracciones I, II, III, IV y V.

Respecto a los requisitos de protección a los participantes, la Declaración de Helsinki (AMM, 2013) destaca a través de su séptimo punto que en la investigación se debe “[...] promover y asegurar el respeto a todos los seres humanos y proteger su salud y sus derechos individuales”, siendo deber del investigador, de acuerdo con el octavo punto, “[...] proteger la vida, la salud, la dignidad, la integridad, el derecho a la autodeterminación, la intimidad y la confidencialidad de la información personal de las personas que participan en investigación [...]”.

Este requisito aunado con el Artículo 13 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (CDHCU, 2014), que dicta: “en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar” y los deberes que estipula el Artículo 14, Fracciones I, III, IV, V, VI, VII y VIII, fueron tomados en cuenta por lo se puede asegurar lo siguiente:

Esta investigación acató un riguroso proceso metodológico en el que se dio cuenta de la naturaleza de los estudios psicométricos de validez por jueces, el cual fomenta el respeto de los derechos de los participantes, entre los cuales se destacó la protección de su identidad, el brindarles información completa y adecuada sobre forma de su participación y el mencionarles la posibilidad de retirarse de la investigación cuando ellos lo desearan<sup>19</sup>. A cada experta seleccionada para la validez de jueces se le invitó, se le informó y se le solicitó su consentimiento para participar en la investigación. A las participantes se les aseguró el anonimato mediante el uso de

---

<sup>19</sup> Siguiendo la Declaración de Helsinki (AMM, 2013) en tanto que “las personas objeto del proyecto de investigación deben ser participantes voluntarios e informados. La persona debe ser informada de sus derechos como participantes y de retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias”

pseudónimos para evitar publicar su nombre y apellidos y se obtuvo su autorización para poder mencionar información sobre su perfil profesional, laboral y académico, tal como lo señala el Artículo 16 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (CDHCU, 2014).

Adicionalmente, no se atentó contra la vida, la salud, la intimidad o la dignidad de las participantes. De acuerdo con los criterios de riesgo del Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud (CDHCU, 2014), esta investigación “no realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio”, por lo que puede ser catalogada como “sin riesgo” debido a que su ejecución no puso en riesgo a ninguna participante.

La autorización para llevar a cabo este trabajo la realizó el Instituto Nacional de Pediatría como parte del proyecto de investigación: *Diseño y validación de un instrumento de registro de las interacciones madre-hijo* (registro 072-2013), mismo que obtuvo el dictamen favorable de las Comisiones de Investigación, Ética y de la Bioseguridad de dicho Instituto de la Secretaría de Salud.

## IV. RESULTADOS

### Primera ronda de consulta

Se analizaron dos tipos de respuestas de las jueces expertas. El primer tipo de respuestas derivó de la valoración dicotómica sobre la presencia o ausencia de claridad, congruencia, pertinencia de los indicadores y claridad del manual de aplicación del instrumento, se obtuvieron datos nominales que se usaron para medir el grado de acuerdo obtenido entre las participantes. Cabe señalar que, desde la primera ronda de consulta, los datos cuantitativos, estimados por medio de las Razón de Validez de Contenido (RVC') de cada indicador, cumplieron con los criterios de aprobación de Tristán-López (2008), es decir, alcanzaron un puntaje mayor o igual a 0.60 (para la condición de 10 participantes o jueces expertos), de manera que no se eliminaron indicadores del instrumento. Sin embargo, la sección de observaciones brindó un espacio para generar material cualitativo que fue valioso para considerar y generar cambios en el ICIS-ROMANI.

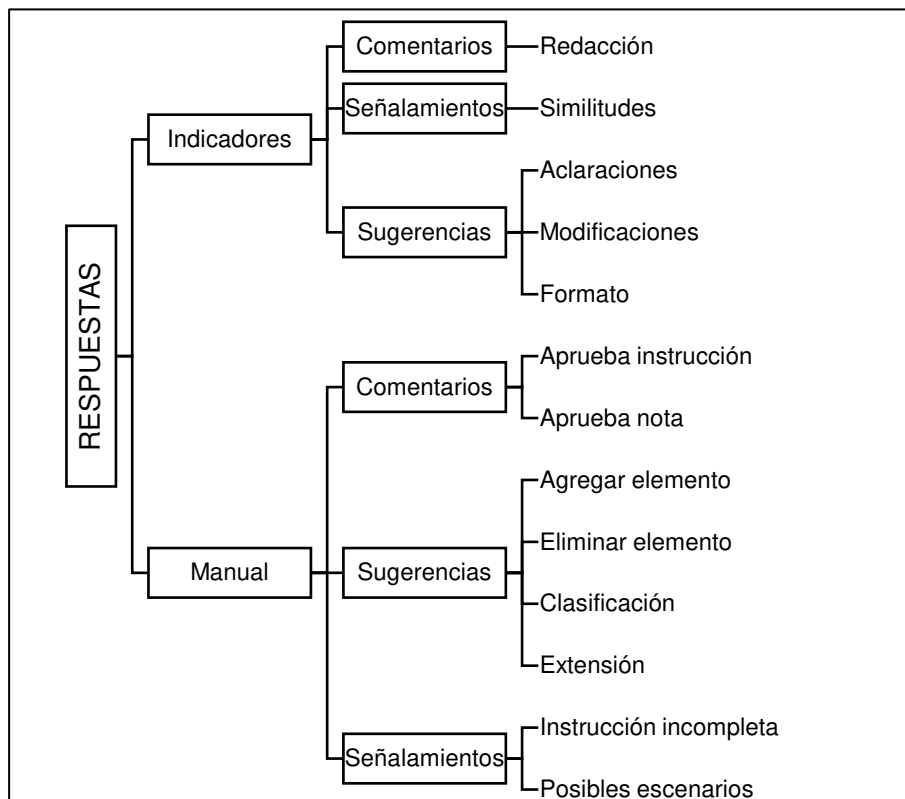


Figura 4. Clasificación de observaciones obtenidas de la primera ronda de consulta

El segundo tipo de respuestas que se analizaron fueron abiertas, derivadas de las observaciones de las jueces y de las que de las que se obtuvieron propuestas y sugerencias de modificación, reestructuración, implementación o eliminación de algunos elementos que componían los indicadores y el manual de aplicación (Figura 2). Los tipos de respuesta que se obtuvieron se agruparon y clasificaron en función de su origen: indicadores e instrucciones en el manual de aplicación. El orden en el que se organizaron las respuestas de tipo abierto de la primera ronda de consenso puede verse en Figura 4.

Como se observa, las respuestas dirigidas hacia los indicadores fueron de tres tipos: comentarios, señalamientos y sugerencias. Los comentarios se caracterizaron por brindar un juicio sobre la claridad del indicador, la mayoría de las veces relacionada con la redacción. En estos casos, las participantes, además de expresar su inconformidad la redacción del indicador, realizaban propuestas para reestructurarlo o modificar las palabras originalmente empleadas en el instrumento.

Un ejemplo de este tipo de comentarios es el del indicador 26:

<i>26. La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No x	Sí x	No	Sí x	No
<b>OBSERVACIONES:</b>						
No me gustó la redacción ya que la comprendí después de leer la instrucción. [PROPUESTA] La madre o cuidador da tiempo al niño para que imite por sí mismo la acción solicitada, antes de volver a indicarle como lo debe hacer.						

Las respuestas clasificadas como señalamientos se caracterizaron por poner de manifiesto uno o varios aspectos incluidos o no contemplados en la conformación del indicador, muchas veces asociado con respuestas que referían ausencia de pertinencia en el mismo. En estos casos señalaban que algún indicador se asemejaba a otro por contener determinada característica o conducta que la juez experta percibía o interpretaba que podría ya haber sido referenciada en algún otro indicador perteneciente a la misma o a una diferente subescala.

Un ejemplo de este tipo de señalamientos es el del indicador 5:

5. La madre o cuidador evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí x	No	Sí x	No	Sí	No x
<b>OBSERVACIONES:</b> Este reactivo lo encuentro muy parecido al anterior, ya que la exploración en sí misma puede implicar un juego o actividad establecida por el niño (golpear, chupar, tocar, etc.)						

En las respuestas abiertas hacia los indicadores, las propuestas se diferenciaron de las sugerencias por dos criterios: 1. La valoración cuantitativa que la acompaña y 2. El carácter necesario de la propuesta vs el carácter de no indispensable de la sugerencia. La propuesta era secundaria a un comentario sobre la inconformidad de la o las juezes en la redacción de un indicador, su objetivo consistía en generar un cambio para incrementar la claridad, mientras que la sugerencia consistía en modificar un indicador, alguno de sus términos o implementar alguna característica al formato de calificación, estas sugerencias no se acompañaban con valoraciones negativas sobre la claridad, más bien buscaban dar posibles complementos que, de acuerdo con el criterio y experiencia de la o las juezes, pudieran aportar material no contemplado al instrumento.

Ejemplo de una sugerencia para implementar una palabra que favoreciera a la aclaración de una acción es la del indicador 11:

11. La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz “ <b>regañando</b> ”, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño “ <del>que</del> <b>cuando</b> ” presenta signos de irritabilidad o llanto.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí x	No	Sí x	No	Sí x	No

Ejemplo de una sugerencia para modificar términos o elementos empleados en la redacción de un indicador (20):

20. La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí X	No	Sí	No X	Sí	No X
<b>OBSERVACIONES:</b>						
Se sugiere cambiar el adjetivo objetal. En su lugar se sugiere "interacción con los con personas o actividades organizadas con objetos.						

Ejemplo de sugerencias destinadas al formato de presentación del indicador:

1. La madre o cuidador se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí X	No	Sí X	No	Sí X	No
<b>OBSERVACIONES:</b>						
Marcarse en gris como reactivo contingente						

Las respuestas destinadas al manual de calificación fueron sugerencias, comentarios y señalamientos. En este apartado, los comentarios se destinaron a indicar aprobación o aceptación tanto a la instrucción del manual y a las notas aclaratorias. Ejemplo de comentario de aprobación a la instrucción del manual, indicador 4:

**4. La madre o cuidador permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad.**

La madre espera que el niño mire y/o manipule el objeto que llamó su atención y tiene en sus manos, permitiendo que inicie alguna acción (mirar o explorar con atención, chupar, sonar, golpear, aventar, arrastrar, apilar, etcétera), antes de que ella proponga una actividad a realizar con el objeto.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador permite al niño iniciar una acción con el objeto como esperando "ver qué hace".

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador de oportunidad al niño de iniciar alguna acción, pero éste no realiza ninguna (situación posible en niños muy pequeños o hipoactivos) y entonces la madre inicia alguna acción.

Registre NO, si es notorio que la madre no espera para ver que hace primero el niño, mostrando de inmediato un comportamiento directivo de lo que debe realizar el niño, no permitiendo la exploración inicial por parte del niño.

<b>OBSERVACIONES:</b>	Claridad	
	Sí X	No
La instrucción corresponde con lo que se pretende evaluar		

Ejemplo de comentario de aprobación a la nota de la instrucción es la del indicador 21:

**21. La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión.**

NOTA: No confundir con el indicador 11 (evita perder la calma), este indicador se refiere a la respuesta materna ante un signo franco de irritabilidad que expresa en el niño desorganización funcional.

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No
Me parece muy buena la nota.	X	

Por otra parte, las sugerencias se enfocaban a agregar un elemento, eliminar un elemento, modificar la redacción de la instrucción, implementar criterios para la calificación del indicador o reducir el tamaño de la instrucción. Cabe mencionar que, en el caso de las instrucciones del manual, las sugerencias no necesariamente estuvieron asociadas con una calificación negativa sobre su claridad.

Un ejemplo del enfocado a agregar un elemento en la instrucción se encuentra en el indicador 48. En este caso la juez calificó la instrucción del manual como clara, sin embargo, sugirió ejemplificar signos de molestia en niños pequeños:

**48. El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que el niño juega con interés.**

El indicador registra la respuesta del niño ante comportamientos intrusivos o impositivos de la madre cuando él realiza alguna acción con interés. Es importante registrar si el niño responde con signos de molestia, se inconforma o se resiste de alguna manera cuando la madre, por ejemplo, le quita un objeto para mostrar cómo debe jugar, retira un juguete con el que el niño se encuentra muy entretenido, insiste en forma repetida para desviar su atención y mostrar al niño otro juguete, objeto o evento no relacionado con la acción realizada con interés por el niño o bien impone físicamente al niño para que ejecute una acción. La respuesta del niño puede inclusive llegar al llanto.

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No
Ejemplificar probables signos de molestia (sobre todo en niños pequeños) más allá de llanto.		

Existieron casos en los que se sugirieron eliminar elementos específicos de la instrucción debido a que su redacción generaba confusión respecto a la intención del



indicador, afectando su claridad. Un ejemplo de este tipo de sugerencias es el del indicador 9:

**9. La madre o cuidador responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño.**

**NOTA:** La solicitud del niño para que la madre o cuidador participe de un juego que él conoce sin mediación de un objeto, es la única excepción en este indicador para registrar la acción de respuesta de la madre o cuidador, a la acción iniciada por el niño sin mediación de un objeto (por ejemplo, la madre o cuidador responde cuando el niño inicia con el movimiento de sus manos el juego de "pin-pon es un muñeco" y mira a la madre para que se involucre).

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No x
Aclarar redacción de la nota. Genera confusión. O eliminarla y calificarla en el reactivo que no implica objetos #8		

En casos como en el indicador 8, existieron respuestas abiertas que sugerían agregar elementos a la instrucción con la intención de evidenciar los objetivos específicos del indicador y brindar elementos para la calificación. La diferencia de este tipo de sugerencias con aquellas que sólo solicitaban agregar elementos a la instrucción recae en que estas últimas guardan una relación clara con la calificación del indicador.

**8. La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella.**

La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física a los intentos del niño de iniciar con ella una interacción social. Este tipo de interacciones iniciadas por el niño y dirigidos hacia la madre o cuidador, no implican objetos como parte del intercambio social. Están incluidas en este estilo, acciones como mirar a la madre, sonreír, balbucear o vocalizar, aproximarse a la madre o darle los brazos como intento para que ella lo cargue.

La respuesta al niño debe ser clara, ya sea en forma verbal, gestual, física o al mismo tiempo varias respuestas verbales y físicas. La respuesta materna refleja el hecho de que la madre o el cuidador nota y reconoce que el niño se dirige hacia ella y responde de alguna manera. La respuesta verbal, gestual o física del cuidador típicamente describe, comenta o responde con una acción al niño, pero no hay intentos para modificar o cambiar su conducta.

El estilo de interacción de respuesta verbal materna puede reflejar gusto o aprobación cuando el niño le dirige su mirada o sonrisa. Ejemplo, "Si te veo jugar" en respuesta a la mirada del niño hacia el cuidador, "Te gusta esa pelota, ¿verdad?" en respuesta a la sonrisa o balbuceo del niño.

El estilo de interacción de respuesta física refleja el hecho que el cuidador nota, reconoce y responde a la conducta que intenta iniciar o ha iniciado el niño. La respuesta física incluye besar, abrazar, cargar, sentar o parar al niño u otro contacto físico que refleje reconocimiento a la acción iniciada por el niño que es claro que dirige hacia la madre o cuidador. La madre o cuidador puede no verbalizar en su respuesta física (ejemplo, sólo sonríe, besa o acaricia al niño en respuesta a una mirada o sonrisa del niño dirigidos a ella; abraza al niño, cuando él le da los brazos o lo alza si así indica desearlo).

La respuesta puede acompañarse de comportamientos gestuales maternos como asentir con la cabeza en prueba de aceptación o aprobación, o también con una sonrisa o expresión facial animada que refleje gusto o interés en respuesta a la acción que el niño dirige a ella.

El estilo de respuesta materna también incluye conductas verbales, gestuales y físicas utilizadas al mismo tiempo para responder a los inicios del niño (ejemplo, acaricia, besa y habla al niño en respuesta a miradas o vocalizaciones, o bien carga y habla al niño si él le da los brazos).

Registre SÍ, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre o cuidador es claramente en respuesta a los inicios interactivos del niño (miradas, sonrisas, gestos, balbuceos y/o vocalizaciones).

Registre NO, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre o cuidador es no responder a los inicios interactivos del niño o si el niño no muestra comportamientos de iniciar interacciones con la madre o cuidador, sin mediación de un objeto.

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No
Tal vez sea conveniente agregar como NOTA que no debe evaluarse el contenido de la respuesta verbal de la madre o cuidador para registrar SI, ya que lo importante en este reactivo es evaluar si la madre responde a las acciones que el niño dirige hacia ella sin mediación de un objeto.	x	

Haciendo uso de este mismo reactivo (8), se ejemplifica también otra categoría sobre sugerencias, esta vez destinadas a la extensión de la instrucción. En este caso se puede observar que las sugerencias consistieron en solicitar sintetizar el contenido de la instrucción para fomentar su claridad.

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No
En general está claro, más bien me parece muy largo. La descripción podría ser más breve		x

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí	No
La explicación respecto esta competencia, lo considero muy amplio, podría ser más resumido y específico.		x

Por su parte, los señalamientos hicieron alusión a dos condiciones: 1. La carencia de continuidad de una instrucción (este tipo de señalamiento sólo tuvo lugar en la instrucción del indicador 1, donde las participantes expresaron falta de continuidad de la instrucción, señalando que el apartado de “Registre NO” se mostraba incompleto dentro del cuestionario) y 2. A posibles escenarios expuestos por los jueces

expertas respecto a una o varias situaciones de evaluación de las diadas, tales como condiciones de desarrollo, biológicas o sociales del niño y la madre que pudieran afectar la calificación del indicador. Ejemplo de este tipo de señalamientos fue:

**3. La madre o cuidador permite al niño seleccionar de la caja de juguetes, el que más llamó su atención.**

La caja de juguetes debe estar al alcance del niño. Registrar al inicio de la sesión o en el momento en que la madre logre acercar la caja de juguetes al alcance del niño.

Registre SÍ, cuando la madre permite al niño mirar, tocar o agarrar los diversos objetos de la caja y seleccionar el que más llamó su atención, antes de que la madre seleccione uno.

Registre también SÍ, en las siguientes situaciones:

- Si el niño aún no controla la posición sedente y por la posición de acostado muestran dificultad para agarrar un objeto de la caja, en caso de que el objeto seleccionado por la madre logró capturar la atención del niño.
- Si el niño es hipoactivo y/o muestra pobre interés en tomar algún objeto de la caja, en caso de que el objeto seleccionado por la madre logró capturar la atención del niño.

Registre NO, en las siguientes situaciones:

- La madre no acerca la caja de juguetes al alcance del niño.
- No le permite elegir el que más llamó su atención, omitiendo el interés mostrado por el niño, desviando su atención a otro objeto seleccionado por ella.
- No logra capturar la atención en niños que por su edad no pueden tomar por sí mismos algún objeto de la caja.
- No logra capturar la atención en niños que muestran signos de hipoactividad o pobre interés para tomar un objeto.

OBSERVACIONES:	Claridad	
	Sí x	No
<p>Me queda la duda de, en aquellos casos donde se registra NO cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No logra capturar la atención en niños que por su edad no pueden tomar por sí mismos algún objeto de la caja.</li> <li>-No logra capturar la atención en niños que muestran signos de hipoactividad o pobre interés para tomar un objeto.</li> </ul> <p>Si es una madre que ofrece un objeto e intenta capturar la atención y registramos NO, tal vez estaríamos castigando la calificación de la madre a expensas de una conducta que es del niño y que ya calificamos en la subescala de "Responde al Cuidador" en la cual el niño obtendría un NO. Considero que en ese caso la madre debe obtener un SI en la subescala de Sensibilidad y un NO en el reactivo 12 de la Subescala de Organiza Comportamientos, ya que pese a ser sensible para ofrecer objetos no logra capturar la atención del niño para organizar hipoactividad y eso es algo que califica la subescala de Organiza Comportamientos.</p> <p>Además, habría que señalar que, en los casos de hiperactividad, donde el niño toma y cambia de objetos rápidamente como se calificará a la madre. A mi parecer yo calificaría SI, ya que, si le permite tomar objetos, lo que falla es centrar y prolongar la atención en esos objetos y eso sería una conducta de la subescala de "Favorece el desarrollo cognitivo y de Lenguaje" y también en la Subescala de Organiza Comportamientos en los reactivos de Hiperactividad.</p>		

El ordenamiento de respuestas abiertas por categorías, independiente a si fueron consideradas como parte de las modificaciones realizadas al instrumento o no, permitió tener un panorama global sobre el tipo de necesidades que las jueces observaban en el ICIS-ROMANI y en qué medida consideraban que cada subescala y sus respectivos indicadores se destinaban a medir el constructo de interés.

Con base en las observaciones de las jueces expertas, se realizaron modificaciones al instrumento y al manual de aplicación, al tiempo que se conformó un segundo instrumento de validez para la aplicación de la segunda ronda de consulta, misma que incluyó retroalimentaciones personalizadas que indicaban las sugerencias o propuestas de cambios, generadas en la primera ronda de consulta, y la forma en la que se atendieron dentro del instrumento y el manual.

## Segunda ronda de consulta

Los resultados de la segunda ronda de consulta fueron favorables para las RVC' de todos los indicadores para la claridad, congruencia, pertinencia y claridad del manual y el IVC de cada subescala. A continuación, se brindarán los resultados obtenidos por subescala:

### Subescala I. Sensibilidad Materna

Las sumas de las RVC' de los nueve indicadores que conforman esta subescala fueron de 8.90 para claridad, congruencia y claridad del manual, mientras que para pertinencia fue de 8.80, por lo que los IVC fueron de 0.98 y 0.99 (Tabla 6).

**Tabla 6.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala I. Sensibilidad Materna

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
1	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
2	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
3	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00
4	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
5	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00
6	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
7	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
8	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
9	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	89	1	8.80	8.90	89	1	8.80	8.90	88	2	8.60	8.80	89	1	8.80	8.90
<b>IVC</b>			0.98	0.99			0.98	0.99			0.96	0.98			0.98	0.99

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

Se obtuvieron RCV' cercanos a 1 en la claridad del manual de esta subescala, luego de implementar criterios de puntuación para acreditar los indicadores, modificación de algunas palabras para hacer accesible el texto y revisión del uso de tiempos verbales para unificar el formato general del instrumento, recursos rescatados de las señalizaciones que las juezas realizaron.

**Tabla 7.** Modificaciones en indicadores de Subescala I. Sensibilidad Materna

ID	ORIGINAL	MODIFICACIÓN	FINAL
1	La madre o cuidador se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara.	Se incluyó adjetivo al posicionamiento y se modificó redacción de la condición de acción.	La madre o cuidador se coloca en una posición cómoda para que con facilidad el niño pueda establecer los intercambios cara a cara.
2	La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés.	Se modificó la condición de la acción.	La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada para alcanzar y manipular los objetos de su interés.
3	La madre o cuidador permite al niño seleccionar de la caja de juguetes, el que más llamó su atención.	Se sustituyó artículo definido por uno indefinido ("la" a "una") en la referencia a la condición de acción.	La madre o cuidador permite al niño seleccionar de una caja de juguetes, el que más llamó su atención.
4	La madre o cuidador permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad.	Se modificó el orden entre la condición de acción y objetivo de acción. Se economizó redacción.	La madre o cuidador antes que proponga la actividad, permite al niño explorar e iniciar la acción con el objeto, que llamó su atención.
5	La madre o cuidador evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés.	Se eliminó elemento secundario del objetivo de acción.	La madre o cuidador evita desviar la atención del niño, cuando éste se encuentra realizando una actividad de su interés.
6	La madre o cuidador evita forzar al niño en forma verbal o física a realizar una acción, al margen de si el niño mostró o no interés en la actividad.	Se modificó verbo del objetivo de acción y se economizó redacción de la condición de acción.	La madre o cuidador evita imponer al niño en forma verbal o física a realizar alguna acción, al margen del interés que muestre el niño en la actividad.
7	La madre o cuidador propone una nueva actividad que captura la atención del niño, cuando éste perdió el interés o mostró cansancio ante una acción previa que realizaban.	Se sintetizó contenido del indicador en función de la condición de acción.	La madre o cuidador nota que el niño perdió el interés en una actividad, captura de nuevo su atención proponiendo al niño otra.
8	La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella.	Se modificó condición de acción: se agregó un artículo para señalar las conductas del niño y se eliminó elemento secundario.	La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante las miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño le dirige.
9	La madre responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño.	Se unificaron los elementos del indicador, se agregó sustantivo y se sintetizó el contenido.	La madre o cuidador responde a la solicitud o deseo mostrado por el niño, cuando él inicia la interacción con un objeto o juego que conoce.

## Subescala II. Organiza Comportamientos

En la primera ronda de consulta los indicadores de esta subescala alcanzaron RVC´ de 1 en pertinencia, los indicadores 10 y 15 presentaron RVC´ de 0.9 en claridad y congruencia (sólo para indicador 10).

**Tabla 8.** Modificaciones en indicadores de Subescala II. Organiza Comportamientos

ID	ORIGINAL	MODIFICACIÓN	FINAL
10	La madre, mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto.	Se agregó sustantivo y se eliminó la palabra que se repetía (acciones).	La madre o cuidador mediante expresiones verbales, de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto.
11	La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz regañando, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño que cuando presenta signos de irritabilidad o llanto.	Se agregó sustantivo y se eliminó conjunción "que" previo a la condición de acción.	La madre o cuidador evita perder la calma, aumentar el tono de la voz, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño cuando presenta signos de irritabilidad o llanto.
12	La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.	Se agregó sustantivo y se eliminó la palabra que se repetía (acciones).	La madre o cuidador mediante expresiones verbales, de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.
13	La madre evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.	Se agregó sustantivo.	La madre o cuidador evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.
14	La madre mediante la restricción de estímulos presentes logra mantener el interés del niño en una acción, ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención.	Se agregó sustantivo.	La madre o cuidador mediante la restricción de estímulos presentes, logra mantener el interés del niño en una acción, ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención.
15	La madre evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención.	Se agregó sustantivo.	La madre o cuidador evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención.

Para la segunda ronda de consulta, estos indicadores no sufrieron modificaciones sustanciales (Tabla 8), ya que su construcción original obedece a la lógica de redacción: acción, objetivo de acción y contexto o condición en que se evalúa, por esta razón se propuso a los jueces considerar la estructura interna de cada indicador y con base en ello se logró alcanzar un acuerdo unánime sobre la claridad, congruencia, pertinencia y claridad de manual de los indicadores de esta subescala (Tabla 9).

En general, las modificaciones que se realizaron a los indicadores de esta subescala obedecieron a algunas sugerencias como: especificar que el sujeto de la acción también puede ser el cuidador (en caso de que no se evalúe a la madre) y en eliminar redundancias en los indicadores 10 y 12.

**Tabla 9.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala II. Organiza Comportamientos

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
10	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
11	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
12	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
13	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
14	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
15	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	60	0	6.00	6.00	60	0	6.00	6.00	60	0	6.00	6.00	60	0	6.00	6.00
<b>IVC</b>			1.00	1.00			1.00	1.00			1.00	1.00			1.00	1.00

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

### **Subescala III. Favorece el Desarrollo Emocional-Social**

En la revisión de esta subescala se destacaron cinco modificaciones clave en los indicadores 16, 17, 20, 21 y 22 (Tabla 10) para mejorar el consenso obtenido en la claridad, congruencia, pertinencia y claridad del manual (Tabla 11).



**Tabla 10.** Modificaciones en indicadores de Subescala III. Favorece el Desarrollo Emocional-Social

ID	ORIGINAL	MODIFICACIÓN	FINAL
16	La madre o cuidador verbaliza al niño en tono afectivo y muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión.	Se agregó conjunción disyuntiva (o) para referir dos posibles acciones a considerar en la calificación del indicador.	La madre o cuidador verbaliza al niño en tono afectivo y/o muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión.
17	La madre o cuidador muestra afecto al niño durante la sesión.	Se reorganizaron los elementos del indicador y se agregaron los dos tipos de acciones de interés para la observación de la expresión afectiva.	La madre o cuidador mediante expresiones faciales y contacto físico, muestra afecto al niño durante la sesión.
18	La madre o cuidador en forma verbal o no verbal motiva o halaga al niño ante el logro de una acción realizada.	Se modificó el orden de los elementos del indicador (objetivo y acción).	La madre o cuidador motiva o halaga al niño en forma verbal o no verbal ante el logro de una acción realizada.
19	La madre o cuidador expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño.	Se agregó una acción (reconoce).	La madre o cuidador reconoce y expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño.
20	La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social.	Se corrigió el tiempo verbal de "limitar" y se sustituyó el uso de la palabra "objetal".	La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limita acciones de interacción social o con objetos.
21	La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión.	Se agregó adjetivo de pertenencia para mejorar claridad del objetivo de acción.	La madre o cuidador regula su propio estado emocional ante acciones o comportamientos del niño que considera inapropiados durante la sesión.
22	La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con la acción del niño.	Se modificó condición de acción para no limitar posibles escenarios.	La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con las actividades que realiza el niño.

Con el fin de no afectar o sobre exigir el logro de la competencia materna que se desea evaluar en esta subescala se hicieron explícitas las diferencias entre el indicador 16 y 17 (el primero exige la demostración verbal de afecto y la segunda el contacto gestual o físico que demuestre afecto).

En el indicador 20, la eliminación del término “objetal” y su substitución permitió incrementar el consenso en la claridad, congruencia y pertinencia del indicador y la claridad del manual. Mientras que para el indicador 21 fue necesario reiterar el sujeto al que se atribuye el logro de su propia regulación emocional, con el fin de diferenciarlo del indicador 20, el cual refiere a la habilidad materna para regular el estado emocional del niño.

**Tabla 11.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala III. Favorece Desarrollo Emocional-Social

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
16	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
17	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
18	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
19	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
20	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
21	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
22	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	70	0	7.00	7.00	69	1	6.80	6.90	70	0	7.00	7.00	69	1	6.80	6.90
<b>IVC</b>			1.00	1.00			0.97	0.99			1.00	1.00			0.97	0.99

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

#### **Subescala IV. Favorece el Desarrollo Cognitivo y Lenguaje**

En esta cuarta subescala, los indicadores 24 y 34 alcanzaron un consenso unánime desde la primera ronda de consulta (Tabla 13) mientras que el resto requirieron modificaciones (Tabla 12) y, en algunos casos, aclaraciones especiales ante las dudas de algunas jueces.

El indicador 23 fue modificado debido a que su redacción original, de acuerdo con los comentarios de algunas jueces, no representaba su descripción en el manual de aplicación, para ello se tomaron en cuenta las propuestas de cambio que destacaban que el objetivo del indicador es identificar el logro de la madre al procurar

captar la atención del niño antes de solicitar, de forma verbal, realizar alguna acción. Con la reorganización de sus elementos, en la segunda ronda de consulta, incrementó el consenso en congruencia y pertinencia del indicador.

**Tabla 12.** Modificaciones en indicadores de Subescala IV. Favorece Desarrollo Cognitivo-Lenguaje

ID	ORIGINAL	MODIFICACIÓN	FINAL
23	La madre o cuidador solicita al niño en forma verbal realizar alguna acción sólo cuando el niño le está poniendo atención.	Se reorganizaron elementos del indicador y se sintetizó su descripción.	La madre o cuidador captura la atención del niño y entonces solicita en forma verbal realizar alguna acción.
24	La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción.	Sin modificaciones	La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción.
25	La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, antes de solicitarle que la imite.	Sin modificaciones	La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, antes de solicitarle que la imite.
26	La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer.	Se modificó el verbo destinado para el logro del objetivo de acción y se agregó un clítico de objeto indirecto como sufijo a: "indicar".	La madre o cuidador da tiempo al niño para que imite por sí mismo la acción solicitada, antes de volver a indicarle como lo debe hacer.
27	La madre o cuidador logra prolongar la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan.	Se substituyó tipo de verbo transitivo sobre el objetivo de acción.	La madre o cuidador logra mantener la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan.
28	La madre o cuidador enriquece la acción del niño al describir verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos que manipula el niño.	Se substituyó "acción" por "actividad" y se agregó un clítico de objeto indirecto como sufijo a: "describir".	La madre o cuidador enriquece la actividad del niño al describirle verbalmente las características o cualidades perceptivas del objeto que manipula el niño.
29	La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite.	Sin modificaciones	La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite.
30	La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión.	Sin modificaciones	La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión.
31	La madre o cuidador utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión.	Se agregó especificación de ocurrencia.	La madre o cuidador con frecuencia utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión.

32	La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una nueva actividad.	Se modificaron elementos de redacción en la condición de acción.	La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción de ejecución determinada que anime al niño a realizar una actividad específica.
33	La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no haya muchos objetos a su alcance.	Se modificaron elementos de la condición de acción.	La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no disponga de muchos objetos a su alcance.
34	La madre o cuidador propone al niño realizar una acción o actividad, adecuadas a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño.	Se eliminó en término de "actividad".	La madre o cuidador propone al niño realizar una acción adecuada a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño.

Los indicadores 25, 29 y 30 no fueron modificados. Sin embargo, se realizaron comentarios a las jueces que discreparon en ellos; en el indicador 25 se mencionó que la solicitud que la madre o cuidador realiza al niño para imitarla no necesariamente tiene que ser verbal; en el indicador 29 se recordó que evalúa la competencia materna o cuidador para favorecer la imitación verbal y no la competencia del niño para lograrlo, en este caso la aclaración favoreció al consenso total en la claridad en manual, no así en la claridad del indicador; en el indicador 30 se señaló que se busca la imitación de la madre o cuidador a los balbuceos y/o vocalizaciones del niño, a pesar de ello la juez mantuvo su discrepancia en la pertinencia del indicador.

**Tabla 13.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala IV. Favorece Desarrollo Cognitivo-Lenguaje

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
23	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
24	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
25	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
26	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
27	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
28	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
29	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
30	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00
31	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
32	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
33	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	9	1	0.80	0.90
34	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	117	3	11.40	11.70	120	0	12.00	12.00	119	1	11.80	11.90	116	4	11.20	11.60
<b>IVC</b>			0.95	0.98			1.00	1.00			0.98	0.99			0.93	0.97

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

En los indicadores 26 y 27 se cambiaron los verbos utilizados en los objetivos, mientras que el indicador 28 requirió el ajuste de una palabra para aclarar que el objetivo de acción puede estar presentarse en cualquier momento de la sesión de juego, incluso con una sola vez que ocurra es suficiente para puntuarlo positivamente.

De esta subescala el indicador 31 generó comentarios sobre su semejanza con los indicadores 23 y 24. Al respecto, se tuvo que solicitar a las jueces que verificaran los objetivos de cada uno de estos indicadores para corroborar la congruencia y pertinencia del 31, con dicha indicación los tres indicadores incrementaron sus RVC'. Los indicadores 32 y 33 tuvieron modificaciones mínimas en su redacción y con ello se logró aclarar el sentido que tienen sobre la subescala que evalúan.

### **Subescala V. Señales Comunicativas del Niño**

De esta subescala, en la segunda ronda de consulta, se obtuvieron IVC de 0.99 a 1, en contraste con la primera ronda que fueron de 0.89 a 0.99 (Tabla 15).

**Tabla 14.** Modificaciones en indicadores de Subescala V. Señales Comunicativas del Niño

<b>ID</b>	<b>ORIGINAL</b>	<b>MODIFICACIÓN</b>	<b>FINAL</b>
35	El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre sin mediación de un objeto.	Se agregó un sustantivo.	El niño muestra signos claros de iniciar la interacción con su madre o cuidador sin mediación de un objeto.
36	El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre a través de la mediación de un objeto.	Se agregó un sustantivo y un elemento de observación.	El niño muestra signos claros de iniciar la interacción con su madre o cuidador a través de la mediación de un objeto o juego que conoce.
37	El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés.	Sin modificaciones	El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés.
38	El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención e iniciar alguna acción.	Se implementó verbo de posibilidad, indicando el grado de exigencia del objetivo de acción.	El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención y puede iniciar alguna acción con ese objeto.
39	El niño muestra signos claros de desinterés en una acción que realizaba.	Se modificó condición de acción debido a una causa provocada.	El niño muestra signos claros de desinterés en una acción realizada cuando la madre no adiciona variación o cambio en la actividad.
40	El niño expresa estar contento durante la sesión.	Sin modificaciones	El niño expresa estar contento durante la sesión.
41	El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión.	Sin modificaciones	El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión.

Los indicadores 35 y 40 obtuvieron RVC´ de 1 desde la primera ronda, el indicador 36 tuvo modificaciones simples en su redacción para explicitar que el niño puede llamar la atención de su cuidador con un objeto o una acción conocida. Asimismo, se eliminó la nota aclaratoria de este indicador en el manual de aplicación y algunos de sus elementos se incorporan a la instrucción general.

Se realizaron modificaciones a la instrucción en el manual de aplicación del indicador 37 para poder calificar a aquellos niños que por su edad aún no pueden seleccionar y manipular un juguete de la caja de juguetes, en ella se destacó que el objetivo de acción es el interés mostrado por el niño al material que la madre le puede facilitar o proporcionar.

En los indicadores 38 y 39 se implementaron elementos gramaticales para favorecer tanto la claridad del indicador como del manual. Asimismo, en el indicador 39 se detalló la condición de acción.

**Tabla 15.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala V. Señales Comunicativas del Niño

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
35	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
36	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
37	9	1	0.80	0.90	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
38	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
39	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
40	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
41	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	69	1	6.80	6.90	70	0	7.00	7.00	70	0	7.00	7.00	70	0	7.00	7.00
<b>IVC</b>			0.97	0.99			1.00	1.00			1.00	1.00			1.00	1.00

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

### **Subescala VI. Responde a la Madre**

En la primera ronda de consulta, en esta subescala se obtuvieron IVC de 0.95 a 0.99, siendo los indicadores 45, 46, 48 y 49 los que presentaron las RVC' más bajas de la subescala.

**Tabla 16.** Modificaciones en indicadores de Subescala VI. Responde a la Madre

ID	ORIGINAL	MODIFICACIÓN	FINAL
42	El niño dirige su mirada hacia la madre o un objeto después de que la madre llamó su atención.	Se agregó una preposición y un sustantivo.	El niño dirige su mirada hacia la madre o a un objeto después de que la madre o cuidador llamó su atención.
43	El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre realiza con el propósito que él la imite.	Se volvió incluyente el término referente al agente causal.	El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre o cuidador realiza con el propósito que él la imite.
44	El niño realiza una acción por imitación después de que la madre modeló como hacerlo.	Se volvió incluyente el término referente al agente causal.	El niño realiza una acción por imitación después de que la madre o cuidador modeló como hacerlo.
45	El niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él.	Se volvió incluyente el término referente al agente causal.	El niño balbucea o vocaliza en respuesta a la verbalización de la madre o cuidador dirigida a él.
46	El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.	Se agregó un sustantivo y se reorganizaron los elementos que componen la condición de acción.	El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones de afecto o gusto que la madre o cuidador le dirige en forma verbal.
47	El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones no verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.	Se agregó un sustantivo, se reorganizaron los elementos que componen la condición de acción y se especificaron las expresiones afectivas de interés.	El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones de afecto o gusto que la madre o cuidador le dirige en forma gestual o por contacto físico.
48	El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que juega con interés.	Se agregó un sustantivo y se modificó redacción de la condición de acción.	El niño muestra signos de inconformidad, si la madre o cuidador intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los mismos objetos con los que el niño juega con interés.
49	El niño responde a las acciones maternas para tranquilizarlo cuando él mostró claras señales de enojo, molestia o temor.	Se agregó un sustantivo y se modificó conjugación del verbo "mostrar".	El niño responde a las acciones de la madre o cuidador para tranquilizarlo cuando él muestra claras señales de enojo, molestia o temor.

Para la segunda ronda de consulta, se realizaron cambios en estos indicadores (Tabla 16). El indicador 45 se modificó redacción de los criterios de registro negativo.



En el indicador 46 se tuvo que hacer una sola aclaración, en donde se le indicó a la juez la diferencia entre este indicador y el 45. En el indicador 48 los cambios realizados fueron generados con base en la propuesta de una de las juezes para especificar de quién se habla en la condición de acción en la mejora de la claridad y la coherencia de este.

Finalmente, el indicador 49, además de sufrir modificaciones en su redacción, se implementaron acciones que ejemplificaran las formas en que la madre o cuidador puede tranquilizar al niño que muestra señales claras de enojo, molestia o temor.

Con los cambios realizados a los indicadores de esta subescala, las RVC' y los IVC fueron de 1, alcanzando el consenso unánime de las juezes (Tabla 17).

**Tabla 17.** Razones e Índice de Validez de Contenido de la Subescala VI. Responde a la Madre

INDICADOR	CLARIDAD				CONGRUENCIA				PERTINENCIA				CLARIDAD EN MANUAL			
	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'	Si	No	RVC	RVC'
42	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
43	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
44	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
45	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
46	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
47	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
48	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
49	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00	10	0	1.00	1.00
<b>SUMA</b>	80	0	8.00	8.00	80	0	8.00	8.00	80	0	8.00	8.00	80	0	8.00	8.00
<b>IVC</b>			1.00	1.00			1.00	1.00			1.00	1.00			1.00	1.00

Nota: RVC = Razón de Validez de Contenido (Lawshe, 1975); RVC' = Razón de Validez de Contenido modificada (Tristán, 2008); IVC = Índice de Validez de Contenido.

De la valoración global del instrumento, se obtuvo un IVC de 0.98 tanto en la claridad de los indicadores como en la claridad del manual, mientras que la congruencia y pertinencia del instrumento obtuvieron valores de 0.99.

## V. DISCUSIÓN

Tanto las investigaciones de validez, como las que hacen uso de un método para abstraer conclusiones instrumentales sobre los procedimientos y las estrategias utilizadas en un estudio, generan aportaciones teóricas o metodológicas. El análisis final de cada investigación obedece a las condiciones que tuvieron prioridad en el estudio, sean destinadas a las técnicas de recolección de datos, a la evaluación de un instrumento de determinada área de conocimiento (llámese educación, comunicación, administración, etcétera), al esclarecimiento de la importancia del objetivo de la evaluación, a la toma de decisiones o a la formulación de teorías. En el caso de esta investigación se consideró pertinente abordar condiciones de análisis que permearon en la experiencia de trabajo tanto con el método Delphi, como con los contenidos del instrumento que se validó.

Desde hace poco más de sesenta años, el método Delphi ha adquirido relevancia tanto para la formulación de políticas, la toma de decisiones organizacionales y la investigación (Brady, 2015) en áreas como la educación (García-Aracil & Palomares-Montero, 2012), la comunicación, la administración pública, el marketing (Cabero & Infante, 2014), la salud (Varela-Ruiz et al., 2012), sistemas de la información (Okoli & Pawlowski, 2004) y en la validación de instrumentos (Hyrkäs et al., 2003), por decir sólo algunas.

La forma en la que sistematiza la recolección de juicios de expertos a través del uso de cuestionarios a los que les permite ser flexibles a las necesidades de cada investigación, hace del método Delphi una opción viable y coherente para fines de validación de contenido de cualquier instrumento.

De acuerdo con el objetivo de esta investigación y con la experiencia previa de validez de contenido del ICIS-ROMANI (Pizaña, 2015) se definió una forma de aplicación del método Delphi que permitió llevar a cabo dos acciones rectoras: 1. Evaluar el consenso de un grupo de expertos sobre la claridad, congruencia y pertinencia de cada reactivo que conforma el instrumento y la claridad de su manual

de aplicación<sup>20</sup>; 2. Hacer uso de los comentarios y observaciones del grupo de jueces expertas para realizar adecuaciones a los reactivos e instrucciones en el manual de aplicación del instrumento, con el fin de incrementar el consenso.

Este segundo estudio de validez de contenido del ICIS-ROMANI se realizó, desde la primera ronda de consulta, con un cuestionario que abarcó los 49 indicadores distribuidos en las seis subescalas que lo conforman, esta modificación al procedimiento con el que trabajó Pizaña (2015)<sup>21</sup> permitió superar una de sus principales complicaciones que fue la pérdida y reducción en la participación de las jueces expertas convocadas para realizar el estudio.

Otra medida que se empleó para superar la limitación en la pérdida de participación se situó en la elección y conformación del panel de jueces expertas. Se consideró que la cantidad de participantes se fundamentara con base en la experiencia de otros grupos de investigadores, tomando de ejemplo las sugerencias de Delbecq et al. (1975), quienes sostiene que es adecuado mantener un número mínimo de participantes y buscar verificación de resultados, es decir, de sus respuestas a través del seguimiento, esto facilita el involucramiento de los participantes que requieren esfuerzos mayores para el análisis. En el caso de esta investigación se tomaron en cuenta los criterios de Okoli y Pawlowski (2004), Delbecq et al. (1975), Hyrkäs et al., (2003) y Brady (2015) para conformación del panel y se estableció un diálogo continuo con la jueces para recordar la entrega de los cuestionarios, así como para señalar aquellos casos en los que algún indicador no había sido calificado, de esta manera se garantizó que de las dos rondas se obtuvieran los datos completos para realizar los análisis cuantitativos.

Los valores obtenidos del cálculo de RVC´ e IVC fueron los marcadores para determinar el fin de la fase de consulta. De acuerdo con la literatura, la cualidad iterativa del método Delphi, en la aplicación de cuestionarios, conduce a una síntesis

---

<sup>20</sup> La validez de contenido también incluye las instrucciones para la administración de la prueba (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011; García-Aracil & Palomares-Montero, 2012).

<sup>21</sup> En el primer trabajo de validez de contenido del ICIS-ROMANI se aplicó, por cada subescala, un cuestionario. Sólo se logró trabajar con las primeras dos subescalas del instrumento.

estadística con resultados más exactos (López-Gómez, 2017). Sin embargo, no se debe subestimar el efecto que posee un cuestionario de validación en el cual se les permite a los expertos participantes proporcionar las razones y argumentos de cada una de sus valoraciones, al respecto Best (1974) sostiene que los estudios que contemplan las observaciones de los expertos son significativamente más precisos que aquellos que sólo proporcionan un juicio cuantitativo del evento o instrumento.

Por tal motivo, la importancia de la construcción de un cuestionario de validación con preguntas cerradas y abiertas ofrece la posibilidad de obtener información rica y valiosa para el implemento, adecuación o eliminación precisa de cualquier elemento sobresaliente del instrumento a validar. López-Gómez (2017) sostiene, que a partir de las respuestas a las preguntas abiertas de la primera ronda de consulta se formulan los enunciados y modificaciones de la siguiente ronda, en dicho intercambio de información cualitativa y cuantitativa con los expertos se enriquece el proceso y se mejora la calidad de los resultados. El autor señala que este enfoque cualitativo implicado, exige tanto del experto como del administrador más tiempo para el análisis, preparación y envío del cuestionario de la segunda ronda.

En esta investigación, la preparación del segundo cuestionario dependió de las respuestas abiertas que las jueces expertas emitieron en la primera ronda de consulta, esto debido a que las RVC´ mostraron indicadores como lo suficientemente claros, congruentes y pertinentes. Sin embargo, se buscaba incrementar el consenso en aquellos en los que se detectaron RVC´ de 0.60, 0.70, 0.80, incluso 0.90. El análisis cualitativo de las respuestas abiertas destacó necesidades en la adecuación de algunos de los indicadores que obtuvieron RVC´ bajas; con la implementación de las adecuaciones pertinentes, en el segundo cuestionario, se observó un incremento de acuerdos en la segunda ronda de consulta.

Dos rondas de consulta fueron suficientes para la validez de contenido del ICIS-ROMANI, el indicador principal para concluir la fase de consulta fue el grado de consenso obtenido por las RVC´ y los IVC. No obstante, se tomaron en cuenta las recomendaciones metodológicas en la fase de consulta de Cabero e Infante (2014) y

de Delbecq et al. (1975). Los primeros autores subrayan dos razones por las que el método Delphi busca la obtención de sólo dos rondas de consulta. Primero, mencionan que los costos económicos que el método supone pueden llegar a ser muy elevados, por lo que no es conveniente prolongar la fase de consulta; en segundo lugar, manifiestan que el tiempo de ejecución de la tarea de consulta es un proceso extenso que puede dificultar mantener tasas de respuesta aceptables, por ello argumentan que con dos rondas de consulta se mantiene el interés de los participantes y se conserva la intención de reacción sin necesidad de generar o reconstruir el tema central de análisis, con ello se llega a la construcción de acuerdos y no de nuevos instrumentos.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible decir que la inversión económica destinada para este trabajo no fue un impedimento o limitante en la fase de consenso, debido a que no se emplearon recursos de alto costo. Por su parte, el tiempo de ejecución de la fase de consulta, este fue de 3 meses, contemplando las dos rondas, este lapso corto permitió pensar que se logró mantener el interés de las jueces, facilitando una retroalimentación fluida y sin grandes pausas entre una ronda y otra que perjudicaran la intención de la valoración.

La recomendación de Delbecq et al. (1975) es que es posible finalizar la fase de consulta luego del segundo cuestionario en caso de no requerir una votación final o tener que realizar aclaraciones importantes a los participantes. Añaden que el segundo cuestionario puede ser similar al primero y que este segundo cuestionario puede incluir comentarios dirigidos sólo a los participantes que parecen estar fuera de la línea de consenso de la mayoría. Siguiendo a estos autores se utilizó el mismo formato de cuestionario tanto para la primera como para la segunda ronda de consulta (con la diferencia de que en el segundo cuestionario se realizaron las adecuaciones sugeridas por las jueces). Por otra parte, no se realizó un tercer cuestionario debido a que las respuestas de las jueces, en la segunda ronda de consulta, no realizaron observaciones, comentarios o sugerencias que pudieran modificar a los indicadores, mismo que se vio proyectado en la aprobación que les daban a los tres elementos a evaluar: claridad, congruencia y pertinencia.

## VI. CONCLUSIONES

La construcción de todo instrumento de medición sea una prueba, una escala, un inventario o un cuestionario requiere de estándares que garanticen su funcionamiento y congruencia con sus objetivos de evaluación, así como con la perspectiva teórica en la que basa sus contenidos. La validez, como lo señala Barraza (2007), es la cualidad psicométrica que permite a los usuarios de una prueba realizar inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtienen al aplicarla. En pocas palabras, representa un resumen de evidencias y consecuencias sobre la utilización de una prueba.

Entre los distintos tipos de validez que existen (criterio, contenido y constructo), la validez de contenido asegura que los indicadores que conforman una prueba son apropiados para su propósito de medición, es decir, el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández et al., 2010, p. 201). Esta forma de validación se utiliza sobre todo en los instrumentos diseñados para medir qué tan bien realiza o alcanza, un individuo, alguna habilidad, capacidad o competencia (Anastasi & Urrutia, 1998, p. 114). Asimismo, este exige un análisis sistemático para garantizar que todos los indicadores de una prueba cubran los aspectos importantes del constructo a medir y en la proporción correcta, involucrando elementos cualitativos y cuantitativos al interior de algún marco de estudio particular (Barraza, 2007).

Este estudio cumplió un seguimiento riguroso del método Delphi y prestó atención a las recomendaciones del trabajo previo de validez de contenido (Pizaña, 2015) de tal manera que se lograron superar limitaciones metodológicas, agilizando la aplicación, la recolección y el análisis de datos. Por ello es posible concluir que las razones e índices de validez de contenido (Tristán-López, 2008; Lawshe, 1975) obtenidos, demuestran que el Inventario de Competencias de Interacción Social. Registro Observacional Madre – Niño (ICIS-ROMANI) es un instrumento de medición

que posee cualidades de claridad, congruencia y pertinencia en sus indicadores, además de ser claro en las instrucciones de su manual de aplicación.

Contando con evidencia sobre la validez de contenido (claridad, pertinencia y congruencia de los indicadores y la claridad del manual de aplicación del ICIS-ROMANI), los próximos trabajos estimarán la validez de criterio y de constructo. Para el primer tipo de validez se contará con dos variables externas (Hernández et al., 2010, p. 202): 1. Se establecerá un criterio paralelo, un estándar de oro en la medición de interacciones tempranas, y se comparará con el ICIS-ROMANI; 2. Se establecerá como criterio futuro al desarrollo infantil, con el cual se medirá el grado de eficacia del ICIS-ROMANI para predecir o pronosticar dicha variable. La validez concurrente permitirá responder la pregunta: ¿las puntuaciones del instrumento permiten valorar los elementos que pretende medir?, mientras que la validez predictiva responderá: ¿las puntuaciones del instrumento son capaces de predecir el desarrollo infantil, posterior a su aplicación?

Finalmente, la validez de constructo trabajará estrechamente con la definición operacional de competencias de interacción social y medirá el grado en que el instrumento refleja el significado teórico de dicho concepto. Este tipo de validez buscará adecuar inferencias hechas sobre la base de observaciones y mediciones (resultados en diversas aplicaciones del ICIS-ROMANI) y demostrará si el instrumento mide el constructo previsto. Con ella se responderá a las preguntas: ¿qué está midiendo el instrumento?, ¿cómo opera para medirlo? y ¿cómo se puede explicar la puntuación de este?

## REFERENCIAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Síntesis.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alvarenga, P., Malhado, S. & Lins, T. C. (2014). O impacto da responsividade de materna aos oito meses da criança sobre as práticas de socialização maternas aos 18 meses. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 305-314. DOI: 10.1590 / S0102-79722001000300002
- Álvarez, L. M., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, G. (2017). Predictores de una interacción eficaz entre madre e hijo/a en contextos de riesgo psicosocial. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.piem>
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos* (Declaración adoptada por la 18ª Asamblea Médica Mundial, Helsinki, Finlandia junio 1964, enmendada en la 64ª Asamblea General, octubre 2013). Fortaleza, Brasil: AMM. Recuperado de <http://www.ctomedicina.com/impugnaciones2014/bibliografiaP202MIR.pdf>
- Atzil, S. & Gendron, M. (2017). Bio-behavioral synchrony promotes the development of conceptualized emotions. *Current Opinion in Psychology*, 17, 162-169. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.009>
- Barceló, E., Pérez-Cotapos, J., Baraona, C., Olhaberry, M. & Farkas, C. (2016). ¿Afectan las complicaciones perinatales la respuesta sensible de las madres hacia sus hijos/as de 12 meses? *Summa Psicológica UST*, 13(1), 57-65. DOI: 10.18774/suma-vol13.num1-250
- Barraza, A. (2007). *La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basada en el contenido*. Durango: México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barrera, J. E. (2010). *Terapia neurohabilitatoria*. México: Instituto de Neurobiología. Universidad Nacional Autónoma de México.



- Barudy, J., Dantagnan, M., Comas, E. & Vergara, M. (2014). *La inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Berger, K. (2009). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*, 7ª ed. España: Panamericana.
- Bernal-Ruiz, F. Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J. & Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. DOI: 10.11600/1692715x.16109
- Best, R. J. (1974). An experiment in Delphi estimation in marketing decision making. *Journal of Marketing Research*, 11(4), 448-452.
- Blundon, J. & Schaefer, C. (2012). Terapia de juego. Prácticas y conceptos básicos. En C. Schaefer (Ed.). *Fundamentos de terapia de juego* (pp. 3-13). México: Manual Moderno.
- Borensztein, C., Neborak, S., Nemas, C. & Ungar, V. (2003). ¿Por qué la observación de bebés en la formación psicoanalítica? *Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 25(1), 79-91.
- Bordoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: su función social en la infancia temprana. *Transdisciplina*, 35(1), 119-136
- Brady, S. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. DOI: 10.1177/1609406915621381
- Brazelton, B. & Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, España: Paidós.
- Bustos, M. & Flores, L. M. (2001). El papel del ambiente en el desarrollo y desempeño del niño. En L. M. Flores & M. Bustos (Comp.). *Concepciones de la interacción social en el niño* (pp. 103-156). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Cabero, J. & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado de [http://edutech.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48\\_Cabero\\_Infante.html](http://edutech.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabero_Infante.html)
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión [CDHCU] (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de

enero de 1987, última reforma DOF 02-04-2014). México: Secretaría de Salud. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg\\_LGS\\_MIS.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf)

- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión [CDHCU] (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, última reforma DOF 29-01-2016). México: Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_29ene16.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf)
- Camras, L. A. & Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current opinion in Psychology, 17*, 113-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.003>
- Cha, K. (2017). Relationships among negative emotionality, responsive parenting and early socio-cognitive development in Korean children. *Infant and Child Development, 26*. DOI: 10.1002/icd.1990
- Cheng, N., Lu, S., Archer, M. & Wang, Z. (2018). Quality of maternal parenting of 9-month-old infants predicts executive function performance at 2 and 3 years of age. *Frontiers in psychology, 8*. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02293
- Chiesa, S. Galati, D. & Schmidt, S. (2015). Communicative interactions between visually impaired mother and their sighted children: analysis of gaze, facial expressions, voice and physical contacts. *Child; care, health and development, 41*(6), 1040-1046. DOI: 10.1111/cch.12274
- Clark, G. N. & Seifer, R. (1985). Assessment of parents' interactions with their developmentally delayed infants. *Infant Mental Health Journal, 6*(4), 214-225.
- Da Silva, R. & Tuleski, S. C. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación, 16*(2), 9-30
- De Castro, F., Allen-Leigh, B., Katz, G., Salvador-Carulla, L. & Lazcano-Ponce, E. (2013). Indicadores de bienestar y desarrollo infantil en México. *Salud Pública de México, 55*(2), 267-275. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v55s2/v55s2a25.pdf>
- Delbecq, A., Van de Ven, A. & Gustafson, D. (1975). *Group techniques for program planning*. Illinois, U. S. A: Scott-Foresman Coompany.

- Delgado, B. (2008). Desarrollo afectivo, emocional y social. En M. Giménez-Dasi & S. Mariscal (Coords.). *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia*, Vol. 1 (pp. 159-179). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Diez, M. A. (2008). Evolución del proceso de Atención Temprana a partir de la triada profesional-familia-niño. *Revista síndrome de Down*, 25.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. En S. Odom, R. R. Horner & M. E. Snell (Eds.). *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-179). New York, USA: The Guilford Press.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego. Casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Esquivel, F., Heredia, M. C. & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*, 3ª Ed. México: Manual Moderno.
- Figuroa, M., Rivera, R. & Soto, F. (2017). *Guía para la promoción del desarrollo infantil utilizando las cartillas del SIVIPODIN*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Figuroa, M., Méndez, I., Sánchez-Pérez, C., Mandujano, M. & Rivera, R. (2011). Desarrollo sensoriomotor durante el primer año de vida de niños con antecedentes de encefalopatía perinatal. En C. Sánchez-Pérez & R. Rivera (Coords.). *Desarrollo de la inteligencia sensoriomotora de lactantes en seguimiento del neurodesarrollo* (pp. 85-104). México: Ediciones y distribuciones Universum.
- Flavell, J. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Freud, S. (1914). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Obras completas, Tomo 2. Madrid, España: Amorrortu.
- Furtado, I., Fernandes, M., Gomes, A. & Carvalho, A. (2016). Factores de riesgo e desenvolvimento sociocomunicativo em prematuros. *Psicologia: Teoria E Prática*, 18(2), 129-141. DOI:10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p129-141
- Gálvez, A. P. & Farkas, C. (2017). Relación entre mentalización y sensibilidad de madres de infantes de un año de edad y su efecto en su desarrollo socioemocional. *Psykhé*, 26(1), 1-14. DOI: 10.7764/psykhe.26.1.879

- García-Alix, A. & Quero, J. (2011). *Evaluación neurológica del recién nacido*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- García-Aracil, A. & Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación científica*, 35(1), 119-144. DOI: 10.3989/redc.2012.1.863
- Ghassemzadeh, H., Posner, M. & Rothbart, M. (2013). Contributions of Hebb and Vygotsky to an integrated science of mind. *Journal of the history of the Neurosciences*, 22, 292-306. DOI: 10.1080/0964704X.2012.761071
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Barcelona, España: Milenio.
- Hall, R., Hoffenkamp, H., Tooten, A., Braeken, J., Vingerhoets, A. & van Bakel, H. (2015). The quality of parent-infant interaction in the first 2 years after-term and preterm birth. *Parenting: Science and Practice*, 15, 247-268. DOI: 10.1080/15295192.2015.1053333
- Hernández, K. (2013). *Concordancia entre dos escalas de evaluación de la interacción madre-hijo* (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Hollenstein, T., Tighe, A. & Loughheed, J. (2017). Emotional development in the context of mother–child relationships. *Current opinion in Psychology*, 17, 140-144. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.010>
- Howe, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. España: Paidós.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40(6), 619–625. DOI:10.1016/s0020-7489(03)00036-1
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014. Versión 2017*. México: Autor.
- Izzedin-Bouquet, R. (2009). El método de observación de bebés de Esther Bick. *Perinatología y reproducción humana*, 23(4), 219-222.
- Kerlinger, F. & Lee H. (2008). Investigación del comportamiento. *Métodos de investigación en ciencias sociales*, 4ª Ed. México: Mc Graw Hill.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lebovici, S. (1988). *El lactante, su madre y el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Leontiev, A. N. (2016). La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54-63). México: Trillas.
- Licata, M., Kristen, S. & Sodian, B. (2016). Mother-child interaction as a cradle of theory mind. The role of maternal emotional availability. *Social Development*, 25, 139-156. DOI: 10.1111/sode.12131
- López, F., Gutiérrez, M. & Aguirre, T. (2001). Ritmos de participación y sincronía de la interacción madre-hijo. En L. M. Flores & M. Bustos (Comp.). *Concepciones de la interacción social en el niño* (pp. 195-220). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- López-Gómez, E. (2017). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. DOI: 10.5944/educXX1.15536
- López, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson educación.
- Luria, A. R. (1970). La organización funcional del cerebro.
- Mahoney, G. & Finger, I. (1986). The Maternal Behavior Rating Scale. *Topics in early childhood special education*, 6(2). 44-56.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2011). The role of parents of children with Down syndrome and other disabilities in early intervention. En J. Rondal, J. Perera, & D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome: Early Years* (pp. 205-223). Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511919299.017
- Mandujano, M., Sánchez-Pérez, C., Martínez, R., Alvarado, G. & Muñoz-Ledo, P. (2011). Periodo sensoriomotor en el contexto interaccionista. Bases epistemológicas. En C. Sánchez-Pérez & R. Rivera (Coords.). *Desarrollo de la inteligencia sensoriomotora de lactantes en seguimiento del neurodesarrollo* (pp. 1-10). México: Ediciones y distribuciones Universum.
- Martínez, A. M. (2017). Visual perception of facial expressions of emotion, *Current Opinion in Psychology*, 17, 27-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.009>

- Mas, M., Jiménez, L & Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología educativa*, 24, 38-41. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>
- Maas, A. J., de Cock, E., Vreeswijk, C., Vingerhoets, A. & van Bakel, H. (2016). A longitudinal study on the maternal-fetal relationship and postnatal maternal sensitivity. *Journal of reproductive and infant psychology*, 34(2), 110-121. DOI: 10.1080/02646838.2015.1112880
- Moioli, M., Riva, C., Ierardi, E., Gazzotti, S., Walder, M., Caiati, L., Constantino, E., Boati, L. & Albizzati, A. (2014). A new coding system: The Neuropsychomotor Video Analysis of parent and child interaction (NVA). *European Psychomotricity Journal*, 6, 22-36.
- Montoya, D. M. & González, L. (2009). Bases neuropsicológicas del desarrollo cognoscitivo entre el nacimiento y los doce años. *MedUNAM*, 12(3), 157-174. Recuperado de <http://www.imbiomed.com.mx>
- Muñoz, L. E. & Farkas, C. (2017). Relación entre atención compartida madre-hijo, sensibilidad materna y expresión emocional gestual infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 131-143. DOI: 10.14718/ACP.2018.21.2.7
- Muñoz-Ledo, P., Cravioto, J., Méndez, I., Sánchez, M. C. & Mandujano, M. (2007). *Interacciones madre-hijo y desarrollo infantil. Aportes teóricos y metodológicos de estudio en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz-Ledo, P., Méndez, I., Sánchez, C., Mandujano, M. & Murata, C. (2013). Interacciones tempranas madre-niño y predicción de desarrollo motor mediante ecuaciones estructurales: Aplicación del modelo en niños con riesgo de daño neurológico perinatal, *Interdisciplinaria*, 30. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272013000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272013000100007&lng=es&tlng=es).
- Muñoz-Ledo, P., Sánchez-Pérez, M. C., Méndez-Ramírez, I. & Mandujano-Valdés, M. (2003). Sistemas diádicos y secuela al año de edad en niños con daño neurológico perinatal, *Perinatol Reprod Hum*, 1(1).
- Navarro, A., Enesco, I. & Guerrero, S. (2010). El desarrollo emocional. En I. Enesco (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*, pp. 171-199. Madrid, España: Alianza.
- Nóblega, M., Bárrig, P., Conde, G., Nuñez, J., Carbonell, O. A., Altmann, M., González, E., Sasson, E., Weigensberg, A. & Bauer, M. (2016). Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de vida. *Universitas Psychologica*, 15(1), 245-259. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.cmsa

- Ocaña, L. & Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid, España: Paraninfo.
- O'Connor, K. (2012). Terapia de juego. Prácticas y conceptos básicos. En C. Schaefer (Ed.). *Fundamentos de terapia de juego* (pp. 253-272). México: Manual Moderno.
- Okoli, C. & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29. DOI 10.1016/j.im.2003.11.002
- Palacios-Hernández, B. (2016). Alteraciones en el vínculo materno infantil: prevalencia, factores de riesgo, criterios diagnósticos y estrategias de evaluación. *Revista Salud UIS*, 48(2), 164-176. DOI: 10.18273/revsal.v48n2-2016001
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18. Recuperado de <http://www.bidi.uam.mx:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=102373780&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Perpiñán, S. (2011). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid, España: Narcea.
- Perry, R. E., Blair, C. & Sullivan, R. M. (2017). Neurobiology of infant attachment: attachment despite adversity and parental programming of emotionality. *Current opinion in Psychology*, 17, 1-6. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.04.022> 2352-250X/ã 2017
- Piaget, J. (2004). *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, 14ª Ed. México: siglo veintiuno editores.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Barcelona, España: Ariel.
- Pizaña, S. J. (2015). *Validez de contenido del instrumento de registro de la Interacción Madre-Niño ICIS-ROMANI* (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.
- Pozo, M. T., Gutiérrez, J. & Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366. DOI: 10.6018/rie.25.2.96831

- Quezada, V. & Santelices, M. P. (2010). Apego y psicopatología materna: relación con el estilo de apego del bebé al año de vida. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 42(1), 53-61.
- Rahkonen, P., Heinonen, K., Pesonen, A.-K., Lano, A., Autti, T., Puosi, R., Huhtala, E., Andersson, S., Mets€aranta, M. & R€aikk€onen, K. (2014). Mother-child interaction is associated with neurocognitive outcome in extremely low gestational age children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 311–318.
- Rayson, H., Bonaiuto, J., Ferrari, P. & Murray, L. (2017). Early maternal mirroring predicts infant motor system activation during facial expression observation. *Scientific reports*, 7. DOI: 10.1038/s41598-017-12097-w
- Rivera, R., Zapoteco, J., Figueroa, M. & Villanueva, Y. (2017). *Vigilancia del desarrollo del lactante de 1 a 24 meses utilizando las cartillas del SIVIPRODIN*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, G. M. (2006). Tipo de vínculo madre / hijo y desarrollo intelectual sensoriomotriz en niños de 6 a 15 meses de edad. *Interdisciplinaria: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 23(2), 175-201.
- Rodríguez, M. L., Serreri, P. & del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica*. Barcelona, España: Laertes.
- Sánchez-Pérez, C. (2015). La Maestría en Rehabilitación Neurológica, proyecto interinstitucional de formación interdisciplinaria en la prevención de alteraciones en el neurodesarrollo. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 357-363.
- Sánchez-Pérez, C., Figueroa, M., Correa, A. & Rivera, R. (2014). La vigilancia del desarrollo en el primer año de vida. *Acta Pediátrica Mexicana*, 35, 356-360.
- Sánchez-Pérez, C. & Rivera, R. (2011). *Desarrollo de la inteligencia sensoriomotora de lactantes en seguimiento del neurodesarrollo*. México: Ediciones y distribuciones Universum.
- Sánchez-Pérez, C., Rivera, R., Figueroa, M., Sierra, A., Mandujano, M., Muñoz-Ledo, P. & Soto, F. (2018). *Una propuesta para la construcción de la ciudadanía infantil. El cuidado integral y la prevención de la discapacidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Santelices, M. P., Farkas, C., Montoya, M. F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. & Himmel, E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-76. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-441



- Santoyo, V. C. (2001). Reflexiones sobre el enfoque de la interacción social y sus implicaciones para el desarrollo. En L. M. Flores & M. Bustos (Comp.). *Concepciones de la interacción social en el niño* (pp. 79-102). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Schaefer, C. & Drewes, A. (2012). Terapia de juego. Prácticas y conceptos básicos. En C. Schaefer (Ed.). *Fundamentos de terapia de juego* (pp. 15-26). México: Manual Moderno.
- Sethna, V., Perry, E., Domoney, J., Iles, J., Psychogiou, L., Rowbotham, N., Murray, L. & Ramchandani, P. (2017). Father-child interactions at 3 months and 24 months: contributions to children's cognitive development at 24 months. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 378-390. DOI: 10.1002/imhj.21642
- Skeels, H. M. & Dye, H. B. (1939). Psychology: A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. *Proceedings and Addresses of the American Association on Mental Deficiency*, 44, 114-136.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2001). Expert judgment and risk perception. *The International Society of Offshore and Polar Engineers*, (4). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265032303\\_Expert\\_Judgment\\_and\\_Risk\\_Perception](https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception)
- Skulmoski, G., Hartman, F. & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6.
- Soukup-Ascençao, T., D'Souza, D., D'Souza, H. & Karmiloff-Smith, A. (2016). Parent-child interaction as a dynamic contributor to learning and cognitive development in typical and atypical development. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 694-726. DOI: 10.1080/02103702.2016.1221054
- Stewart, T. R., Roebber, P. J., & Bosart, L. F. (1997). The Importance of the Task in Analyzing Expert Judgment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69 (3), 205-219. DOI: 10.1006 / obhd.1997.2682
- Sumner, G. & Spietz, A. (1994). *NCAST Caregiver/Parent-Child Interaction Teaching Manual*. Seattle: NCAST Publications, University of Washington, School of Nursing.
- Svanberg, P. O., Barlow, J. & Tigbe, W. (2013). The Parent–Infant Interaction Observation Scale: reliability and validity of a screening tool. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 30, 5-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02646838.2012.751586>

- Swain, J., Lorberbaum, J., Kose, S. & Strathearn, L. (2007). Brain basis of early parent-infant interactions: psychology, physiology, and in vivo functional neuroimaging studies. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 48(3), 262-287. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01731.x
- Torres, M., Figueroa, N. & García, M. (2014). Interdependencia del desarrollo cognitivo y afectivo. Aproximaciones desde la epistemología genética para la educación inicial. *Revista de pedagogía*, 35(95), 59-87.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación del modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6, 37-48.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28 (3), 547-558.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L. & García-Durán, R. (2012). Descripción y uso del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 171-186.
- Vázquez-Barquero, J. L. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Suiza, Ginebra: Organización Mundial de la Salud, WHO Library Cataloguing-i-Publication Data.
- Vigotsky, L. S. (1934/2016). El desarrollo del sistema nervioso. En L. Quintanar & J. Solovieva (Comp.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 21-36). México: Trillas.
- Wan, M. W., Green, J., Elsabbagh, M., Johnson, M., Charman, T. & Plummer, F. (2013). Quality of interaction between at-risk infants and caregiver at 12-15 months is associated with 3-year autism outcome. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(7), 763 – 771. DOI: 10.1111/jcpp.12032. Recuperado de <http://www.bidi.uam.mx:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=88350674&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Yáñez, R. & Cuadra, R. (2008). La técnica Delphi y la investigación en los servicios de salud. *Ciencia y Enfermería*, 14(1), 9-15.

# **ANEXO I. INTERACCIONES TEMPRANAS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL**

## INTERACCIONES TEMPRANAS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

*Ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación de estructuras anteriores (Piaget, 2004).*

Los conocimientos y la conducta parten de las interacciones adaptativas entre un organismo y su medio ambiente. Dichas interacciones, inicialmente, son provocadas tanto por la actividad espontánea del organismo como por la estimulación externa. Para Piaget (2004), en estas interacciones iniciales o primitivas (donde los factores internos y externos colaboran de manera inseparable) los conocimientos se orientan en dos direcciones complementarias, aunque se apoyan constantemente en las acciones y en los esquemas de acción fuera de los cuales no hacen ninguna presión, ni sobre lo real, ni sobre el análisis interior.

La primera dirección, respecto a las condiciones de adaptación con el medio, está orientada a la conquista de los objetos, en ella intervienen factores de regulación que obedecen al hecho de que todo conocimiento está ligado a las acciones y de que el desenvolvimiento de las acciones supone su coordinación. Mientras que la segunda dirección se refiere a la toma de consciencia de las condiciones internas de esas coordinaciones, lo cual conduce por reflexión a las construcciones lógico-matemáticas que en el niño preceden a los conocimientos físicos (Piaget, 2004, p. 27).

Las praxias o acciones son sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención, éstas (en contraste con las coordinaciones reflejas) son adquiridas a través de la experiencia y de los procesos internos de equilibración, que traducen una regulación o una estabilización adquirida en una de las dos posibles formas de coordinaciones: internas o externas. Las primeras se encuentran siempre en constante acción pues reúnen muchos movimientos en un acto total, mientras que

las segundas comprenden dos o más acciones en una nueva acción total de orden superior, quedando las primeras susceptibles de funcionar en estado separado (Piaget, 1980, p. 77).

Piaget (2004, p. 9) denomina esquemas de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o, dicho de otra manera, es la “estructura general de la acción que se conserva durante sus repeticiones, se consolida por ejercicio y se aplica en situaciones que varían en función de las modificaciones del medio” (Piaget, 1980, p. 79).

Los esquemas reflejos son los más elementales y están programados por la herencia, esto quiere decir que ningún esquema posee un comienzo absoluto, sino que derivan de innumerables diferenciaciones sucesivas de esquemas anteriores, cuyas transformaciones filogenéticas se expresan en un organismo. Un esquema trae consigo siempre acciones del sujeto (del organismo) que no se derivan, como tales, de las propiedades del medio, pero que sí permiten incorporarlo (Piaget, 2004, p. 9).

Esta herencia, que comparte todo sistema de organización vivo, no se trata de estructuras cognoscitivas como tales, sino de la forma en la que operan los intercambios de un organismo con el entorno para generar estructuras cognitivas que se desarrollan en el curso del funcionamiento intelectual (mismo que permanece esencialmente constante durante toda la vida del organismo). A pesar de la amplia variedad de estructuras cambiantes, dicha herencia conserva las propiedades fundamentales de su funcionamiento que son llamadas por Piaget como invariantes funcionales: la organización y la adaptación<sup>22</sup>, esta última abarca dos propiedades estrechamente relacionadas, pero conceptualmente distintas: la asimilación y la acomodación (Delval, 1994; Flavell, 1998).

---

<sup>22</sup> Las invariantes funcionales son inseparables, a entender que un organismo sólo puede adaptarse en un todo organizado. Su examinación es fundamental para el análisis de cualquier cambio estructural (Flavell, 1998).

La asimilación es un proceso integrativo de estructuras, las cuales pueden permanecer inalteradas o ser modificadas, pero “sin discontinuidad con el estado anterior, es decir, sin que sean destruidas y acomodándose, simplemente a la nueva situación” (Piaget, 2004, p. 6). Esta función se presenta bajo tres formas indisolubles:

Asimilación funcional o reproductora, que consiste en repetir una acción y, de esta forma, consolidarla; asimilación de reconocimiento, que consiste en discriminar los objetos asimilables a un esquema dado y asimilación generalizadora, que consiste en extender el dominio de ese esquema. Así pues, la asimilación no es más que la prolongación, en el plano del comportamiento, de la asimilación biológica en sentido amplio, pues toda reacción del organismo al medio consiste en asimilar este a las estructuras de aquel (Piaget, 1980, p. 84).

Cabe señalar que el origen de la actividad de todo organismo surge a través del desequilibrio que se produce en la situación en la que se encuentra, de esta manera el motor o la energía que impulsan a toda acción es de naturaleza afectiva (necesidad y satisfacción), mientras que la estructura es de naturaleza cognitiva (el esquema en cuanto organización sensorio motriz), es así que asimilar un objeto a un esquema satisface una necesidad y confiere una estructura cognitiva a la acción (Piaget, 1980).

La acomodación, en cambio, es la acción del medio sobre el organismo, lo que implica la transformación de éste. En consecuencia, la adaptación es una modificación del organismo en función del medio, que favorece la conservación de ese organismo, que a su vez modifica el medio (Delval, 1994, p. 121).

Tomando en cuenta estas consideraciones, se entiende que el desarrollo epigenético es una organización que busca su equilibrio. El sistema epigenético es abierto y su equilibración es resultado de múltiples procesos de regulación, uno de los cuales es la homeorresis (equilibrio como proceso que actúa sobre las creodas). Los sistemas fisiológicos son mucho más abiertos y reaccionan por la homeostasis (equilibrio como estado final -estado adulto-) de un medio interior (Piaget, 2004, p. 36).

Waddington propuso el nombre de creodas para caracterizar los desarrollos particulares de un órgano o de una parte del embrión. Llama sistema epigenético al conjunto de las creodas, concebidas como si estuviesen más o menos profundamente o bien canalizadas. Esta visión estriba en una nueva concepción del equilibrio, en cierta manera cinemático, que determina tales procesos y que es muy distinto de a homeostasis: hay homeorresis si el proceso formador desviado de su trayectoria por influencias exteriores es llevado a volver a ella por un juego de compensaciones coercitivas (Piaget, 2004).

Estas regulaciones pueden ser estructurales o funcionales. Son estructurales cuando las modificaciones engendradas por ellas son de naturaleza anatómica o histológica (por ejemplo, cuando un blastómero separado experimentalmente reconstituye el conjunto del embrión) y son funcionales cuando sólo modifican el ejercicio o la reacción fisiológica de los órganos.

Tomando en cuenta esto, Piaget (2004) menciona que tanto el Sistema Endocrino como el Sistema Nervioso son reguladores. El primero tiene campo en las regulaciones estructurales y funcionales; el segundo sólo tiene como campo el conjunto de regulaciones funcionales, centradas en su doble aspecto de regulaciones internas y de la ordenación de intercambios con el medio. Estos intercambios pueden ser materiales (digestión, respiración, excreción, etc.) o funcionales (comportamiento, es decir, sistema total de los esquemas de acción), en donde los segundos suponen la existencia de órganos todavía más diferenciados: órganos sensoriales y efectores motores, coordinaciones nerviosas que permiten el aprendizaje (Piaget, 2004, p. 32).

Esto cobra sentido a la luz de los planteamientos de Vigotsky (1934/2016) quien sostiene que: “la psique no se desarrolla sin el cerebro y el cerebro no se desarrolla sin el sistema endocrino: todo ello constituye un proceso único” (p. 34).

Entiéndase entonces que los organismos poseen una organización que se conserva por medio de la asimilación del medio. Dicha organización es autorregulada:

1. Desde el punto de vista genético, el genoma es un sistema organizado que da sus respuestas a las tensiones del medio y tiene sus normas de reacción.
2. Desde el punto de vista embriológico, el desarrollo epigenético implica una serie de intercambios, pero con dirección interna que impone sus elecciones a los alimentos utilizados.
3. Desde el punto de vista fisiológico, el sistema de las regulaciones da testimonio de una actividad continua, que, de nuevo, no sufre los intercambios con el medio, sino que los canaliza y los regula.
4. Desde el punto de vista neurológico, el Sistema Nervioso no se limita a sufrir una acción apremiante de parte de los estímulos, sino que da testimonio de actividades espontáneas y no acepta los estímulos más que si está sensibilizado a ellos, es decir, si los asimila activamente a esquemas previos de respuestas.
5. Desde el punto de vista del comportamiento, el comportamiento consiste en un conjunto de elecciones y de acciones sobre el medio, que organiza de manera óptima los intercambios. A este concepto le es compatible la noción de aprendizaje debido a que en este el ser asimila las señales y organiza esquemas de acción que se imponen al medio, a la vez de que se adaptan a él (Piaget, 2004, p. 32).

Como es evidente, en cada nivel de organización funcional actúa la interacción herencia-ambiente y se vislumbra un proceso de adaptación ontogenética que se prolonga y amplía en el desarrollo.



## **Organización funcional del cerebro y leyes del desarrollo**

Modelos teóricos como la Gestalt y el Conductismo, cuyo paradigma positivista da prioridad a la descripción, uso y manipulación de los estímulos ambientales para la modificación conductual de las personas, sostienen que el ser humano debe ser capaz de adaptarse a su ambiente para poder sobrevivir en él y su logro depende del reforzamiento, de manera que es la sociedad la que produce la actividad humana. Bajo estas condiciones sus estudios establecen una dependencia de los fenómenos psíquicos a la estimulación del Sistema Nervioso, con lo cual pareciera que el sujeto es sólo el receptor de la estimulación ambiental, con ello se asumen dos principios: el primero que corrobora la existencia de las cosas y el segundo que concibe al ser humano como un sujeto pasivo, abierto a las influencias ambientales.

Por su parte, el paradigma constructivista sostiene que “los estímulos externos no dependen directamente de los mismos, sino que están determinados por la forma en que el sujeto los refleja” (Leontiev, 2016). Por lo tanto, la actividad difiere de la dinámica de los procesos nerviosos. De esta manera la psique está determinada por la vida, un sistema jerárquico de actividades sucesivas.

Se considera, entonces, que a partir de la participación dinámica de los seres humanos en las interrelaciones sujeto-objeto, la actividad tiene lugar en la vida haciendo del mundo imágenes subjetivas para el sujeto. Ante ello, Leontiev (2016, p. 57) distingue al objeto de la actividad en dos formas: “1. Como entidad existente independiente que se subordina a la actividad de un sujeto y 2. Como la imagen mental de un objeto, producto de la detección de sus propiedades, ejecutada por medio de la actividad del sujeto e imposible en ninguna otra”.

En esta postura, los procesos de construcción dinámica del mundo externo se organizan a partir de diferentes niveles o jerarquías (constituyentes de la actividad). La actividad es la unidad más compleja que siempre está inducida por una motivación, que puede ser producto de alguna necesidad del individuo, propensa a satisfacerse por medio de la actividad común de las relaciones sociales; no es aditiva de un sujeto

corporal (material), pero es mediada por la imagen psicológica y determinada por el espacio, la sociedad y las condiciones de vida.

En un nivel inferior, se encuentra la acción, la cual se refiere a los actos subordinados a una meta, ya sea como una acción o una cadena de acciones, se constituye la actividad. Las acciones tienen un “aspecto intencional (lo que debe ser alcanzado) y un aspecto operacional (en qué forma puede ser alcanzado) que está determinado por las condiciones objetivas para alcanzar una meta” (Leontiev, 2016, p. 61).

La actividad abastece al cerebro de estimulación que fomenta su desarrollo, por lo que se debe entender que los procesos psicofisiológicos no generan la actividad humana ni la psique; sin embargo, las realizan y, por tanto, el cerebro no permanece psicológicamente pasivo o meramente receptivo (Leontiev, 2016, p. 63).

Para Luria ninguna actividad (o comportamiento complejo) depende de una única área específica del cerebro (aun cuando reconoce que el cerebro es un órgano altamente especializado en el que es posible identificar diferentes estructuras que influyen en la constitución de funcionamientos con diferentes niveles de complejidad), es decir, entre más demandante es la realización de un comportamiento, requerirá la organización de varias estructuras y procesos, que se darán de manera secuencial en función de los requerimientos de la actividad.

Sostiene que los centros sensoriales y motores sólo representan una tercera parte de la corteza cerebral y que a éstos (por sí solos) no es posible atribuirles procesos complejos del comportamiento, dicho esto, su labor consistió en examinar los sistemas responsables de cada proceso del comportamiento, a saber, que éste es un complejo sistema funcional basado en un plan o programa de operación que conduce a un fin determinado (Luria, 1970).

De su trabajo se destaca un modelo del funcionamiento del cerebro humano clasificado por tres bloques principales que incorporan funciones básicas (Tabla 4).

**Tabla 4.** Bloques funcionales de Luria

	<b>Bloque 1</b>	<b>Bloque 2</b>	<b>Bloque 3</b>
<b>Función</b>	Regula el nivel de energía y el tono del córtex. Base para la organización de varios procesos.	Organiza comportamientos. Sus sistemas tienen asignaciones sumamente específicas	Implicado en la formación de intenciones y programas de conducta.
<b>Localización</b>	En las partes superior e inferior del tronco encefálico y particularmente en la formación reticular.	En las partes traseras del córtex, juega un papel decisivo en el análisis, la codificación y almacenamiento de la información	Lóbulos frontales, íntimamente conectados con el tronco encefálico, incluyendo su formación reticular, sirven para activar el cerebro, regulan la atención y la concentración.
<b>Lesión</b>	El córtex entra en estado patológico: la estabilidad de sus procesos dinámicos se desbarata, de da un marcado deterioro del estado de vigilia y los vestigios de la memoria se desorganizan.	Se producen efectos mucho más específicos que los de las lesiones del primer bloque. Interfiere con el análisis de estímulos sensoriales y la función codificadora queda deteriorada, por lo que la lesión lleva a la desorganización de todos los procesos de conducta.	Implicado en la formación de intenciones y programas de conducta. Los lóbulos frontales no realizan funciones sensoriales ni motoras; incluso después de graves lesiones de estos lóbulos, la sensación, el movimiento, el habla y otros procesos permanecen inalterados.

Nota: tabla realizada con base en el trabajo sobre la organización funcional del cerebro de Luria (1970).

Luria (1970) reitera que toda conducta compleja depende de “la operación conjunta de varias facultades localizadas en diferentes zonas del cerebro”, de tal modo que una alteración en cualquier área del cerebro producirá un efecto en funcionamientos de otras áreas. Para explicar tal efecto, realiza la descripción de dos procesos diferentes: el movimiento voluntario y la escritura.

Sobre el movimiento voluntario maneja tres de sus componentes que involucran un complejo de zonas subcorticales y corticales (los describe en orden jerárquico, de los más simples a los más complejos). El primer componente refiere a la organización de aferencias, dirigido por la corteza sensorial poscentral. De este sistema destaca la función de retroalimentación que el SNC recibe del SNP (fibras que inervan músculos

y articulaciones) para corregir el programa de impulsos dirigido al aparato motor. Como todo proceso funcional, el autor describe esta organización a partir de las consecuencias (en el comportamiento) de lesiones o daño en las áreas cerebrales implicadas. En este caso señala que la alteración está caracterizada por pérdida de la sensación del miembro y movimientos inespecíficos de todos los músculos (paresis aferente).

El segundo componente del movimiento voluntario se refiere al análisis espacial que realizan las partes terciarias de las áreas parieto-occipitales. Cuando se dañan o se alteran estas áreas del cerebro, la base sensorial del movimiento permanece intacta, pero se pierde la aptitud de evaluar las relaciones espaciales de orientación, direccionalidad e interpretación de posicionamientos espaciales integrados a otras actividades (por ejemplo, en la lectura del reloj analógico).

El tercer componente permite los intercambios secuenciales de los procesos implicados en la actividad y está regido por la corteza premotora, la lesión en esta área del cerebro no afecta a la retroalimentación sensorial ni a la orientación espacial, pero impacta en el control y coordinación de acciones. En este caso especial, aclara que si se lesionan los lóbulos frontales, la base sensorial, la organización espacial y la plasticidad del movimiento permanecen, pero las acciones eslabonadas hacia el objetivo son reemplazadas por repeticiones sin sentido de movimientos ya realizados o respuestas impulsivas a estímulos externos, lo que comúnmente vemos en la clínica como un patrón de comportamiento perseverativo.

De la escritura distingue cinco componentes o niveles de organización. El primero hace referencia a la distinción de fonemas (zonas secundarias del lóbulo temporal izquierdo), el segundo tiene que ver con la articulación de los sonidos (región central cinestésica del hemisferio izquierdo), el tercero corresponde a un sistema de retroalimentación entre los sonidos del lenguaje y el reconocimiento de la palabra, seguido del cifrado de las unidades del sonido (fonemas) en unidades de escritura (letras), guiado por zonas de la corteza visual y espacial, el cuarto implica el

ordenamiento de letras para la conformación de palabras (región prefrontal) y finalmente, el quinto para expresar pensamientos e ideas.

Haciendo uso de estas descripciones, Luria (1970) proporciona ejemplos muy claros de la organización cerebral y explica cómo todo proceso guarda una jerarquía. Al respecto incluye dos premisas: 1. Los procesos del comportamiento que parecen muy similares o incluso idénticos pueden no estar relacionados el uno con el otro (refiriéndose a las estructuras cerebrales que los organizan) y 2. Procesos del comportamiento que parecen no tener nada en común pueden estar relacionados por su dependencia de un determinado factor cerebral.

Hasta el momento se han expuesto dos teorías constructivistas sobre el desarrollo, mismo que se haya (entra ambas) determinado por la maduración, tanto en la perspectiva biológica y social. Piaget enfocado al establecimiento de grados progresivos de adaptación y equilibrio; Luria enfocado al establecimiento de correlatos anatómicos-funcionales, requeridos para el establecimiento de nuevos procesos psíquicos complejos, en la relación con el grado de evolución ontogenética (Montoya & González, 2009).

Para las dos posturas, el desarrollo ontogenético implica cambios sustanciales en los comportamientos posibles de un individuo y en los sistemas funcionales que los regulan; su evolución es continua y regulada, desde una relación dialéctica entre homeostasis y homeorresis para Piaget y desde el establecimiento de nuevos sistemas funcionales para el desarrollo de las tareas previstas para Luria. En caso de lesión o deterioro neuronal, ambas posturas plantean que es posible que el desarrollo, maduración y evolución de un sujeto pueda avanzar si cuenta con las experiencias mentales ambientales e histórico sociales requeridas<sup>23</sup> (Montoya & González, 2009).

---

<sup>23</sup> Hecho que empata perfectamente con la noción de discapacidad con la que opera el Modelo de atención y seguimiento del neurodesarrollo expuesto en el Capítulo 1.

Desde los planteamientos de Vigotsky (1934/2016), existen tres leyes básicas del desarrollo del sistema nervioso y de sus funciones. La primera ley la denominó el paso de las funciones hacia arriba, en ella se esclarece que aquellas funciones que en los estadios iniciales del desarrollo se realizan en los centros inferiores, en los sectores inferiores del cerebro, durante el desarrollo comienzan a realizarse en los centros más altos. La segunda ley explica cómo se da este paso:

Durante el paso de las funciones hacia arriba, los centros inferiores que antes realizaban esta función no se separan totalmente de dicha función, sino que se conservan como una instancia subordinada a las actividades de los centros superiores. De esta manera, los centros inferiores, los cuales garantizan el transcurso de cualquier función en los estadios tempranos del desarrollo, durante el paso hacia arriba no pierden su relación con esta función, sino que pierden independencia y se convierten en una estancia subordinada a los centros superiores, pero ellos se conservan, representan un mecanismo ejecutivo, la parte final de aquel mecanismo complejo que ahora ya empieza a dirigirse por los centros superiores (Vigotsky, 1934/2016, p. 24).

La ley de la emancipación de los centros nerviosos es la tercera ley y significa que, ante la debilidad funcional de los centros superiores, que surge como consecuencia de causas orgánicas o dinámicas, los centros inferiores se emancipan y comienzan a actuar de manera independiente (Vigotsky, 1934/2016, p. 27).

Bajo esta última ley, Vigotsky (1934/2016) reconoce la diferencia entre la inmadurez del centro y la lesión del centro. Señala que el centro inmaduro que se encuentra en un estado dinámico, el cual día tras día madura y madurará tarde o temprano, pero el centro lesionado es el centro que se está desintegrando. En tal caso, en caso de que exista una lesión en la infancia, se debe considerar el siguiente esquema:

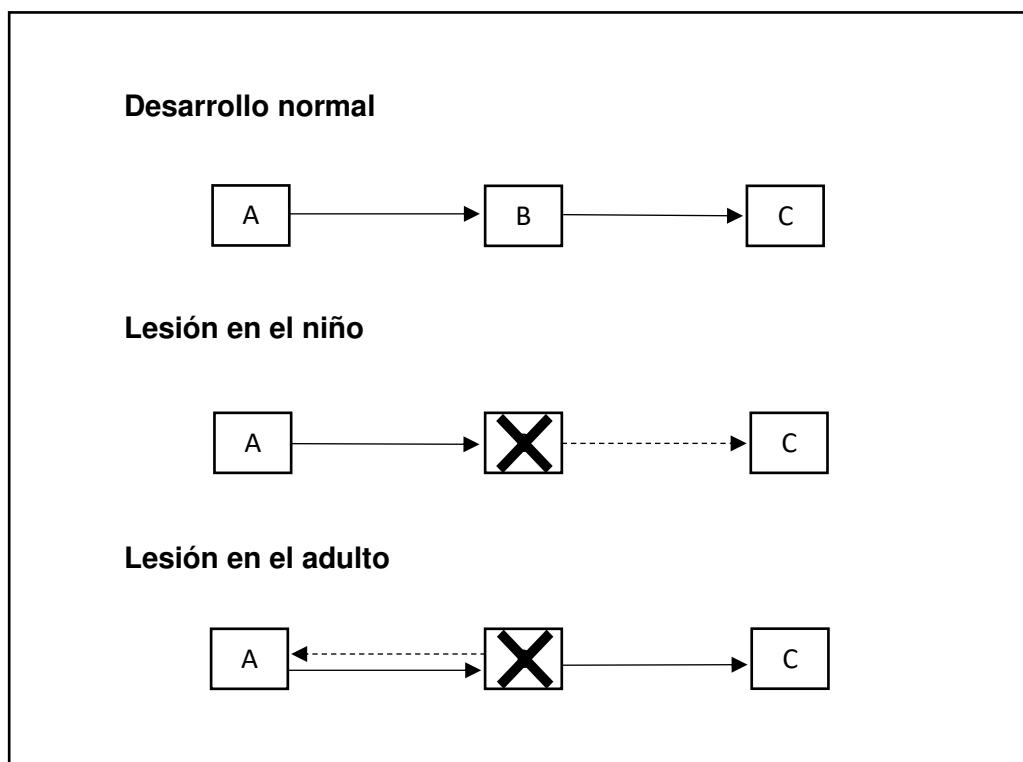


Figura 1. Representaciones del desarrollo normal y la lesión de centros en el niño y el adulto. Esquema elaborado a partir de Vigotsky (1934/2016)

En la Figura 1 se pueden apreciar tres representaciones sobre el desarrollo normal y los efectos de la lesión de centros en la infancia y en la adultez. Como se observa, si en la niñez se altera algún centro B, entonces sufrirá más el siguiente centro superior C que el centro inferior subordinado A. Pero si en el adulto se altera el centro B, entonces (con el resto de las condiciones iguales) sufrirá más el centro inferior A que el centro superior C (Vigotsky, 1934/2016, p. 31).

Se explica entonces que, en el caso del adulto, ante la lesión en un centro B, se afecta el centro inferior A; en cambio en el niño, este centro inferior no se afecta, o se afecta en menor grado, o se afecta en dirección opuesta en respuesta del incremento de la actividad en el centro inferior, la cual se hace libre, independiente, sin influencia inhibitoria de los centros superiores (Vigotsky, 1934/2016).

En el adulto, lo característico es que el centro A depende del centro B y el centro B depende del centro C. Pero esto no se da desde el principio en el sistema nervioso, sino que surge durante el desarrollo. Inicialmente el centro A actúa por sí mismo de acuerdo con la primera ley e independientemente del centro B, después la función pasa hacia arriba al centro B, y posteriormente más arriba hacia el centro C. Entonces, en la infancia todavía no se han establecido aquellas dependencias, aquellas relaciones jerárquicas, aquella subordinación de los centros inferiores a los centros superiores, que constituyen la ley de la actividad del cerebro maduro. En consecuencia, si en la infancia no se desarrolla o se lesiona el centro B, surge la pregunta: ¿se puede o no desarrollar el centro C? no, no puede desarrollarse, debido a que el centro B es la premisa para que se desarrolle el centro C (Vigotsky, 1934/2016, p. 33).

En síntesis, lo que se rescata del desarrollo psicológico infantil es que en cada etapa hay un sistema propio de funciones psicológicas, en el que domina una en especial y que se encuentra en el centro de su conjunto. “El factor central del desarrollo del niño siempre es el cambio de las relaciones internas de la unidad dada, la nueva organización hacia la cual pasa el niño en cada nueva etapa del desarrollo” (Vigotsky, 1934/2016, p. 35).

### ***Desarrollo de los 0 a los 3 meses***

La actividad del infante parte de los esquemas reflejos (perceptivos y motores) que sirven para obtener información, reconocer y actuar sobre el entorno (Delval, 1994). Los reflejos iniciales, presentes durante el primer mes de vida, son disposiciones innatas que se consolidan mediante su ejercicio. Su control no precisa del telencéfalo, sino más bien del tronco encefálico, una estructura a la que se le deben las conductas complejas del recién nacido como la respiración, la succión, la deglución, la capacidad para despertar y mantener la vigilia, el llanto, la sonrisa, los patrones motores, y los



reflejos primitivos como el reflejo de flexión, de retirada, de extensión cruzada, moro y los tónicos de cuello (García-Alix & Quero, 2011, p. 356).

En este subestadio de actividad refleja se presenta una integración medular gracias al desarrollo de las fibras aferentes del trigémino y del glossofaríngeo, así como de la evolución de las fibras eferentes del facial, del hipogloso y el masticador (cuyo centro se localiza en el bulbo raquídeo); la homeostasis inicial se encuentra conectada a mecanismos de respiración y digestión (Montoya & González, 2009).

En su primer contacto con el medio, el bebé está rodeado de una enorme cantidad de estimulación. Con el nacimiento pierde aquella barrera que lo separaba de los estímulos ambientales, por lo que el cambio abrupto de su espacio de desarrollo lo coloca en el lugar de las demandas, las necesidades y las percepciones del ambiente. Requiere, en primera instancia, del oxígeno y la circulación sanguínea, de regular sus funciones más autónomas y de lidiar con aquellos elementos que ya no le son filtrados (luz, sonido, tacto), con todo ello surge una primera reacción refleja que es producto de una necesidad desencadenada por una demanda del ambiente, el llanto.

Berger (2009) señala que el llanto es una manifestación de angustia que expresa displacer o malestar ocasionado por una estimulación externa (frío, calor) o interna al sujeto (hambre, dolor). En el contexto social, el llanto del bebé le indica a la madre o al cuidador una pauta de atención para satisfacer sus necesidades y/o regular su organismo, una vez que se atiende y se satisface la necesidad el bebé experimenta un estado de satisfacción. Con forme a la perspectiva sociocultural de Da Silva y Tuleski (2014), los primeros estados emocionales corresponden a los agradables o desagradables, que se relacionan, como ya se ha mencionado, con los procesos orgánicos y con la satisfacción de necesidades de supervivencia.

Siguiendo con esta misma línea de manifestaciones reflejas, a las seis semanas después del nacimiento es posible identificar un primer gesto que denota una sonrisa del bebé en situación de interacción con otro (madre o cuidador), misma que entre la

novena y doceava semana se vuelve una sonrisa plenamente social (Navarro, Enesco & Guerrero, 2010).

Los estímulos que más llaman la atención del bebé son el rostro y la voz humanas. Tienen desarrollar el sentido del tacto, por lo que el contacto piel a piel favorece el vínculo afectivo con la madre. Algunos reflejos como el de prensión y el de moro le sirven para favorecer el contacto físico e interacción con el adulto y establecer así más fácilmente la vinculación porque la madre les atribuye función comunicativa (Ocaña & Martín, 2011, p. 4).

Atzil y Gendron (2017) sostienen que el sistema de cuidado que la madre le procura a su hijo, desde la gestación, favorece el desarrollo las regiones límbico-motivacionales, permitiendo que el menor sea capaz de mantener un equilibrio fisiológico, o alostasis (regulación de gasto de energía, temperatura y función inmune). De igual forma, los mismos autores señalan que una estrategia eficiente para lograr dicha regulación es la sincronía bio-conductual entre padres e hijos, ligada a la conducta afectiva y a los estados y ritmos biológicos. Esto se logra, en gran parte por una comunicación madre-hijo establecida por contactos piel con piel y se enriquece con la capacidad de la madre para aportarle estímulos adecuados al bebé e interpretando las señales que éste emite como expresión de sus necesidades.

Las primeras señales comunicativas incluyen la mirada, el llorar, el vocalizar, el sonreír y el imitar<sup>24</sup>, así como movimientos de la cara, de los labios y del cuerpo en respuesta a la estimulación táctil, vocal o verbal del cuidador, estas interacciones diádicas posibilitan intercambios denominados cara a cara, caracterizados especialmente por el contacto visual mutuo y por la ocurrencia de turnos con

---

<sup>24</sup> La imitación infantil está motivada por una asimilación incompleta del modelo observado. La velocidad de las provocaciones y las imitaciones neonatales permite que los bebés participen en intercambios comunicativos de alternancia de turnos (Bordoní, 2018).

secuencias comportamientos en los que el cuidador espera la reacción del niño para entonces responder (Keller, 2007 citado por Furtado et al., 2016).

Cabe destacar que la vía visual es la vía sensorial que más información del medio ambiente envía hacia el cerebro de los seres humanos (Barrera, 2010, p. 25). Su función, junto con otros sentidos de orientación espacial y el control vestibular son esenciales para el control postural, por ende, son base para la movilidad y el origen de la actividad consciente y voluntaria.

Tomando en cuenta que el desarrollo de la audición fue una respuesta adaptativa de los órganos de la línea lateral y el laberinto en respuesta de las exigencias de la percepción vibratoria, se entiende que su función habilita a los seres humanos a ser partícipes de un sistema complejo de comunicación, que además orienta y permite responder a estímulos externos que pudieran resultar amenazantes o que comprometen la supervivencia.

La etapa que comprende del mes a los 4 meses de vida fue nombrada por Piaget como subestadio de reacciones circulares primarias. En él surgen las primeras adaptaciones, que consisten en la prolongación y combinación del ejercicio reflejo (succión, palpitación, prensión, audición, visión, etc.), asociadas con la maduración progresiva del Sistema Nervioso Central, en la que las actividades reflejas, se integran en actividades de control cortical. Las dos reacciones circulares primarias en esta etapa son la protusión sistemática de la lengua y la succión del pulgar (Montoya & González, 2009), que dan pauta a otras funciones bucales como la producción de fonemas para la comunicación y el inicio de la exploración del entorno, respectivamente.

A los 3 meses, las capacidades visuales del bebé le permiten atender y distinguir el rostro de su madre, con lo cual surge cierta intencionalidad la fijación visual hacia la exploración y emerge la risa relacionada a la alegría (Berger, 2009). Esto se debe a que el niño comienza a asociar la expresión facial de su madre a determinadas

circunstancias acordes, hito que le permitirá practicar y poner en juego la competencia social de comprensión emocional (Ocaña & Martín, 2011, p. 45).

### ***Desarrollo de los 4 a los 7 meses***

Este periodo incluye gran parte del subestadio de reacciones circulares secundarias. Éste se caracteriza por la repetición de resultados atractivos y estimulantes, descubiertos por el propio cuerpo. Asimismo, las adaptaciones sensoriomotrices adquieren intencionalidad; actividades manuales y los primeros desplazamientos son parte importante de este subestadio, mismas que son el resultado de la participación de centros superiores de la formación reticular mesencefálica, diéncéfálica y límbica:

Las áreas del tallo y la arquicorteza (la estimulación de estas zonas conforma el primer sistema funcional ontogénico), se relacionan con la aparición de reflejos defensivos en el organismo premonitorios del gateo y la marcha. La aparición de las relaciones circulares secundarias correlaciona bien con el inicio de la maduración de las áreas primarias de la corteza visual, acústica y sensorial general, la segunda unidad funcional de Luria (Montoya & González, 2009).

En cuanto a las posibilidades de expresión, a los cuatro meses el niño se vuelve capaz de identificar expresiones que denotan rabia o enfado, mismas que se distinguen por un aumento en la frecuencia, intensidad y cualidad de expresión facial; reacciones que no son ocasionadas por hambre o dolor y que se asocian a actividades que lo pueden molestar o privar de una situación que el bebé esté disfrutando (Navarro et al, 2010). Esta reacción se seguirá desarrollando hasta diferenciarse de mejor manera hacia los 8 meses y tiene la función de que el organismo evite o se aparte de aquello que le ocasiona molestia, esto es importante porque al cuarto mes, la tristeza se fácilmente confundida con el enfado.

A cinco meses, se organiza la relación entre percepción y emoción, la cual permite comprender el proceso dialéctico involucrado en este periodo. En esta fase, la percepción adquiere un importante y complejo papel en la apropiación del objeto y en la formación de la imagen psíquica; se constituye como factor fundamental en cuanto al modo en que el individuo se apropia y se relaciona con el mundo, en este sentido la actividad del bebé es el factor necesario para que el objeto sea percibido y apropiado<sup>25</sup> (Leontiev, 1983 citado por Da Silva & Tuleski, 2014).

A partir de los seis meses, con el perfeccionamiento de sus capacidades sensoriales, auditivas, motoras y sociales, el niño comienza a interactuar con objetos agarrándolos y manipulándolos, se vuelve capaz de alternar estas interacciones con las que establece con su madre y poco a poco las domina al grado de poder propiciarlas (Furtado, Fernandes, Gomes & Carvalho, 2016), por lo que la sonrisa y la risa se vuelven expresiones más constantes en las interacciones con los adultos, mientras que casi al cumplir el año el motivo de la risa se asocia a la llegada de su cuidador, ante un logro, cuando ocurre algo divertido, incongruente o inesperado (Navarro et al., 2010). Esta reacción de contacto es útil no sólo como guía para los cuidadores, sino que provee al niño de un recurso para la interacción y la socialización (por ejemplo, a esta edad surge el llanto intencional, el que se usa para llamar la atención del adulto).

Un aspecto a destacar en esta etapa es el comienzo de la regulación de horarios de sueño y alimentación, lo que supone un paso importante en la adquisición de hábitos sociales que le permiten al niño su integración a protocolos de convivencia con otras personas; la práctica y perfeccionamiento de posicionamientos en prono y sedente se combinan con actividades y escenarios para la alimentación, la higiene, el juego y el aprendizaje, en los que no se limitan las prácticas motrices, sensoriales y cognitivas, pues se invita al niño a ser partícipe del ambiente social al que pertenece.

---

<sup>25</sup> La relación que se establece con los objetos, en este subestadio, está ligada a la percepción, por lo que, si los objetos salen del campo perceptible del niño, estos desaparecen para él, por lo que no hace labor para buscarlos (Mandujano, Sánchez-Pérez, Martínez, Alvarado & Muñoz-Ledo, 2011).

El tipo de interacciones que se establecen son, en su mayoría, con adultos, regularmente cuidadores principales con los que el niño suele compartir objetos, pero de los que no reconoce su independencia (Muñoz & Farkas, 2017). Por lo tanto, es posible ver que, entre los 4 y 7 meses, exista un aumento en la cantidad de secuencias imitativas entre el cuidador y el niño, sobre todo, las vocalizaciones y más tarde los comportamientos con los objetos (Bordoni, 2018).

Cuando existe participación del cuidador para imitar ciertos comportamientos pertenecientes al repertorio conductual del niño, el resultado que se obtiene es la atribución del significado comunicativo de lo que se hace, en tales casos, los participantes de las secuencias de imitación están haciendo una construcción conjunta de los intercambios y de este modo, la comunicación se ubica en el centro del fenómeno imitativo (Bordoni, 2018).

### ***Desarrollo de los 8 a los 11 meses***

Este periodo representa al cuarto subestadio del desarrollo sensoriomotor, en el cual se ponen a disposición de las primeras conductas inteligentes relacionadas con la coordinación de esquemas<sup>26</sup> de visión-audición, prensión-succión y prensión-visión (esquemas de movimiento), que hacen posibles a las adaptaciones que prestan consciencia del deseo y la dirección de la actividad, lo que implica un nivel creciente de complejidad con establecimiento de relaciones espaciales, temporales y causales.

Estos mecanismos de orientación proveen de experiencias tónicas de información en el cerebro, usando como fuente el flujo de excitación de los órganos y sistemas sensoriales, cuyo impacto sobresale en la maduración de las estructuras de la formación reticular y el sistema límbico, el tallo cerebral, la región talámica (visión, audición y somestésia), el núcleo caudado y el hipocampo. La expresión funcional de

---

<sup>26</sup> Piaget define que la coordinación de dos esquemas no es sólo una asociación entre los dos o una asimilación simple de uno por el otro. Se trataría de una coordinación recíproca e la que cada esquema trata de asimilar todos los excitantes, aunque no sean adecuados a ese esquema. Así, el niño trataría de ver el sonido y de oír el objeto o persona que lo produce. Es una fuente privilegiada de estimulación (Delval, 1994, p. 143).

dichas transformaciones se manifiesta por medio del desarrollo expresivo, indispensable para la regulación emocional, y que posee una importante asociación con la calidad de la atención recibida en la infancia, es decir, con los cuidados sensibles que permiten una regulación vital para programar estas estructuras (Perry et al., 2017).

La maduración de las áreas motoras primarias, implicadas en el desarrollo de movimientos intencionalmente organizados como volver los ojos, la cabeza y todo el cuerpo y en movimientos de asir objetos con las manos. Puede plantearse que la búsqueda del objeto desaparecido es indicador de la continuación de los procesos de maduración de las áreas primarias y secundarias visuales, acústicas y sensoriales (Montoya & González, 2009).

Así como las conductas exploratorias, las interacciones se vuelven más intencionales, las habilidades sociales del niño, en este periodo, es la capacidad para responder a su nombre, seguir instrucciones sencillas en momentos de juego con el adulto, se comienza a adherir a las normas sociales y convencionalismos como saludar con la mano, dar besos, abrazos y buscar la aprobación de los cuidadores. En las rutinas sociales, el niño adquiere mayor participación para alimentarse, vestirse e imitar acciones que hacen los adultos (Ocaña & Martín, 2011), lo que le confiere cierta independencia y con ello la necesidad de espacio que lo separe parcialmente de la madre<sup>27</sup>.

La expresión emocional se vuelve más compleja, en cuanto muestra mayor organización ante los desafíos ambientales. El amor y el enfado se muestran con

---

<sup>27</sup> Aunque el niño marque una necesidad de separación, es importante que éste se sienta querido, no únicamente a través de la mirada, los gestos y el empleo de la voz, sino también mediante el desarrollo de la seguridad de que no va a ser abandonado. Los padres verán cómo su hijo se vuelve más autónomo, más flexible y atrevido cuando es capaz de sentirse seguro y querido mientras que explora su entorno al igual que cuando se le acaricia o abraza (Esquivel, 2010, p. 36).

múltiples atributos conductuales, se pueden vislumbrar gestos de decepción, mientras que los miedos y las ansiedades se llegan a asociar con la angustia de separación, de perder o separarse de sus cuidadores. Además, se diferencian señales de orgullo evocadas por la aprobación proveniente de otra persona que reconoce su esfuerzo o logro y esbozos de empatía, vergüenza y culpa (Esquivel, 2010).

A los 8 meses, el niño genera, con mayor frecuencia, sonidos combinando en ellos vocales y consonantes. Los cuidadores sensibles a estas señales les permiten responder a estos primeros intentos de interacción verbal. Ribas y Seidl de Moura (2006 citados por Alvarenga et al., 2014) comprobaron que las madres tienden a responder a las vocalizaciones de los hijos hablando o vocalizando, favoreciendo y estimulando el uso del lenguaje, en consecuencia, aumentando las posibilidades del niño comprender el contenido verbal de las prácticas maternas. Por lo tanto, además de estimular el desarrollo del lenguaje en el niño, la responsabilidad de la madre a las vocalizaciones podría preparar al niño para tener su comportamiento regulado por intervenciones verbales en el futuro.

A los 9 meses, el bebé cuenta con una red de percepción facial que le permite la duplicación materna (mirada), misma que fortalece las asignaciones entre las presentaciones visuales y motoras de gestos faciales, lo que aumenta la sensibilidad neuronal infantil a las claves sociales relevantes en las primeras etapas de la vida (Rayson, Bonaiuto, Ferrari & Murray, 2017).

Esto indica claramente que el niño ya no sólo es emisor o receptor, sino que cuenta con un sistema de identificación facial de las personas con quienes interactúa, lo cual es importante porque la identificación y el análisis preciso de las expresiones faciales es fundamental para comprender los estados internos de los demás y, por tanto, para regular la interacción social (Rayson et al., 2017). Este primer gran paso del sistema visual permitirá que se perfeccione la identificación de las emociones a través de la observación de activaciones musculares faciales subyacentes, logrando descifrar con habilidad el algoritmo destinado a las emociones de: felicidad, sorpresa,



enojo, tristeza, disgusto y miedo (Martínez, 2017). Asimismo, estos procesos abren paso a la formación del apego y con ello a la integración y coordinación de respuestas emocionales (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

Conforme la locomoción del bebé se desarrolla, otras reacciones se presentan en él, es así como la acción de huida, provocada por el miedo, suele ser observada hacia los seis meses de vida; el temor a sucesos sociales (extraños y separación de la madre) puede ser identificado a los nueve meses y se debe a la dificultad del niño para conservar mentalmente la continuidad de la presencia de la madre en momentos de separación, así como la dificultad para entender las razones de la separación o el tiempo que transcurrirá antes de volver a ver a la madre (Nóblega et al., 2016), mientras que al año se observa miedo a los estímulos visuales o sonidos inesperados (Berger, 2009).

A los 10 meses surgen las primeras palabras y el uso de herramientas para ejecutar algunas actividades, esto indica un avance en el desarrollo del lenguaje simbólico, el cual permite que los objetos, personas, sensaciones, entre otros elementos de la realidad objetiva, empiecen a ganar significado, en la medida en que se relaciona y se apropia del mundo social a su alrededor. Para Luria (1984 citado por Da Silva & Tuleski, 2014), la palabra empieza a tornarse sustantivo y adquirir significado independiente alrededor del año y medio de vida y tales efectos se encuentran marcados por el desarrollo de las funciones cerebrales, en donde los centros inferiores son sustituidos por los superiores en términos de dominancia, como la corteza cerebral. Con el avance del lenguaje simbólico, los aspectos emocionales comienzan a adquirir sentido para el niño al posibilitarle la identificación de sus sensaciones y el poder denominarlas en su relación con los adultos. El constructivismo, liga a la emoción con el conocimiento y el desarrollo cognoscitivo en tanto que: algunas emociones necesitan de la capacidad de representación de las relaciones con los otros, otras requieren de la evolución del yo y otras precisan de una comparación de la conducta con la norma interiorizada como la culpa (Esquivel et al., 2007, p. 163).

## ***Desarrollo de los 12 a los 24 meses***

En este último periodo se comprenden dos subestadios: el de reacciones circulares terciarias y la formación de nuevos esquemas. El primero tiene lugar entre los 12 y 18 meses y se caracteriza por la construcción de nuevos esquemas debidos a la búsqueda de la novedad y no a la reproducción de eventos que aparecieron en forma fortuita, a la vez que, la coordinación está dirigida a medios nuevos (Mandujano, et al., 2011, p. 8).

Hacia los 18 meses se consolida el auténtico reconocimiento de sí mismo, por lo que, en su repertorio del lenguaje, el niño utiliza el “mi” y el “yo”, que lo habilitan al contacto con otras figuras sociales en el que se reconocen como individuos diferenciados, que expresan deseo y dominio, mismos que los posibilitan a tener breves intercambios con iguales, pero sin compartir actividades y fines (Ocaña & Martín, 2011).

De los 18 a 24 meses, el subestadio correspondiente es el de formación de nuevos esquemas, que se correlaciona con la maduración de la corteza y el control cortical. Las estructuras implicadas en la solución de problemas a estas edades son los haces más específicos de las fibras descendentes de la formación reticular, la región frontal del córtex, las fibras descendentes que van desde el córtex prefrontal hasta los núcleos del tálamo y el tronco cerebral. Las zonas mediales de los hemisferios cerebrales y sus conexiones con la formación reticular del tallo cerebral (Montoya & González, 2009).

Las funciones se incrementan con el surgimiento del lenguaje. De los 18 a los 24 meses. En los seis subestadios se observa que la organización de las acciones, centradas al principio sobre el propio cuerpo, se descentran, y poco a poco se proyectan hacia un espacio en el cual el propio niño es un elemento como los demás objetos. Se prefigura el desarrollo intelectual futuro (Mandujano et al., 2011, p. 9).

## **ANEXO II. FORMATO FINAL DE CALIFICACIÓN DEL ICIS-ROMANI**

**INVENTARIO DE COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL. REGISTRO OBSERVACIONAL  
MADRE-HIJO (ICIS-ROMANI)**

Nombre del niño (a) _____ Fecha Nacimiento _____ Edad _____ Género M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Orden al nacimiento _____ Estado Funcional al inicio de la sesión Somnoliento <input type="checkbox"/> Activo Atento <input type="checkbox"/> Hipoactivo <input type="checkbox"/> Atención dispersa <input type="checkbox"/> Irritable <input type="checkbox"/> Molesto <input type="checkbox"/>	Fecha de aplicación _____ Expediente _____ Nombre madre o cuidador _____ ¿Madre? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parentesco _____ Edad _____ Escolaridad _____ Ocupación _____ Familia: Incompleta <input type="checkbox"/> Nuclear <input type="checkbox"/> Ampliada <input type="checkbox"/> SISTEMA DIADICO _____
---	---

<b>I. SENSIBILIDAD MATERNA</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. La madre o cuidador se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara.		
2. La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés.		
3. La madre o cuidador permite al niño seleccionar de la caja de juguetes, el que más llamó su atención.		
4. La madre o cuidador permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad.		
5. La madre o cuidador evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés.		
6. La madre o cuidador evita forzar al niño en forma verbal o física a realizar una acción, al margen de si el niño mostró o no interés en la actividad.		
7. La madre o cuidador propone una nueva actividad que captura la atención del niño, cuando éste perdió el interés o mostró cansancio ante una acción previa que realizaban.		
8. La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella.		
9. La madre responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño.		
TOTAL		

<b>II. ORGANIZA COMPORTAMIENTOS</b>		
<b>Irritabilidad del niño</b> <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
10. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto.		
11. La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño que presenta signos de irritabilidad o llanto.		
<b>Hipoactividad del niño</b> <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
12. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.		
13. La madre evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.		
<b>Hiperactividad del niño</b> <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>
14. La madre mediante la restricción de estímulos presentes, logra mantener el interés del niño en una acción, ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención.		
15. La madre evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención.		
TOTAL		

<b>III. FAVORECE EL DESARROLLO EMOCIONAL-SOCIAL</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
16. La madre o cuidador verbaliza al niño en tono afectivo y muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión.		
17. La madre o cuidador muestra afecto al niño durante la sesión.		
18. La madre o cuidador en forma verbal o no verbal motiva o halaga al niño ante el logro de una acción realizada.		
19. La madre o cuidador expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño.		
20. La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social.		
21. La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión.		
22. La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con la acción del niño.		
<i>Total</i>		

<b>IV. FAVORECE EL DESARROLLO COGNITIVO Y LENGUAJE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
23. La madre o cuidador solicita al niño en forma verbal realizar alguna acción sólo cuando el niño le está poniendo atención.		
24. La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción.		
25. La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, antes de solicitarle que la imite.		
26. La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer.		
27. La madre o cuidador logra prolongar la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan.		
28. La madre o cuidador enriquece la acción del niño al describir verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos que manipula el niño.		
29. La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite.		
30. La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión.		
31. La madre o cuidador utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión.		
32. La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una nueva actividad.		
33. La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no haya muchos objetos a su alcance.		
34. La madre o cuidador propone al niño realizar una acción o actividad, adecuadas a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño.		
<i>Total</i>		

<b>V. SEÑALES COMUNICATIVAS DEL NIÑO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
35. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre sin mediación de un objeto.		
36. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre a través de la mediación de un objeto.		
37. El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés.		
38. El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención e iniciar una acción.		
39. El niño muestra signos claros de desinterés en una acción que realizaba.		
40. El niño expresa estar contento durante la sesión.		
41. El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión.		
<i>Total</i>		

<b>VI. RESPONSABILIDAD A LA MADRE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
42. El niño dirige su mirada hacia la madre o un objeto después de que la madre llamó su atención.		
43. El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre realiza con el propósito que él la imite.		
44. El niño realiza una acción por imitación después de que la madre modeló como hacerlo.		
45. El niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él.		
46. El niño balbucea, vocaliza o sonrío en respuesta a expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.		
47. El niño balbucea, vocaliza o sonrío en respuesta a expresiones no verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.		
48. El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que juega con interés.		
49. El niño responde a las acciones maternas para tranquilizarlo cuando él mostró claras señales de enojo, molestia o temor.		
<i>Total</i>		

Categoría/Subescalas	Esperado	Observado	Contingente Esperado	Contingente Observado
I. Sensibilidad materna	9		6	
II. Organiza comportamientos	6		3	
III. Favorece el desarrollo emocional-social	7		5	
IV. Favorece el desarrollo cognitivo y lenguaje	12		8	
<b>TOTAL MADRE</b>	<b>34</b>		<b>22</b>	
V. Señales comunicativas del niño	7		2	
VI. Responsividad a la Madre	8		8	
<b>TOTAL NIÑO</b>	<b>15</b>		<b>10</b>	
<b>TOTAL MADRE-NIÑO</b>	<b>49</b>		<b>32</b>	

<b>COMPORTAMIENTOS QUE OBSTACULIZAN LA INTERACCIÓN SOCIAL MADRE-NIÑO</b> (REGISTRE LOS OBSERVADOS)	
<b>MADRE O CUIDADOR</b>	<b>NIÑO</b>
<input type="checkbox"/> En general no establece contacto visual con el niño. <input type="checkbox"/> En general no habla al niño. <input type="checkbox"/> Cambia constantemente de una actividad a otra. <input type="checkbox"/> No regula la actividad, si el niño cambia de una actividad a otra. <input type="checkbox"/> No responde a miradas, sonrisas, vocalizaciones u otras formas de comunicación del niño. <input type="checkbox"/> No comenta verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos. <input type="checkbox"/> Frecuentemente impone en forma verbal o física que el niño realice una acción seleccionada por ella. <input type="checkbox"/> Muestra algún signo de maltrato verbal o físico al niño. <input type="checkbox"/> En general se distrae en otra cosa, no observa al niño. <input type="checkbox"/> No orienta la acción del niño.	<input type="checkbox"/> En general no mira a la madre. <input type="checkbox"/> No sonrío o vocaliza a la madre. <input type="checkbox"/> No dirige su atención a la madre cuando ella lo solicita. <input type="checkbox"/> No realiza actividades solicitadas por la madre. <input type="checkbox"/> Cambia constantemente de una actividad a otra. <input type="checkbox"/> No muestra interés por explorar los objetos. <input type="checkbox"/> Siempre juega solo sin involucrar a la madre. <input type="checkbox"/> En general no muestra emociones.

### SISTEMA DIÁDICO

<b>Globalmente se caracteriza a la madre o cuidador</b>
Organizador de los intercambios <input type="checkbox"/> Desorganizador de los intercambios <input type="checkbox"/>
<b>Globalmente se caracteriza al niño/niña</b>
Con posibilidades de organizar sus intercambios <input type="checkbox"/> Con dificultades para organizar sus intercambios <input type="checkbox"/>

SISTEMA DIÁDICO	NIÑO/NIÑA CON POSIBILIDADES	NIÑO/NIÑA CON DIFICULTADES
MADRE/CUIDADOR ORGANIZADOR	1	2
MADRE/CUIDADOR DESORGANIZADOR	3	4

## **ANEXO III. FORMATO DE VALIDEZ DE CONTENIDO ICIS-ROMANI**

## INSTRUCCIONES PARA REVISIÓN DE EXPERTOS

El documento integra las competencias e indicadores propuestos para evaluar la interacción entre la madre o cuidador principal y el niño, a través del “Inventario de competencias de interacción social. Registro observacional madre-niño (ICIS-ROMANI)”. El **objetivo** del inventario es evaluar las competencias maternas o del cuidador principal y del niño, para establecer interacciones durante sus intercambios en una situación no estructurada de juego espontáneo.

### Diseño del inventario

La estructura del inventario integra un total de seis competencias o subescalas, cuatro corresponden a las competencias de interacción materna o del cuidador principal y dos corresponden a las competencias del niño en su primer año de vida (Cuadro 1).

**Cuadro 1**

Competencias Maternas	Competencias del niño
I. Sensibilidad Materna	V. Señales Comunicativas VI. Responde a la madre
II. Organiza comportamientos	
III. Favorece el desarrollo Emocional-Social	
IV. Favorece el desarrollo Cognitivo y Lenguaje	

Cada competencia de interacción específica comprende varios indicadores de logro, integrando el inventario un total de 49 indicadores, las competencias maternas o del cuidador con 34 indicadores y las competencias del niño con 15 indicadores. Del total de indicadores 32 evalúan comportamientos de reciprocidad o contingencia madre-niño, los cuales son señalados en las casillas marcadas con gris con el propósito de identificarlos y facilitar su evaluación, de los cuales 22 corresponden a la madre y 10 al niño (Cuadro 2).

**Cuadro 2**

Competencias/Subescalas	No. Indicadores	Indicadores de Contingencia
I. Sensibilidad materna	9	6
II. Organiza comportamientos	6	3
III. Favorece desarrollo emocional-social	7	5
IV. Favorece desarrollo cognitivo-lenguaje	12	8
<b>TOTAL MADRE</b>	<b>34</b>	<b>22</b>
V. Señales comunicativas del niño	7	2
VI. Responde a la Madre	8	8
<b>TOTAL NIÑO</b>	<b>15</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL MADRE-NIÑO</b>	<b>49</b>	<b>32</b>



Los indicadores de logro integran dos componentes observables que el profesional debe considerar para evaluar la forma como el cuidador o el niño realizan o expresan la competencia.

1) **Objetivo de la acción.** Se refiere al objetivo de la acción que implica dos aspectos a considerar: **a)** la acción que debe realizarse para **b)** el objetivo sobre el cual se ejerce la acción.

2) **Condición de la acción.** Se refiere al contexto o situación específica en que se evalúa el indicador de la competencia.

Por ejemplo, en el indicador de logro “La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés”, de la competencia denominada sensibilidad materna, estos componentes observables serían:

**1) Objetivo de la acción**

” La madre o cuidador a) **vigila** que el **niño** b) se **encuentre** en una **posición segura y adecuada**”

**2) Condición de la acción**

“que le **permita alcanzar y manipular** los objetos de su interés”.

### **Definición de competencias de interacción social**

Las competencias pueden definirse como el conjunto de capacidades que permiten movilizar y aplicar de manera interrelacionada, diversos recursos cognitivos (saberes, habilidades, valores, actitudes), relacionados con el desempeño o realización de acciones de complejidad diversa, para enfrentar situaciones concretas de la vida cotidiana. Esta movilización conjunta de diferentes recursos cognitivos y su aplicación a una situación concreta como son los procesos de intercambio social o competencias de interacción social, se consideran como *Esquemas de acción que integran conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a la realización del mutuo intercambio entre la madre o cuidador y el niño, con la finalidad de interpretar y predecir el comportamiento de un miembro de la diada en función del otro (intenciones, sentimientos, deseos, emociones, afectos), a través de estrategias de actuación diferenciadas de acuerdo a la especificidad o complejidad de las acciones realizadas ante una situación significativa de intercambio social.*

### **Criterios para evaluar contenido y forma de cada indicador de las seis subescalas**

El propósito de la participación de los jueces es evaluar que cada uno de los indicadores o indicadores comportamentales descritos tanto en el inventario como en el manual de calificación, cumplan con los siguientes criterios:

**1. Claridad**

La forma de expresar el indicador es entendible, organiza en forma ordenada y adecuadamente las palabras y oraciones, permitiendo asegurar que el evaluador acceda al contenido enunciado sin mayor ambigüedad. El contenido es fácil de comprender, manifiesta en forma evidente el comportamiento a observar, sin que el profesional deba hacer un esfuerzo para desentrañar el sentido de lo escrito y la intención del indicador sobre el comportamiento que deberá ser evaluado.

**2. Congruencia**

El indicador es conveniente, no genera ningún tipo de contradicción al establecer una relación coherente y lógica con el comportamiento que se pretende evaluar al interior de la subescala. Existe una relación de similitud entre el indicador descrito y el comportamiento a evaluar.

### 3. Pertinencia

El indicador refiere un comportamiento perteneciente o relacionado a la subescala de la competencia que se pretende evaluar. El indicador permite distinguir un comportamiento de otros dentro de la subescala que evalúa comportamientos relativos o concernientes a la misma competencia.

#### Formato de calificación para jueces

<i>Indicador del Inventario</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

Por ejemplo, la competencia de **sensibilidad materna** la integran 9 indicadores o indicadores de evaluación (1 al 9), el primer recuadro expresa el enunciado del indicador tal y como quedaría propuesto en el inventario (considerando como positivo “SÍ” si el comportamiento fue observado y negativo “NO” si el comportamiento no fue observado). La parte inferior describe con mayor detalle el comportamiento a observar tal y como quedaría en el manual de aplicación, lo que permitiría al evaluador contar con los elementos que deberá tomar en cuenta para su calificación. Por favor marque en los recuadros correspondientes, su consideración tanto del indicador enunciado (inventario) como de su descripción (manual), de acuerdo con los criterios de evaluación señalados y si es el caso las observaciones que sugiere deben tomarse en cuenta.

Observaciones: <b>En la redacción de las instrucciones para calificar cada indicador en el manual</b>	Claridad	
	Sí	No

## I. SENSIBILIDAD MATERNA

La sensibilidad materna ha sido considerada como una de las principales competencias para favorecer la interacción madre-hijo. Con base en las aportaciones de Ainsworth, la sensibilidad materna se refiere a la competencia de la madre o cuidador principal para percibir e interpretar con acierto las señales y comportamientos comunicativos del niño y una vez lograda esta comprensión, responder a ellas en forma apropiada y pronta. De acuerdo con lo anterior, la subescala de sensibilidad materna integra nueve indicadores con los siguientes propósitos de evaluación:

El inventario propone dos indicadores para evaluar la competencia de sensibilidad materna, al observar si la madre o cuidador muestra disponibilidad para establecer y facilitar intercambios entre ambos, así como del niño con los objetos de su interés (*“La madre se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara”, “La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés”*).

Se proponen tres indicadores que proporcionan la oportunidad de observar si la madre o cuidador, puede ver las cosas desde el punto de vista del niño (*“La madre permite al niño seleccionar de la caja de juguetes el que más llamó su atención”, “La madre permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad”, “La madre evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés”*).

El inventario establece dos indicadores que permiten observar si la madre o cuidador, logra con habilidad leer o interpretar lo que el niño no desea, si está aburrido o necesita mayor variedad de interacción y ofrecer una alternativa (*“La madre evita forzar al niño en forma verbal o física a realizar una acción, al margen de si el niño mostró o no interés en la actividad”, “La madre propone una nueva actividad que captura la atención del niño, cuando éste perdió el interés o mostró cansancio ante una acción previa que realizaban”*).

Asimismo, dos indicadores que permiten observar si la madre o cuidador logra interpretar con acierto las señales del niño y responder en forma adecuada y pronta (*“La madre responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella”, “La madre responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño”*).

A continuación, se presentan los 9 indicadores para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual

1. La madre o cuidador se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**1. La madre o cuidador se coloca en una posición que permite al niño establecer con facilidad intercambios cara a cara.**

Lo importante es observar que la posición elegida por la madre o cuidador con relación a la posición del niño favorece establecer miradas mutuas, de acuerdo con la edad y posibilidades del niño. Por ejemplo, en los niños más pequeños, la madre posiciona al niño de manera que las miradas mutuas sean posibles (se coloca en el ángulo de visión del niño). Ocasionalmente, puede colocarse detrás del niño para sostenerlo mientras el niño realiza alguna acción con objetos (por ejemplo, cuando el niño aún no controla la posición sedente), pero debe ser claro que, durante la mayor parte del tiempo, la posición de la madre o cuidador permitiría al niño establecer con facilidad contacto visual con su madre.

Registre Sí, cuando se observe con claridad el interés mostrado por la madre o cuidador para facilitar los intercambios cara a cara a través de su posición con relación al niño, al margen de si los intercambios ocurren o no.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>2. La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**2. La madre o cuidador vigila que el niño se encuentre en una posición segura y adecuada que le permita alcanzar y manipular los objetos de su interés.**

La madre o cuidador vigila que la posición del niño sea adecuada para realizar una acción con algún objeto, de acuerdo con el control postural alcanzado por el niño:

- En los niños más pequeños, cuida que durante la posición supina (acostado boca arriba) o prona (acostado boca abajo), el niño pueda con facilidad tocar, alcanzar o manipular el juguete de su interés que se encuentra a su alcance (por ejemplo, utiliza en forma adecuada la cuña como apoyo para mantener al niño en posición de semisentado y bien alineado).
- En los niños que inician el control sedente, la posición del niño es segura (por ejemplo, sentado con o sin apoyo de la madre, si pierde el equilibrio no se lastimará).
- En los niños que inician los desplazamientos, cuida y apoya los desplazamientos que realiza el niño para alcanzar un objeto (no se encuentran obstáculos que puedan lastimarlo).

En este reactivo se considera si la madre o cuidador cambia de posición al niño cuando éste muestre incomodidad postural que le dificulten manipular los objetos y cuida que la posición del niño sea adecuada (por ejemplo, si el niño mantiene una pierna mal flexionada, la endereza o alinea su postura para facilitar la manipulación).

Registre SÍ, cuando durante la sesión de juego, la madre o cuidador logra mantener y/o apoyar una adecuada posición del niño que le permitan realizar acciones con objetos en forma cómoda, segura y adecuada.

Registre NO, cuando se observen inconsistencias: en ocasiones la madre o cuidador logra que el niño se encuentre en una posición cómoda, segura y adecuada, pero otras veces no se percata de la inadecuada posición del niño que le dificultan manipular los objetos o no brinda la seguridad y el apoyo necesario para la acción del niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>3. La madre o cuidador permite al niño seleccionar de la caja de juguetes, el que más llamó su atención.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**3. La madre o cuidador permite al niño seleccionar de la caja de juguetes, el que más llamó su atención.**

La caja de juguetes debe estar al alcance del niño. Registrar al inicio de la sesión o en el momento en que la madre logre acercar la caja de juguetes al alcance del niño.

Registre SÍ, cuando la madre permite al niño mirar, tocar o agarrar los diversos objetos de la caja y seleccionar el que más llamó su atención, antes de que la madre seleccione uno.

Registre también SÍ, en las siguientes situaciones:

- Si el niño aún no controla la posición sedente y por la posición de acostado muestran dificultad para agarrar un objeto de la caja, en caso de que el objeto seleccionado por la madre logró capturar la atención del niño.

- Si el niño es hipoactivo y/o muestra pobre interés en tomar algún objeto de la caja, en caso de que el objeto seleccionado por la madre logró capturar la atención del niño.

Registre NO, en las siguientes situaciones:

- La madre no acerca la caja de juguetes al alcance del niño.

- No le permite elegir el que más llamó su atención, omitiendo el interés mostrado por el niño, desviando su atención a otro objeto seleccionado por ella.
- No logra capturar la atención en niños que por su edad no pueden tomar por sí mismos algún objeto de la caja.
- No logra capturar la atención en niños que muestran signos de hipoactividad o pobre interés para tomar un objeto.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

4. La madre o cuidador permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**4. La madre o cuidador permite al niño explorar el objeto que llamó su atención e iniciar una acción con ese objeto, antes de que ella proponga una actividad.**

La madre espera que el niño mire y/o manipule el objeto que llamó su atención y tiene en sus manos, permitiendo que inicie alguna acción (mirar o explorar con atención, chupar, sonar, golpear, aventar, arrastrar, apilar, etcétera), antes de que ella proponga una actividad a realizar con el objeto.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador permite al niño iniciar una acción con el objeto como esperando “a ver qué hace”.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador de oportunidad al niño de iniciar alguna acción, pero éste no realiza ninguna (situación posible en niños muy pequeños o hipoactivos) y entonces la madre inicia alguna acción.

Registre NO, si es notorio que la madre no espera para ver que hace primero el niño, mostrando de inmediato un comportamiento directivo de lo que debe realizar el niño, no permitiendo la exploración inicial por parte del niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

5. La madre o cuidador evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**5. La madre o cuidador evita desviar la atención del niño a otra actividad, cuando éste se encuentra realizando una acción con interés.**

La madre o cuidador en forma verbal o no verbal, evita *desviar* la atención del niño de la actividad que está realizando, hacia otro juguete u objeto no relacionado con el que está jugando o mirando con interés el niño. Sin embargo, es posible observar que el cuidador *no hace caso u omite* la conducta del niño con poca o sin consideración por lo que el niño está haciendo y explícitamente demanda que el niño atienda una nueva actividad seleccionada por el cuidador, por ejemplo, retirar un juguete al niño para mostrarle otra cosa o llamar la atención del niño repetidamente hacia otro juguete, objeto o evento.

Lo importante en este indicador es observar que la madre nota o reconoce una acción que está realizando el niño con interés y evita la *interrupción*.

Registre **SÍ**, cuando la madre o cuidador **evite** en forma verbal o no verbal, desviar la atención del niño de la actividad que está realizando, hacia otro juguete u objeto no relacionado con el que está jugando o mirando el niño.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador omite el interés del niño en la actividad que realiza. Explícitamente demanda que el niño atienda otra actividad seleccionada por el cuidador (ejemplo, retirar un juguete con el que el niño realizaba alguna acción o llamar repetidamente su atención para mostrar al niño otro juguete, objeto o evento no relacionado con la acción realizada con interés por el niño).

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

6. La madre o cuidador evita forzar al niño en forma verbal o física a realizar una acción, al margen de si el niño mostró o no interés en la actividad.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**6. La madre o cuidador evita forzar al niño en forma verbal o física a realizar una acción, al margen de si el niño mostró o no interés en la actividad.**

En este indicador, la madre o cuidador **evita** dirigir en forma impositiva las acciones del niño, lo importante es descartar la presencia de un claro sentido de coerción, fuerza o imposición del cuidador hacia el niño.

Registre **SÍ**, en caso de que la madre o cuidador evita mediante conductas verbales o físicas demandar con insistencia, imponer o forzar físicamente al niño para que ejecute una acción relacionada o no con el interés del niño.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador mediante conductas verbales, insiste o demanda que el niño ejecute una conducta o acción. Ejemplo, el cuidador emite una orden en la que en forma insistente demanda al niño realizar una acción ¡¡Pon el cubo dentro de la taza!! También registre **NO**, cuando la madre o cuidador fuerza al niño a ejecutar una acción relacionada o no con el interés del niño. Típicamente, el cuidador manipula físicamente al niño para que ejecute la conducta. Ejemplo, mueve la cabeza del niño para establecer un contacto visual o fuerza físicamente al niño para que agarre o active un juguete. El niño puede mostrar o no, signos de rechazo a la imposición del cuidador (aventar el objeto, quejidos e incluso llanto).

**NOTA:** En los casos en que el niño muestre dificultad para realizar una acción (hipoactividad, dificultad para manipular o centrar su atención), es importante no confundir acciones maternas de apoyo, con acciones de coerción (ejemplo, detener un objeto para que el niño pueda agarrar o explorar, detenerlo en una posición facilitadora para la manipulación o apoyar el desplazamiento del niño para alcanzar un objeto de interés que se encuentra fuera de su alcance). El comportamiento de la madre o cuidador debe evitar obligar verbal o físicamente al niño, restringiendo, o no permitiendo realizar por sí mismo una acción.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

7. La madre o cuidador propone una nueva actividad que captura la atención del niño, cuando éste perdió el interés o mostró cansancio ante una acción previa que realizaban.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						



**7. La madre o cuidador propone una nueva actividad que capture la atención del niño, cuando éste perdió el interés o mostró cansancio ante una acción previa que realizaban.**

La madre o cuidador nota o reconoce cuando el niño muestra desinterés o cansancio ante una acción o actividad realizada previamente. Es común que cuando un niño está cansado o ha perdido interés en una actividad, exprese desinterés, molestia, bostezos, mueva su cabeza o dedo en señal de negación.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador reconoce e interpreta el desinterés o cansancio mostrado por el niño y en forma verbal o no verbal, intenta recuperar el interés del niño hacia otra acción o actividad con un nuevo objeto, juguete o algún aspecto del medio ambiente. La madre o cuidador puede llamar la atención del niño mostrando cerca de su línea de visión algún juguete o llevándolo a ver algo. Hay un énfasis en capturar nuevamente el interés del niño, pero sin intentar forzarlo a la ejecución de una actividad seleccionada por el cuidador, más bien hay una preocupación por permitir que el niño *responda* a una nueva actividad iniciada por el cuidador. Ejemplo, señalar, aproximar o llevar a la línea de visión del niño un nuevo juguete. Lo importante en este indicador es identificar si el cuidador detecta las señales de cansancio o desinterés del niño y la necesidad de cambiar la actividad.

Registre SÍ, en caso de que el niño no muestre cansancio o desinterés.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no responde al desinterés mostrado por el niño y no propone una nueva actividad o acción. También registre NO, si el niño responde únicamente en forma breve y el cuidador de manera insistente continúa en la misma actividad, o bien, cuando al margen del cuidador, el niño es quien inicia una nueva acción (sin que el cuidador hubiese intervenido). Implica que el cuidador no percibe, interpreta o responde a la falta de interés o cansancio mostrado por el niño ante la misma actividad que realizaban.

**NOTA:** En los casos donde claramente se identifica irritabilidad o molestar del niño por sueño, hambre o malestar general, suspender la grabación.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>8. La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**8. La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física ante miradas, sonrisas, balbuceos o gestos que el niño dirige hacia ella.**

La madre o cuidador responde en forma verbal, gestual o física a los intentos del niño de iniciar con ella una interacción social. Este tipo de interacciones iniciadas por el niño y dirigidos hacia la madre o cuidador, no **implica** objetos como parte del intercambio social. Están incluidas en este estilo, acciones como mirar a la madre, sonreír, balbucear o vocalizar, aproximarse a la madre o darle los brazos como intento para que ella lo cargue.

La respuesta al niño debe ser clara, ya sea en forma verbal, gestual, física o al mismo tiempo varias respuestas verbales y físicas. La respuesta materna refleja el hecho de que la madre o el cuidador nota y reconoce que el niño se dirige hacia ella y responde de alguna manera. La respuesta verbal, gestual o física del cuidador típicamente describe, comenta o responde con una acción al niño, pero no hay intentos para modificar o cambiar su conducta.

El estilo de interacción de respuesta verbal materna puede reflejar gusto o aprobación cuando el niño le dirige su mirada o sonrisa. Ejemplo, "Si te veo jugar" en respuesta a la mirada del niño hacia el cuidador, "Te gusta esa pelota, verdad" en respuesta a la sonrisa o balbuceo del niño.

El estilo de interacción de respuesta física refleja el hecho que el cuidador *nota, reconoce y responde a* la conducta que intenta iniciar o ha iniciado el niño. La respuesta física incluye besar, abrazar, cargar, sentar o parar al niño u otro contacto físico que refleje reconocimiento a la acción iniciada por el niño que es claro que dirige hacia la madre o cuidador. La madre o cuidador puede no verbalizar en su respuesta física (ejemplo, sólo sonríe, besa o acaricia al niño en respuesta a una mirada o sonrisa del niño dirigidos a ella; abraza al niño, cuando él le da los brazos o lo alza si así indica desearlo).

La respuesta puede acompañarse de comportamientos gestuales maternos como asentir con la cabeza en prueba de aceptación o aprobación, o también con una sonrisa o expresión facial animada que refleje gusto o interés en respuesta a la acción que el niño dirige a ella.

El estilo de respuesta materna también incluye conductas verbales, gestuales y físicas utilizadas al mismo tiempo para responder a los inicios del niño (ejemplo, acaricia, besa y habla al niño en respuesta a miradas o vocalizaciones, o bien carga y habla al niño si él le da los brazos).

Registre **SÍ**, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre o cuidador es claramente en respuesta a los inicios del niño (miradas, sonrisas, gestos, balbuceos y/o vocalizaciones).

Registre **NO**, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre o cuidador es no responder a los inicios interactivos del niño o si el niño no muestra comportamientos de iniciar interacciones con la madre o cuidador, sin mediación de un objeto.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

9. La madre responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**9. La madre o cuidador responde a los inicios de interacción del niño mediados por un objeto. La respuesta de la madre corresponde a la solicitud o deseo mostrado por el niño.**

La madre o cuidador responde en forma acertada a la acción que el niño inicia y dirige hacia ella **implicando un objeto** como parte del intercambio social (pide, muestra o da a la madre un objeto). Están incluidas en este estilo, acciones de respuesta materna cuando el niño mediante diversas señales relacionadas con objetos inicia una interacción. La respuesta del cuidador típicamente corresponde a la acción solicitada por el niño, pero no hay intentos para modificar o cambiar su conducta.

En este indicador es posible observar una variedad de comportamientos, por ejemplo:

-La madre o cuidador da el objeto, cuando el niño extiende sus manos como señal de solicitar un objeto que ella sostiene en sus manos.

-La madre o cuidador responde aproximando el objeto, cuando el niño mira alternadamente al objeto fuera de su alcance y a la madre o cuidador, como señal para que le aproximen el objeto.

-La madre o cuidador responde llevando al niño al punto u objeto señalado, cuando el niño señala con su mano un punto (objeto fuera de su alcance) y mira a la madre o cuidador como señal para que ella lo lleve hacia el punto señalado.

-La madre o cuidador agarra un objeto que el niño le ofrece de sus manos y desea que lo tome.

-La madre o cuidador mira un objeto cuando el niño se lo muestra de su mano para que la madre lo mire (el niño puede tomar una sonaja y agitarla, mientras mira a su madre o cuidador para que vea lo que hace).

-La madre o cuidador participa cuando el niño se dirige a ella iniciando una acción que le es familiar o conocida y en la cual desea que la madre o cuidador se involucre o participe ya sea festejando su acción, imitándolo o siguiendo el juego que él inició (por ejemplo, la madre o cuidador responde cuando el niño toma una pelota y se la avienta para iniciar el juego de "toma-daca").

Registre **SÍ**, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre es claramente en respuesta a las acciones o señales del niño de llamar su atención

mediante un objeto. Por ejemplo: Acercar o proporcionar un objeto que el niño desea y no alcanza; Tomar un objeto que el niño tiene en sus manos y se lo ofrece o da; Mirar un objeto que el niño le muestra para que sea visto; Aproxime al niño a ver algo que señalaba con interés; Responder a un juego que el niño inició y desea que la madre participe.

Registre NO, cuando durante la sesión se observa que el estilo predominante de interacción de la madre es no responder a alguna acción o señal del niño para llamar su atención o si el niño no muestra comportamientos de iniciar interacciones con la madre o cuidador a través de la mediación de un objeto.

**NOTA:** La solicitud del niño para que la madre o cuidador participe de un juego que él conoce sin mediación de un objeto, es la única excepción en este indicador para registrar la acción de respuesta de la madre o cuidador, a la acción iniciada por el niño sin mediación de un objeto (por ejemplo, la madre o cuidador responde cuando el niño inicia con el movimiento de sus manos el juego de “pin-pon es un muñeco” y mira a la madre para que se involucre).

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

## II. ORGANIZA COMPORTAMIENTOS

Esta competencia refiere la habilidad de la madre o cuidador para organizar comportamientos del niño considerados como obstáculos para el intercambio social, de los cuales se han considerado el estado de irritabilidad o llanto, la hipoactividad y la hiperactividad. Los seis indicadores propuestos en el inventario para evaluar esta competencia agrupan una serie de comportamientos verbales o no verbales orientados a organizar el comportamiento del niño y favorecer el intercambio social.

**Signos de molestia, irritabilidad o llanto.** Son observados en forma recurrente en niños con antecedentes de riesgos para daño neurológico, debido a la dificultad para organizar sus estados funcionales, signos considerados como una de las expresiones del daño o inmadurez neurológica. Estos signos también han sido considerados como señales potentes de desenlace o expresiones que caracterizan a los niños de temperamento difícil. En una situación de juego libre madre-niño, se puede enfrentar la dificultad para establecer una diferenciación clara de estos signos como expresión por desorganización neurológica o como señales potentes de desenlace. Lo importante es observar, por un lado, la habilidad del cuidador para organizar el estado funcional del niño y facilitar los intercambios con el entorno inmediato que le rodea (*“La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto”*). Por otro lado, su habilidad para autorregularse (*“La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño que presenta signos de irritabilidad o llanto”*).

**Hipoactividad.** Representa un obstáculo en el proceso de interacción madre-niño, debido a las dificultades del niño para mostrar interés y actuar sobre el medio, por lo cual se requieren habilidades de la madre o cuidador para ajustar con acierto sus acciones a las posibilidades del niño (*“La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno”*), así como evitar comportamientos que representen una menor organización (*“La madre evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno”*).

**Hiperactividad.** En sentido similar, la hiperactividad se presenta como obstáculo para el intercambio social por las dificultades del niño para centrar y mantener la atención en alguna actividad o acción con su madre, por tanto, es importante observar la habilidad materna para regular este signo (*“La madre mediante la restricción de estímulos presentes, logra mantener el interés del niño en una acción, ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención”*; *“La madre evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención”*).

Los signos de hipoactividad e hiperactividad expresados en los primeros meses de vida, también son considerados como manifestaciones tempranas de desorganización neurológica. Identificar el comportamiento materno o del cuidador ante estos signos, representa la oportunidad de registrar su habilidad para organizar los estados del niño y determinar su competencia como organizador externo de las posibilidades del niño que le permitan establecer intercambios con su entorno.

A continuación, se presentan los 6 indicadores de esta competencia materna para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual.

<b>Irritabilidad del niño</b>	<input type="checkbox"/> Presente	<input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>						
<i>10. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto.</i>										
			Claridad		Congruencia		Pertinencia			
			Sí		No		Sí		No	
Observaciones:										
<i>11. La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño que presenta signos de irritabilidad o llanto.</i>										
			Claridad		Congruencia		Pertinencia			
			Sí		No		Sí		No	
Observaciones:										

**10. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra tranquilizar al niño ante comportamientos que expresan irritabilidad o llanto.**

En este indicador es importante observar la habilidad de la madre o cuidador para tranquilizar al niño si durante la sesión de juego presenta signos de irritabilidad o llanto. La posibilidad de tranquilizar al niño expresa la capacidad de la madre o cuidador como organizador externo. La madre o cuidador pueden realizar diversas acciones para lograr regular el estado funcional del niño a un estado de mayor organización que facilite el intercambio social.

Registre Sí, cuando la madre o cuidador logra tranquilizar al niño y reanudar la interacción. La madre suspende la acción que realizaba para calmar al niño o puede realizar diversas acciones como cargarlo, mecerlo, abrazarlo, hablarle suave con cariño o aumentar el volumen de su voz (no implica gritar). Puede mostrar un nuevo objeto que logre atraer la atención del niño y tranquilizarlo.

Registre NO, cuando el niño se tranquiliza solo sin intervención de la madre o cuidador (no realiza intentos para calmarlo).

**NOTA:** En caso de presentarse irritabilidad con llanto sin posibilidad de que la madre o cuidador logren calmarlo o el niño no logre tranquilizarse por sí mismo, suspenda y re programe la sesión. Esta situación implica verificar con la madre causas posibles y asesoría de manejo.

Es importante recordar que la sesión de juego no debe realizarse en momentos que coincidan con el horario de alimentación, sueño o cambio de pañal, tampoco si el niño se encuentra enfermo o estuvo molesto con dificultades para dormir la noche anterior. Estas situaciones generan signos de molestia, irritabilidad o llanto que no podrán calmarse hasta no satisfacer la necesidad del niño. El llanto considerado como una de las señales comunicativas o vinculares del niño con su madre durante el primer año de vida (Ainsworth, Bell y Stayton, 1984), se expresa especialmente cuando el niño demanda atención de la madre para satisfacer necesidades de hambre, sueño, cambio de pañal u otra incomodidad. Si el niño llora por estas situaciones, puede o no tranquilizarse ante las acciones de respuesta para calmarlo, lo que no implicaría menor habilidad para organizarlo.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

**11. La madre evita perder la calma, aumentar el tono de la voz, realizar comentarios negativos o movimientos abruptos que impliquen fuerza, para tranquilizar al niño que presenta signos de irritabilidad o llanto.**

Las posibilidades de regular el estado funcional del niño que presenta estos signos dependen en gran medida del tipo de comportamiento y acciones que ejerce la madre o cuidador para tranquilizarlo.

Registre **SÍ**, cuando la madre o cuidador en sus intentos por tranquilizar al niño, evita perder la calma, gritar al niño, realizar comentarios en forma negativa sobre su comportamiento o tratar de tranquilizarlo con movimientos abruptos que denoten fuerza.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador muestra comportamientos que expresan impaciencia, malestar o enojo que impliquen descontrol de la situación, puede gritar al niño como forma de exigencia para que se calme, realizar movimientos que implican fuerza (agarrar sus brazos, cabeza o abrazar), acompañados o no de comentarios negativos dirigidos al niño. También registre **NO**, cuando en la madre o cuidador se observen nulos intentos para calmarlo.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<b>Hipoactividad del niño</b>	<input type="checkbox"/> Presente	<input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>			
<i>12. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.</i>							
		Claridad		Congruencia		Pertinencia	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:							
<i>13. La madre evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.</i>							
		Claridad		Congruencia		Pertinencia	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:							

**12. La madre mediante expresiones verbales, acciones de contacto físico y/o acciones mediadas por un objeto, logra atraer la atención del niño ante comportamientos que expresan hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.**

Es posible que algunos niños durante la sesión de juego se muestren hipoactivos y sin interés. El niño no mira o balbucea a la madre o cuidador por mantenerse en un estado de gran pasividad, típicamente el estilo de comportamiento hipoactivo refleja el hecho de que el niño no está ocupado en algún tipo de actividad. No hay intentos de fijar la mirada en algún objeto, aspecto del cubículo o en la madre (se observa mirada vaga con escasos o nulos movimientos). Lo importante es observar que el comportamiento de la madre o cuidador están dirigidos a obtener respuesta del niño, logrando atraer su atención y la posibilidad de establecer interacción con o sin mediación de un objeto.

Registre Sí, cuando la madre o cuidador logra atraer la atención del niño para iniciar una acción de intercambio con o sin mediación de un objeto. Puede emplear diversas estrategias para llamar su atención, como aproximarse al niño para establecer miradas mutuas, acariciarlo, cargarlo, mecerlo o abrazarlo mientras le habla con cariño en tono suave o alto (no implica gritar). Puede mostrar un objeto que logre atraer su interés, ajustando el ritmo de la acción a las dificultades del niño para centrar y mantener la atención.

Registre NO, cuando la madre o cuidador mediante el empleo de diversas estrategias verbales, físicas o mediante un objeto no logra obtener respuesta del niño, aun ajustando su acción a la dificultad que expresa el niño.



Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

**13. La madre evita mantenerse como observador pasivo o distraída en otra actividad sin intentar interactuar con el niño que presenta hipoactividad y escaso o nulo interés en el entorno.**

Registre **SÍ**, en caso de que la madre o cuidador **evite** mantener un comportamiento no relacionado con el niño, sea como observador pasivo o desvía su atención a una actividad no vinculada con el niño.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador se mantiene como observador pasivo (no realiza algún intento para organizar el estado de pasividad del niño), o distraída en una actividad no relacionada con el niño y no muestra intentos para establecer interacción. También registre **NO**, cuando la madre no logra ajustar el ritmo de su acción a las posibilidades del niño, por ejemplo, muestra un objeto con movimientos rápidos cuando el niño tiene dificultad de fijación visual.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<b>Hiperactividad del niño</b>	<input type="checkbox"/> Presente	<input type="checkbox"/> Ausente (Ausente registre SI)	<b>SI</b>	<b>NO</b>			
<i>14. La madre mediante la restricción de estímulos presentes, logra mantener el interés del niño en una acción, ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención.</i>							
		Claridad		Congruencia		Pertinencia	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:							

15. La madre evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención.

	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**14. La madre mediante la restricción de estímulos presentes, logra mantener el interés del niño en una acción ante comportamientos que expresan hiperactividad y dificultad para centrar su atención.**

Es posible que algunos niños durante la sesión muestren signos de hiperactividad con dificultades para mantener su atención en alguna acción u objeto. Típicamente el comportamiento del niño expresa aumento en su movilidad (se muestra inquieto o intranquilo), cambia de una actividad a otra sin lograr mantener la atención, sus periodos de atención son muy cortos al distraerse fácilmente con cualquier otro objeto o aspecto del entorno.

En el niño es común que saque los objetos de la caja, los tome y los deje sin centrar su atención en ninguno y de esta manera queden varios sobre la colchoneta, sin que logre centrar su interés o realizar una acción específica con alguno.

Lo importante es registrar la habilidad de la madre o cuidador para organizar el comportamiento del niño a través de la restricción de estímulos que desorganizan su atención, por ejemplo, diversidad de juguetes visibles.

Registre Sí, cuando la madre o cuidador logra centrar la atención del niño y prolongar el tiempo de ocurrencia en una actividad o acción con un objeto, eliminando la cantidad de estímulos u objetos a su alcance que puedan distraerlo. Por ejemplo, si se encuentran varios objetos sobre la colchoneta, deja sólo alguno y guarda los demás en la caja (la caja lejos del alcance para el niño o esconde detrás de ella).

Registre NO, cuando la madre o cuidador no logran centrar la atención del niño, aun restringiendo la presencia de estímulos al alcance del niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

**15. La madre evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño que presenta hiperactividad y dificultad para centrar su atención.**

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador evita pasar de una actividad a otra siguiendo el ritmo desorganizado del niño que no centra o mantiene la atención en algún objeto o actividad.

Registre NO, cuando la madre o cuidador sigue el ritmo del niño que pasa de una actividad a otra, sin mantener la atención en alguna, o cuando se limita sólo a observar las acciones que en forma desorganizada realiza el niño. También registre NO, cuando es la madre o cuidador quien cambia frecuentemente de una actividad a otra, sin proponer una acción específica o mantener el interés del niño, cambiando constantemente el foco de atención del niño a nuevos objetos o actividades.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

### III. FAVORECE EL DESARROLLO EMOCIONAL-SOCIAL

Favorecer el desarrollo socioemocional del niño, implica una serie de habilidades maternas o del cuidador que le permitan a su hijo percibir emociones positivas que le brinden seguridad, así como la posibilidad de expresar y regular sus emociones. Esta competencia quedó integrada por 7 indicadores, con el propósito de evaluar estas habilidades.

Permiten observar las habilidades maternas o del cuidador para lograr que el niño experimente emociones positivas (*“La madre o cuidador verbaliza al niño en tono afectivo y muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión”; “La madre o cuidador muestra afecto al niño durante la sesión”; La madre o cuidador en forma verbal o no verbal motiva o halaga al niño ante el logro de una acción realizada”*).

Permiten observar la habilidad de la madre o cuidador para favorecer en el niño la autorregulación de sus emociones, regulando al mismo tiempo sus propias emociones (*“La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social”; “La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión”*).

Permite observar si la madre o cuidador favorece en el niño el reconocimiento de sus propias emociones, al expresar en forma verbal las emociones del niño, además de mostrar la capacidad para reconocer las emociones de su hijo (*“La madre o cuidador expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño”*).

Finalmente, permiten observar si la madre o cuidador muestran al niño que están disponibles afectivamente para él, al mantener su atención en lo que realiza (*“La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con la acción del niño”*).

A continuación, se presentan los 7 indicadores de esta competencia materna para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual.

16. La madre o cuidador verbaliza al niño en tono afectivo y muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

#### **16. La madre o cuidador verbaliza en tono afectivo y muestra calidez en su actitud proporcionando confianza al niño durante la sesión.**

La madre o cuidador muestra una actitud cálida hacia el niño, favoreciendo un clima positivo de confianza y seguridad durante la sesión de juego. Su lenguaje denota emoción y afecto positivo. El comportamiento de la madre o cuidador típicamente se caracteriza por estar relajada, con actitud positiva o contenta.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador al dirigirse al niño, utilice un tono de voz afectivo y alegre, su comportamiento característico expresa seguridad, disfrute o entusiasmo.

Registre NO, cuando la madre o cuidador al dirigirse al niño, utilice un tono de voz impositivo, monótono o casi imperceptible, su comportamiento característico denota estar ansiosa, intranquila, impaciente, tensa, preocupada, aburrida, rechazante, apática o ambivalente.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>17. La madre o cuidador muestra afecto al niño durante la sesión.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**17. La madre o cuidador muestra afecto al niño durante la sesión.**

La madre o cuidador a través de diversas expresiones emocionales, puede manifestar al niño su afecto durante la sesión. Es importante observar si alguna de estas formas de expresión es exagerada, generando en el niño malestar o irritación.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador muestre su afecto al niño mediante expresiones faciales o contacto físico, por ejemplo, le sonrío, lo toca en forma de caricia, da palmaditas con gentileza, lo abraza o besa.

Registre NO, cuando no se observen expresiones de afecto al niño, la madre o cuidador pueden mostrarse en forma inexpresiva o indiferente en este tipo de comportamientos. También registre NO, en caso de que las expresiones de afecto como abrazos o besos abruman o irritan al niño por realizarse en forma exagerada, es decir, que el niño muestre rechazo si el cuidador fuerza el contacto físico.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

18. La madre o cuidador en forma verbal o no verbal motiva o halaga al niño ante el logro de una acción realizada.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**18. La madre o cuidador en forma verbal o no verbal motiva o halaga al niño ante el logro de una acción realizada.**

La madre o cuidador en forma verbal o física expresa su reconocimiento cuando el niño realizó una acción solicitada o no por ella. Este comportamiento refleja el hecho de que el cuidador *nota, reconoce, aprueba* y festeja una acción que considera fue realizada con éxito por el niño o bien que ella considera de su agrado. Por ejemplo, sonar una sonaja, imitar una acción, golpear dos objetos, aventar la pelota, poner un cubo sobre otro para hacer una torre, rodar un carrito, etcétera. Lo importante es observar que el cuidador comunica al niño su entusiasmo, satisfacción, admiración u orgullo por sus logros. El halago verbal refleja placer, gusto, aprobación por la acción que el niño ha realizado, por ejemplo: “Que bien”. “Qué bonito niño”, “bravo”, “Así”.

La respuesta física incluye besar, abrazar, cargar, aplaudir, asentir con la cabeza, sonreír al niño u otro contacto físico que refleje aprobación o gusto ante la acción del niño para festejarlo.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador reconoce al niño en forma verbal o física, el logro de una acción considerada exitosa hubiese sido solicitada o no por ella. Le dice algo positivo para elogiar, admirar, alentar o motivar sus logros.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no reconoce, festeja o halaga al niño en forma verbal o física, ante el logro de una acción realizada, hubiese sido solicitada o no por ella. No se observa modificación en su comportamiento ante un logro del niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

19. La madre o cuidador expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**19. La madre o cuidador expresa verbalmente el estado emocional mostrado por el niño.**

Durante la sesión se pueden observar diferentes emociones en el niño, como por ejemplo, alegría, tristeza, sorpresa, temor o angustia, desagrado, así como estar aburrido, molesto o enfadado. Lo importante es observar, si la madre durante la sesión percibe, reconoce y expresa en forma verbal alguna de estas emociones mostradas por el niño.

Registre SI, cuando la madre o cuidador puede reconocer y expresar verbalmente alguna emoción mostrada por el niño. Por ejemplo, “esto si te gustó mucho”, “esto no te gustó”, “porque estás enojada”, “porque estás tan callada” “ya no quieres jugar con esto”, “ya te cansaste”, “te veo jugar muy contento”, etcétera.

Registre NO, cuando la madre o cuidador durante la sesión no expresa en forma verbal alguna emoción mostrada por el niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

20. La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**20. La madre o cuidador regula el estado emocional del niño cuando su comportamiento limite acciones de interacción objetal o social.**

Durante la sesión es posible observar algunos estados emocionales en el niño que se caracterizan por no favorecer las interacciones con su cuidador o con los objetos de la caja de juego. Por ejemplo, el niño puede mostrar demasiada excitación y sólo avienta los juguetes

sin realizar alguna acción organizada o claramente intencional con objetos (explorar, aventar algo para que ver qué pasa, sonar, golpear, rodar, etcétera). Puede expresar enojo, enfado o molestia y rechazar los objetos o no querer responder o iniciar alguna interacción con su cuidador. También limitar sus acciones de interacción por alguna situación que le genere sentirse temeroso o angustiado. Lo importante es observar la habilidad del cuidador para reconocer y regular las emociones del niño que pueden obstaculizar sus interacciones y lograr llevarlo a un estado de calma que le permita capturar y orientar la atención del niño a una nueva acción o actividad.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador logra calmar al niño y continuar con la sesión de juego, utilizando diversas alternativas como, por ejemplo, si el niño muestra demasiada excitación, enfado o molestia, hace una pausa “tiempo fuera” puede abrazar, cargar, arrullar o manipular en forma suave para tranquilizarlo y lograr atraer su atención a una nueva actividad. Logra consolar al niño cuando este angustiado, verbalizando en tono suave o capturar su atención con algún objeto que lo distraiga.

Registre SÍ, cuando el niño no muestra algún estado emocional que limite sus acciones de interacción con su madre o con los objetos.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no muestra alternativas para tranquilizar o consolar al niño, en caso de que presente algunos estados emocionales que limiten sus interacciones, o bien, que las intervenciones del cuidador no logran regular el estado emocional del niño y orientar su atención a otra acción o actividad.

Registre NO, Si el niño logra regularse solo sin intervención del cuidador.

**NOTA:** Las emociones referidas con este indicador, en general se caracterizan por ser transitorias y de fácil organización de acuerdo con la habilidad del cuidador para tranquilizar al niño y continuar las acciones de interacción. En este sentido, no confundir con los indicadores 10, 12 y 14 que expresan signos de desorganización funcional (irritabilidad, hipo o hiper actividad).

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

21. La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						



**21. La madre o cuidador regula su estado emocional ante acciones o comportamientos del niño considerados inapropiados durante la sesión.**

Durante la sesión el niño puede mostrar algunos comportamientos que la madre considera inapropiados o negativos, frecuentemente porque el niño no quiso o no logró realizar una acción solicitada por la madre en diversas ocasiones (el niño puede llegar inclusive al berrinche). Es importante observar si la madre logra regular su estado emocional ante el comportamiento del niño, se muestra tolerante y calmada. Se observa paciente si el ritmo del niño es lento para realizar una acción solicitada. Evita hacer comentarios negativos, sobre el niño o descalificarlo por no realizar la acción con éxito o en forma adecuada, levantar la voz en tono de molestia o regaño, así como realizar movimientos bruscos.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador muestra habilidad para mantenerse calmada y tolerante ante el comportamiento del niño que ella considera inapropiado. Evita regañar, gritar o hacer comentarios negativos al niño, evita realizar movimientos físicos rudos al niño. Es importante considerar que, si el único grito de la madre fue “NO” porque el niño podría lastimarse, se debe registrar SÍ.

Registre NO, cuando la madre se muestre intolerante, impaciente o molesta, porque el niño realizó mal o no quiso realizar una acción o actividad solicitada por ella. Puede realizar comentarios negativos, por ejemplo, “Que tonto”, “No sabes hacerlo”. Puede levantar la voz en tono de regaño o realizar movimientos físicos rudos al niño, por ejemplo, jalonearlo, sacudirlo, nalgadas, darle un golpe con la mano o jalarle la oreja.

En caso de observar movimientos físicos bruscos debe evaluarse riesgo de maltrato físico.

**NOTA:** No confundir con el indicador 11 (evita perder la calma), este indicador se refiere a la respuesta materna ante un signo franco de irritabilidad que expresa en el niño desorganización funcional.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>22. La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con la acción del niño.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**22. La madre o cuidador evita distraerse en otra actividad no relacionada con la acción del niño.**

Durante la sesión es posible observar el compromiso emocional de la madre o cuidador hacia el niño, su disponibilidad para estar con él, apoyarlo y participar activamente en su juego. Es posible que el niño se muestre muy entretenido con algún objeto y no involucra a su madre, sin embargo, la madre se muestra atenta e interesada en las acciones que realiza.

Registre Sí, cuando la madre o cuidador participa activamente en el juego con el niño, si la niña está muy entretenida, no pierde el interés en lo que realiza y con ello comunicar de alguna manera que ahí está con ella. Puede hacer algún comentario para motivarlo o referir lo que el niño está haciendo, por ejemplo, “te veo jugar”, “que bonita sonaja”. Si el niño presenta alguna dificultad, está atenta para apoyarlo sin interferir o modificar la acción que el niño realiza, por ejemplo, recuperar algún objeto que aventó fuera de su alcance o ayudar a sostener si se le dificulta agarrar, etcétera.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no le habla ni observa al niño, aunque puede mirarlo ocasionalmente para ver lo que está haciendo, el juego es asunto sólo del niño. Típicamente, está ocupada con algún tipo de actividad que no está relacionada con el niño. No hay intento para afectar la conducta del niño. El cuidador no parece estar interesado en lo que está haciendo el niño. La madre omite mirar o verbalizar al niño, más bien ella se encuentra muy entretenida con otra cosa. Por ejemplo, mirando algún objeto o arreglándose el vestido.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

#### IV. FAVORECE EL DESARROLLO COGNITIVO Y LENGUAJE

De las investigaciones realizadas sobre la influencia en edades tempranas de las interacciones madre-hijo en el desarrollo del niño, la mayoría se ha orientado a mostrar su asociación con el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Con base en la importancia de estos procesos y su organización en el primer año de vida, esta subescala ha integrado el mayor número de indicadores con los siguientes propósitos de evaluación.

Permite observar la capacidad de la madre para organizar la adquisición de esquemas de conocimiento, al favorecer el proceso de aprendizaje del niño\*, es decir, capturar primero la atención del niño antes de dar indicación clara de lo que debe hacer, demostrarle como realizar una acción y esperar los intentos del niño antes de intervenir o corregir (*“La madre o cuidador solicita al niño en forma verbal realizar alguna acción sólo cuando el niño le está poniendo atención; “La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción; “La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, antes de solicitarle que la imite; “La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer”*).

Permite observar las habilidades de la madre o cuidador para favorecer la organización de los periodos de atención del niño (*“La madre o cuidador logra prolongar la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan”; “La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una nueva actividad”; “La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no haya muchos objetos a su alcance”*).

Permite observar la capacidad de la madre o cuidador para favorecer nuevos conocimientos en el niño al adicionar información sobre los objetos con los que interactúan, además de favorecer la adquisición del lenguaje (*“La madre o cuidador enriquece la acción del niño al describir verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos que manipula el niño; “La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite; “La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión; “La madre o cuidador utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión”*).

Finalmente permite observar la capacidad de la madre o cuidador para reconocer y ajustar su interacción con base en el nivel desarrollo del niño (*“La madre o cuidador propone al niño realizar una acción o actividad, adecuadas a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño”*).

A continuación, se presentan los 12 indicadores de esta competencia materna para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual.

23. La madre o cuidador solicita al niño en forma verbal realizar alguna acción sólo cuando el niño le está poniendo atención.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**23. La madre o cuidador solicita al niño en forma verbal realizar alguna acción sólo cuando el niño le está poniendo atención.**

Durante la sesión de juego es posible observar que el cuidador solicita al niño en forma verbal que realice una acción con algún objeto (agarrar, aventar, agitar, meter, sacar, rodar, apilar, etcétera), o bien sin mediación de un objeto (hacer ojitos, enseñar la lengua, aplaudir, decir adiós, o señalar alguna parte de su cuerpo que ella le indica “donde están tus ojos, tus pies, tu cabeza”. Lo importante es observar que la madre antes de dar indicaciones verbales al niño primero logra capturar la atención del niño hacia ella. En algunas ocasiones se puede observar que la madre captura la atención del niño, no estrictamente en forma verbal, por ejemplo, haciendo un ruido con un objeto o aplaudiendo, cuando el niño la mira y solamente al lograr su atención, ella le solicita que realice alguna acción.

Registre **SÍ**, cuando la madre o cuidador logra capturar la atención del niño hacia ella, antes de darle una indicación verbal solicitando al niño que realice alguna acción con o sin mediación objetal.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador no centre la atención del niño hacia ella, antes de solicitar al niño en forma verbal realizar una acción con o sin mediación objetal. También si no verbaliza la acción que pide al niño realizar o no solicite al niño realizar alguna una acción.

**NOTA:** En este indicador lo importante es que el cuidador capture la atención del niño antes de dar una indicación verbal de lo que quiere que el niño realice, no evalúa la calidad de la verbalización (esto se evalúa con el indicador 24), la madre puede decir “agárralo”, “mételo”, “ponlo”, “aviéntalo”, etcétera, para considerar como positivo el indicador.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

24. La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**24. La madre o cuidador utiliza un lenguaje claro cuando solicita al niño realizar alguna acción.**

Este indicador está directamente relacionado con el indicador 23. Lo importante es observar que la madre o cuidador al solicitar al niño realizar alguna acción, utiliza frases completas con un lenguaje claro y explicativo.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador al dirigirse verbalmente al niño solicitando que realice alguna acción, utiliza frases y su lenguaje es claro y explicativo, por ejemplo, “mira esta sonaja”, “mira la sonaja que bonita”, “dale de comer a tu bebé”, “duerme al bebé”, “agarra la pelota”, “mete la pelota dentro de la caja”, etcétera.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no le habla o sus expresiones verbales son muy restringidas, por ejemplo, “mira”, “agárralo”, “mételo”, etcétera. También si sólo se expresa con un lenguaje añinado o incompleto, por ejemplo, “ota” por pelota.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>25. La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, antes de solicitarle que la imite.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**25. La madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción antes de solicitarle que la imite.**

Durante la sesión es posible observar que la madre o cuidador, no sólo solicitan verbalmente al niño que realice una acción como se describe en el indicador 23, sino también desea que el niño realice una acción nueva o ya conocida que previamente ella realiza (modela o muestra cómo hacerlo), motivando al niño para que la imite, por ejemplo, ella agita una sonaja y se la da al niño para que la agite; ella golpea un objeto contra otro y se los da al niño para que imite ese movimiento; ella desliza un carrito para que el niño lo haga; ella coloca un cubo sobre otro cubo para que el niño haga la torre; ella bebe de una taza y se la da al niño para que haga lo mismo; ella avienta la pelota para que el niño se la aviente, etcétera.

Este indicador de mostrar al niño como realizar una acción, incluye acciones que la madre realiza al mismo tiempo con el niño, al observarlo entretenido con algún objeto y ella lo ayuda a realizar alguna acción diferente a lo realizado por el niño, por ejemplo, si el niño tiene una sonaja en su mano y sólo la observa, ella toma la mano del niño y la agita para que después el niño lo haga sin ayuda; si el niño tiene un objeto en cada mano, ella toma las manos del niño para golpear un objeto contra otro para que después el niño lo realice sin apoyo; si el niño juega con cubos, ella lleva la mano del niño para poner un cubo sobre otro y después el niño lo intente sin ayuda; el niño tiene un carrito en su mano, ella toma su mano para arrastrar el carrito y después el niño lo realice sin ayuda, etcétera. Es importante observar que la madre no interrumpe la acción del niño con algún objeto con el cual el niño se encuentra entretenido, por ejemplo, quitárselo para mostrar que debe hacer en sentido impositivo e invasivo, sino más bien amplía las posibilidades de acción con ese mismo objeto. La madre está involucrada y participa en el juego del niño, su intervención tiene un sentido educativo o de enseñanza de ampliar la acción que el niño puede realizar con un objeto (ampliar sus esquemas de acción con los objetos).

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador muestra al niño como realizar una acción, motivando al niño para que la imite, la acción es realizada previamente por la madre antes de solicitar al niño que la imite.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador ayuda al niño a realizar la acción para que después él lo intente sin apoyo.

Registre NO, cuando la madre o cuidador durante la sesión nunca realiza una acción con el fin de que el niño la imite, ya sea que ella la realice previamente, o ayude al niño a realizarla para que después él lo intente sin apoyo.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>26. La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**26. La madre o cuidador permite tiempo al niño para que imite por sí mismo una acción solicitada, antes de volver a indicar como lo debe hacer.**

Este indicador se evalúa posterior a que la madre mostró al niño como realizar una acción y solicita al niño que la imite (indicador 25). Lo importante es observar que la madre da tiempo al niño para que realice la acción por sí mismo, antes de retroalimentar como lo debe hacer, puede motivar al niño para que él sin ayuda lo intente primero, por ejemplo, “ahora tú solito”, “ahora te toca a ti”, etcétera.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador da un tiempo al niño para que intente sin ayuda realizar la acción que ella le solicitó imitar, antes de que intervenga indicando como lo debe hacer. La retroalimentación al niño es posterior a los intentos del niño para realizar la acción, en caso de que el niño presentó dificultad para realizarla o no realizó la acción.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador da un tiempo y el niño sin ayuda imita de igual manera, la acción solicitada. Si el niño tuvo éxito no sería necesaria la retroalimentación, en este caso calificar la actuación de la madre con el indicador 18.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no permite un tiempo al niño para que él intente sin ayuda realizar la acción que ella le solicitó imitar. La madre es quien realiza la acción por el niño, no le da oportunidad de realizarla por sí mismo antes de intervenir nuevamente para indicarle como lo debe hacer, en caso de que el niño no realizó la acción o presentó dificultad para realizarla.

Registre NO, si el indicador 25 fue negativo.

**NOTA:** La retroalimentación de la madre al niño puede ser en forma de señales gestuales, verbalizando o ambas. Interesa observar que la madre permite al niño realizar la acción por sí mismo, antes de que intervenga nuevamente para volver a mostrar.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

27. La madre o cuidador logra prolongar la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**27. La madre o cuidador logra prolongar la atención del niño cuando pierde el interés en la acción que realizan.**

La conducta verbal o no verbal de la madre o cuidador proporciona la estructura para dar continuidad a la acción del niño. La conducta del cuidador está dirigida para mantener o prolongar la atención del niño en el juego o actividad en el que ambos lograron involucrarse, pero sin ningún intento para cambiar o terminar la actividad. Típicamente, el cuidador

proporciona apoyo que facilite al niño mantener su atención por mayor tiempo en una misma acción o actividad con su madre. Lo importante en este indicador es observar la habilidad materna para organizar los periodos de atención del niño, ampliando el tiempo de ocurrencia en una misma actividad. Si el niño cambia de foco de atención, realiza algunos intentos para recuperar y prolongar la atención del niño en la misma acción realizada, sin forzar al niño. Por ejemplo, recupera un juguete que ha caído o ha sido empujado fuera del alcance del niño, proporciona apoyo al niño para que pueda agarrar y jugar con un objeto, repite algún juego como golpear un objeto sobre otro, rodar un carrito, aventar la pelota, etcétera.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador logra mantener o prolongar la atención del niño en una misma actividad, especialmente en caso de que el niño pierda el interés en una acción que realizan.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no realiza intentos para prolongar la atención del niño en una misma actividad, en caso de que el niño pierda el interés en una acción que realizan.

Registre NO, si se observa que la madre impone o fuerza al niño para mantener su atención (es común que el niño exprese molestia en esta situación).

**NOTA:** No confundir con el indicador 7 que se relaciona con la sensibilidad materna para reconocer cuando el niño ha mostrado desinterés o cansancio en una acción o actividad previamente realizada y requiere variación para motivar su interés en una nueva actividad.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

28. La madre o cuidador enriquece la acción del niño al describir verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos que manipula el niño.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**28. La madre o cuidador enriquece la acción del niño al describir verbalmente características o cualidades perceptivas de los objetos que manipula el niño.**

El cuidador no simplemente describe o comenta lo que el niño está haciendo, no sólo intenta prolongar la atención o el tiempo de ocurrencia de la actividad continua del niño (actividad seleccionada por la madre o iniciada por el niño). En este estilo de interacción, lo importante



es observar si la madre o cuidador enriquece la actividad que el niño está realizando, al proporcionar información *verbal* sobre las *características* o *cualidades* de un juguete u objeto (color, forma, tamaño, textura, número, uso de adjetivos o adverbios). El enriquecimiento además de describir *cualidades* de los objetos también implica *adicionar variación* sobre como un mismo juguete puede ser usado de diferentes formas, por ejemplo, “mira la pelota también la puedes rodar” (sonar, golpear, aventar, meter, etcétera). Así como proporcionar información relacionada con el contexto cotidiano del niño, por ejemplo, “esta pelota es como la que te regaló tu primo”, “esta sonaja es roja como la tuya que tienes en casa”, etcétera. O bien haciendo *preguntas* ¿te acuerdas? este carrito verde es como el tuyo.

Registre **SÍ**, cuando la madre o cuidador, proporcionan información verbal sobre las características o cualidades de un juguete u objeto que el niño está manipulando, o le muestra como un mismo juguete puede ser usado de diferentes formas, o relaciona el objeto con alguno que el niño conoce en su contexto cotidiano.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador, no proporciona información verbal que describa las cualidades de los objetos, muestre diversas formas de jugar con un mismo objeto, o relacione el objeto con alguno conocido por el niño en su contexto cotidiano. Registre **NO**, si la verbalización no está referida al objeto que manipula el niño, o la verbalización es realizada cuando el niño se ha distraído en otra cosa.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

29. La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**29. La madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto o persona favoreciendo que el niño la imite.**

Durante la sesión se puede observar que la madre o cuidador no sólo expresan en forma verbal el nombre del niño o de algún familiar, objeto o de la acción que están realizando, sino además muestra énfasis en repetir en diversas ocasiones ese nombre, con la finalidad de que el niño intente imitarla balbuceando o vocalizando en respuesta (por ejemplo, “tú te llamas

María, María” “¿cómo te llamas? María” “a ver dime ¿cómo te llamas?”. “Mamá, Mamá”, “ahora tu dime Mamá”. “pelota, pelota” “ahora tú di pelota”. “avienta arriba, arriba” “ahora tú dime arriba”, etcétera).

La importancia de este indicador es observar que la acción realizada por la madre es para ayudar a su hijo a construir significados y a atribuir sentido a sus acciones, así como la posibilidad de que ambos lleguen a construir un sistema de significados compartidos, al margen de que en ese momento el niño la imite.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador expresa verbalmente el nombre de algún objeto, acción o persona y solicita al niño repetir el nombre de la palabra, favoreciendo que el niño intente imitarla, al margen de si el niño balbuceo o vocalizó en respuesta a los intentos de la madre para su repetición.

Registre NO, cuando no se observó algún intento en la madre o cuidador de solicitar al niño, repetir o imitar el nombre de algún objeto, acción o persona.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

30. La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**30. La madre o cuidador imita los balbuceos o vocalizaciones que emite el niño durante la sesión.**

Es frecuente que el niño emita algunos sonidos tipo balbuceo o claras vocalizaciones dirigidas o no a la madre, las cuales pueden expresarse en diversas situaciones, por ejemplo, cuando está contento o molesto, cuando desea que le den algo o desea mostrar algo, cuando está muy entretenido en alguna acción o mira algo que despertó su interés, etcétera. Lo importante en este indicador es observar si la madre durante la sesión de juego imita los balbuceos o vocalizaciones del niño como diálogo, otorgando un sentido comunicativo a las emisiones del niño, sean o no dirigidas a la madre.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador imita en forma de diálogo los balbuceos o vocalizaciones emitidas por el niño, sean o no dirigidas a ella.

Registre NO, cuando la madre o cuidador no responde imitando los balbuceos o vocalizaciones emitidas por el niño, o típicamente lo hace al mismo tiempo omitiendo el sentido de diálogo (toma de turno). Registre NO, si el niño durante la sesión nunca emitió algún sonido.

**NOTA:** Las trompetillas, sonidos de molestia como quejidos o inicio de llanto, no son considerados para registrar este indicador.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>31. La madre o cuidador utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**31. La madre o cuidador utiliza frases completas al dirigirse verbalmente al niño durante la sesión.**

Durante la sesión la madre o cuidador al dirigirse verbalmente al niño, emplea con frecuencia frases completas en diversos momentos, por ejemplo, cuando solicita al niño realizar una acción “agarra la sonaja”, al observar la actividad del niño “te gusta la muñeca” o en respuesta a una solicitud del niño “¿quieres la pelota?”.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador al dirigirse verbalmente al niño emplea con frecuencia frases completas y con pronunciación adecuada.

Registre NO, cuando la madre o cuidador al dirigirse verbalmente al niño, en forma predominante emite sólo una palabra, pronuncia en forma incompleta o inadecuada.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

32. La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una nueva actividad.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**32. La madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una actividad.**

Durante la sesión es posible observar que la madre o cuidador cambia de una actividad a otra, sin proponer con claridad alguna acción o actividad que el niño podría ejecutar, es decir, no proporciona estructura de juego que permita al niño interactuar con el objeto para realizar alguna acción específica. La madre le muestra o da un objeto al niño, él puede expresar interés en ese objeto con el que la madre llamó su atención e inclusive iniciar alguna acción, pero su interés es desviado porque la madre ya está proponiendo que atienda a otro objeto o actividad. Por ejemplo, saca un objeto de la caja y le dice al niño “mira” y deja ese objeto para sacar otro y dice “mira” y lo deja para continuar en el mismo sentido de sólo mostrar al niño objetos o dárselos para que los agarre, pero sin alguna intención o propuesta sobre la acción que el niño podría ejecutar. De esta manera, la madre es quien cambia de una actividad a otra y con ello favorece que el niño cambie frecuentemente su foco de atención, al interrumpir en forma abrupta su acción o atención en un objeto, al solicitar su atención a un nuevo objeto o actividad. Es importante considerar en este indicador la respuesta del niño cuando la madre llama su atención hacia un objeto o actividad, si el niño responde mostrando interés y es la madre la que cambia el interés hacia un nuevo objeto y por tanto no logra centrar la atención del niño, esto es considerado un comportamiento desorganizador de la atención del niño. Por el contrario, si es el niño quien no muestra interés ante el objeto o actividad que le propone la madre y por tanto, la madre cambia hasta lograr capturar el interés del niño, esto justificaría el cambio y no sería considerado un comportamiento desorganizador de la atención del niño.

Registre **SÍ**, cuando la madre o cuidador evita cambiar de una actividad a otra sin proponer una acción específica de ejecución que anime al niño a realizar una actividad. En los casos en que la madre cambie de un objeto o actividad a otra en diversas ocasiones porque el niño no mostró interés, pero en alguno de estos cambios si logró capturar su interés y propuso al niño alguna acción o permitió que el niño la iniciara, registrar **SÍ**.

Registre **NO**, cuando la madre o cuidador cambia de una actividad a otra sin proponer una acción específica, omite el interés mostrado por el niño, al solicitar frecuentemente cambiar su foco de atención a un nuevo objeto o actividad.

**NOTA:** No confundir con el indicador 15 (evita seguir los ritmos de actividad desorganizada del niño). El indicador 15 se refiere a la respuesta materna ante un signo franco de hiperactividad que expresa en el niño desorganización funcional. Por el contrario, en este indicador 32, es la madre la que cambia de una actividad a otra.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>33. La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no haya muchos objetos a su alcance.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**33. La madre o cuidador evita que el niño se distraiga con facilidad, cuidando que no haya muchos objetos a su alcance.**

Durante la sesión es posible observar que la madre o cuidador seleccionan de la caja de juguetes uno para iniciar una interacción o permiten al niño seleccionar el que llamó su atención e iniciar alguna acción. Lo importante en este estilo materno es observar si la madre trata de mantener la caja cerrada o alejada, para favorecer que el niño centre su acción con ese objeto, si el niño ya no muestra interés o desea cambiar de actividad con otro objeto, le pide que guarde o ella guarda los objetos en la caja, para iniciar una nueva acción con otro objeto. Existe un cuidado por parte de la madre, para que no existan muchos objetos regados, esto dificulta que el niño centre su atención en un juego. El descuidar este aspecto, favorece interacciones muy breves, debido a que el niño o la madre fácilmente pasan de una acción a otra.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador logra mantener sobre la colchoneta sólo el número de juguetes con los que el niño y madre están jugando.

Registre NO, cuando sobre la colchoneta se encuentran muchos objetos que han sido sacados de la caja, favoreciendo que el niño o la madre cambie de un objeto a otro.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

34. La madre o cuidador propone al niño realizar una acción o actividad, adecuadas a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Si	No	Si	No	Si	No
Observaciones:						

**34. La madre o cuidador propone al niño realizar una acción o actividad, adecuadas a las posibilidades y logros del desarrollo alcanzados por el niño.**

Durante la sesión de juego es posible observar que la madre o cuidador propone al niño realizar una actividad relacionada con las posibilidades de actuar de su niño e inclusive en función de los logros alcanzados, puede aumentar el nivel de complejidad de las acciones para favorecer la adquisición de nuevas habilidades al integrarse a patrones evolutivos de mayor complejidad. Por ejemplo, la madre pide al niño que se siente, pero si observa que le cuesta trabajo, le proporciona ayuda. La madre pide al niño que vaya por un objeto fuera de su alcance, pero si al niño aún se le dificulta el arrastre o gateo, lo apoya en sus movimientos para que lo logre o bien acerca un poco más el objeto. Típicamente la madre logra ajustar sus acciones a los nuevos cambios en el desarrollo del niño y en caso de que el niño presente dificultades, le proporciona el apoyo que necesita para el logro de la acción solicitada.

Sin embargo, también es posible observar que la madre o cuidador es poco observadora de los cambios en el desarrollo que presenta el niño, por tanto, no ajusta sus acciones al proponer actividades basadas en esquemas de acción muy simples o muy complejos, en función de lo que el niño ya puede lograr, no considera las dificultades u obstáculos que el niño puede presentar para realizar la acción. Por ejemplo, es posible observar sesiones de juego con el niño acostado, cuando el niño puede mantener la posición sedente con apoyo y con ello facilitar el logro de acciones como manipular un objeto con ambas manos en una posición de mayor complejidad. Otro ejemplo sería, un caso donde el niño ya puede llevar sus manos a la línea media y tomar una sonaja, la madre llama su atención hacia esta sonaja y la coloca en la mano del niño, luego ella toma la mano del niño para sonarla, cuando de acuerdo con las posibilidades del niño, la madre podría llamar la atención del niño moviendo la sonaja y aproximarla a sus manos para que el niño la agarre y suene por imitación. También es necesario analizar el contexto de la acción, donde la verbalización materna se lleva a cabo, es decir, su relación con la posibilidad de actuar del niño, por ejemplo, cuando la madre insiste verbalmente al niño realizar una acción como tomar un objeto fuera de su alcance diciendo “agárralo”, cuando el niño aún presenta limitaciones en sus desplazamientos y la madre no le proporciona apoyo postural o la cercanía al objeto que le permita al niño realizar la acción. Estos son ejemplos de intercambios que no corresponden al nivel de desarrollo del niño, donde la madre no promueve esquemas de mayor complejidad.

La importancia en este indicador es observar que la madre logra ajustar sus peticiones a las posibilidades o habilidades de desarrollo del niño, favoreciendo en el niño el logro o consolidación de esquemas de acción de creciente organización, por lo cual, es importante analizar el nivel de complejidad de la acción que la madre demanda al niño realizar.

Registre SÍ, cuando la madre o cuidador al solicitar al niño que realice una acción reconoce sus posibilidades de desarrollo, por tanto, logra ajustar sus acciones favoreciendo la adquisición de conocimientos o nuevas habilidades del desarrollo. Si el niño presenta dificultades u obstáculos para realizar la acción, le proporciona el apoyo necesario.

Registre NO, cuando la madre o cuidador al solicitar al niño que realice una acción no reconoce los logros del desarrollo alcanzados, al demandar acciones de mayor o menor complejidad a las posibilidades observadas en el niño. No proporciona el apoyo necesario, en caso de que el niño presente dificultades u obstáculos para realizar la acción.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

## V. SEÑALES COMUNICATIVAS DEL NIÑO

Desde edades muy tempranas el niño es socialmente competente para expresar a través de diversos comportamientos sus deseos, intereses, emociones, gustos o disgustos, posibilidad de la que dependen en gran medida las acciones de reciprocidad materna. Esta subescala pretende evaluar esta competencia del niño a través de los siguientes aspectos:

El niño es capaz de mostrar su deseo e interés para iniciar interacción con su cuidador (*“El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre sin mediación de un objeto”*; *“El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre a través de la mediación de un objeto”*).

El niño es capaz de mostrar su interés en los objetos que le rodean y actuar sobre ellos (*“El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés”*; *“El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención e iniciar una acción”*). El niño muestra capacidad para mostrar que algo ha dejado de ser interesante para él (*“El niño muestra signos claros de desinterés en una acción que realizaba”*).

El niño es capaz de mostrar su estado emocional (*“El niño expresa estar contento durante la sesión”*; *“El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión”*).

A continuación, se presentan los 7 indicadores de esta competencia materna para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual.

35. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre sin mediación de un objeto.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

### **35. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre sin mediación de un objeto.**

El niño en forma vocal o gestual intenta llamar la atención de su madre hacia él para iniciar o mantener un intercambio social. Este tipo de interacciones iniciadas por el niño no implica objetos como parte del intercambio social. Es frecuente observar estos signos durante intervalos recíprocos entre el niño y la madre o cuidador, como sincronización de miradas, intercambio de sonrisas, diálogos o caricias. No son en respuesta a inicios maternos, sino más bien el niño intenta de alguna manera llamar la atención de la madre para iniciar o prolongar un intercambio sin mediación de un objeto. Están incluidas en este indicador comportamientos como mirar, sonreír, balbucear o vocalizar a la madre, aproximarse a la madre o darle los brazos como intento para que ella lo cargue (Por ejemplo, el niño mira hacia el rostro de su



madre permitiendo establecer intercambio cara a cara). Lo importante es observar que el niño intenta de alguna manera iniciar una interacción con su madre

Registre SÍ, cuando el comportamiento del niño sin mediación de un objeto es claramente dirigido hacia su madre o cuidador para iniciar o mantener un intercambio social, al margen de que la respuesta materna ocurra o no.

Registre NO, cuando no se observe algún intento del niño para iniciar intercambio social con su madre o cuidador sin mediación de un objeto.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

36. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre a través de la mediación de un objeto.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**36. El niño muestra signos claros de iniciar interacción con su madre a través de la mediación de un objeto.**

El niño inicia una acción dirigida a su madre o cuidador implicando un objeto como mediador del intercambio social. No son en respuesta a inicios maternos con un objeto, sino más bien el niño intenta llamar la atención de la madre para iniciar un intercambio a través de la mediación de un objeto. Las acciones que puede realizar el niño para obtener respuesta de su madre a su solicitud o deseo son diversas. El niño puede mirar con insistencia un objeto fuera de su alcance y mirar alternadamente a su madre como señal para que se lo aproxime o se lo dé (sea porque el objeto llamó su interés y lo desea o ya estaba jugando con ese objeto y se le cayó). El niño mira con insistencia un objeto o extiende sus manos como señal de pedir un objeto que la madre sostiene en sus manos. El niño mira y/o señala con su mano algo y mira a la madre para que ella también mire lo que le señala. El niño muestra a su madre un objeto que él tiene en sus manos para que ella vea el objeto (pero no quiere dárselo). El niño ofrece a su madre un objeto para que ella lo tome o bien realice una acción como rodar un cochecito, dar cuerda a un juguete, un cuento para que se lo enseñe o lea, cubos para que haga una torre, arillos para que los acomode o meter los objetos en la caja, etcétera. El niño suena una sonaja y mira a su madre para que lo vea jugar. El niño toma una pelota, se la avienta a la madre para iniciar el "toma-daca". El niño realiza una acción conocida como aplaudir o los

movimientos del juego “pin-pon es un muñeco”, mirando a la madre como señal o deseo que ella se involucre en la acción que está realizando. Estos comportamientos pueden o no incluir vocalizaciones o balbuceos.

Registre SÍ, cuando el niño durante la sesión inicia una acción claramente dirigida a su madre o cuidador implicando un objeto en el intercambio social, puede señalar, pedir, mostrar, dar o aventar un objeto, al margen de si la madre responde o no a su solicitud o deseo.

Registre NO, cuando no se observe durante la sesión intentos del niño para iniciar una acción dirigida a su madre o cuidador implicando un objeto como mediador del intercambio social.

**NOTA:** Los inicios del niño a través de acciones que le son familiares como aplaudir, hacer ojitos o un juego que conoce (por ejemplo, “pin-pon es un muñeco”), mirando a su madre como señal para que ella se involucre, son excepción para registrar este indicador como interacción iniciada por el niño sin mediación de un objeto.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

37. El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**37. El niño muestra interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno de ellos con particular interés.**

Al inicio de la sesión cuando el niño mira la caja de juguetes que la madre le muestra, es importante observar los comportamientos que de alguna manera expresan su interés, como, por ejemplo, mira con atención, aumenta sus movimientos, sonrío, balbucea o vocaliza, se aproxima a la caja y toma alguno de su interés o el que quedo próximo a su mano. Si la madre no aproxima la caja para que el niño seleccione alguno y ella es quién le ofrece uno, registrar el interés mostrado por el niño en el objeto, si por el contrario el objeto proporcionado por la madre no generó interés en el niño, registrar si el niño insiste con su mirada, balbuceos, movimientos o intentos de asir dirigidos hacia la caja de juguetes.

En el caso de los niños menores de 6 meses o que por su condición aún no contralanan la posición sedente o no pueden desplazarse hacia la caja de juguetes y la madre no aproxima la caja hacia ellos permitiendo que puedan seleccionar alguno, sino más bien ella selecciona alguno, registrar si ante el objeto proporcionado por la madre, el niño muestra interés a través de aumento en los movimientos de brazos y piernas, mirada de alerta, sonrisa, balbuceos, intentos de asir, etcétera.

Lo importante es observar que el niño muestra claro interés en los objetos de la caja de juguetes y puede seleccionar alguno si la madre lo favorece o mostrar interés por alguno seleccionado por la madre.

Registre SÍ, cuando el niño muestra claro interés en la caja de juguetes y puede seleccionar alguno con particular interés si la madre lo permite, o bien muestra claro interés en algún objeto seleccionado por la madre.

Registre NO, cuando es difícil identificar el comportamiento del niño que exprese de alguna manera especial interés en la caja de juguetes, o particular interés en agarrar alguno de ellos, o tampoco muestre interés si el objeto fue seleccionado por la madre.

**NOTA:** Este indicador se registra al inicio de la sesión de juego, pero también puede ser confirmado en otros momentos, el interés particular que muestra el niño en alguno de los objetos de la caja.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

38. El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención e iniciar alguna acción.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**38. El niño muestra interés en explorar un objeto que llamó su atención e iniciar alguna acción.**

El niño se muestra activo e interesado en explorar un objeto que llamó su atención y que ya sostiene en sus manos (pueden ser varios), así como iniciar alguna acción con ese objeto, por ejemplo, explorar el objeto con detenimiento, chupar, agitar, golpear, sonar, rodar, aventar para ver qué pasa, mirar un dibujo, etcétera. Lo importante es observar que el niño muestra interés en el objeto que tiene en sus manos y puede realizar algún tipo de acciones.

Registre SÍ, cuando el niño muestra con claridad su interés en explorar algún objeto que sostiene en sus manos y puede iniciar alguna acción con ese objeto, al margen de si la madre favorece o no que realice alguna acción.

Registre NO, cuando el niño no muestra interés en objetos que sostiene en sus manos, no intenta explorarlos y no realiza alguna acción. Se limita a agarrar y dejar sin mirar o toma el objeto lo avienta, pero no lo mira.

**NOTA:** Este indicador se registra al inicio de la sesión de juego, pero también puede ser confirmado en otros momentos, el interés que muestra el niño en explorar algún objeto que sostiene en sus manos y las acciones que puede realizar.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

39. El niño muestra signos claros de desinterés en una acción que realizaba.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

### 39. El niño muestra signos claros de desinterés en una acción que realizaba.

Durante la sesión y especialmente cuando no existe variación en una acción o actividad que el niño ha estado realizando con su madre (la madre no imprime algún cambio y no logra mantener la atención del niño), es esperado que la actividad deje de ser atractiva para el niño y pierda el interés, mostrando este desinterés de alguna manera, por ejemplo, mira a otro lado, cambia el foco de atención a otro objeto, da brazos a la madre, intenta desplazarse (si ya ha logrado el arrastre o gateo), etcétera.

Registre SÍ, cuando el niño muestre signos claros de desinterés, en caso de que la madre insista en continuar con una misma actividad sin adicionar cambio o variación. También registre sí, cuando no observe en la madre este comportamiento.

Registre NO, cuando el niño de manera pasiva no reacciona mostrando su desinterés en forma activa como cambiando su foco de atención en busca de novedades, en caso de que la madre de manera insistente permanezca en una misma actividad sin adicionar variación.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

40. El niño expresa estar contento durante la sesión.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

#### 40. El niño expresa estar contento durante la sesión.

Este indicador registra diversos comportamientos de disfrute que puede expresar el niño en algunos momentos durante la sesión de juego (derivados o no por la acción de la madre). El niño de alguna manera puede comunicar a su madre o cuidador emociones de alegría, felicidad o gusto por lo que está haciendo, por ejemplo, sonrír, balbucea o vocaliza a la madre o situación de juego, expresa signos de sorpresa, etcétera.

Registre SÍ, cuando se observe durante la sesión que el niño expresa estar contento en algunas acciones que realiza ya sea con su madre o cuidador, o bien entretenido con algún objeto.

Registre NO, cuando el niño no exprese algún comportamiento o emoción de disfrute o estar contento durante la sesión.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

41. El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

#### 41. El niño expresa signos de disgusto o enojo durante la sesión.

Este indicador registra diversos comportamientos de malestar o enojo que puede expresar el niño en algunos momentos durante la sesión de juego (derivados o no por la acción de la madre). El niño de alguna manera puede comunicar a su madre o cuidador que algo le disgusta o inconforma, por ejemplo, hace gestos de enojo, emite quejidos, protesta con balbuceos o vocalizaciones, llora, se muestra enfadado, etcétera.

Registre **SÍ**, cuando se observe durante la sesión que el niño expresa signos de disgusto, inconformidad o enojo.

Registre **NO**, cuando el niño no exprese algún comportamiento de disgusto, inconformidad o enojo.

**NOTA:** Si los signos fueron observados como reacción del niño porque la madre intentó desviar su atención de una acción que él estaba realizando con interés o bien quitarle algún objeto con el que estaba jugando, registre también sí el indicador 49.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

#### IV. RESPONSABILIDAD A LA MADRE

Esta competencia se refiere a la capacidad del niño para responder a las acciones iniciadas por su madre o cuidador. La subescala pretende evaluar esta competencia a través de los siguientes aspectos:

El niño muestra la capacidad para responder a la acción iniciada por la madre con diversas intenciones (“El niño dirige su mirada hacia la madre o un objeto después de que la madre llamó su atención”; “El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre realiza con el propósito que él la imite”; “El niño realiza una acción por imitación después de que la madre modeló como hacerlo”; “El niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él”; “El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que el niño juega con interés”).

El niño muestra capacidad para responder a expresiones emocionales positivas y regular sus emociones (“El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él”; “El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones no verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él”; “El niño responde a las acciones maternas para tranquilizarlo cuando él mostró claras señales de enojo, molestia o temor”).

A continuación, se presentan los 8 indicadores de esta competencia materna para evaluar su claridad, congruencia y pertinencia, así como la claridad en las instrucciones para su calificación tal y como se han establecido en el manual.

42. El niño dirige su mirada hacia la madre o un objeto después de que la madre llamó su atención.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

#### 42. El niño dirige su mirada hacia la madre o un objeto después de que la madre llamó su atención.

En diferentes momentos de la sesión la madre inicia interacción con el niño con el propósito de capturar su atención hacia ella, algún objeto, acción o evento que desea que el niño atienda. Este indicador refleja el hecho de que el niño, *nota* o *reconoce* la acción de la madre para capturar su atención con o sin mediación de un objeto, a las cuales él responde. Se debe registrar la respuesta en reciprocidad mostrada por el niño, cuando la madre o cuidador se dirige a él para llamar su atención en forma verbal o no verbal, por ejemplo, mira hacia la madre si ella lo llama por su nombre, mira a su madre si ella solicita verbalmente que mire un objeto de la caja o que ella sostiene en su mano, mira hacia la madre y/o un objeto con el que la madre hace ruido para atraer su atención, el niño responde mirando o siguiendo un objeto

en movimiento que muestra la madre, el niño responde dando, agarrando o explorando un objeto que la madre pide o da, etcétera.

Registre Sí, cuando en general durante la sesión el niño responde a los inicios de la madre para atraer la atención hacia ella o un objeto. El niño responde mirando a su madre cuando ella le habla, o mira, agarra, da o explora un objeto que ella muestra, da o pide. También registre Si, cuando a pesar de que en general la madre no llama la atención del niño hacia ella o algún objeto, pero el niño se muestra muy atento y observador de la madre u objetos que ella manipula.

Registre NO, cuando en general durante la sesión el niño no responde a la acción iniciada por la madre o cuidador para atraer la atención hacia ella o un objeto. También registre NO, cuando el niño responde, pero sólo en forma muy breve o momentánea a la acción iniciada por la madre (puede estar entretenido o atento en otra actividad no relacionada con la madre).

NOTA: Este indicador registra la respuesta del niño en momentos en que la madre inicia la interacción con la finalidad de atraer su atención, con excepción de cuando la madre llama la atención del niño con el propósito explícito de que imite una acción que ella le solicita (esto se registra en el indicador 43).

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

43. El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre realiza con el propósito que él la imite.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**43. El niño se muestra activo, observador y atento de las acciones que la madre realiza con el propósito que él la imite.**

Este indicador registra la respuesta del niño cuando la madre captura su atención al tiempo que le solicita imitar alguna acción que ella realiza mostrando como debe hacerlo. Lo importante es observar que el niño se muestra atento como respuesta a su madre cuando realiza alguna acción con el propósito explícito de solicitar que el niño imite lo que está haciendo, por ejemplo, el niño observa con interés la acción que realiza la madre mientras



solicita que la imite (agitar una sonaja, hacer ojitos, sacar la lengua, decir adiós, deslizar un carrito, acomodar cubos, arrullar una muñeca, hacer movimientos mientras canta una canción tipo “pin-pon”, etcétera.

Registre SÍ, cuando el niño responde atento y observador ante una acción que la madre realiza con el propósito explícito de solicitarle que la imite.

Registre NO, cuando el niño no muestre atención o interés ante una acción que la madre realiza con el propósito explícito de solicitarle que la imite. También registre NO, cuando la madre no solicite o muestre una acción con el propósito de que el niño la imite.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

44. El niño realiza una acción por imitación después de que la madre modeló como hacerlo.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**44. El niño realiza una acción por imitación después de que la madre modeló como hacerlo.**

La importancia de este indicador es registrar los intentos del niño por imitar o el logro al imitar una acción que previamente la madre le demostró o ayudó cómo hacerlo. La madre modela con gestos o acciones y solicita al niño imitarla. La respuesta del niño es imitar o intentar imitar a su madre, incluye acciones gestuales realizadas por la madre, por ejemplo, imita a la madre sacando la lengua, hace ojitos, aplaude, imita el decir adiós o el hacer “tortillitas”, etcétera. También incluye el imitar acciones con objetos, por ejemplo, el niño imita agitar, golpear rodar, aventar, acomodar objetos, imita dar de comer o arrullar un muñeco, etcétera.

Registre SÍ, cuando el niño imite o muestre intentos de imitar la acción previamente demostrada y solicitada por la madre o cuidador (la madre puede ayudarlo a realizar la acción y el niño intenta o imita después sin ayuda).

Registre NO, cuando el niño no imite o muestre intentos de imitar la acción previamente demostrada y solicitada por la madre o cuidador. También registre NO, cuando la madre no demuestra y solicita al niño imitar una acción.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

45. El niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

#### 45. El niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él.

Este indicador registra la respuesta del niño cuando la madre se dirige a él en forma verbal. Es importante registrar el balbuceo o vocalización del niño como respuesta a la madre cuando ella le habla. La verbalización materna debe estar dirigida al niño, por ejemplo, puede preguntar al niño sobre algo ¿Dónde está tu...? ¿Quieres jugar con...? ¿Dime como se llama...? o algún comentario como “ayer fuimos con tu abuelita y estuviste muy contento”, etcétera.

El indicador incluye balbuceos o vocalizaciones en forma de diálogo que el niño establece con su madre durante la sesión.

Registre SÍ, cuando durante la sesión se observó que el niño balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él, o establece con su madre balbuceos o vocalizaciones en forma de diálogo madre-hijo.

Registre NO, cuando el niño no balbucea o vocaliza en respuesta a verbalización materna dirigida a él o no fueron observados balbuceos o vocalizaciones en forma de diálogo con su madre. El indicador puede ser negativo porque la madre no se dirige al niño en forma verbal (su verbalización no es dirigida al niño).

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

46. <i>El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**46. El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.**

El indicador registra la respuesta del niño cuando la madre en forma verbal expresa afecto, gusto o reconocimiento hacia el niño. Es importante observar si el niño responde con sonrisas, balbuceos o vocalizaciones, en caso de que la madre mediante expresiones verbales comunica al niño su afecto, o bien le dice algo positivo y entusiasta para admirarlo, animarlo o motivarlo (“Mi niña bonita”, “Que bien, lo lograste”, “bravo, bravo” etcétera).

Registre SÍ, cuando el niño responde mediante sonrisas, balbuceos o vocalizaciones, ante expresiones verbales maternas de afecto, gusto o reconocimiento dirigidas a él.

Registre NO, si el niño no muestra intentos para responder mediante sonrisas balbuceos o vocalizaciones, ante expresiones verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él (el niño no responde, no modifica su comportamiento o no expresa agrado). Registre No, en caso de que la madre no muestra expresiones verbales de afecto o gusto hacia el niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

47. <i>El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones no verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**47. El niño balbucea, vocaliza o sonríe en respuesta a expresiones no verbales maternas de afecto o gusto dirigidas a él.**

El indicador registra la respuesta del niño ante diversas manifestaciones de afecto o gusto no verbales que puede expresar la madre o cuidador durante la sesión (expresiones faciales o de contacto físico). Es importante observar si el niño responde con sonrisas, balbuceos o vocalizaciones, en caso de que la madre muestre al niño su afecto o gusto mediante expresiones no verbales (le sonrío, aplaude, besa, acaricia, abraza, etcétera).

Registre SÍ, cuando el niño responde con sonrisas, balbuceos o vocalizaciones ante manifestaciones de contacto físico o expresiones faciales de afecto o gusto que la madre dirige hacia él.

Registre NO, cuando el niño no responde con sonrisas, balbuceos o vocalizaciones ante manifestaciones de contacto físico o expresiones faciales de afecto o gusto que la madre dirige hacia él (el niño no responde, no modifica su comportamiento o no expresa agrado). También registre NO, en caso de que la madre no muestre expresiones faciales o de contacto físico que denoten afecto o gusto hacia el niño.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

48. El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que juega con interés.	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**48. El niño muestra signos de inconformidad, si la madre intenta desviar su atención de la acción que realiza o toma los objetos con los que juega con interés.**

El indicador registra la respuesta del niño ante comportamientos intrusivos o impositivos de la madre cuando el realiza alguna acción con interés. Es importante registrar si el niño responde con signos de molestia, se inconforma o se resiste de alguna manera cuando la madre por ejemplo, le quita un objeto para mostrar cómo debe jugar, retira un juguete con el que el niño

se encuentra muy entretenido, insiste en forma repetida para desviar su atención y mostrar al niño otro juguete, objeto o evento no relacionado con la acción realizada con interés por el niño o bien forza físicamente al niño para que ejecute una acción. La respuesta del niño puede inclusive llegar al llanto.

Registre SÍ, cuando el niño responde con signos de molestia, ante comportamientos intrusivos o impositivos de la madre que interrumpen su actividad o desvían su atención de una acción que realiza con interés. También registre SÍ, en caso de que la madre no muestre estos comportamientos.

Registre NO, cuando no se observe alguna reacción o respuesta del niño en caso de que la madre muestre comportamientos intrusivos para interrumpir su actividad o desviar su atención de la acción que realiza con interés.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No

<i>49. El niño responde a las acciones maternas para tranquilizarlo cuando él mostró claras señales de enojo, molestia o temor.</i>	Claridad		Congruencia		Pertinencia	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones:						

**49. El niño responde a las acciones maternas para tranquilizarlo cuando él mostró claras señales de enojo, molestia o temor.**

Este indicador registra la capacidad del niño para regular su comportamiento ante las acciones de la madre para tranquilizarlo cuando el mostró enojo, enfado, molestia o temor ante una situación derivada o no de una acción previa con su madre.

Registre SÍ, cuando el niño responde a los intentos de la madre para tranquilizarlo en caso de que mostrara signos de enojo, enfado, molestia o temor, logra calmarse y continuar la sesión de juego con su madre. Registre SÍ, cuando el niño se logra calmar o consolar por sí mismo, sin intervención del cuidador. También registre SÍ, en caso de que el niño no muestre estas señales.

Registre NO, cuando el niño no logra regular fácilmente su comportamiento después de las acciones de la madre para tranquilizarlo y le resulta difícil orientar su atención a otra acción o actividad (parte de la sesión se dedica a intentos fallidos del cuidador para tranquilizar, calmar, o consolar al niño).

En los casos donde claramente se identifica irritabilidad o molestar del niño por sueño, hambre o malestar general, suspender la grabación.

**NOTA:** Los signos referidos en este indicador, se caracterizan por ser transitorios y de fácil organización de acuerdo con la capacidad del niño para calmarse y por la habilidad del cuidador para tranquilizarlo y continuar las acciones de interacción. El indicador 10, se refiere a signos de irritabilidad por desorganización funcional.

Observaciones:	Claridad	
	Sí	No