

Análisis de la contextualización del comportamiento adaptativo en el retraso mental: Comparación entre contexto familiar e institucional

VÍCTOR J. RUBIO, ANTONIO DELGADO
y JOSÉ LUIS GARCÍA MARTÍNEZ

Universidad Autónoma de Madrid



Resumen

Este estudio se dirige a contrastar las diferencias en el comportamiento adaptativo de los sujetos retrasados que son producto de los diferentes contextos en los que éste es emitido. En este caso, el contexto se entiende como los aspectos físicos y sociales del lugar en el que inmediatamente se produce la conducta. Esta perspectiva molecular del contexto ha permitido detectar diferencias en el comportamiento adaptativo en términos de lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. La muestra utilizada fueron 71 sujetos evaluados a través del West Virginia assessment and tracking system.

Abstract

71 mentally retarded subjects were evaluated by the West Virginia Assessment and tracking system. The variables considered were receptive and expressive language across different contexts. In this case, the context is considered from a molecular point of view, a neglected approach in the study of adaptative behavior. Significant differences were obtained in terms of the context where the observation was developed. These results pose news questions in the intervention and the evaluation of handicaped persons.

Dirección del autor: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
28049 Madrid.

INTRODUCCION

Desde distintas perspectivas, bajo diferentes aproximaciones y con variados objetivos, el estudio de las relaciones hombre-ambiente ha ido cobrando progresiva importancia dentro de la Psicología (Fernández-Ballesteros, 1982). Desde la temprana consideración de la especificidad situacional de la conducta a la actual significación concedida a los ambientes relevantes al individuo, todo ello señala la existencia de una compleja interrelación entre los marcos ambientales y el comportamiento (Corraliza, 1987).

En líneas generales, dos grandes agrupaciones vienen a recoger lo relativo al estudio del comportamiento de los sujetos en relación con el entorno (Fernández-Ballesteros, 1982; Alker, 1983). Por una parte, la que contempla a tal contexto como un factor o un conjunto de factores que determina o influye en el comportamiento de las personas que los habitan; por otra, la que acoge el análisis del comportamiento de los sujetos en los contextos específicos en los que se manifiesta.

Por tanto, el contexto puede ser entendido en la doble vertiente de marco de la conducta y de modulador y determinante de la misma. Desde esta asunción, el estudio del comportamiento adaptativo y, más concretamente, el estudio del comportamiento adaptativo en el retraso mental exige la contemplación de la contextualización del mismo, la cual, a su vez, provee la delimitación a la consideración adaptativa (Kennett, 1977; Leland, 1977; Pelechano, 1984).

Ahora bien, el contexto, ya sea éste entendido como realidad objetiva externa al individuo (Canter y Stringer, 1975, por ejemplo), ya como vivencia experimentada por el sujeto (Ittelson, Frank y O'Hanlow, 1976), da cuenta de un conjunto de aspectos de carácter físico y social enmarcados en unas coordenadas espacio-temporales determinadas (Bronfenbrenner, 1979).

Desde ese planteamiento, una de las primeras aproximaciones al estudio del contexto en relación con el comportamiento adaptativo del retrasado mental ha consistido en la taxonomización de dichos contextos. Los intentos en esa línea han sido variados (Balla y Klein, 1981; Richardson, 1981) y para ello se ha hecho uso de diferentes criterios y distintas clasificaciones. Para los objetivos que en este estudio se persiguen, la clasificación con la que aquí se va a trabajar, propuesta en otros lugares (Juan Espinosa, Márquez y Rubio, 1985, 1986; Márquez, Rubio y Juan Espinosa, 1986; Juan Espinosa, Rubio y Márquez, 1987), diferencia entre el *contexto institucional*, el *contexto familiar* y los *entornos contextuales*.

Los *contextos institucionales* comprenderían cualquier conjunto de servicios de la comunidad a la que pertenece el sujeto —aulas de apoyo, centros escolares, residencias, talleres, etc.— que tengan una relación directa con el retraso mental. La característica distintiva de estos contextos institucionales vendría dada por la dimensión asistencial de los mismos; esto es, el contexto constitucional, en la actualidad, es un contexto de entrenamiento (Juan Espinosa, Márquez y Rubio, 1985), en el cual se llevan a cabo funciones interventivas hacia los sujetos allí ingresados que tienen una naturaleza estructurada, con un diseño previo de objetivos y una respuesta en práctica más o menos sistemática y multidisciplinar, con el fin de que tales

sujetos adquieran los comportamientos exigidos en los distintos contextos no institucionales (Begab, 1981).

Los *contextos familiares* harían relación al hogar «natural» del sujeto o aquellos sustitutivos de éste. Tales contextos familiares, si bien representan un elemento primordial en el proceso de socialización de los sujetos y son susceptibles, asimismo, de ser integrados en el sistema asistencial dirigido al individuo, no comparten la característica esencialmente interventiva de los anteriores.

Para terminar con la taxonomización propuesta, los *entornos contextuales* corresponderían con los espacios físicos y psicológicos que rodean a los contextos institucionales o familiares de un sujeto y cuya actividad en ellos estaría regulada por un lapso temporal y un radio geográfico. Dichos entornos contextuales se caracterizan por una serie de elementos físicos y sociales —vías de tránsito, locales comerciales, servicios públicos de comunicación, parques, etc.— a los cuales puede acceder el sujeto con el fin de servirse de ellos para realizar una determinada actividad —lúdica, instrumental, cívico-administrativa, etc.— (Juan Espinosa, Rubio y Márquez, 1987).

Centrándose en las dos primeras agrupaciones, los contextos institucionales y los contextos familiares, varias han sido las investigaciones que han puesto de manifiesto cómo cada uno de ellos ejerce una influencia específica y diferenciable y ella lo es tanto en el marco como en la determinación del comportamiento (Yando y Zigler, 1971; Balla y Klein, 1981).

Así, varios trabajos se han dirigido a poner en relación el comportamiento adaptativo de los individuos con las variables pertenecientes a los contextos de entrenamiento, como puede ser el caso de Eyman, Demein y Lei (1979). Estos autores estudiaron la relación existente entre las variables ambientales de las instituciones y el cambio en el comportamiento adaptativo de los sujetos en ellas ingresados. En concreto, utilizando el Program Analysis of Service System —PASS—, de Wolfensberger y Glenn (1975), procedieron a una factorialización de las puntuaciones obtenidas con dicho instrumento para, posteriormente, poner en relación las puntuaciones factoriales de las diferentes unidades específicas que podían ser aisladas en las correspondientes instituciones con las puntuaciones factoriales de los sujetos, 245 de ambos sexos, en la Escala de Evaluación del Comportamiento Adaptativo de la AAMD, obtenidas en sucesivas mediciones a lo largo de un período de tres años, como indicadores del cambio comportamental producido en esas dimensiones. También se incluyeron las variables de edad y cociente de inteligencia.

A través de un análisis «path», los resultados alcanzados pusieron de manifiesto cómo las variables ambientales jugaban un papel facilitador y de práctica de tales conductas, incluyendo en la modificación del comportamiento adaptativo, que se incrementaba tanto en función de los programas de intervención desarrollados con los sujetos como con determinadas características de los contextos, entre las que se cuentan los aspectos físicos, administrativos, de proximidad con servicios de la comunidad y de confort.

El mismo Eyman, junto con Borthwick y Miller (1981), llevaron a cabo un estudio similar en el que se pretendía analizar el comportamiento inadaptado de los retrasados y su relación con distintos tipos de variables, entre ellas la ubicación: internados en una residencia estatal, en la casa de los

padres, en hogares protegidos y en hospitales de convalecencia. Los resultados obtenidos, en lo que respecta a la variable mencionada, pusieron de manifiesto que existían diferencias significativas en la producción de conductas inadaptadas en función del «setting», esto es, los sujetos ingresados en instituciones de retraso mental presentaban un mayor grado de esas conductas que aquellos otros que vivían en la comunidad, ya fuera en el contexto familiar «natural» o en contextos que pueden ser entendidos como familiares sustitutivos.

Una línea similar, aunque, en esta ocasión, dirigida hacia la predicción del reingreso en centro par retrasados de los sujetos desinstitucionalizados es la de Crawford, Aiello y Thompson (1979). Este trabajo, entre otros aspectos analizados, pone de manifiesto la relación existente entre las características físicas y sociales de los ambientes alternativos a la institución que sirven de apoyo a los individuos y su influencia en el comportamiento de los mismos en la comunidad.

El enfoque ejemplificado por los anteriores estudios podría seguir incrementándose haciendo mención de otros como los de Lei, Butler y Sabagh (1972), dirigido, en este caso, al contexto familiar y estudiando la influencia de variables socio-culturales en el comportamiento de los retrasados, o el de Taylor (1976), comparando las puntuaciones obtenidas en la escala de la AAMD de dos grupos insertos en distintos contextos familiares sustitutivos —hogares protegidos—. También, más recientemente, Seltzer, Seltzer y Sherwood (1983), contrastando la hipótesis de que los retrasados insertados durante mayor tiempo en ambientes más favorables presentan mejores tasas de ejecución en los aspectos relacionados con el comportamiento adaptativo.

Una cuestión relacionada estrechamente con todo lo que se está comentando y que, sin embargo, ha recibido muy escasa atención, es la relativa a la adquisición y a la ejecución del comportamiento adaptativo según los distintos contextos en los cuales esté ubicado el individuo en un momento concreto, si bien pueden mencionarse antecedentes renombrados, como puede ser el caso de Doll (1945), o líneas actuales dentro de ese marco (Bottella y Martínez Esteban, 1987).

El siguiente trabajo parte de que la conducta presenta un alto nivel de especificidad situacional, especificidad que le confiere la consideración de adaptativa; queda determinado que el comportamiento tiene un alto grado de contextualización, produciéndose de forma diferenciada según los distintos entornos. De esta forma, las características de los ambientes, entre las que se cuentan variables físico-arquitectónica, variables organizacionales, variables socio-demográficas y variables psicológicas, ejercen un papel modulador del comportamiento, tanto en su adquisición como en su manifestación.

El diseño de programas de intervención para ser puestos en práctica en la institución suele desatender este nivel de contextualización de la conducta y las diferencias entre lo que corresponde a adquisición del comportamiento y lo que corresponde a ejecución del mismo. En concreto, y ello es lo que se pretende contrastar en este estudio, se tiende a soslayar la posibilidad de omisión del comportamiento porque éste no se ponga en práctica, estableciéndose, en estos casos, su falta de adquisición.

En otras palabras, si el comportamiento adaptativo viene determinado por el conjunto de aspectos físicos y sociales que constituyen el entorno en el cual tal comportamiento es demandado y en el cual se ejecuta, bajo una óptica distintiva entre lo que son los contextos institucionales de los retrasados y lo que son los contextos familiares, interesará conocer en qué medida la ausencia de manifestación de un comportamiento considerado como adaptativo responde a la inadecuada adquisición del mismo o a la falta de oportunidades —en términos de facilitación e incentivos— para tal manifestación.

El hecho de que las entrevistas estructuradas y semiestructuradas con padres y allegados constituyan la técnica de mayor utilización para la evaluación de perfiles específicos trae consigo que las posibles diferencias en ejecución que se produzcan según los diferentes contextos —el familiar y el institucional de entrenamiento en lo que aquí nos interesa— pasen desapercibidas y que, por ello, se fijen como objetivos de intervención la adquisición de conductas que ya estén implementadas en ese individuo pero que no sean puestas en práctica porque se le prive de las oportunidades para ello —el ejemplo más común sería el del uso de utensilios de cocina, impedido frecuentemente por los padres debido al potencial riesgo de su manipulación—.

Este estudio se dirige, por tanto, a contrastar las diferencias en el comportamiento adaptativo de los sujetos retrasados que son producto de los diferentes contextos en los cuales éste es o no emitido, así como la dirección de las posibles discrepancias, desde la hipótesis de que varios comportamientos que son presentados en el contexto institucional bajo condiciones de test situacional no tienen su presencia en el contexto familiar por carencia de oportunidades de manifestación.

En concreto, para establecer empíricamente las posibles diferencias en los comportamientos adaptativos de los sujetos, dependiendo de la contextualización de tales conductas, se han seleccionado dos de las áreas de adquisiciones tradicionalmente consideradas en la evaluación del comportamiento adaptativo: el Lenguaje Receptivo y el Lenguaje Expresivo. La importancia de los diferentes marcos en la adquisición y desarrollo del lenguaje ha sido una línea de estudio tradicional en la Psicología (Tizard, 1974). En el campo del retraso mental existen trabajos clásicos que han abordado la influencia de distintos «settings» residenciales en estos aspectos (King *et al.*, 1971; Tizard *et al.*, 1972). El enfoque que aquí se presenta contempla el lenguaje, sin embargo, desde el marco funcional del comportamiento adaptativo. En esta línea, sin restar importancia al mismo, la comprensión y utilización del lenguaje sería considerado como un conjunto de comportamientos adaptativos necesarios para la integración del retrasado, al igual que otros conjuntos de adquisiciones como pueden ser los de vestido, aseo, alimentación, etc.

METODO

Sujetos

Setenta y un sujetos, 37 varones y 34 hembras, clasificados como retrasados mentales e institucionalizados, de edades comprendidas entre los

seis y los veintitrés años (moda de edad de quince años). La selección de los individuos fue realizada a través de un muestro circunstancial, en base a su pertenencia a dos centros de retraso mental del entorno urbano de Madrid capital, uno de ellos, y del cinturón, el otro, que se prestaron a llevar a cabo la investigación. El primero de ellos, en cuanto a su población de asistencia, puede ser considerado como de nivel socio-económico bajo, siendo de nivel medio el segundo. En este caso integraron la muestra la totalidad de los individuos a los que dicho centro atiende. En lo que se refiere al primer centro, los propios responsables seleccionaron a los sujetos.

Instrumentos

Para la evaluación de los sujetos se utilizó la versión española del West Virginia Assessment and Tracking System (Cone, 1981), el Sistema de Evaluación del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental (Márquez, Rubio, Juan Espinosa, *et al.*, 1985, en prensa).

Este instrumento evalúa la presencia o ausencia de los comportamientos insertos en cada área, organizados en ocho items de cuatro subitems cada uno. Se contemplan, también, las categorías de evaluación de Incapaz física o fisiológicamente, cuando se producen tales carencias que impiden la manifestación de un comportamiento, y de No observado, cuando por cualquier circunstancia no se tiene información de si una conducta está o no adquirida por el sujeto. Estas dos categorías, junto con los casos en los que, por el motivo que fuese, no fue evaluado un comportamiento concreto, no se han tenido en cuenta en el presente estudio, por lo que aquellas evaluaciones de un subitem en un sujeto concreto que diesen estos resultados han sido descartados del análisis.

Este instrumento recoge la información pertinente mediante distintas técnicas de evaluación: la entrevista semi-estructurada con allegados al sujeto y personal que pueda suministrar información sobre los contenidos relevantes; la observación en situaciones artificiales mediante tests situacionales que permitan la maximización de la probabilidad de aparición de los comportamientos sujetos a exploración, así como una especificación de parámetros como frecuencia, duración, eficacia, etc.; la observación en situaciones naturales mediante registros de allegados participantes confeccionados previamente por el evaluador. Las modalidades fundamentales son las dos primeras, utilizando la tercera para completar las lagunas informativas que hayan podido quedar tras la evaluación mediante entrevistas y tests situacionales.

En concreto, para este estudio, se seleccionaron las áreas de lenguaje receptivo y lenguaje expresivo —véase Anexo—. La selección se basó en estudios previos que pusieron de manifiesto la precisión de las informaciones obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas con allegados al sujeto y de las tendencias de respuesta de las mismas, así como de los procedimientos de tests situacionales (Wing y Gould, 1978; Márquez, Rubio, Juan Espinosa, *et al.*, 1985, en prensa).

Como instrumentos, se hizo uso de la pauta de entrevista para las áreas mencionadas así como de los procedimientos de tests situacionales reflejados en el sistema de evaluación.

Procedimiento

1.ª Fase: Evaluación de los sujetos a través de los procedimientos de test situacional para las áreas contempladas.

Llevado a cabo por tres evaluadores previamente entrenados, se procedió a la recogida de información sobre las áreas de comportamiento adaptativo en la totalidad de la muestra seleccionada.

Las aplicaciones, realizadas en una sola sesión, se efectuaron en salas y despachos con la exclusiva participación del evaluador y del sujeto de evaluación. Previo a la exploración mediante los diferentes procedimientos, los evaluadores interactuaron con cada uno de los sujetos con el propósito de evitar bloqueos e inhibiciones, estableciendo una relación empática con el sujeto y motivándole hacia el proceso. Las evaluaciones como tales no comenzarían con cada individuo hasta que, a juicio del evaluador, se hubiera creado un clima positivo hacia él y la tarea.

2.ª Fase: Evaluación de los sujetos a través de Entrevistas semi-estructuradas con padres o allegados.

Los mismos evaluadores que en la fase anterior, una vez está finalizada para eliminar el efecto de las expectativas del experimentador sobre la ejecución de los sujetos en las distintas tareas, procedieron a entrevistar a los familiares con la modalidad de Entrevista del Sistema de Evaluación del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental en las áreas correspondientes.

El criterio fijado a priori, siguiendo la recomendación formulada en dicha escala de que la fuente de información sea una sola simultánea y que se seleccionen como tales fuentes a los allegados que puedan suministrar más y mejor información sobre las áreas exploradas, fue el de entrevistas a la madre de cada individuo bajo la consideración de ser la más adecuada fuente de información sobre los comportamientos seleccionados.

Se suministró a los evaluadores la consigna de utilizar otras fuentes de información siempre que no fuera posible el acceso a aquélla, que se tuviera constancia de la existencia de otras más adecuadas —cuando el sujeto vivía con otros familiares o cuidadores, por ejemplo— o cuando las lagunas informativas tras la entrevista igualaban o superaban el 25 % de las conductas a explorar.

Esta situación, que se produjo en cinco casos, debida a una de las dos primeras razones, fue resuelta mediante la entrevista a otros familiares.

3.ª Fase: Confección de los perfiles específicos de los sujetos.

Una vez recabada la información en el contexto de entrenamiento y en el contexto familiar, se confeccionaron los perfiles específicos de cada sujeto, diferenciando ambas en las hojas a tal efecto. Estos perfiles venían determinados por las valoraciones de cada uno de los comportamientos correspondientes a los distintos subítems de los diferentes ítems contemplados en las áreas de Lenguaje Expresivo y Receptivo. De esta forma, en los perfiles aparecían cuáles se habían manifestado y cuáles no.

4.ª Fase: Análisis de datos, elaboración de resultados y conclusiones.

Dada la naturaleza de los datos —nominales dicotómicos— y los objetivos perseguidos de comparación de la emisión de comportamientos adaptativos en un contexto familiar y en un contexto institucional, se optó por un análisis de tablas de frecuencias de dos factores —contexto familiar

y contexto institucional— y dos niveles cada uno de ellos —comportamientos evaluados como adquiridos y comportamientos evaluados como no adquiridos—, mediante los estadísticos χ^2 y G^2 . Asimismo, se obtuvieron otras medidas de asociación e independencia que matizasen los anteriores resultados en el momento de la interpretación. Estos fueron los coeficientes ϕ y C , la Q de Yule y la λ de Goodman-Kruskal —para todos los casos, los grados de libertad eran: $g.l. = (c-1)(f-1) - n.$ casillas con ceros.

Los factores considerados fueron cada uno de los comportamientos seleccionados que evalúa la escala, según la información proviniese del contexto institucional o del contexto familiar. Se realizaron, consecuentemente, tantos análisis como comportamientos explorados.

Un inconveniente que presentaba esta comparación estriba en la posible variabilidad proveniente de la modalidad de información que puede contaminar la procedente de la contextualización del comportamiento.

En concreto, los sesgos provenientes de un procedimiento observacional sistemático en situación artificial de test situacional, llevado a cabo por observadores expertos participantes, se limitan a aspectos referentes a la artificialidad de la situación y, por tanto, a las posibilidades de generalización de la información obtenida.

El control de los posibles sesgos de los tests situacionales se lograba con un entrenamiento exhaustivo previo de los evaluadores, con la fase de motivación hacia el sujeto y con una restricción de los mismos a las evaluaciones de comportamientos cuya naturaleza no se viera alterada por la situación de observación y que no correspondieran con conductas íntimas de los sujetos. También, para proceder a un análisis nomotético de los resultados obtenidos, haciendo uso de procedimientos y materiales estructurados iguales para todos los individuos.

La información recabada a través de la Entrevista con allegados, no ofrece las mismas garantías de control de los sesgos de la información. Así, es de señalar que la información proveniente de una entrevista está sujeta a la influencia de multitud de factores provenientes tanto del entrevistador como del entrevistado o de propio contenido que se quiere indagar.

Si bien diversos autores han puesto de manifiesto la bondad y la adecuación de tales informaciones sobre determinados aspectos en la evaluación del comportamiento adaptativo en el retraso mental (Ort y Liepmann, 1981; Wing y Gould, 1978), el primer problema que surge tiene que ver con la observación previa que ha debido realizar el entrevistado para dar cuenta, convenientemente, de la presencia o ausencia de los comportamientos explorados. Así como los procedimientos observacionales sistemáticos, a través de los diferentes muestreos que efectúa, pueden garantizar una buena medida sobre si un comportamiento es o no realmente ejecutado, un procedimiento asistemático como el que subyace al informe dado por el entrevistado no puede garantizar, por ejemplo, que si una conducta no aparece, ello se deba a que no está adquirida, total o parcialmente, o a que no se han dado las situaciones en donde debiera manifestarse.

A lo anterior hay que sumar las distorsiones de respuesta producto de factores del tipo a falta de comprensión de las preguntas, deseabilidad social, etc., en lo que respecta al entrevistado, o los de duración de las ver-

balizaciones, interrupciones, refuerzos y empatía que proceden del entrevistador.

Para intentar superar todos estos posibles sesgos se ha tenido en cuenta, por una parte, lo estipulado en el procedimiento de evaluación mediante la modalidad de entrevista. En él se enfatiza el control de las variables formales, aspecto en el que fueron entrenados los evaluadores, y la insistencia sobre la constatación de que realmente han sido observados por el entrevistado los comportamientos explorados.

Asimismo, el propio diseño de la pauta de entrevista sobre los ítems y subítems de la escala, adecuada a la modalidad de recogida de información, y la constancia empírica de la adecuación de la misma a las áreas a explorar (Márquez, Rubio, Juan Espinosa, *et al.*, 1985, en prensa), permiten tener garantías sobre la calidad del dato obtenido.

Todos los cálculos antes mencionados se efectuaron por el programa BMDP 4F en un ordenador VAX/VMS. Tras ello, se procedió a la elaboración de resultados y conclusiones.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos van a ser presentados independientemente para cada una de las áreas contempladas. Antes, es necesario recordar que las técnicas analíticas utilizadas ponen a prueba la hipótesis nula de la independencia entre factores, precisamente la inversa de lo formulado aquí, esto es, que existe relación de asociación o dependencia entre las variables. Por ello, será en aquellos casos en los que no aparezcan diferencias significativas —en los que no se pueda rechazar la hipótesis nula de la independencia de los factores— los que suministrarán la información más relevante. Sin embargo, la probabilidad de encontrar independencia al testar independencia será siempre superior a la probabilidad de encontrar dependencia al testar independencia. Por ello, los contrastes realizados deben ser considerados como altamente conservadores y, desde esa óptica, interpretar los resultados.

Comportamientos de Lenguaje Receptivo

De entre los ítems evaluados correspondientes al área de Lenguaje Receptivo, como se observa en la tabla I, aquéllos que no presentan valores significativos entre los dos factores —probabilidades en negrita—, es decir, que ambos deben ser considerados como independientes, al nivel de confianza del 95 %, son los siguientes: 11I12: mira en dirección al hablante cuando éste pronuncia su nombre; 11I43: diferencia correctamente el género de los pronombres; 11I64: contestar a preguntas simples; 11I73: responde correctamente a órdenes complejas de tres componentes; 11I74: responde correctamente a órdenes de cuatro componentes; 11I81, 11I82, 11I83, 11I84: comprensión de historias; 11I14: contesta cuando, en grupo, alguien le da alguna consigna (véase Apéndice A). En este último caso, el valor de χ^2 contrasta con la Lambda que sí establece dependencia entre va-

riables. En estos casos, como señala Upton (1978), la Lambda puede ser más adecuada para la contrastación.

También, tres comportamientos presentan niveles inferiores de probabilidad de .05 en G^2 y no así en χ^2 , donde aparece significación. Ellos son el 11I23: mira en dirección al que habla cuando hay cuatro o más personas; el 11I44: entiende los conceptos de posesión; y el 11I72: responde a órdenes que implican dos acciones.

Comportamientos de Lenguaje Expresivo

Como se puede ver en la tabla II, los ítems que no presentan valores significativos —en negrita en la tabla— son los siguientes: 12I32, 12I33, 12I34: imitación de sonidos; 12I41, 12I42, 12I43, 12I44: imitación de palabras; 12I53, 12I54: nombrar objetos corrientes; 12I72, 12I73, 12I74: utilización de frases simples y compuestas, cada uno de ellos representando diferentes gradientes de dichos comportamientos —véase Apéndice A—. En otras palabras, los ítems señalados, según los datos, presentan independencia en las evaluaciones de presencia o ausencia entre los contextos analizados, el familiar y el institucional.

DISCUSION

La conclusión que puede extraerse del análisis de los datos efectuado viene a señalar que existe un buen número de comportamientos cuyas evaluaciones según su presencia o ausencia difieren en base a que éstas hayan sido realizadas en el contexto institucional o en el contexto familiar. Estos resultados vienen a coincidir con la hipótesis expresada en este trabajo, de acuerdo a la cual se esperaba que los sujetos retrasados mentales mostrasen niveles de ejecución diferenciados en los distintos ámbitos, producto, precisamente, de tales marcos. En definitiva, se pondría de manifiesto el carácter específico-situacional detentado por los comportamientos adaptativos, susceptibles de darse en determinados contextos y no en otros.

En realidad, desde una definición amplia de comportamiento adaptativo como aquel conjunto de conductas que son útiles para manejarse en un medio determinado, esta constatación de diferencias sería de perogrullo. Sin embargo, las formulaciones que se han realizado del comportamiento adaptativo en el retraso mental vienen a integrar una estrategia normativa con una criterial. Si al retrasado mental se le define por su incapacidad para enfrentarse a las demandas de una colectividad social en el amplio abanico de aspectos que se determina que son propios de un ser «normalizado», los planteamientos adaptativos exigen una plasmación previa de cuáles son aquellas adquisiciones necesarias que están presentes en un individuo integrado en su comunidad y, posteriormente, establecer en qué aspectos concretos se están produciendo los déficits del sujeto retrasado. Desde estas perspectivas, la delimitación de las diferencias que existen en cuanto a la manifestación de las adquisiciones según los contextos provee información fundamental de cara a la implementación de programas de intervención que, obviamente, van a ser distintos si van dirigidos a lograr una adquisición de-

terminada o si van dirigidos a conseguir la manifestación de comportamientos ya aprendidos allí donde son requeridos.

En general, los resultados aquí obtenidos vienen a coincidir con lo señalado en otros trabajos que han incidido en la importancia del contexto en estos aspectos, como es el caso de Eyman, Demein y Lei (1979), que pusieron de manifiesto la relación existente entre distintos parámetros contextuales y la elicitación o no de determinadas conductas en los sujetos. En este mismo sentido, Eyman, Borthwick y Miller (1981) concluyeron que la presencia de ciertas conductas —en este caso, conductas inadaptadas—, detentadas por retrasados estaba en función de los distintos «settings» en los que se encontrasen los individuos.

En este caso, no sólo se habla de una producción diferencial de comportamientos, sino que se pone el énfasis en la manifestación de niveles de ejecución distintos para las mismas conductas. Así, una revisión de las discrepancias encontradas y de su naturaleza viene a reflejar que éstas se producen con más frecuencia a medida que el comportamiento evaluado resulta más complejo o de mayor nivel de dificultad para los sujetos. Esta es una mención que, desde otras perspectivas, ya había estado presente anteriormente (King *et al.*, 1971; Tizard *et al.*, 1972). En esos casos, se pretendía determinar el influjo de los contextos en el desarrollo del lenguaje. Bajo el enfoque que aquí se contempla, los resultados ponen de manifiesto que, más allá de cómo puedan influir dichos contextos en el desarrollo del lenguaje, éstos inciden en la manifestación del mismo.

Por último, es necesario hacer algún comentario sobre los resultados obtenidos y el procedimiento utilizado. Dicho procedimiento llevado a cabo ha sido de carácter correlacional, no experimental. Resultan claras las dificultades, si no imposibilidades, de manipular variables cuando uno de los contextos de estudio es el familiar y, en general, cuando se está realizando un estudio transversal de las adquisiciones comportamentales de una muestra de la población. Ello establece que quepan hipótesis alternativas a la aquí explicitada. En concreto, que las diferencias encontradas entre los dos contextos explorados sean producto de sesgos en la evaluación. Anteriormente se ha hecho mención a este inconveniente y la forma de controlar la varianza error que sería debida a la utilización de distintas fuentes y modalidades de obtención de información. Pensamos que ellos son garantes de, cuanto menos, la imposibilidad de achacar las diferencias encontradas, meramente, a sesgos en los procedimientos de evaluación —no se olvide el conservadurismo de los contrastes realizados.

Esta cuestión centrada en lo puramente evaluativo entraña, sin embargo, otro elemento de discusión: si se producen diferencias entre los distintos contextos, la posibilidad de basar toda la evaluación, como suele ser común en estas escalas de comportamiento adaptativo con las entrevistas a allegados, en la información proveniente de un único contexto, proporciona un nivel de ejecución del individuo que no corresponde en la totalidad con lo que manifiesta en otros contextos.

En definitiva, ya sea desde un enfoque evaluativo, ya con propósitos de aplicación en lo interventivo, la importancia de tener en cuenta las diferencias en la producción de comportamientos adaptativos en retrasados mentales según los distintos contextos parece inexcusable.

Referencias

- ALKER, H. A. (1983). «Paradigms for Studying Interactional and Environmental Effects with Mentally Retarded Clients». En Kernan, K. T.; Begab, M. J., y Edgerton, R. B. (Eds.), *Environments and Behavior. The adaptation of Mentally Retarded Persons*. Baltimore: University Park Press.
- BALLA, D., y KLEIN, M. S. (1981). «Labels for and taxonomies of environments for retarded persons». En Haywood, H. C., y Newbrough, J. R. (Eds.), *Living environments for developmentally retarded persons*. Baltimore: University Park Press.
- BEGAB, M. J. (1981). «Value and Limitations of Residential Care for Disadvantaged Youth». En Haywood, H. C., y Newbrough, J. R. (Ed.), *Living Environments for Developmentally Retarded Persons*. Baltimore: University Park Press.
- BOTELLA, C., y MARTÍNEZ ESTEBAN, A. (1987). «Evaluación de contextos, habilidades sociales interpersonales y deficiencia mental». *Análisis y Modificación de Conducta*, 13:291-330.
- BRONFENBRENNER, Y. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- CANTER, D., y STRINGER, P. (1975). *Environmental Interaction*. Londres: Surrey University Press. (Trad. esp.: *Interacción ambiental*. Madrid: Instituto de estudios de la Administración Local. 1978.)
- CONE, J. D. (1981). *The West Virginia Assessment and Tracking System*. Morgantown, W. V.: West Virginia University.
- CORRALIZA, J. A. (1987). «Escenario de conducta». En Reyes, R. (Ed.), *Terminología científico-social*. Barcelona: Anthropos.
- CRAWFORD, J. L.; AIELLO, J. R., y THOMPSON, D. E. (1979). «Desinstitutionalization and community placement: Clinical and environmental factors». *Mental Retardation*, 17:59-63.
- DOLL, E. A. (1945). «Influence of environment and etiology on social competence». *American Journal of Mental Deficiency*, 50:89-94.
- EYMAN, R. K.; DEMEIN, G. C., y LEI, T. (1979). «Relationships between community environments and residents changes in adaptive behavior: A path model». *American Journal of Mental Deficiency*, 83:330-338.
- EYMAN, R. K.; BORTHWICK, S. A., y MILLER, C. (1981). «Trends in maladaptive behavior of mentally retarded persons placed in community and institutional setting». *American Journal of Mental Deficiency*, 85:473-477.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1982). «El contexto en evaluación psicológica». En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de contextos*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ITTELSON, W. H.; FRANCK, K. A., y D'HANLOW, T. J. (1976). «The nature of environmental experience». En Wapner, S.; Cohen, S. B., y Kaplan, B. (Eds.): *Experiencing the Environment*. New York: Plenum Press.
- JUAN ESPINOSA, M.; MÁRQUEZ, M. O., y RUBIO, V. J. (1985). «El papel del psicólogo en centros para sujetos con retraso mental». *Papeles del Colegio de Psicólogos*, 4: 24-34.
- JUAN ESPINOSA, M.; MÁRQUEZ, M. O., y RUBIO, V. J. (1986). «Evaluación conductual en el retraso mental». En Fernández-Ballesteros, R. y Carroble, J. A. I.: *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- JUAN ESPINOSA, M.; RUBIO, V. J., y MÁRQUEZ, M. O. (1987). «Evaluación de los recursos del entorno». En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.): *El ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid: Pirámide.
- KENNET, K. F. (1977). «Adaptive behavior and its assessment». En Mittler, P.: *Research to Practice in Mental Retardation. Vol. II: Education and Training*. Baltimore: University Park Press.
- KING, R. D.; RAYNES, N. V., y TIZARD, J. (1971): *Patterns of residential care: sociological studies institutions for handicapped children*. London: Routledge y Kegan Paul.
- LEI, T. J.; BUTLER, E. W., y SABAGH, G. (1972). «Family socio-cultural background and the behavioural retardation of children». *Journal of Health & Social Behavior*, 13, 318-326.
- LELAND, H. (1977). «Adaptation, Coping Behavior, and Retarded Performance». En Mittler, P.: *Research to Practice in Mental Retardation. Vol. II: Education and Training*. Baltimore: University Park Press.
- MÁRQUEZ, M. O.; RUBIO, V. J., y JUAN ESPINOSA, M. (1986). «Evaluación du retard mental». Comunicación presentada al XXI World Congress in Applied Psychology. Jerusalem.
- MÁRQUEZ, M. O.; RUBIO, V. J.; JUAN ESPINOSA, M.; MUÑOZ-ORTIZ, M. C.; HOLGADO, M., y RODRIGUEZ SANTOS, F. (1985). *Sistema de Evaluación del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental. Versión experimental*. Madrid: U.A.M. (mimeo).
- MÁRQUEZ, M. O.; RUBIO, V. J.; JUAN ESPINOSA, M.; MUÑOZ-ORTIZ, M. C.; HOLGADO, M., y RODRIGUEZ SANTOS, F. (en prensa). *Sistema de Evaluación del Comportamiento Adaptativo en el Retraso Mental*. Madrid: MEPSA.
- ORT, M., y LIEPMANN, M. C. (1981). «The schedule of children's handicap behaviour and skills: Reliability and discrimination». En Mittler, P. J. (Ed.). *Frontiers of knowledge in*

- Mental Retardation. Proceedings of the 5th Congress of the IASSMD.* Baltimore: University Park Press.
- PELECHANO, V. (1984). «Programas de socialización en deficiencia mental». *Revista española de Pedagogía*, 42:203-233.
- RICHARDSON, S. A. (1981). «Living environments: An ecological perspective». En Haywood, H. C. y Newbrough, J. R. (Eds.), *Living Environments for Developmentally Retarded Persons*. Baltimore: University Park Press.
- RUBIO, V. J.; MÁRQUEZ, M. O.; JUAN ESPINOSA, M., y RODRÍGUEZ SANTOS, F. (1988). «Evaluación del comportamiento adaptativo en el retraso mental: Versión española del WAATS». *Evaluación Psicológica: Psychological Assessment*, 4:(1): 63-87.
- SELTZER, M. M.; SELTZER, G. B., y SHERWOOD, C. C. (1983). «The residential environments and its relationship to client behavior». En Kernan, K. T.; Begab, M. J., y Edgerton, R. B. (Eds.), *Environments and Behavior. The Adaptation of Mentally Retarded Persons*. Baltimore: University Park Press.
- TAYLOR, J. R. (1976). «A comparison of the adaptive behavior of retarded individuals successfully and unsuccessfully placed in group living homes». *Education & Training of the Mentally Retarded*, 11:56-64.
- TIZARD (1974). «Do social relationships affect on language development». En Connolly, K., y Brunner, J. (Eds.), *The growth of competence*. London: Academic Press.
- TIZARD, B.; COOPERMAN, O.; JOSEPH, A., y TIZARD, J. (1972). «Environmental effects on language development: a study of young children in long-stay residential nurseries». *Child Development*, 43:337-359.
- UPTON, G. J. G. (1978). *The Analysis of Cross-tabulated Data*. New York, John Wiley and Sons.
- WING, L., y GOULD, J. (1978). «Systematic recording of behaviors and skills of retarded and psychotic children». *Journal of Autism Childhood and Schizophrenia*, 8:79-97.
- WOLFENBERGER, W., y GLEEN, L. (1975). *PASS-3. Program Analysis of Service Systems: A method for the Quantitative Evaluation of Human Services: Handbook*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- YANDO, R., y ZIGLER, E. (1971). «Outdirectedness in the problem solving of institutionalized and noninstitutionalized normal and retarded children». *Development Psychology*, 4:277-288.

Apéndice A

Sistema de evaluación del comportamiento adaptativo

AREAS DE LENGUAJE

11) LENGUAJE RECEPTIVO

I1. Entendimiento del propio nombre.

I14. Estando en un grupo de cuatro o más personas contesta con respuestas sencillas cuando alguien le llama por su nombre y apellido y le pide que haga algo (por ejemplo: «Jaime, levanta el brazo»).

I13. Mira en dirección al que habla cuando éste pronuncia su nombre y hay cuatro o más personas en la habitación.

I12. Mira en dirección del que habla cuando éste pronuncia su nombre estando solamente otra persona en la habitación.

I11. Da muestra de reconocer su nombre cuando es dicho por otra persona.

I2. Respuesta a órdenes sencillas

I24. Se pone de pie, se sienta y/o se mueve, cuando se le pide que lo haga.

I23. Tarda como mucho dos segundos en dejar de hacer lo que está haciendo cuando se le dice: «¡para!», «¡no!».

I22. Tarda como mucho 2 segundos en dirección del que habla cuando se le dice: «mírame».

I21. Realiza por lo menos algún movimiento cuando se le pide que haga algo.

13. Indicar objetos comunes

134. Señala por lo menos seis objetos corrientes (por ejemplo: una silla, el suelo; un libro) y/o partes del cuerpo cuando se le presentan por pares, siendo uno de cada par negro y el otro blanco y se le dice: «enséñame la silla negra/blanca», etc.

(Nota: este punto requiere que distinga tanto la forma como el color de los objetos.)

133. Señala correctamente de 3 a 10 objetos corrientes y/o partes de su cuerpo, cuando se le pide que lo haga.

132. Señala correctamente un objeto corriente o una parte de su cuerpo, cuando se le pide que lo haga.

131. Hace algún movimiento cuando se le pide que señale un objeto (por ejemplo: «señálalo», «enséñamelo»).

14. Tener idea de posesión

144. Señala correctamente al dueño cuando se le pregunta: «¿De quién es este zapato?», «¿De quién es esta silla?», etc.; u cuando además las cosas por las que se le preguntan unas veces son de quien habla y otras veces son suyas.

143. Señala correctamente las partes del cuerpo de un muñeco o de una muñeca (o fotografías de una mujer o de un hombre) cuando ambos se le enseñan al mismo tiempo y se le pregunta: «señálame los zapatos de él», «señáleme los zapatos de ella».

142. Señala correctamente los objetos cuando se le pregunta: «enséñame tu/mi silla (zapato, calcetín, etc.)».

141. Señala correctamente partes de su cuerpo al preguntarle: «enséñame tu cabeza (brazo, pierna, etc.)».

15. Tener idea de lugar

154. Responde correctamente a cuestiones complejas que tienen indicación de lugar tales como: «Enséñame la pelota que está *dentro* de la caja *debajo* de la mesa», «Enséñame el niño que está *dentro* del coche que está *debajo* del puente».

153. Responde correctamente a indicaciones de: «*encima de-debajo de*» incluidas en órdenes tales como: «cuál de los vasos está *debajo* de la mesa».

152. Responde correctamente a indicaciones de: «*dentro-fuera*» tales como: «Enséñame qué zapatos (en una fotografía) está *dentro* de la caja, armario, etc.» «Cuál de los libros está *fuera* de la libreta/cartera, etc.»

151. Responde correctamente a indicaciones de «*hacia arriba-hacia abajo*» tales como: «Señálame qué brazo (en una fotografía) está *hacia arriba/hacia abajo*».

16. Contestar

164. Responde asintiendo o negando con la cabeza y/o diciendo «sí» o «no» cuando se le pregunta: «¿lloverá hoy?».

163. Responde correctamente cuando se le presenta dos pelotas de diferente tamaño y se le pregunta: «¿Es esta pelota más pequeña que esta otra?».

162. Asiente o dice «sí» cuando se le pregunta: «¿Eres un chico/chica?».

161. Da algún tipo de respuesta cuando se le plantea una pregunta sencilla.

17. Responder a órdenes complejas

174. Hace correctamente lo que se le dice cuando se le pide que haga cuatro o más cosas a la vez; por ejemplo: «Siéntate, señala tu nariz, da palmas y dame un libro».

173. Hace correctamente lo que se le dice cuando se le pide que haga 3 cosas de una vez, tales como: «Ponte de pie, toca la ventana y cierra la puerta».

172. Hace correctamente lo que se le dice cuando se le pide que haga dos cosas de una vez, tales como: «Ponte de pie y anda hacia la puerta».

171. Hace correctamente lo que se le dice cuando se le pide que haga una cosa sencilla; por ejemplo: «Ponte de pie», «Enséñame la pelota roja», etc.

18. Comprensión de historias

I84. Cuando se le lee una noticia sacada de un periódico, responde correctamente a tres o cuatro preguntas que se le hacen sobre esa noticia, por ejemplo: «¿Cuál cree la policía que fue la causa del accidente?»

I83. Cuando se le lee una historieta que tiene de 100 a 150 palabras, responde correctamente a tres preguntas de las cuatro que se le hacen, por ejemplo: «¿Dónde iba Caperucita?».

I82. Cuando se le lee un cuento que tiene de 100 a 150 palabras, responde correctamente diciendo «sí» o «no» a cuatro o cinco preguntas, de las seis que se le hacen sobre el cuento.

12) LENGUAJE EXPRESIVO**I1. Emitir sonidos básicos**

I14. Balbucea espontáneamente.

I13. Se ríe o produce sonidos cuando se le hacen cosquillas.

I12. Llora.

I11. Produce algunos sonidos con la boca.

I2. Comunicación con las manos o con la voz

I24. Produce sonidos con la boca para comunicarse.

I23. Vocaliza algo y/o hace gestos con las manos o el cuerpo para comunicarse, por ejemplo: frotarse el estómago para indicar que tiene hambre; mover la mano para decir adiós, etc.

I22. Indica deseos o necesidades, señalando, asistiendo, haciendo algún otro gesto o vocalizando algo.

I21. Toca (o empuja, golpea, tira) o habla (o grita) a una persona para atraer su atención.

I3. Imitación de sonidos

I34. Tarda seis segundos todo lo más, en repetir correctamente palabras sin sentido compuestas de consonante-vocal-consonante cuando se le pide que diga, por ejemplo: «mab», «bam», «pot», «bal», «man».

I33. Tarda seis segundos todo lo más, en repetir correctamente los sonidos «p», «b» y «m» cuando se le pide que diga, por ejemplo: «m», etc. Se ha de pronunciar «pe», «be», «eme» para facilitar la repetición.

I32. Tarda 6 segundos todo lo más, en responder cuando se le pide que diga «mal».

I31. Tarda un minuto todo lo más, en responder cuando se le pide que diga «mal».

I4. Imitación de palabras

I44. Tarda 6 segundos todo lo más, en repetir correctamente frases que tienen de 3 a 5 palabras, cuando se le pide: Di «miro el sol», «él ve el mar», «yo di al pez gris».

I43. Tarda seis segundos todo lo más, en repetir correctamente palabras de tres sílagas, cuando se le pide: Di «banana», «alcoba», «sábado».

I42. Tarda seis segundos todo lo más, en repetir correctamente palabras compuestas de consonante-vocal-consonante, cuando se le pide: Di «pan», «sal», «mar».

I41. Tarda un minuto todo lo más en repetir correctamente palabras de dos letras (consonante-vocal), cuando se le pide: Di «de», «ve», «tú», «me».

I5. Nombrar objetos

I54. Nombra correctamente 20 objetos corrientes cuando se le enseñan esos objetos o sus fotografías y se le pregunta: «¿Qué es esto?»

I53. Nombra correctamente 10 objetos corrientes cuando se le enseñan esos objetos o sus fotografías y se le pregunta: «¿Qué es esto?»

I52. Nombra correctamente cuatro partes del cuerpo cuando se le señala la parte en cuestión y se le pregunta: «¿qué es esto?».

I51. Nombra por lo menos un objeto corriente cuando se le enseña ese objeto o una fotografía de ese objeto y se le pregunta: «¿Qué es esto?»

16. Conversar con otros

- I64. Conversa con una o varias personas durante 5 minutos o más.
 I63. Pide cosas sencillas a otras personas, utilizando frases de dos palabras como, por ejemplo: «Dame agua», etc.
 I62. Cambia saludos del tipo de «hola», «adiós», con otras personas.
 I61. Se le ha oído decir algo al menos a una persona.

17. Utilización de frases complejas

- I74. Dice frases completas, compuestas por más de dos partes, como por ejemplo: «Fui al colegio y estudié y antes jugué a la pelota con Rafa.»
 I73. Dice frases completas, compuestas de dos partes, como, por ejemplo: «Yo fui al colegio y me aburrí.»
 I72. Dice frases completas, compuestas por un sujeto y un verbo, como, por ejemplo: «Yo como.»
 I71. Se le ha oído decir más de una palabra de una vez, como, por ejemplo: «Yo, casa.»

18. Hacer preguntas sencillas

- I84. Hace preguntas un poco complejas como, por ejemplo: «¿Por qué yo no puedo hacer eso?», «¿Qué programa hay en la tele?», «¿quién va por allí?».
 I83. Hace preguntas relacionadas con el tiempo, tales como: «¿Qué hora es?», «¿cuándo vamos a ir a comer?», etc.
 I82. Saluda con preguntas tales como «¿Cómo te llamas?», «¿qué tal estás?».
 I81. Se le ha oído en algún momento hacer por lo menos una pregunta a alguna persona.

TABLA I

*Indices de independencia y asociación de los comportamientos contextualizados.
 Area 11: Lenguaje Receptivo*

Comp.	X ²	p	G ²	p	ø	C	Q	λ		
11111	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
11112	2.890	0.089	1.331	0.249	0.223	0.218	(1.0)	0.847	(.71)	0.000
11113	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	—	—	0.000
11114	0.861	0.354	0.880	0.347	0.280	0.269	(.52)	0.650	(.46)	0.143
11121	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	—	—	0.000
11122	10.465	0.002	5.302	0.020	0.404	0.375	(.56)	0.949	(.49)	0.125
11123	3.993	0.046	3.127	0.077	0.280	0.269	(.71)	0.717	(.58)	0.000
11124	11.409	0.001	5.158	0.022	0.404	0.374	(.86)	0.925	(.65)	0.000
11131	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	—	—	0.000
11132	25.098	0.000	8.111	0.003	0.599	0.514	(.81)	0.985	(.63)	0.200
11133	7.956	0.005	4.101	0.043	0.337	0.319	(1.0)	0.877	(.71)	0.000
11134	6.359	0.012	5.724	0.017	0.328	0.312	(.95)	0.674	(.69)	0.000
11141	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	—	—	0.000
11142	14.293	0.000	6.191	0.013	0.452	0.412	(.62)	0.964	(.53)	0.143
11143	0.001	0.981	0.001	0.981	0.003	0.003	(.68)	0.019	(.57)	0.000
11144	5.144	0.022	3.156	0.076	0.279	0.269	(.63)	0.825	(.54)	0.000
11151	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	—	—	0.000
11152	5.214	0.022	4.485	0.033	0.277	0.267	(.36)	0.882	(.38)	0.095
11153	4.966	0.026	4.421	0.036	0.272	0.263	(.54)	0.699	(.48)	0.077
11154	4.526	0.032	4.346	0.036	0.260	0.252	(.63)	0.591	(.53)	0.083
11161	24.722	0.000	8.067	0.003	0.599	0.514	(.81)	0.985	(.63)	0.200
11162	10.094	0.002	4.852	0.028	0.400	0.372	(.86)	0.917	(.65)	0.000
11163	5.971	0.015	4.173	0.040	0.313	0.299	(.92)	0.778	(.68)	0.000
11164	2.221	0.135	2.126	0.145	0.191	0.187	(.75)	0.438	(.60)	0.000
11171	26.224	0.000	8.237	0.003	0.599	0.514	(.81)	0.986	(.63)	0.200

TABLA I (Continuación)

Comp.	X ²	p	G ²	p	ø	C	Q	λ		
11I72	3.992	0.046	3.547	0.060	0.244	0.237	(.61)	0.625	(.52)	0.038
11I73	0.595	0.441	0.586	0.443	0.095	0.095	(.78)	0.217	(.62)	0.000
11I74	2.584	0.108	2.650	0.104	0.199	0.196	(.62)	0.415	(.53)	0.000
11I81	2.385	0.123	2.095	0.148	0.282	0.271	(.81)	0.640	(.63)	0.000
11I82	1.805	0.178	1.802	0.178	0.254	0.246	(.80)	0.503	(.62)	0.095
11I83	0.027	0.870	0.027	0.870	-0.32	0.032	(-62)	-0.070	(.53)	0.000
11I84	0.634	0.426	0.573	0.449	0.153	0.151	(.78)	0.423	(.62)	0.000

En negrita, los valores de independencia entre factores; entre paréntesis, los valores máximos posibles de ø y C para esos casos..

TABLA II

Indices de independencia y asociación de los comportamientos contextualizados. Area 12: Lenguaje Expresivo

Comp.	X ²	p	G ²	p	ø	C	Q	λ		
12I11	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I12	8.16	0.003	5.493	0.018	0.741	0.581	(1.0)	0.976	(.71)	0.500
12I13	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I14	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I21	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I22	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I23	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I24	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I31	3.311	0.068	2.454	0.116	0.358	0.330	(.85)	0.792	(.65)	0.000
12I32	1.385	0.238	1.193	0.275	0.231	0.225	(.66)	0.609	(.55)	0.000
12I33	2.909	0.087	2.451	0.118	0.348	0.329	(.52)	0.842	(.46)	0.125
12I34	0.733	0.392	0.730	0.393	0.179	0.176	(1.0)	0.357	(.71)	0.000
12I41	3.423	0.063	2.784	0.094	0.394	0.367	(.58)	0.868	(.50)	0.143
12I42	1.323	0.240	1.160	0.280	0.251	0.243	(.73)	0.611	(.59)	0.000
12I43	0.006	0.930	0.006	0.938	-0.16	0.016	(-19)	-0.65	(.19)	0.000
12I44	1.392	0.238	1.450	0.229	0.252	0.244	(.56)	0.545	(.49)	0.063
12I51	9.305	0.002	5.349	0.021	0.576	0.499	(.80)	0.960	(.65)	0.200
12I52	9.305	0.001	5.349	0.021	0.576	0.499	(.80)	0.960	(.63)	0.200
12I53	2.367	0.123	1.869	0.172	0.291	0.279	(.74)	0.720	(.60)	0.000
12I54	3.500	0.060	3.035	0.082	0.354	0.333	(.71)	0.757	(.58)	0.091
12I61	20.995	0.000	12.322	0.000	0.602	0.516	(.90)	0.958	(.67)	0.273
12I62	7.668	0.006	6.466	0.010	0.497	0.445	(.81)	0.875	(.63)	0.167
12I63	5.440	0.010	4.719	0.030	0.419	0.386	(.91)	0.792	(.67)	0.077
12I64	7.656	0.006	7.807	0.004	0.505	0.451	(.87)	0.824	(.66)	0.364
12I71	8.720	0.002	5.833	0.016	0.413	0.382	(.73)	0.881	(.59)	0.091
12I72	2.696	0.101	2.391	0.121	0.228	0.222	(.68)	0.578	(.56)	0.000
12I73	1.604	0.204	1.613	0.203	0.177	0.175	(.80)	0.355	(.62)	0.091
12I74	1.207	0.271	1.216	0.260	0.154	0.152	(.76)	0.310	(.60)	0.045
12I81	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I82	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I83	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		
12I84	∞	0.000	∞	0.000	—	—	—	0.000		

En negrita, los valores de independencia entre factores; entre paréntesis, los valores máximos posibles de ø y C para esos casos.