



Pontificia Universidad Católica Argentina Santa
María de los Buenos Aires
Facultad de Psicología y Psicopedagogía

**Desarrollo temprano integrado de las habilidades
comunicativas y de procesos regulatorios. Contribución de
factores individuales y ambientales**

TESIS

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Autor:

Prof. Lic. Lucas G. Gago Galvagno

Director de tesis:

Dr. Angel M. Elgier

Año 2020

A todos los infantes argentinos, especialmente a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad social, a sus familias, y a todos los profesionales de la educación, salud y científicos que se ocupan de esta etapa del desarrollo humano en pos de garantizar los derechos y promover el desarrollo en los primeros años de vida.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis doctoral pudo ser realizada gracias al apoyo de tres instituciones: la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), donde cursé mis estudios de Doctorado en Psicología; el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde como miembro del equipo de investigación del Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas (CogPub) desarrollamos y perfeccionamos las ideas para nuestras investigaciones; la Universidad Abierta Interamericana (UAI), en donde realizo mi trabajo como investigador y docente, por otorgarme su espacio de trabajo y sus subsidios para realizar investigaciones; y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que me ha otorgado una beca interna doctoral para el desarrollo del presente trabajo.

A su vez, es necesario resaltar el aporte de otras Instituciones que estuvieron presentes y contribuyeron a mi aprendizaje durante el desarrollo de la presente tesis doctoral. Por un lado, la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (AACC) y la Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica (AACCP), en donde conocí a varios investigadores de variadas disciplinas que me apuntalaron en mi trabajo. También, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en donde me encuentro cursando mi maestría con una beca otorgada por esa institución, y donde aprendí muchos conceptos y teorías vinculadas al desarrollo temprano infantil.

También, agradecer al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por otorgarme la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, que significó el inicio de mi trabajo en el área de investigación, y al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), por sus subsidios para investigación.

Debo agradecer además a las instituciones internacionales Champalimaud Foundation (CF), Universidad de la República Montevideo (UDELAR), Universidad José Carlos Mariategui (UJCM), Latin American School for Education, Cognitive and Neural Sciences (LASchool), la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), la International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) y la Cognitive Development Society (CDS), por permitirme, mediante sus becas de alojamiento e ingreso a sus sociedades, dar a conocer mi trabajo en el exterior y aprender de numerosos investigadores y educadores de la psicología del desarrollo.

Por último, a nivel institucional, este trabajo no se podría haber llevado a cabo sin el aporte de los Centros de Acción Familiar (CAF) y los numerosos jardines de infantes en los que se realizaron las evaluaciones.

En cuanto a agradecimientos personales, es necesario resaltar primero el aporte de aquellas personas que estuvieron constantemente asesorando mi trabajo de investigación. Es profundo mi agradecimiento, en este sentido, al Dr. Angel M. Elgier, quien me apoyó y guió como profesional y compañero durante todo este camino mediante su conocimiento y práctica dentro del campo de la investigación y la docencia universitaria. A la Dra. Susana C. Azzollini, por sus aportes y revisiones constantes a mis trabajos y artículos en el campo de la escritura académica, metodología y la estadística. A Stephanie Miller, Ph.D. de la University of Mississippi (Ole Miss), por permitirme trabajar a su lado en las publicaciones y guiarme con los métodos de

evaluación en infancia temprana. A la Lic. Carolina De Grandis, por compartir un tiempo inolvidable a mi lado en la evaluación de los infantes, y por el apoyo en la escritura de artículos. Agradecer además al Mg. Gonzalo D. Clerici, la Dra. Alba E. Mustaca, el Dr. Luis Jaume, la Mg. Florencia Durand, el Dr. Mauricio Martínez, el Dr. Alejandro Vásquez, y el Dr. Edson Huairé por las colaboraciones en los artículos y la lectura y revisión de mis trabajos. Por último, a la Lic. Yazmin Uézen, Lic. Luciana Passarini, Lic. Ailin Simaes, Lic. Florencia Gómez y Lic. Guadalupe Sosa por acompañarme a las evaluaciones y los talleres realizados en los diferentes jardines de infantes.

Es necesario también resaltar el aporte de los Ingenieros Nicolás Quiroz y Guido Guzmán, del Instituto Universitario Hospital Italiano (IUHI), por el aporte del Software Etiquetas©, que me facilitó la evaluación conductual de los infantes en las videograbaciones. Relacionado con esto, agradecer a Peter Mundy, Ph.D., de la University of California (UC) por su asesoramiento en las tomas y medición de las pruebas de comunicación tempranas.

Quiero agradecer también a la Lic. Susana Stoisa, Lic. Adriana Gak, Lic. Mónica Biondini y la Lic. Carla Chiarini, de los diferentes centros de educación de primera infancia a los que concurrí, por permitirme el ingreso al campo y brindarme el espacio de trabajo y el contacto con los cuidadores primarios de los infantes. A estos últimos, más que agradecido por el tiempo, interés y dedicación que brindaron para que hoy sea posible esta tesis doctoral.

Por último, y lo más importante, agradecer a mi familia y amigos por estar siempre presentes en mi vida y acompañarme en este importante proceso. A mi madre, Lely por su cariño y amor incondicionales, por su apoyo y fe inconmensurables en todo lo que siempre me propuse y, específicamente, por ayudarme con las traducciones del inglés en los artículos. A mi padre, Gustavo, por su amor y dedicación, por enseñarme la importancia de la perseverancia y la sistematicidad (habilidades fundamentales en el campo científico) y por su apoyo a mis objetivos personales. A mi hermano Martín, por brindarme enseñanzas excepcionales, su compañerismo incansable y también un apoyo incondicional, que hoy me permiten cumplir uno de mis sueños en la vida. A mis tíos, abuelos, primos y mi cuñada Cecilia, por marcar y apoyar el camino de mi vida con amor y dedicación. A mis amigos y amigas por su hermosa, cálida y necesaria amistad.

PUBLICACIONES

Los antecedentes y resultados presentados en el presente trabajo de tesis han sido publicados parcialmente en los siguientes artículos científicos:

- Gago Galvagno, L. G.**, Clerici, G., & Elgier, A. (2020). ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La Asignación Universal por Hijo en el contexto argentino. *Psicología UNEMI*, 4(7), 8-20.
- Hernández, M., Elgier, A., **Gago Galvagno, L. G.**, & Mustaca, A. (2020). Emociones y frustration en bebés: El temperamento y la vulnerabilidad social como factores moduladores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(2), 115-139.
- Gago Galvagno, L. G.**, De Grandis, M. C., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation During the Second Year: Executive Function and Emotion Regulation Links to Joint Attention, Temperament, and Social Vulnerability in a Latin American Sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 1473. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01473
- De Grandis, M. C., **Gago Galvagno, L.**, Clerici, G. D., Elgier, A. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a16
- Gago Galvagno, L. G.**, & Elgier, A. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21, 476- 494. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Elgier, A., **Gago Galvagno, L. G.**, Clerici, G., Tortello, C., & Azzolini, S. (2017). Seguimiento del gesto de señalar y de la mirada en estadios tempranos del desarrollo. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7, 11-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017003>
- Gago Galvagno, L.** & Elgier, A. (2015). Desarrollo temprano de las funciones ejecutivas: ¿Cómo se relacionan con las competencias comunicativas y cuáles son sus métodos de evaluación? *Anuario de Investigaciones*, 22(12), 289-296.

Parte de los resultados presentados aún no han sido publicados y el correspondiente manuscrito se encuentra en prensa o evaluación:

- Gago Galvagno, L. G.**, De Grandis, M. C., Jaume, L. C., & Elgier, A. (in press). Home Environment and its Contribution to Early Childhood Regulatory Capabilities. *Early Child Development and Care*.
- Gago Galvagno, L. G.**, De Grandis, C., Elgier, A., & Mustaca, A. (en prensa). Factores moduladores de las respuestas de los infantes al paradigma Still-Face. Una revisión sistemática. *Psyche*.
- Gago Galvagno L. G.**, Miller, S., De Grandis, C., & Elgier, A. (in revision). Latin American Early Childhood Education and Social Vulnerability links to Toddlers' Executive Function and Early Communication. *Journal for the Study of Education and Development*.

- Gago Galvagno, L. G.**, Elgier A., & Azzollini, S. (en revisión). La Asignación Universal por Hijo y su incidencia en la regulación emocional en la infancia temprana. Un estudio comportamental. *Revista Estado y Políticas Públicas*.
- Gago Galvagno, L. G.**, & Elgier, A. (in revision). Social and individual factors modulate parent-infant interactions: Lessons from free play sessions in an Argentine sample. *Infant and Behavior Development*.
- Gago Galvagno, L. G.**, Elgier, A., & Azzollini, S. (in revision). Does Use of Books and Electronic Media Associate to Joint Attention Skills and Temperament during the First Year of Life? *New Directions for Child and Adolescent Development*.
- Gago Galvagno, L. G.**, Passarini, L., & Elgier, A. (en revisión). Vulnerabilidad social y comunicación durante la infancia temprana. Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Montenegro, F., & **Gago Galvagno, L. G.** (en revisión). ¿Se relacionan el temperamento y la asistencia a los jardines maternos con las habilidades sociales durante los primeros años de vida? *Revista de Psicología*.
- Simaes, A. C., Gago Galvagno, L. G., Jaume, L. C., & Elgier, A. (en revisión). La influencia de la vulnerabilidad social en los estilos parentales. Generando una agenda de investigación. *Apuntes de Psicología*.
- Riascos Cataño, V., **Gago Galvagno, L. G.**, & Ospina Tascón, V. (en revisión). La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras. *Infancias Imágenes*.
- Jaume, L. C. Tovim, J. B., **Gago Galvagno, L. G.**, Elgier, A., & Azzollini, S. (en revisión). Regulación emocional desde la psicología educacional: apuntes para repensar la relación docente alumno en la escuela. *Ciencia, Docencia y Tecnología*.

Durante el presente trabajo de tesis fue posible desarrollar diferentes colaboraciones científicas que derivaron en las siguientes publicaciones:

- Gago Galvagno, L. G.**, De Grandis, C., Ferrero, F., Loss, J., Celleri, M., Castrillón, D., & Mustaca, A. (en prensa). Actitudes hacia la cuarentena en adultos argentinos: asociaciones con variables sociodemográficas y psicológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Durand, F., Martínez, M. S., **Gago Galvagno, L.**, & Elgier, A. (2020). El desarrollo temprano de la comunicación preverbal y verbal. Estudiando la importancia del juego. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 11-34.
- Rossi, D., & **Gago Galvagno, L. G.** (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas de Buenos Aires. *Revista de Educación* 11(20), 49-64.
- Clerici, G., Elgier, A., **Gago Galvagno, L.**, García, J., & Azzollini, S. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 5(1), 87-97. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>

- Clerici, G., Elgier, A., **Gago Galvagno, L.**, García, J., & Azzollini, S. (2019). Autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista Eureka*, 16, 9-17.
- Gago Galvagno, L. G.**, Periale, M., & Elgier, A. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8, 77-86. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.426>
- Durand, M. F., **Gago Galvagno, L. G.**, & Elgier, A. (2017). Rehabilitación de las actividades de la vida diaria en pacientes con apraxia del vestir. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11, 42- 53. doi: 10.7714/CNPS/11.3.2 03
- Estauro, C., **Gago Galvagno, L.**, & Elgier, A. (2017). Empatía en niños de 11 a 12 años. Una comparación entre pedagogía Waldorf y pedagogía tradicional. *ConCiencia*, 2(1), 48-58.

Un infante abordando un nuevo problema es como un científico investigando en el límite de su campo natural de estudio.

Bruner (1982)

Para desarrollarse típicamente, un infante requiere, de forma progresiva, mayor actividad conjunta con uno o más adultos que poseen una relación emocional irracional con el infante. Alguien tiene que estar completamente loco de amor por ese niño. Eso es lo primero. Desde el principio, el final y siempre.

Bronfenbrenner (1979)

RESUMEN

Una habilidad fundamental durante los primeros años es la capacidad de comunicarse a través de los procesos de comunicación verbal y no verbal. Los infantes comienzan comunicarse a través de gestos, y deben prestar atención simultáneamente a un adulto y un objeto con el fin de establecer la atención conjunta (Bruner, 1982). Luego, adquieren la habilidad de utilizar su comunicación verbal a través de la adquisición de las primeras palabras. Otra habilidad de gran importancia son los procesos regulatorios en la primera infancia, que comprenden un aspecto tanto cognitivo como emocional. Dentro del aspecto cognitivo, las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades que se refieren a los procesos psicológicos involucrados en el control consciente del pensamiento y la acción (Zelazo, 2004), mientras que la regulación emocional refiere al ajuste de un estado o expresión emocional, con el fin de alcanzar metas o mantener un estado de homeostasis o aleostasis (Gross, 2014). Por otro lado, el temperamento refiere a las diferencias individuales en reactividad y regulación que se observan desde los primeros meses de vida. Siendo que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo posterior del niño, ya que predicen la adquisición posterior de otras habilidades cognitivas y del rendimiento académico general, y que son escasas las investigaciones en Latinoamérica utilizando pruebas comportamentales en infantes en situación de vulnerabilidad social, es que se propone investigar la contribución que ejercen tanto factores individuales (i.e., habilidades cognitivas, temperamento, edad, y género) y ambientales (i.e., nivel educativo y ocupación parental, vivienda, hacinamiento y presencia de necesidades básicas insatisfechas) en una muestra proveniente de sectores vulnerables y no vulnerables de 200 díadas cuidador primario-infante durante los primeros tres años de vida utilizando pruebas comportamentales y reportes parentales. Se encontró que tanto las variables ambientales socioeconómicas como individuales se asociaron con estas habilidades cognitivas durante la primera infancia, aunque de forma diferencial en cada rango de edad y para cada habilidad. Esto resalta la importancia del contexto y las particularidades del infante durante el desarrollo en los primeros años de vida, y es un primer acercamiento para generar intervenciones adaptadas a las especificaciones del ambiente, las familias y las características del niño, de modo de paliar la inequidad socioeconómica y generar las mismas oportunidades para todos los infantes desde los primeros estadios del desarrollo.

Palabras Clave: Regulación; Funciones ejecutivas; Regulación emocional; Temperamento; Vulnerabilidad social, Infancia.

INDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	14
2. MARCO TEÓRICO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA.....	16
2.1. Desarrollo cognitivo infantil.....	16
2.2. El desarrollo de la comunicación temprana.....	20
2.2.1. Habilidades comunicativas no verbales.....	21
2.2.2. Habilidades comunicativas verbales.....	24
2.3. El desarrollo de las habilidades regulatorias tempranas.....	26
2.3.1. Habilidades de Funciones Ejecutivas.....	29
2.3.2. Habilidades de Regulación Emocional.....	35
2.4. La vulnerabilidad social en la infancia. Un fenómeno multidimensional.....	39
2.4.1. La vulnerabilidad y su contribución a la comunicación temprana.....	44
2.4.2. La vulnerabilidad y su contribución a las habilidades regulatorias.....	47
2.5. Los estilos temperamentales: desarrollo y contribución durante la ontogénesis humana.....	50
2.5.1. El temperamento y su relación con la comunicación temprana.....	53
2.5.2. El temperamento y su relación con las habilidades regulatorias.....	55
2.6. Planteo del problema.....	58
2.7. Objetivos.....	60
2.7.1. Objetivos generales.....	60
2.7.2. Objetivos específicos.....	60
2.8. Hipótesis.....	60
2.8.1. Hipótesis generales.....	60
2.8.2. Hipótesis específicas.....	60
3. MÉTODO.....	61
3.1. Diseño.....	61
3.2. Muestra.....	61
3.3. Instrumentos.....	63
3.3.1. Reportes parentales.....	64
3.3.2. Pruebas comportamentales.....	65
3.4. Procedimiento.....	73
4. RESULTADOS	73
4.1. Análisis de datos.....	73
4.2. Estudio 1.....	74
4.2.1. Descripción de variables.....	74
4.2.2. Asociación entre habilidades comunicativas no verbales, variables ambientales e individuales.....	77
4.2.3. Comparación de las habilidades comunicativas no verbales según nivel socioeconómico.....	80
4.3. Estudio 2.....	82
4.3.1. Descripción de variables.....	82
4.3.2. Asociación entre habilidades comunicativas, de regulación, variables ambientales e individuales.....	84
4.3.3. Comparación entre habilidades comunicativas y regulación según variables sociales e individuales.....	88
4.4. Estudio 3.....	91
4.4.1. Descripción de variables.....	91

4.3.2. Asociación entre habilidades comunicativas, de regulación, variables ambientales e individuales	94
4.3.3. Comparación entre habilidades comunicativas y regulación según variables individuales	97
5. DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES	98
5.1. Conclusiones sobre los resultados en función a las hipótesis	98
5.2. Descripción de las habilidades cognitivas según los rangos etarios	98
5.3. Relaciones entre regulación y comunicación temprana	100
5.4. La contribución del temperamento a la comunicación y regulación.....	103
5.5. La contribución del ambiente a la comunicación y regulación.....	105
5.6. Relaciones entre las habilidades de comunicación, regulación y la edad	108
5.7. Diferencias de las habilidades de regulación y comunicación por género	109
5.8. Limitaciones y recomendaciones	109
6. REFERENCIAS	113
7. APENDICE	150
7.1. Escala de Nivel Económico Social (NES) (Boltvinik, 2000; INDEC, 2001)....	150
7.2. Cuestionario de Conducta infantil versión reducida (IBQ-VSF, Putnam et al., 2014)	155
7.3. Cuestionario de Niñez Temprana versión reducida (ECBQ-VSF, Putnam et al., 2010)	159

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** *Fase de interacción coordinada. El bebé presta atención de forma alternada con el objeto y la persona, siendo un episodio prototípico de atención conjunta66*
- Figura 2.** *Prueba A-no-B con múltiples localizaciones (Miller & Marcovitch, 2015) ..70*

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Frecuencias de la muestra según NES, edad y género.....</i>	63
Tabla 2. <i>Estadística descriptiva de las variables medidas durante el primer año de vida</i>	76
Tabla 3. <i>Correlaciones entre medidas de comunicación temprana, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el primer año de vida</i>	78
Tabla 4. <i>Predicción de la comunicación no verbal temprana a través del NES durante el primer año de vida</i>	79
Tabla 5. <i>Comparación de las variables de comunicación no verbal según el Nivel Socioeconómico y Género durante el primer año de vida</i>	81
Tabla 6. <i>Estadística descriptiva de las variables medidas durante el segundo año de vida.....</i>	84
Tabla 7. <i>Correlaciones entre la medida compuesta de habilidades regulatorias, habilidades comunicativas, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el segundo año de vida.....</i>	85
Tabla 8. <i>Predicción de la regulación y comunicación a través del NES durante el segundo año de vida.....</i>	86
Tabla 9. <i>Predicción de la regulación y comunicación a través de los estilos temperamentales durante el segundo año de vida.....</i>	88
Tabla 10. <i>Comparación de la regulación y la comunicación según el NES y género durante el segundo año de vida.....</i>	89
Tabla 11. <i>Proporción de la muestra que concluyó cada una de las pruebas en función de los grupos con y sin necesidades básicas satisfechas durante el segundo año de vida</i>	90
Tabla 12. <i>Estadística descriptiva de las variables medidas durante el tercer año de vida.....</i>	93
Tabla 13. <i>Correlaciones entre medida compuesta de habilidades regulatorias, pruebas de atención conjunta, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el tercer año de vida</i>	95
Tabla 14. <i>Predicción del la regulación y comunicación a través del NES durante el tercer año de vida</i>	96
Tabla 15. <i>Predicción del la regulación y comunicación a través de los estilos temperamentales durante el tercer año de vida</i>	97

1. INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida, el infante utiliza una serie de procesos de comunicación no verbal y verbal y regulatorios que le permiten implicarse y aprehender el medio que lo rodea (Bruner, 1985; Vaughan Van Hecke et al., 2007). Dentro de las habilidades regulatorias, tanto las funciones ejecutivas como la regulación emocional son fundamentales para el desarrollo posterior del niño (Carpenter & Liebal, 2011; Miller & Marcovitch, 2015). Lo mismo sucede con las habilidades comunicativas verbales y no verbales en los primeros años (Salo, Rowe, & Reeb-Sutherland, 2018). En investigaciones previas se ha encontrado que estas habilidades cognitivas predicen el desarrollo de la atención, la memoria, el lenguaje y además están fuertemente asociadas con el rendimiento académico posterior tanto en la niñez como en la adolescencia (Eisenberg, 2017; Karras, 2002).

En el desarrollo temprano, la atención conjunta es un componente esencial de la cognición social, la comunicación, la teoría de la mente y la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995; Tomasello et al., 2005). El episodio prototípico de atención conjunta se da cuando el niño alterna la mirada entre un juguete y el rostro de un adulto (Mundy & Jarrold, 2010). En este sentido, la mirada y el señalamiento son dos habilidades comunicativas que toman relevancia en la interacción interpersonal. La dirección de la mirada y el señalamiento brinda información sobre el foco de interés de un individuo en algún aspecto de su ambiente (Emery, 2000; Tomasello, Call, & Hare, 1998) y aumentan sus probabilidades de adquirir aprendizajes acerca del mundo a través de los otros (Moore & Povinelli, 2007).

A su vez, entre los primeros gestos y las primeras palabras, se encuentran los balbuceos como la primera forma proto verbal con función comunicativa (Kern, Davis, & Zink, 2009; Vihman et al., 1985), que además no son meramente imitaciones de vocalizaciones de los adultos, sino que, como se dijo (ver apartado 2.1), el infante de forma activa genera símbolos verbales para atraer la atención de los adultos (Cohen & Billard, 2018; Kernet al., 2009). Estos balbuceos espontáneos son luego intercambiados por los primeros fonemas, combinación de fonemas, hasta lograr el primer uso de palabras etiqueta o palabras aisladas, para utilizarlas dentro del dominio de la comunicación verbal (Cohen & Billard, 2018; Lahrouchi & Kern, 2018).

En cuanto a las habilidades regulatorias, las funciones ejecutivas (FE), hacen referencia a un conjunto de habilidades que se refieren a los procesos psicológicos involucrados en el control consciente del pensamiento y la acción (Zelazo, 2004) e

incluyen la flexibilidad cognitiva (cambiar el foco y adaptarlo a los cambios del medio, ignorando los distractores), memoria de trabajo (recordar y seguir las direcciones) y el control inhibitorio (detener la conducta impulsiva en pos de una basada en la reflexión), que posibilitan la capacidad de planificar, organizar y resolver problemas en el medio (Diamond, 2013; Zelazo, 2004).

Otra habilidad regulatoria infantil es la regulación emocional (RE), que refiere al ajuste de un estado o expresión emocional, con el fin de alcanzar metas o mantener un estado de homeostasis o aleostasis. Incluye tanto procesos de *top-down* (i.e., estratégicos) como *bottom-up* (e.g., disminuir el estado de arousal, Gross, 2014); además, la RE incluye tantos procesos intrínsecos como extrínsecos de regulación, siendo que es el propio infante el que junto al adulto regula sus propios procesos emocionales en los primeros estadios del desarrollo (Nigg, 2017). También, suele definirse como la habilidad de contrarrestar niveles elevados de emoción y de este modo influenciar en los niveles de arousal internos (en cuanto a su intensidad y temporalidad) así como en el propio ambiente social (Kopp & Neufeld, 2003; Thompson, 1990). Aprender a modular las emociones negativas y sostener las positivas es crítico para el desarrollo cognitivo (Kogan & Carter, 1996).

En estudios previos de otros países (especialmente Europa y Norteamérica) se ha encontrado que estas habilidades son moduladas tanto en la infancia por factores individuales y ambientales (Beeghly & Tronick, 1994; LaBounty et al., 2018). Entre ellos, el temperamento y la vulnerabilidad social son dos factores principales, ya que ejercen su efecto a lo largo de la vida y se asocian con habilidades cognitivas y logros académicos durante el desarrollo humano general (Farah, 2018; Hoyniak et al., 2018).

El temperamento se define como las diferencias individuales en reactividad y regulación, que tienen tanto un componente biológico como ambiental. Este está formado por la extroversión, el esfuerzo de control y la afectividad negativa (Rothbart et al., 2001). Distintos estudios indican que el temperamento es un componente esencial y complejo para comprender el desarrollo cognitivo y emocional (Rothbart et al., 2001). Específicamente, existe evidencia sobre la relación entre el temperamento con la atención conjunta (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994) con la comunicación receptiva y expresiva (Wolfe & Bell, 2004) y con ciertos aspectos de regulación cognitiva (Morales et al., 2005) y de reactividad emocional (Mundy et al., 1992), dando cuenta que el temperamento infantil se asociaría de formas complejas con las competencias de comunicación y la regulación (Vaughan Van Hecke

et al., 2007). Sin embargo, no hay estudios sobre este tema con infantes de Argentina, y a su vez los resultados son contradictorios (Conway & Stifter, 2012; Gago Galvagno et al., 2019).

Lo mismo sucede con los estudios sobre entornos vulnerables. Estos se estudian generalmente desde una perspectiva multidimensional, ya que incluye varios componentes relacionados a la vivienda, las características del hogar, cuestiones relativas a los jefes del hogar, y el acceso a necesidades básicas (ODSA-UCA, 2020a). Por ende, estos entornos varían fuertemente de una región a otra, dificultando la generalización de resultados. Además, la mayoría de los estudios están realizados con preescolares y niños de primario utilizando técnicas psicométricas. Por esto, es necesario generar información local y utilizar otros tipos de instrumentos para la evaluación de estas habilidades.

Para esto, se trabajará en la primera parte con sesiones de juego libre adulto-infante, en donde se medirán distintos comportamientos de la atención conjunta durante estas interacciones. Luego, durante el segundo y tercer año de vida, se trabajará con pruebas comportamentales para evaluar la comunicación verbal y no verbal, las FE y la RE. Este set de pruebas será aplicado a infantes con y sin necesidades básicas insatisfechas de diferentes centros educativos y hogares de Buenos Aires.

A partir de lo expuesto, una pregunta posible sería si los contextos vulnerables y los estilos temperamentales contribuyen a las diferencias individuales en las habilidades cognitivas de comunicación y regulación durante los tres primeros años de vida. A su vez, también evaluar la asociación entre estas permitiría comprender cómo se relacionan estas capacidades durante los primeros años de vida. Esto tendría el fin de llenar un vacío de investigación tanto a nivel teórico (comprender la asociación entre habilidades cognitivas) como práctico (generar intervenciones locales que tengan en cuenta las particularidades de los niveles individuales y ambientales de análisis).

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA

2.1. Desarrollo cognitivo infantil

El desarrollo infantil temprano es un proceso por demás complejo que puede ser analizado desde múltiples perspectivas disciplinares y desde una gran variedad de marcos teóricos. El mismo se encuentra modulado por numerosas variables tanto de índole ambiental (e.g., nutrición, estilos de crianza, nivel socio-económico, presencia de trastorno parental, nivel educativo parental) como individual (e.g., predisposición genética, temperamento, personalidad, presencia de trastorno infantil).

Dentro de la psicología cognitiva del desarrollo, Bronfenbrenner (1970) postula que el desarrollo de cualquier individuo se produce en un contexto determinado, en el cual pueden ser distinguidos cuatro niveles de análisis que son necesarios para todo estudio del crecimiento infantil. Por un lado, además de las características particulares del infante (e.g., edad, género y nivel de esfuerzo de control), se debe tener en cuenta el *Microsistema*, conformado por el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en el entorno en el que participa (e.g., nivel socioeconómico y hacinamiento en el hogar). Luego está el *Mesosistema*, conformado por las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (e.g., para un infante, las relaciones entre el hogar y el jardín maternal).

Otro nivel de análisis a tener en cuenta es el *Exosistema*, formado por los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en los entornos a los que el individuo pertenece (e.g., el entorno laboral y educativo de los cuidadores). Por último, el *Cronosistema*, conformado por los marcos culturales o ideológicos epocales que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo), confiriéndoles cierta uniformidad (e.g., el acceso a subsidios económicos).

En este sentido, el desarrollo infantil no es pensado como una pizarra en blanco que pasivamente y sin ningún tipo de selección copia todo lo que el ambiente le presenta, si no que el mismo individuo construye su realidad en un proceso activo de interacción con el medio que lo rodea (Castorina et al., 1996; Flavell, 1992). Por ende, el desarrollo cognitivo sería co-construido en un proceso de interacción permanente entre el sujeto y su medio, en una interacción constante con el objeto que lleva a generar niveles más altos de conocimiento y desarrollo (Piaget, 1954). Desde este aspecto, como se dijo, es necesario resaltar que este desarrollo no es independiente de un marco socio-histórico-cultural determinado, en donde la ontogenia se entrelaza con la filogenia y la cultura, a través del uso de signos y herramientas (Vygotsky, 1934).

Con respecto a este punto, actualmente conocemos la importancia de la epigenética en el desarrollo temprano. Las señales epigenéticas pueden determinar la capacidad de regulación ambiental del genoma. Sobre este aspecto, hay evidencia emergente en modelos animales y humanos (con medidas indirectas en esta población) (e.g., Conradt, Lester, & Padbury, 2018) acerca de la idea de que las marcas

epigenéticas se alteran directamente en los primeros años de la vida debido a eventos ambientales y, por lo tanto, influyen en el desarrollo de diferencias individuales en funciones neuronales específicas que subyacen a la cognición y la emoción (Moore et al., 2017; Zhang & Meaney, 2010). Por ende, el desarrollo cerebral depende de la interrelación entre la expresión genética y el ambiente de un individuo. Esta interacción entre las predisposiciones genéticas y los eventos ambientales durante el desarrollo impulsa la maduración de los circuitos funcionales del cerebro, como las vías cognitivas sensoriales, motoras, emocionales y funciones psicológicas superiores (Gago Galvagno & Elgier, 2018; Matas, Bock, & Braun, 2016).

En cuanto al nivel cognitivo, si bien durante gran parte del siglo XX las hipótesis de dominio general eran las utilizadas para explicar el desarrollo humano, actualmente encontramos un entrelazamiento entre las teorías de dominio general y específico. En esa línea, Carey et al. (2015) y Barriouillet (2015) sostienen que la ciencia cognitiva actual sugiere que el desarrollo de conceptos para comprender el mundo físico, biológico y social no es una mera y directa manifestación de la evolución de estructuras cognitivas abstractas y de dominio general como Piaget (1954) asumió, sino que va de la mano con el desarrollo de ciertas habilidades de dominio específico como la regulación y las habilidades comunicativas, que serían el motor de los cambios de dominio general (Carey, Zaitchik, & Bascandzhev, 2015; Zelazo, 2015). Esta teoría va de la mano con las conceptualizaciones clásicas de la teoría de doble formación de Vygotsky (1934), en donde el desarrollo de la comunicación y los procesos regulatorios humanos, que primero son externos y compartido con otros adultos, luego se vuelven internos y autodirigidos con el fin de regular el comportamiento y llevarlo a metas específicas (Miller & Marcovitch, 2015).

Al infante sensoriomotor que Piaget (1954) había concebido, se le opone uno con competencias conceptuales de base, que le permiten dar un sentido a la experiencia perceptiva del mundo (Del Cueto, 2016; Enesco, 2012). Son varias las investigaciones posteriores a la década del 80 que han demostrado habilidades cognitivas desde los primeros años de vida. Por ejemplo, Spelke (2010) demostró que los bebés mantienen la mirada más tiempo ante situaciones que contradicen las leyes básicas de la física, concluyendo que los infantes desde los primeros meses poseen un conocimiento rudimentario sobre la realidad y los objetos físicos. Otra investigación clásica en esta línea fue la de Baillagreon, Spelke y Wasserman (1985), que hallaron que los bebés observaban por más tiempo un objeto que ha sido retirado luego de levantar una

pantalla que previamente lo ocultaba, interpretando este hallazgo como una incipiente habilidad de permanencia del objeto.

El desarrollo cognitivo se produciría entonces por un aumento en la complejidad de la comprensión de reglas a través de un proceso de reflexión que permite representaciones cada vez más complejas. Esta reflexión, que ocurre considerando activamente la propia situación, es posible gracias al reprocesamiento iterativo de la información contenida en la memoria de trabajo. Esto requiere un cierto grado de distancia psicológica de la experiencia de uno mismo, de tal manera que más aspectos de una situación puedan ser observados e integrados en una sola representación (interpretación) de la situación (Cunningham & Zelazo, 2016; Ehret, Monroe, & Read, 2015; Zelazo, 2018).

Este paradigma de desarrollo cognitivo plantea la posibilidad de evaluar e intervenir sobre componentes básicos del comportamiento inteligente en niños, asociados a la activación de circuitos cerebrales prefrontales, como ya afirmaban otros autores (Diamond & Goldman-Rakic, 1989; Espy, Kaufmann, Glisky, & McDiarmid, 2001; Hughes & Graham, 2002). A diferencia de las pruebas típicas de inteligencia, las pruebas de este paradigma permiten discriminar procesos cognitivos básicos o elementales de dominio específico, inherentes a todos los individuos de una misma especie, que a su vez dan lugar a un nivel general o dominio general de conocimiento o comportamiento inteligente. Estas habilidades básicas fundamentales para el desarrollo posterior del infante (e.g., atención, regulación, comunicación) han sido investigadas durante años en estudios donde se encontraron diferencias en los resultados de pruebas cognitivas estandarizadas según variables contextuales o individuales (e.g., Davison et al., 2019; Palacios-Barrios & Hanson, 2019) aunque otros autores encontraron que no hay diferencias o son menos dependientes de las influencias culturales (Elgier et al., 2017; Rogoff & Chavajay, 1995).

En los siguientes apartados se analizará el desarrollo y asociación de las habilidades de regulación y comunicación durante la infancia temprana y niñez, y la contribución que los factores ambientales de los niveles de análisis del Micro, Meso y Exosistema (i. e., nivel socioeconómico, necesidades básicas satisfechas, nivel educativo y ocupación de los cuidadores primarios, hacinamiento y tipo de vivienda) e individuales (temperamento: extroversión, esfuerzo de control y afectividad negativa, edad y género) ejercen sobre éstas.

2.2. El desarrollo de la comunicación temprana

La palabra comunicación proviene del latín y significa “común”, por ende, en un primer acercamiento al término, podríamos afirmar que el mismo implica ponerse de acuerdo sobre algo. Esto podría lograrse a través de compartir un foco de interés mutuo con otra persona. Sin embargo, este criterio no es excluyente para que se cumpla un episodio de comunicación, ya que es necesario que la misma se genere en diversos turnos, entre por lo menos dos personas, para generar una interacción determinada (Escudero, Carranza, & Huescar, 2013; Ricciardelli et al., 2009).

Los infantes nacen en un mundo social y de interacciones entre individuos, por eso la capacidad comunicativa se vuelve fundamental para poder desempeñarse en el mundo (Durand, Martinez, Gago Galvagno, & Elgier, 2020; Farkas, 2007), siendo que no solo es el mecanismo básico para el desarrollo humano, si no también que predice muchas habilidades cognitivas fundamentales para el desarrollo posterior del niño (Houwen et al., 2016; Rodríguez et al., 2018).

En este sentido, es el adulto quien introduce al infante al mundo de la comunicación, a través de sucesivos acercamientos al acto de interacción. Sin embargo, como se afirmó en el apartado anterior, el bebé no es completamente pasivo en este momento, ya que dispone de un bagaje biológico en interacción con el ambiente, establecido como capacidades afectivo-emocionales y perceptivo-motoras que le permiten sostener esos intercambios con adultos. Trevarthen (1990) llamó intersubjetividad primaria a esta habilidad de compartir, en un primer momento, una capacidad de interactuar de forma automática y emocional, que se diferencia tanto a nivel fisiológico como comportamental de la capacidad de establecer los primeros gestos protodeclarativos durante el último tercio del primer año (Billeci et al., 2016; Mundy, 1995). Luego comienza a generarse una intención deliberada por compartir con el adulto los significados del mundo, y el infante comprende que es un ser independiente en cuanto a sus intenciones con respecto a su cuidador (Tomasello, & Negrotto, 2007; Trevarthen, 1990).

En otras investigaciones se ha encontrado que la capacidad de comunicación no verbal, predijo y se asoció con capacidades regulatorias, tanto de funciones ejecutivas (e.g., Miller & Marcovitch, 2015) como de regulación emocional (e.g., Luong, Arredondo, & Wrzus, 2018; Mundy, 2018). Además, la habilidad de comunicación temprana se relaciona con habilidades de atención (e.g., Adamson et al., 2019; Pons, Bosch, & Lewkowicz, 2019; Rayson et al., 2019), capacidades de memoria de trabajo

(e.g., Gregory & Jackson, 2017; 2019) y comunicación expresiva y receptiva (e.g., Cochet & Byrne, 2016; Manwaring et al., 2019) ya que la capacidad de comunicarse con otros en interacciones triádicas (adulto, sujeto y objeto de interés) permite autorregular los propios pensamientos en orden de alcanzar una meta (Leith, Yuill, & Pike, 2018; Van Hecke et al., 2012).

Por otro lado, la comunicación de tipo verbal, medida a través del vocabulario y las primeras palabras aisladas del infante, es un sucesor de la habilidad de atención conjunta (Mundy, 2018). Se ha visto que el repertorio de vocabulario predice y se asocia con mayor nivel de funciones ejecutivas (e.g., Jones et al., 2019; Kuhn et al., 2016), cognición social (e.g., Conte, Grazzani, & Pepe, 2018; Girard et al., 2017) y rendimiento en habilidades propias del entorno educativo (Uccelli et al., 2019; Zauche et al., 2017).

Sin embargo, las habilidades comunicativas no verbales y verbales se disocian durante el desarrollo, siendo, como se afirmó, que las habilidades verbales son posteriores y están asociadas al desarrollo de las habilidades no verbales (Manwaring et al., 2019; Mundy, 2018). Es necesario, en este sentido, explicar su desarrollo ontogenético para comprender la génesis de la aparición de estas habilidades de interacción temprana.

2.2.1. Habilidades comunicativas no verbales

Al nacer, los infantes son capaces de imitar conductas frente a modelos desde las primeras horas de vida (Meltzoff & Moore, 1983; 1997), lo cual será una ventana para la expresión de las primeras conductas de comunicación no verbal (Bordoni, 2018). A su vez, como se dijo en el apartado anterior, al nacer este dispone de un bagaje biológico que interactúa con el ambiente, en forma de capacidades perceptivo-motoras y afectivo-emocionales que le permitirán establecer y mantener los intercambios con adultos, a través de la reciprocidad afectiva, la mera coincidencia del infante con la atención del adulto, y el sistema básico de respuesta de alerta (Posner, 2016). A este tipo de interacción Trevarthen (1979) la llamó, como se afirmó, intersubjetividad primaria. También, es de destacar que durante el primer año de vida, los infantes prestan atención más tiempo a los rostros humanos que a los objetos inanimados, y especialmente a la boca cuando escuchan palabras, y a los ojos para los gestos (Lewkowicz & Hansen-Tift, 2012; Morton & Johnson, 1991), manifiestan una atención selectiva hacia la voz humana (Ecklund-Flores & Turkewitz, 1996) y a los dos meses ya son capaces de seguir la mirada de los adultos hacia objetos inanimados (Bruner, 1975;

Morales, Mundy, & Rojas, 1999). Con respecto a este último punto, también se encontró que el período de latencia de respuesta hacia un estímulo por parte del infante disminuye cuando ese objeto está en la línea de la mirada de la otra persona (Driver et al., 1999; Friesen & Kingstone, 1998), y cuando hay otro adulto con el cual el infante adapta y completa su conducta de acción instrumental (Ramenzoni & Liskowski, 2016).

Con estas habilidades rudimentarias, el infante puede sostener los turnos y adecuarse a la interacción que el adulto provee. Bruner (1982; 1985) llamó a estos entornos estructurados de comunicación por turnos “formatos”, en los cuales la continua interacción del infante con su cuidador hace que se pase de lo prelingüístico a lo lingüístico, ya que se aprenden rutinas en las que el infante interioriza los modos de comunicación de los otros y adecúa sus respuestas a las mismas (Bruner, 1982; 1985), generando a su vez un sistema de memoria compartido entre el adulto e infante (Feldman, 2007; Kaye, 1982). Esto genera un ahorro en la economía cognitiva que evita que tenga que prestar atención al adulto o el objeto de forma individual o aislada, pasando de una interacción diádica a otra triádica mediada por un objeto (Bakeman & Adamson, 1984).

A partir de esta base comportamental, a mediados del primer año de vida, los infantes empiezan a desarrollar una serie de competencias comunicativas no verbales, conformadas por la acción coordinada, el seguimiento de la mirada y señalamiento y el gesto de señalar (comunicación no verbal). La comunicación no verbal se inscribe dentro de la llamada atención conjunta, definida como la habilidad de coordinar la atención entre un niño y un adulto a un objeto de interés mutuo (Bruner, 1995). Esta alternancia de la mirada durante la atención conjunta indica la conciencia del bebé de que está atendiendo a la misma cosa al mismo tiempo que el adulto, y sugiere que el bebé se ha dado cuenta de que su experiencia con los objetos se puede compartir con otros, como se afirmó en el apartado anterior (Carpenter & Liebal, 2011; Tomasello & Negrotto, 2007). Una indicación de esta capacidad es que los bebés comienzan a buscar a los interlocutores sociales familiares en busca de señales afectivas para guiar sus respuestas.

Backeman y Adamson (1984), describieron varias conductas de interacción diádicas, compuestas por la relación del infante con un objeto o con la madre, sin un objeto mediador. A su vez, los comportamientos triádicos y de atención conjunta estarían formados por interacciones con objetos mediadores, y pueden ser

comportamientos de apoyo pasivos (el infante observa lo que su madre realiza con el objeto), y coordinación activa (el infante se involucra y observa alternadamente a la madre y al objeto). En esta línea con las conductas triádicas, Mundy y Gomes (1998) y Mundy et al. (2003) distinguieron dos tipos principales de atención conjunta: a) responder a la atención conjunta (*Responding to Joint Attention*, RJA) en donde el infante monitorea la atención hacia objetos o situaciones, e b) iniciar la atención conjunta (*Initiating of Joint Attention*, IJA), que consiste en dirigir la atención del adulto mediante señalamientos, miradas o acercando objetos. Ambos se disocian durante el desarrollo, siendo que la RJA es una habilidad más básica, ya que se vincula a la red de atención posterior o de orientación, en donde el infante solo tiene que guiar su foco de atención hacia el estímulo relevante (Mundy, 2018; Van Hecke et al., 2012). Otra habilidad menos estudiada es el inicio de la conducta de pedido (*Initiation of Behaviour Request*, IBR), que involucra enfocar su atención y pedir objetos fuera de su alcance. Estas tendencias del infante a atender o retirar la mirada de los estímulos es una de las formas más importantes que tienen de aprender a autorregular su afecto, y las conductas basadas en metas (Posner & Rothbart, 2000; Van Hecke et al., 2012), comienzan a desarrollarse en la mitad del primero año.

Por otro lado, el IJA involucra la red de atención anterior, y es el niño el que intenta llamar la atención. Por ende, ya encontramos intencionalidad y una voluntad por parte del infante de comunicarse (Escudero et al., 2013; Mundy, 2018; Ramenzoni & Liszkowski, 2016). La habilidad de IJA se vincula con la intersubjetividad secundaria propuesta por Trevarthen (1979), ya que mientras que en la intersubjetividad primaria las respuestas a las interacciones serían automáticas, emocionales y pasivas (como sucedería en la conducta de RJA), en la secundaria hay una motivación deliberada por compartir los intereses y experiencias con los adultos (Trevarthen & Aitken, 2001).

En el marco de la atención conjunta, ambas habilidades juegan un papel importante en muchas actividades sociales, incluyendo la cooperación y educación (Moore, Dunham, & Dunham, 2014), cumpliendo un rol fundamental en la cognición social (e.g., Carpenter et al., 1998; Mundy & Newell, 2007), adquisición del lenguaje (e.g., Bruner, 1995; Salo et al., 2018), atención sostenida (e.g., Suarez-Rivera, Smith, & Yu, 2019) y la regulación (e.g., Miller & Marcovitch, 2015; Van Hecke & Mundy, 2017).

Esto último se debe a que los episodios de atención conjunta conllevan que el adulto pueda generar espacios de andamiaje y demanda cognitiva para las habilidades

lingüísticas posteriores, ya que pueden coordinar su atención y compartir propiedades de los objetos, etiquetas lingüísticas e intereses mutuos que varían en características y dificultad (de Diego-Balaguer, Martínez-Alvarez, & Pons, 2016; O'Madagain & Tomasello, 2019; Ramenzoni et al., 2011). En este sentido, son varias las investigaciones que asociaron la cantidad de episodios de atención conjunta en situaciones de interacción naturalísticas y de laboratorio con la densidad léxica y el vocabulario expresivo y receptivo en etapas posteriores del desarrollo (Bottema-Beutel, 2016).

Sin embargo, en otras investigaciones las asociaciones entre la atención conjunta y la habilidad de comunicación expresiva y receptiva posterior fueron débiles (Adamson et al., 2019; Yu, Suanda, & Smith, 2019). Una explicación para estas diferencias es que la atención conjunta puede ser más crucial para preparar el escenario para la adquisición del vocabulario que para la misma adquisición continua de lenguaje (Bottema-Beutel, 2016; Haebig, McDuffie, & Weismer, 2013). Excepto en los casos de infantes con desarrollo atípico, en general, a partir de los dos años los infantes ya comienzan a utilizar otro tipo de estrategias comunicativas más allá de la atención conjunta (Morgan et al., 2020; Nazzi & Bertoncini, 2003).

2.2.2. Habilidades comunicativas verbales

A principios del siglo XX, el conductismo argumentaba que el lenguaje es una actividad aprendida resultado de una respuesta a un estímulo. Skinner (1957) afirmaba que el aprendizaje del lenguaje se daba a través del condicionamiento clásico (por asociaciones) y operante (por refuerzo y castigo). En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

Sin embargo, tal como afirman Chomsky (1956) y Golinkoff y Hirsch-Pasek (2003) el lenguaje no se aprende meramente por imitación, si no que los infantes de por si tienen una habilidad que los predispone para aprenderlo, pero además reinterpretan el lenguaje que escuchan mediante sus propios marcos de conocimiento. Por más de que los adultos los corrijan constantemente, los infantes no tienen la posibilidad de imitar con exactitud las palabras que se les dicen. La posibilidad de que los seres humanos accedan finalmente a las complejas reglas gramaticales que subyacen al lenguaje se debe a que están preparados para aprenderlas.

En cuanto al período sensible del desarrollo, el mismo refiere a un rango de tiempo durante el que hay una facilidad para desarrollar o aprender determinada capacidad. Si el rango concluye y esa habilidad no fue adquirida, se dificulta su

adquisición. En esta línea Golinkoff y Hirsch-Pasek (2003) brindan el ejemplo de Genie, una niña que vivió aislada hasta los 13 años. Al estudiar su comportamiento, encontraron que no decía ninguna palabra, y luego de intentar enseñarle el lenguaje, solo llegó al nivel de una persona de 5 años, ya que había pasado el período sensible para acceder a las complejas leyes gramaticales. Solo podía decir oraciones del tipo “Mamá lavar cocina” o “Quiero Juan tocar piano”.

Esto refuerza la idea de que, para formar y desarrollar el lenguaje, hay que estar expuesto a él, tal como estableció Vygotsky (1939) en su ley de doble formación, que establece que todo proceso psicológico aparece dos veces durante el desarrollo infantil. Primero de forma interpsicológica, en interacción con los otros y luego de forma intrapsicológica, siendo que el propio lenguaje adquirido en la comunicación con los otros queda al servicio de la propia regulación. En esta línea, algunas investigaciones mostraron diferencias en la cantidad de palabras según variables contextuales e individuales (Hirsh-Pasek et al., 2015; Justice et al., 2019).

En diferentes entornos culturales, se ha hallado que los gestos en general son formas comunicativas no verbales que predicen y son necesarias para alcanzar las formas verbales posteriores (e.g., Cattani et al., 2019; Özçalışkan et al., 2017). Son numerosas las investigaciones que muestran específicamente que mayor cantidad de conductas de IJA y RJA predicen habilidades verbales posteriores (e.g., Miller & Marcovitch, 2015; Pickard, & Ingersoll, 2015).

Como ya se dijo, los gestos adquieren su función comunicativa en las interacciones con el adulto, que se terminan transformando en rutinas que tienen una estructura intrínseca de interacción por turnos, a las cuales Bruner (1975) llamó “formatos”, que finalmente desencadenan la capacidad lingüística. Sin embargo, cabe destacar que en investigaciones posteriores se encontró que es necesario, para traer el foco perceptual y la atención del infante, que el estímulo u objeto mediador sea saliente, siendo que el grado de saliencia del estímulo atrae más la atención que los intercambios sociales con los adultos (Pruden et al., 2006; Wildt, Rohlfing, & Scharlau, 2019).

Por ende, el aprendizaje de palabras no solo se debe a las interacciones, si no a brindar oportunidades de generar intercambios triádicos a través de objetos con características apropiadas, y además generando las etiquetas verbales que designan a los objetos (Breen, Pomper, & Saffran, 2019; Wildt et al., 2019). Nombrar objetos de hecho se asocia con el aprendizaje de palabras y disminuye el umbral de tiempo para reconocerlos (Pereira, Smith, & Yu, 2014; Vales & Smith, 2018).

Con respecto a la visión de dominio específico, en cuanto a esta habilidad, el aprendizaje de palabras está impulsado por el desarrollo de procesos generales de memoria (e.g., retención de etiquetas de palabras, memoria de trabajo) y atención (e.g., atención sostenida) que son reclutados a través de las características de los objetos (Marini et al., 2017; Samuelson & Smith, 1998; Vlach & Sandhofer, 2011; Wildt et al., 2019).

Entre los primeros gestos y las primeras palabras, se encuentran los balbuceos como la primera forma proto verbal con función comunicativa (Kern, Davis, & Zink, 2009; Vihman et al., 1985), que además no son meramente imitaciones de vocalizaciones de los adultos, sino que, como se dijo (ver apartado 2.1), el infante de forma activa genera símbolos verbales para atraer la atención de los adultos (Cohen, & Billard, 2018; Kernet al., 2009). Estos balbuceos espontáneos son luego intercambiados por los primeros fonemas, combinación de fonemas, hasta lograr el primer uso de palabras etiqueta o palabras aisladas (Cohen & Billard, 2018; Lahrouchi & Kern, 2018). Queda aún por ampliar las investigaciones en torno a la adquisición y uso de las primeras palabras en relación a factores contextuales e individuales. Esto permitiría la promoción de estas habilidades en la infancia temprana.

2.3. El desarrollo de las habilidades regulatorias tempranas

La regulación, en sentido general, refiere a la modulación del estado interno (que puede ser tanto de tipo cognitivo como emocional) o del comportamiento, e incluye tanto la propia regulación (regulación intrínseca) como la ejecutada por los otros (regulación extrínseca) (Cox et al., 2010; Gross, 2015; Nigg, 2017).

Para establecer una diferenciación entre ambas concepciones podríamos pensar el desarrollo de la regulación en términos de un continuo, cuya transición iniciaría desde la regulación externa, guiada por los cuidadores primarios y las características contextuales, hasta la regulación interna, guiada por el propio infante (Lozano, Salinas, & Carnicero, 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Desde este punto de vista, el adulto forma parte del sistema regulador del infante y su presencia es un prerrequisito para la autorregulación posterior del niño (Tronick, 1989; Weinberg & Tronick, 1999). En este sentido, se ha encontrado que mayor nivel de sensibilidad a las respuestas, esfuerzo de control y autorregulación por parte de los cuidadores primarios se asociaban con mayores niveles de regulación emocional y cognitiva en los primeros años de vida (Brimingham, Bub, & Vaughn, 2016; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014; Zeytinoglu et al., 2016).

En un primer momento, la regulación es primordialmente fisiológica, para posteriormente relacionarse con el sistema de atención anterior y de orientación, y concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la adaptación biológica. Estos procesos permitirán al niño posponer las respuestas preponderantes, y consecuentemente poder alcanzar metas individuales y adaptarse socialmente (De Grandis, Gago Galvagno, Elgier, & Clerici, 2019; Eisenberg & Spinrad, 2014; Kopp, 1982; Montroy et al., 2016), y entre otras cosas importantes en este punto, predice el rendimiento académico posterior (e.g., Caughy et al., 2018; Mills et al., 2019).

Por ende, se podría afirmar que las habilidades para regularse en la infancia temprana están moduladas tanto por factores exógenos como endógenos (Conradt & Ablow, 2010; De Grandis et al., 2019; Mills-Koonce et al., 2015). Los factores exógenos más estudiados son la sensibilidad materna (e.g., Ispa et al., 2017; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014), los contextos de vulnerabilidad social (e.g., Beeghly & Tronick, 1994; Lipina & Sergetin, 2015; Gago Galvagno et al., 2019) y los estilos parentales de crianza (e.g., Mills-Koonce et al., 2015; Vallotton et al., 2017; Velarde Arcos & Ramírez Flores, 2017).

Entre los factores endógenos se encuentran los estilos temperamentales (e.g., Hirschler-Guttenberg et al., 2015; Nozadi et al., 2015), factores hormonales (e.g., Gordon et al., 2010), la maduración de las redes atencionales (e.g., Posner & Raichle, 1994; Posner & Rothbart, 1992), de la corteza prefrontal (e.g., Chugani & Phelps, 1991; Diamond & Doar, 1989) y funciones cognitivas como el lenguaje (ver apartado 2.2.2.) y la atención (e.g., Brandes-Aitken, 2019; Geeraerts et al., 2019).

La mayoría de los referentes sobre la temática (e.g., Eisenberg, 2017; Gross, 2015; Nigg, 2017), separan las capacidades de regulación en un set de habilidades que estarían presentes desde la infancia temprana, como el control cognitivo (Brick, MacIntyre, & Campbell, 2016; Eisenberg, 2017), las funciones ejecutivas (Blair & Ursache, 2011; Nigg, 2017) y la regulación emocional (Diamond & Aspinwall, 2003; Silkenbeumer, Schiller, & Kärtner, 2018). Comprende tanto procesos de *top-down* (procesos estratégicos y deliberados) como *bottom-up* (procesos reactivos y automatizados) y sus influencias recíprocas (Eisenberg, 2017; Nigg, 2017). Se llama proceso *top-down* a aquel que responde a representaciones mentales interiores que guían un comportamiento a través de reglas (i.e., FE; Nigg, 2017; Slot et al., 2017) y habilidades superiores de regulación emocional como redirigir la atención (Gross, 2015) y proceso *bottom-up* a aquellas habilidades que se guían por estímulos sensoriales (i.e.,

regulación emocional; Eisenberg, 2017) (Nigg, 2017).

En este trabajo serán medidos las habilidades de funciones ejecutivas (FE) y regulación emocional (RE), ya que representan (en la forma en que serán operacionalizadas y medidas, ver apartado 3.3.2) ambos tipos de regulación en la primera infancia y son habilidades importantes en el desarrollo temprano infantil. Como ambas habilidades son muy complejas y amplias en su estudio, y hay dificultades en los consensos teóricos que llevan a que varios conceptos se yuxtapongan, los investigadores suelen operacionalizar estas capacidades de forma más amplia o fraccionada para que sean útiles a los fines de la investigación (Eisenberg, 2017; Nigg, 2017).

Existe, por ende, una interrelación entre aspectos emocionales y cognitivos a lo largo del desarrollo, aunque esta asociación aún no es del todo clara. Para Zelazo y Cunningham (2007) las emociones corresponden al aspecto motivacional de la cognición. Por ende, cuando el conflicto a ser resuelto requiere de la demanda de la expresión emocional, tanto las FE como la RE operan como procesos isomórficos. No obstante, cuando la regulación sobre los estados emocionales ocurre en pos de alcanzar una meta o resolver un problema de bajo nivel motivacional o de afecto, la RE se vuelve secundaria. En tales circunstancias, las FE implican la RE, aunque el desempeño primario en tales tareas depende de procesos no afectivos de control (Gyurak et al., 2012).

Si bien los constructos de RE y FE presentan diferencias a nivel conceptual, en muchas ocasiones su operacionalización y el diseño de tareas destinadas a su evaluación vuelven difusas y ambiguas las fronteras entre estos. Este hecho se debe a que ambos constructos suelen involucrar simultáneamente procesos con carga cognitiva y emocional, por ende, hoy en día se los ha agrupado dentro de un constructo de mayor nivel jerárquico que los contiene, denominado regulación, procesos regulatorios o autorregulación, como procesos de control de índole general (e.g., Bridgett et al., 2013; Nigg, 2017).

Anteriormente se solía separar ambos constructos dentro de las investigaciones, pero hoy en día, a nivel empírico o teórico se suele comprender el proceso emocional que se asocia al cognitivo. Son numerosos los trabajos que lo demuestran en diferentes rangos etarios, aunque en ocasiones con resultados contradictorios (e.g., Gyurak et al. 2012; Martins et al., 2018; Sperduti et al., 2017). Para citar un ejemplo, Binder, Brown y Harvey (2020) encontraron asociaciones negativas en preescolares entre las habilidades en pruebas de retraso de la gratificación y desregulación emocional, aunque

no encontraron asociaciones con la memoria de trabajo y control inhibitorio. Sin embargo, por ejemplo, Reilly y Downer (2019) no encontraron asociaciones entre estas variables en niños preescolares de la misma edad.

A su vez, las habilidades regulatorias juegan un papel fundamental durante el desarrollo infantil, contribuyendo y prediciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, logros académicos y trastornos del desarrollo (Costa et al., 2017; Cunningham & Zelazo, 2016). La importancia de estas habilidades probablemente se deriva de la influencia que tienen en las capacidades reguladoras. Los estudios durante la edad preescolar y escolar demuestran que una serie de factores tanto de tipo individual como social que se relacionan con estas habilidades (e.g., Diamond, 2006; Frick et al., 2017; Zelazo & Carlson, 2012). La investigación actual a menudo se limita a muestras principalmente de nivel socioeconómico medio a alto de América del Norte y Europa. Los últimos trabajos han solicitado que se realicen estudios de regulación en etapas tempranas de la vida para comprender mejor su surgimiento y los primeros factores que influyen en el desarrollo de estas habilidades fundamentales (e.g., Devine et al., 2019; Miller & Marcovitch, 2015; Rodríguez et al., 2017).

2.3.1. Habilidades de Funciones Ejecutivas

Los individuos utilizan las FE, como se aseveraba en el apartado anterior, cuando las rutinas automatizadas no funcionan o no son posibles, y se requiere de un uso deliberado del pensamiento y la acción (i.e., en situaciones novedosas; Nigg, 2017). Las mismas son un conjunto de habilidades que se refieren a los procesos psicológicos involucrados en el control consciente del pensamiento y la acción (Zelazo, 2004) e incluyen la flexibilidad cognitiva (cambiar el foco y adaptarlo a los cambios del medio, ignorando los distractores), memoria de trabajo (recordar y seguir las direcciones) y el control inhibitorio (detener la conducta impulsiva en pos de una basada en la reflexión), que posibilitan la capacidad de planificar, organizar y resolver problemas en el medio (Diamond, 2013; Zelazo, 2004). Según los resultados de investigaciones anteriores (Arán-Filippetti, 2013; Fuster, 1997; Miyake et al., 2000) las FE están formadas por estas tres habilidades, aunque las mismas corresponden a factores latentes distintos.

Siguiendo esta línea, en la literatura encontramos diversos modelos que intentan explicar el constructo de FE. Algunos autores plantean que es un constructo unitario (e.g., Baddeley, 1992; Norman & Shallice, 1986) integrado por diferentes subprocesos. Por el contrario, otros autores (e.g., Diamond et al., 1997; Carlson & Moses, 2001) afirman que coexisten diferentes subprocesos que se encuentran disociados dentro de las

FE, los cuales se diferencian no solo durante su desarrollo, si no en la forma en que contribuyen a la resolución de cada prueba. Los autores que sostienen esta postura han utilizado el análisis factorial como método de análisis de datos. Otros autores, en cambio, han dividido los diferentes componentes en función de la identificación de diferentes redes neuronales prefrontales (Aron, 2008). Empero, hay una perspectiva que incluye ambas posiciones, que sería el reconocido modelo formulado por Miyake et al. (2000), que toma la perspectiva de dominio específico y general. Este último establece que hay un mecanismo central de funcionamiento ejecutivo y componentes parcialmente dissociables entre sí. La flexibilidad cognitiva, inhibición conductual y memoria de trabajo estarían parcialmente dissociadas del funcionamiento central ejecutivo, aunque este último, sería un sistema atencional centralizado que estaría implicado en todas las operaciones de los demás componentes (Miyake et al., 2000).

A pesar del hecho de que varios investigadores han sugerido que las FE incluyen habilidades de componentes separados como los ya descritos, otros marcos han resaltado la unidad y la diversidad de las FE (Miyake & Friedman, 2012). Si bien en los niños preescolares y de primaria los resultados en las pruebas de FE suelen estar correlacionados entre sí (e.g., Arán-Filippetti, 2013; Miyake et al., 2000) en infantes menores a 3 años los resultados suelen ser independientes entre sí (e.g., Miller & Marcovitch, 2015; Wiebe, Lukowski, & Bauer, 2010), lo cual demuestra una ausencia de cohesión y unidad de esta habilidad durante los primeros estadios del desarrollo.

En los primeros años de vida, se iría desarrollando una habilidad unitaria de FE (Miller & Marcovitch, 2015) ya que comienzan a surgir habilidades simbólicas que pueden ser utilizadas para formar y mantener información relevante para alcanzar metas (Cunningham & Zelazo, 2016; Wiebe et al., 2010). Por ende, las diversas pruebas de FE muestran una tendencia a alcanzar correlaciones más elevadas entre sí a medida que el desarrollo ontogenético avanza, siendo que todos los subtipos de FE ya mencionados requieren algo en común relacionado con la habilidad de formar y mantener información relevante, que se utiliza para guiar el comportamiento (Miyake & Friedman, 2012). Esta habilidad para mantener información meta para la solución de problemas se originaría durante el segundo año de vida (Zelazo, 2004). Esto brinda un apoyo al infante, ya que puede ayudarlos a formar representaciones relevantes para la tarea en pos de guiar el comportamiento (e.g., Marcovitch & Zelazo, 2009; Zelazo, 2004).

Al igual que Karmiloff-Smith (1979; 1992), Marcovitch y Zelazo (2009),

argumentan que, durante el curso del desarrollo de las representaciones, subyace un proceso recursivo que se va representando con niveles de accesibilidad cada vez más explícitos y consientes. En los primeros años de vida, estas representaciones son incipientes, y para resolver la prueba A-no-B en este momento del desarrollo se requiere, según estos autores, la habilidad de reflexión. Más específicamente, una decisión consciente y deliberada para ejercer un control *top-down* (Marcovitch & Zelazo, 1999).

Sin embargo, durante los primeros años de vida, nos encontramos entre el pasaje de lo que Karmiloff-Smith (1994; 2004) llamó nivel implícito, en donde las primeras representaciones lingüísticas recibidas a través de los estímulos se almacenan de manera independiente, sin integrarse entre sí. Luego se pasa a un primer nivel explícito, en donde las representaciones se hacen explícitas y se reanalizan, pero sin que se tenga acceso consciente a dichas operaciones. Por ende, el uso y acceso de representaciones aún se encuentra en desarrollo en los primeros tres años de vida, dificultando la resolución en pruebas con demandas ejecutivas (Zelazo, 2004). Entre el segundo y quinto año de vida se generan cambios dramáticos en varios aspectos de las funciones ejecutivas en una amplia variedad de dominios (e.g., Visu-Petra et al., 2014; Zelazo et al., 1997). Hay un amplio consenso de que estos cambios se deben al rol central del lenguaje para identificar y mantener los objetivos de la prueba (Visu-Petra et al., 2014).

Por ende, el problema en la evaluación de estas habilidades en primera infancia es, específicamente, debido a que las pruebas deben ser de tipo no-verbal y breves, además de que el acceso a la muestra es más complicado y requiere de la participación de un cuidador primario, hay mayor muerte muestral debido a que el foco atencional es más breve y, en consecuencia, las diferencias inter e intra sujeto son muy amplias (Hughes & Graham, 2002; Miller & Marcovitch, 2015; Rodríguez et al., 2017). Además, como se vió, desde el lado teórico, algunos investigadores argumentan que aún se encuentra en desarrollado un sistema de representaciones que permita llevar a cabo la planificación sostenida de determinada actividad (e.g., Marcovitch & Zelazo, 2009; Miller & Marcovitch, 2015).

Esto último podría deberse, por un lado, a la ausencia y la emergencia gradual de las FE en los primeros años, siendo este período de transición para el desarrollo, o a la ausencia de un funcionamiento ejecutivo unificado como el ya explicado (Miller & Marcovitch., 2015; Miyake et al., 2000; Wiebe et al., 2012). El modelo jerárquico de desarrollo de esta capacidad propone que primero se desarrollaría la atención sostenida

y la capacidad de inhibir estímulos externos e internos, los cuales serían prerrequisitos para la formación de la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. Ambos conformarían lo que se denomina FE de mayor grado de complejidad (Diamond, 2013; Marcovitch & Zelazo, 2009).

Sin embargo, en los últimos años han aparecido investigaciones que tratan de evaluar las FE antes de los tres años de vida con diferentes metodologías de estudio, tanto cuantitativas como cualitativas (Day, 2018; Miller & Marcovitch, 2015; Rodríguez et al., 2017; Sastre i Riba, Fonseca-Pedrero, & Poch-Olivé, 2015). La medida más utilizada para evaluar FE en los primeros años es la prueba A-no-B clásica de Piaget (1954), en donde los infantes han demostrado la habilidad de sobreponerse a una respuesta motora preponderante para buscar un objeto oculto, que fue previamente reforzado, en una nueva locación (e.g., Diamond, 2013). Sin embargo, fue en los últimos años que se comenzó a estudiar a las FE en los primeros años de vida mediante una batería de pruebas comportamentales para examinar los resultados de las mismas con respecto a variables individuales y ambientales. Éstas han demostrado poca consistencia y estabilidad en los resultados (Devine et al., 2019; Gago Galvagno et al., 2019; Johanson et al., 2015; Miller & Marcovitch, 2015).

Estas habilidades de planificación van de la mano con ciertas capacidades de atención y comunicación temprana no verbal, como gestos y miradas, que permitirían al infante poseer un proto sistema representacional. Algunos autores (Basilio & Rodríguez, 2017; Kuvlijia et al., 2013) han llamado a estas habilidades como gestos privados, que tendrían la función de dirigirse al propio accionar del infante para poder dirigir el comportamiento (Rodríguez et al., 2017). Las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) se convierten en el instrumento por antonomasia de la regulación cognitiva desde que se da el debate entre Piaget y Vygotsky sobre la finalidad el lenguaje egocéntrico (1934). Luria (1974) prosigue esta tradición dentro del campo de la neuropsicología. Este autor divide el cerebro en tres unidades funcionales principales que conforman sistemas interactivos, no modulares, que integran subsistemas, lo que permite la regulación del propio comportamiento (Rodríguez et al., 2017).

En esta línea, el modelo de reprocesamiento iterativo propuesto por Zelazo (Zelazo & Cunningham, 2007), establece que el desarrollo de las FE se da gracias al aumento en el reprocesamiento reflexivo de la información a través de circuitos neuronales que coordinan regiones organizadas jerárquicamente. Esta coordinación

permite aumentar la complejidad jerárquica de las reglas que pueden formularse y mantenerse en la memoria de trabajo (Miller & Marcovitch, 2015; Zelazo et al., 2003). Las representaciones de reglas más complejas permiten una mayor flexibilidad y control en una gama más amplia de situaciones. Un disparador clave para la reflexión es la detección de incertidumbre o conflicto. De manera más general, cualquier cosa que indique un problema, la necesidad de proceder deliberadamente, de manera controlada y usando el sistema *top-down*, puede servir como disparador para interrumpir el procesamiento automático. La detección de conflictos o incertidumbres desencadena la reflexión o el reprocesamiento activo de la información, lo que a su vez permite a los niños tener presente la información activamente y formular reglas más complejas orientadas a la acción que permiten una mayor flexibilidad cognitiva y control inhibitorio (Almy & Zelazo, 2015).

Por ejemplo, en la Prueba A-no-B, una búsqueda exitosa requiere monitorear y detectar el conflicto de la ausencia del objeto en su ubicación inicial. Una vez que los infantes detectan este problema, pueden hacer una pausa, interrumpir el impulso de su comportamiento y reflexionar sobre la tarea. Cuando lo hacen, pueden reconocer que hay varios estímulos (espacios de búsqueda) y formular una regla de orden superior que les permita seleccionar otros en pos de encontrar el juguete.

Por todo lo expuesto, se desprende que este modelo implica que las FE están mediadas en parte por el lenguaje verbal y no verbal, y que se utilizan para la formulación y el uso de reglas de orden superior. Anteriormente se observó que la supresión articulatoria perjudica el uso de reglas flexibles, lo que resulta no solo en errores aleatorios, sino más bien en un comportamiento menos flexible basado en un conjunto más simple de reglas (e.g., Emerson & Miyake, 2003; Kray et al., 2008). En la mayoría de las muestras, la habilidad de FE también está relacionada con las medidas de adquisición o habilidad del lenguaje verbal y no verbal (e.g., Jacques & Zelazo, 2005; Miller & Marcovitch, 2015; Stephens et al., 2018).

A su vez, Zelazo y Carlson (2012) y Zelazo (2020) dividen a las FE en cálidas (*Hot Executive Functions*) y frías (*Cool Executive Functions*). Las primeras se relacionan a procesos *bottom-up* de regulación de señales emocionales o incentivos. Si bien en este sentido puede confundirse con los procesos de RE, pero sirve para empatizar que las FE también incluyen un componente afectivo para su regulación. Por otro lado, las FE frías se refieren a un proceso *top-down*, pero en este caso de señales que tienen un mínimo incentivo y/o intensidad emocional. Si bien esta distinción trae

problemas de validez de instrumento (Peterson & Welsh, 2014), es útil para tener en cuenta el gradiente que existe entre una parte más vinculada a las emociones y la otra a lo cognitivo dentro de las FE mismas, tal como se observó en resultados de daño cerebral en pacientes con trastornos psicopatológicos, en donde los mapeos neurocognitivos van de la mano con este continuo (Petrovic & Castellanos, 2016; Zelazo, 2020).

Las FE, de forma genérica y como se afirmó, al ser las encargadas de los procesos de orientación de la conducta hacia metas, se asocian con la mayoría de las capacidades cognitivas durante la infancia y la adultez, como el aprendizaje (e.g., Schwaighofer, Bühner, & Fischer, 2017), los sistemas de memoria (Spiess, Meier, & Roebers, 2016), la comunicación temprana y el lenguaje (e.g., Gueron-Sela et al., 2018; Kaushanskaya et al., 2017), la atención (e.g., Fisher & Kloos, 2016) y el rendimiento académico en general (Willoughby, Wylie, & Little, 2019). La definición clásica de Goldberg (2002) de las FE como el director de orquesta de las habilidades cognitivas conlleva, en definitiva, el analizar y pensar sobre esta capacidad como multidimensional y formada por varias habilidades para poder ejecutarse.

Por otro lado, es necesario resaltar la falta de criterios de validez y confiabilidad válidos para todas las culturas y pruebas, y lo difícil de la operacionalización de este constructo psicológico. Esto también se trasluce en la dificultad de generar, mediante las pruebas, un tipo de comportamiento que pueda ser ampliado o generalizado a situaciones de la vida cotidiana del sujeto (disminuyendo la validez ecológica de las pruebas) (Carlson, 2003; Hendry, Jones, & Charman, 2016). Por último, también mencionar la falta de una teoría unívoca de FE en la actualidad, siendo que hay una gran variedad de formas de conceptualizar este constructo, y las subdivisiones en este sentido son más que variadas (Burguess, 2004; Carlson, 2003; Hendry et al., 2016).

Específicamente, en nuestra población de interés, algunos estudios han identificado el período previo al tercer año de vida como una edad particularmente poco estudiada en el desarrollo cognitivo y con resultados contradictorios (e.g., Hughes & Ensor, 2007; Miller & Marcovitch, 2015; Rodríguez et al., 2017), y al ser la habilidad compleja a nivel teórico (no solo metodológico) es que los resultados son contradictorios. Por ende, se vuelve importante estudiar esta capacidad durante este período etario, para conocer y analizar dentro de una muestra de diferentes entornos socioeconómicos, como se despliega ante situaciones estructuradas y sistemáticas de evaluación, y generar luego intervenciones específicas para estas poblaciones.

2.3.2. Habilidades de Regulación Emocional

La RE refiere al ajuste de un estado o expresión emocional, con el fin de alcanzar metas o mantener un estado de homeostasis o aleostasis. Incluye tanto procesos de *top-down* (i.e., estratégicos) como *bottom-up* (e.g., disminuir el estado de arousal (Gross, 2014); además, la misma incluye tantos procesos intrínsecos como extrínsecos de regulación, siendo que es el propio infante el que junto al adulto regula sus propios procesos emocionales en los primeros estadios del desarrollo (Nigg, 2017).

También suele definirse como la habilidad de contrarrestar niveles elevados de emoción y de este modo influenciar en los niveles de arousal internos (en cuanto a su intensidad y temporalidad) así como en el propio ambiente social (Kopp & Neufeld 2003; Thompson, 1990). Aprender a modular las emociones negativas y sostener las positivas es crítico para el desarrollo cognitivo (Kogan, & Carter, 1996).

Con respecto a las emociones, se ha encontrado en varias investigaciones que las mismas se van diversificando durante su desarrollo, y a su vez surgen nuevas emociones y disminuye su expresión, tornándose cada vez más propensas al control voluntario y la regulación (Reyna & Brussino, 2015; Thompson, Lewis, & Calkins, 2008). La expresión de emociones negativas alcanza un pico máximo de expresión hacia los tres años, siendo que luego comienza a disminuir, y lo contrario sucedería con la emocionalidad positiva y exuberancia (Grossard et al., 2018; Sallquist et al., 2009). Ambos tipos de emociones alcanzarían estabilidad luego de los años preescolares (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Sallquist et al., 2009).

En cuanto a la regulación emocional, esta emerge de forma creciente y gradual a lo largo de los primeros años de vida (Cole & Jacobs, 2018; Tottenham, 2019). La maduración de otras habilidades cognitivas, de la motricidad y de la corteza prefrontal específicamente, daría el sustento para la generación de un conjunto de capacidades relativas a la RE (Thompson et al., 2008; Tottenham, 2019). Particularmente, las habilidades comunicativas verbales y no verbales mejorarían la habilidad del infante para expresar sus estados emocionales internos y emplear estrategias regulatorias de corte cognitivo (Reyna & Brussino, 2015; Thompson et al., 2008).

Por otro lado, así como se explicó en el apartado anterior que las FE tienen un componente emocional, algunos investigadores también han descrito un componente cognitivo de la RE (Carlson & Wang, 2007; Zelazo & Cunningham, 2007). La RE ocurre al servicio de resolver problemas relacionados con procesos cognitivos y comportamentales, siendo que las hipótesis de dominio general de FE pueden ser

utilizadas para involucrar la participación de RE (Miyake et al., 2000; Zelazo & Cunningham, 2007).

Contrariamente a las FE, la RE tiene una historia de medición temprana (Thompson, 1994). Por ejemplo, muchas de las mediciones tempranas de esta variable se han llevado a cabo a través del Paradigma Face-to-Face Still-Face (PSF) (Tronick et al., 1978), que consiste en una interacción madre-infante que consta de tres momentos: (a) Fase I: interacción libre madre-infante; (b) Fase II: Período Still-Face: la madre deja de interactuar con el infante y lo observa con cara neutra o de “póker” y (c) Fase III: se reanuda la interacción por parte de la madre. Cada fase dura entre 90 a 120 segundos (Mesman et al., 2009; Stack & Muir, 1990). Las respuestas típicas en la fase II constan de una disminución de la mirada hacia la madre y del afecto positivo del infante (e.g., sonrisas), un incremento en el afecto negativo (e.g., llanto) y la aversión a la mirada (e.g., no mirar a la madre). Además, comparadas con la fase I, hay un efecto de arrastre denominado “Carry over effect”, en donde el tipo de respuesta producido en la fase Still-Face se continúa en la fase III (Gunning, Halligan, & Murray, 2013; Tronick et al., 2005).

Examinar la respuesta del infante a la ausencia de atención e interacción del cuidador en la fase II es indicativo de un proceso de RE, y algunos investigadores han sugerido que es una habilidad muy importante para su estudio, ya que aprender a modular emociones negativas y sostener las positivas es crítico para el desarrollo cognitivo (Kogan & Carter, 1996). En este sentido, el PSF puede ser pensado como una reacción inmediata del infante a una violación de su expectativa, en donde mediante un control del arousal el infante regula su estado interno (Yazbek & D’Entremont, 2006).

Si bien la respuesta típica al PSF se observa en todos los infantes y niños, es importante señalar que sólo se encontraron dos investigaciones realizadas en Latinoamérica que investigaron utilizando el paradigma SF (Gago Galvagno et al., 2019; Handal et al., 2017). Este tipo de respuestas típicas fueron halladas tanto en Ecuador, como en grupos étnicos pertenecientes a China y África (Handal, et al., 2017; Kisilevsky et al., 1998; Segal et al., 1995).

En cuanto a las interpretaciones del PSF, Tronick et al. (1978) afirmaron que durante la fase II el adulto envía mensajes contradictorios, opuestos a la fase I, que hacen que el niño reaccione con confusión. El adulto mira al niño, pero no responde, haciendo que primero intente reestablecer la comunicación sin recibir interacción alguna, generando un estado emocional negativo, de estrés y posteriormente su

comportamiento de evitación al adulto que va disminuyendo durante la fase III, al restablecerse la interacción igual a la fase I.

Una teoría alternativa a la anterior, es la propuesta por Field (1984). Considera que los padres son un importante modulador de la regulación emocional infantil. Por ende, si ellos no están habilitados para la interacción, la sincronía se pierde y las emociones del infante se desregulan. Field (1984) utiliza como ejemplo las investigaciones de este paradigma en relación con la interacción con madres que presentan diagnóstico de depresión. Los niños con madres con depresión muestran un mayor afecto positivo durante las fases II y III. Field interpretó esos resultados como que de por sí las interacciones cotidianas que la madre con diagnóstico de depresión realiza poseen un mayor afecto neutro o negativo y hay menores interacciones con los infantes. Por ende, estos últimos pueden acostumbrarse al comportamiento deprimido de sus madres y reaccionan de la manera que consideran apropiada con ella (e.g., Aktar et al., 2016; Apter et al., 2016; Crandell et al., 2003; Graham et al., 2018).

En estos casos, los infantes se enfrentan a una falta constante de un regulador externo, que en este caso son sus cuidadores. Los padres serían, según Field y como ya se afirmó (ver apartado 2.3) importantes reguladores de la conducta de sus hijos, y si ellos no interactúan adecuadamente con el niño, la sincronía se pierde (Field, 1984). Lo mismo se observa en las investigaciones que recaban los niveles de sensibilidad materna. Cuando la misma es baja, aparecen mayores niveles de desregulación emocional durante la fase III, expresados en mayores niveles de afecto negativo y una disminución del afecto positivo (Conradt & Ablow, 2010; Kogan & Carter, 1996).

En el modelo de regulación mutua (Gianino & Tronick, 1988; Weinberg & Tronick, 1997), el infante va regulando sus emociones y reparando los desajustes de interacción, a partir de expresiones afectivas que harán que el adulto ajuste su comportamiento de forma acorde a la circunstancia. Estas reparaciones que el infante logra a partir de sus expresiones emocionales le brindarán una sensación de eficacia por haber logrado una modificación positiva en la interacción, lo que trae aparejado el desarrollo de las habilidades regulatorias (Gianino & Tronick, 1988). Sin embargo, en los episodios del PSF, este desajuste es más prolongado y el comportamiento del adulto no se modifica a partir del infante, lo que lleva a este, en ciertos casos, a ejecutar conductas de regulación emocional como retirar la mirada para evitar el estímulo estresante, o comportamientos de autocomplacencia (e.g., jugar solo o chuparse el dedo) y así disminuir su afecto negativo ante la situación (Mesman et al., 2019).

Trevarthen (1977) y su concepto de intersubjetividad (entendida como la interacción entre el adulto y el infante) daría cuenta de la importancia de los padres para comprender la regulación emocional en niños. El adulto monitorea las reacciones de sus hijos, los imita y adapta sus niveles de estimulación a la expresividad de ellos, fomentando de este modo el desarrollo de las competencias emocionales del niño. Cuando las intenciones de la madre son paradójicas, como en el caso de la fase II, la regulación del niño decae y aparece la confusión y el afecto negativo (Mesman et al., 2009). A interpretaciones similares arribó Fogel (1982), estableciendo que, a medida que el niño se desarrolla, se vuelve más capaz de tolerar altos niveles de activación emocional (arousal) ante la falta de interacción. Aunque no se encontraron diferencias en las respuestas típicas a la fase II, a medida que la edad de los niños aumenta, muestran mayores capacidades para utilizar la coordinación de la mirada y la acción de las manos, lo que sugiere que las habilidades cognitivas y motoras influyen en las respuestas emocionales durante esta fase. A mayor edad, el niño realiza más respuestas directivas y activas durante la fase II (Toda & Fogel, 1993).

En la misma línea, en las dos investigaciones con el PSF llevadas a cabo en infantes de 2 años, si bien se encontraron los mismos tipos de respuesta, ellos utilizaron su protolenguaje para significar aquello que estaban presenciando, además de señalamientos y juguetes, posiblemente para llamar la atención de la madre y regular su comportamiento (Gago Galvagno et al., 2019; Weinberg et al., 2008).

Sin embargo, en las investigaciones utilizando este paradigma se han encontrado muchas inconsistencias (Mesman et al., 2009; Freund, 2019). Las inconsistencias en los resultados de las investigaciones se pueden deber a la falta de control de las variables que podrían estar ejerciendo efectos y que precisan de mayor investigación, como el nivel educativo de la madre, el apoyo social familiar, el tamaño de la familia, los acontecimientos estresantes de la vida, la ocupación del jefe de hogar y la condición de minoría desfavorecida (Sameroff et al., 1993; Smaling et al., 2016). Además, en cuanto a la metodología, ninguno de los estudios revisados con este paradigma tenía muestreos de tipo probabilístico. Sin embargo, dado el tipo de investigaciones, se reconoce las dificultades que entraña el realizar este tipo de muestreos. Por último, resulta importante analizar la regulación emocional en una muestra argentina de infantes, utilizando un paradigma no aplicado en esta población. Asimismo, asociar las respuestas de este paradigma con variables individuales y ambientales que permitan comprender como se da el proceso de regulación emocional y con qué se relaciona en este rango de edad.

2.4. La vulnerabilidad social en la infancia. Un fenómeno multidimensional

La definición más relevante y con mayor consenso acerca de la pobreza infantil fue definida por UNICEF (2004) como aquella que afecta a los infantes que sufren alguna privación ya sea material, emocional o espiritual, necesarios para desarrollarse, lo que trae como consecuencia disfrutar de sus derechos, alcanzar su potencial o participar como miembros plenos y en un nivel de igualdad en la sociedad. Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2007) la define como el fenómeno que trae aparejado privaciones en el área nutricional, acceso a agua potable, a servicios básicos de salud, alojamiento, educación, participación y protección (Espíndola et al., 2017).

Siguiendo con la conceptualización de pobreza, el enfoque más utilizado para su medición, tanto en términos históricos como mundialmente, es el enfoque monetario. Se basa en la posibilidad de los hogares en alcanzar la canasta de consumo mínimo, y con ello, alcanzar el nivel básico de bienestar (STPP/UNICEF, 2015). En términos metodológicos, el enfoque monetario es un método indirecto, toda vez que considera como medida de privación el consumo potencial de bienes y servicios, pero no su satisfacción efectiva. Este método se caracteriza por utilizar líneas de pobreza, las cuales establecen el ingreso o gasto mínimo que permite mantener un nivel de vida adecuado según ciertos estándares. Es decir, se considera pobres a aquellas personas con un ingreso menor a la línea de pobreza (Feres & Mancero, 2001).

En cuanto a la conceptualización de vulnerabilidad social, otro método utilizado es el de nivel básico insatisfecho (en adelante, NBI), que sirve para identificar condiciones de pobreza estructurales y crónicas, ya que no basa su criterio en condiciones de crisis financieras o económicas situacionales y en el ingreso económico en sí (Lipina et al., 2004). El método NBI toma una perspectiva de la pobreza multidimensional, que toma en cuenta el enfoque de las capacidades (Biggeri & Karkara, 2014; Boltvinik, 2000), que incluye lo que el infante puede hacer en su entorno (e.g., estimulación en el hogar) y el enfoque de derechos, que incluye a los derechos que accede el infante (e.g., acceso a la educación y vivienda digna). Por ende, el enfoque adoptado en el siguiente trabajo entiende a la vulnerabilidad social como fenómeno multidimensional (Espíndola et al., 2017). A pesar de hoy en día utilizar esta metodología de medición, todavía se desconoce el modo en que los distintos factores implicados en la vulnerabilidad social interactúan entre sí. Para esto, es necesario realizar investigaciones que efectúen análisis multivariados, ya que el estudio aislado de

estos factores podría caer en resultados incompletos o en el sobredimensionamiento (Mazzoni et al., 2014).

En este sentido, la vulnerabilidad social es un indicador más complejo y abarcativo que el mero ingreso económico de la familia (Espíndola et al., 2017; Ramos Ojeda, 2019). El mismo incluye además de la ocupación y el nivel educativo de los padres, el tipo de vivienda en el que habitan, la existencia de hacinamiento, el nivel de estimulación del hogar (e.g., lectura de libros, diarios, revistas, internet y televisión), si reciben algún tipo de ayuda económica estatal, si pueden acceder a alimentos (3 o 4 por día), ropa (reposición), salud y educación, y por último el acceso a servicios. Es un fenómeno no generalizable entre diferentes poblaciones, ya que se expresa de forma disímil según cada región. En este sentido, actualmente es preferible hablar de “pobrezas” y no la pobreza en sentido estricto (Tuñón & Salvia, 2018).

Este fenómeno, de acuerdo a la definición utilizada por los organismos internacionales, basada en los criterios de pobreza multidimensional, afecta aproximadamente al 33% de la población mundial y, dentro de ella, al 42% de los menores de 18 años, lo que constituye un panorama de carácter pandémico (PNUD, 2019). En cuanto a pobreza extrema, este fenómeno afecta alrededor de 1.850 millones de personas, o el 36% de la población mundial. Casi la mitad de la población en los países en vías de desarrollo vive con menos de \$1.25 dólares por día (Atkinson, 2019).

Debido a su alcance mundial, una de las expresiones más relevantes de lo anterior es la aprobación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de los dirigentes mundiales en la Cumbre de Desarrollo Sostenible realizada en septiembre de 2015 y su entrada en vigor oficial el 1 de enero de 2016. Estos objetivos se enmarcan en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y buscan que en los próximos 15 años los países intensifiquen los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando, al mismo tiempo, que nadie se quede relegado en estas áreas.

Sin embargo, en la región latinoamericana la vulnerabilidad social abarca al 30,8% de la población, siendo casi 6 millones de personas las afectadas (CEPAL, 2019), y dentro de Argentina, desde el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2020a) se registró que afecta al 40,8% de la población bajo la línea de pobreza, de las cuales 8,9% se encuentran bajo la línea de indigencia, lo cual requiere analizar cuáles son las causas de la pobreza, sus consecuencias y la manera posible de disminuirla o erradicarla (ODSA-UCA, 2020a).

Se ha encontrado que los entornos vulnerables repercuten en el desarrollo cognitivo infantil desde los primeros años de vida, y se ha estudiado la importancia de la intervención temprana para paliar estas dificultades (Burchinal et al., 2000; Campbell & Ramey, 1994). Dentro de esta área, diferentes estudios muestran que el nivel socioeconómico modula el desempeño en tareas que demandan comunicación proto verbal, receptiva, expresiva y las capacidades ejecutivas en los primeros años de vida, siendo el nivel educativo de los cuidadores primarios un fuerte predictor del desempeño cognitivo (e.g., Arán-Fillipetti & Richaud de Minzi, 2012; Betancourt, Brodsky, & Hurt, 2015; Deanda et al., 2016; Hackman et al., 2015; Labín, Taborda, & Brenlla, 2015; Sharkins et al., 2017), ya que tanto el nivel educativo como el tipo de ocupación se asocia con mayor habilidad cognitiva en los cuidadores, estilos parentales democráticos y mayor sensibilidad a las interacciones, además de asociarse de forma directa a mayor nivel socioeconómico (Roberts et al., 2019; Schady, 2011).

Se debe tener en cuenta, como menciona Mazzoni et al. (2014) que cuando se manifiesta este fenómeno de privación, se dan simultáneamente factores que se enlazan de modo aditivo y sinérgico, que traen como consecuencia un efecto negativo sobre el desarrollo, ya que involucra entre algunos aspectos cuestiones vinculadas con los estilos de crianza autoritarios o negligentes (Clerici et al., 2020; Rubilar, Lemos, & Richaud, 2017), exposición a estrés y violencia y bajos niveles nutricionales y de salud (Rodríguez & Monge, 2017; Valverde Peralta, 2019), que van en detrimento del desarrollo cognitivo en estas etapas del ciclo vital.

También, se encontró que la privación económica aumenta el riesgo de padecer problemas emocionales y conductuales en los niños (Duncan et al., 1994; Lipina, 2019). Además, a nivel fisiológico, el sistema izquierdo perisilviano asociado al lenguaje mostró una relación altamente significativa al nivel socioeconómico, lo mismo que el sistema temporal medial asociado con la memoria y el sistema parietal asociado con la cognición espacial (Blair & Raver, 2016; Farah, 2018).

Por otro lado, las vidas de las personas de niveles socioeconómicos bajos tienden a ser más estresantes por una gran variedad de razones. El estrés psicológico causa la secreción de la hormona de cortisol, que afecta el cerebro reduciendo ciertas áreas como el hipocampo, y disminuyendo a su vez los puntajes de pruebas cognitivas (Blair & Raver, 2016; McEwen, 2000). El cerebro inmaduro es particularmente sensible a estos efectos. En estudios con infantes se encontró que aquellos que vivían en situación de vulnerabilidad social mostraban mayores niveles de la hormona de cortisol

en saliva (e.g., Berry et al., 2016; Finegood et al., 2017). Además, la presencia de hacinamiento y viviendas de tipo precario pueden traer aparejadas enfermedades en los infantes, problemas de crecimiento, trastornos externalizantes e internalizantes en los infantes y adultos, peligros domésticos, bajas en el rendimiento académico infantil y mayores niveles de estrés y agresión derivados del espacio y la falta de intimidad (Dickson, 2019; Martin & Curtin, 2019).

A partir de todo lo expuesto (ver apartado 2.1), se puede afirmar que el desarrollo integral del infante puede verse influenciado, tanto positiva como negativamente, a través de varios factores de índole biológico, psicológicos o socio-culturales, que actúan incluso desde antes del nacimiento, ya sea en el contexto intrauterino o en la historia familiar (Buss, Entringer, & Wadhwa, 2012; Paolini, Oiberman, & Mansilla, 2017). Los efectos de las características individuales y ambientales variarían en relación a la cantidad de tiempo en que se presentan, durante qué período del desarrollo, su acumulación y la susceptibilidad de cada sujeto frente a estos (de Sapia & Rubilar, 2012; Hermida et al., 2019). En este sentido, el impacto de la vulnerabilidad suele estar asociado al condicionamiento de las oportunidades de crecimiento, de desarrollo mental, de educación y de inclusión social (Rodríguez, 2018).

Esto va de la mano con pensar los niveles de organización contextuales teniendo en cuenta la idiosincrasia específica del entorno donde se está llevando a cabo la investigación. El Macrosistema, Exosistema, Mesosistema y Microsistema pueden variar entre cada zona barrial. Muchas veces se encuentra en algunos barrios el apoyo de escuelas, iglesias, clubes barriales y sistemas de salud, que sostienen y apoyan la crianza de las familias y por ende andamian el desarrollo de los infantes y niños. Pero en otros barrios, desde un nivel macro, el estado se encuentra ausente, y no hay apoyo de servicios o redes de trabajo. Esto va en menoscabo del acceso a oportunidades de los infantes y las familias (Repetto et al., 2017).

Desde la teoría de sistemas interrelacionados, se puede entender el desarrollo de estos infantes como una interacción continua entre factores fisiológicos (e.g., desarrollo epigenético), neuronales, cognitivos y los factores conductuales ya mencionados. Lo interesante de estos abordajes es que consideran a todo organismo o ser vivo como activo, autorregulado, complejo (no lineal) y adaptativo, corriéndose de perspectivas en donde los niños eran pasivos frente a los determinantes ambientales (ver apartado 2.1). Es decir que, viéndolo desde una perspectiva piagetiana, el niño construye su realidad, y analizándolo desde una perspectiva vygotskyana, el desarrollo se da en una interrelación

de ontogenia, filogenia y cultura. Esto muestra nuevamente la importancia de intervenir en diferentes niveles de análisis, debido a la interrelación compleja que se da entre los mismos.

En esta línea, el modelo transaccional elaborado por Sameroff (1983; 1987) tendría en cuenta como las adquisiciones evolutivas no dependen ni exclusivamente del contexto ni del individuo, sino que se comprenden como el producto de la interacción entre ambos. De esta forma, si el objetivo de una intervención pedagógica y/o clínica, es favorecer el desarrollo pleno e integral del niño, como afirmamos anteriormente, la situación familiar y comunitaria del infante deben ser consideradas en el diseño de la misma.

Por otro lado, es importante poder hallar diferencias en los comportamientos de comunicación y regulación desde los 9 meses de vida, ya que se estaría observando que el ambiente contribuye a diferencias desde los primeros estadios del desarrollo, y permite legitimar intervenciones desde este momento de la ontogenia humana. Sin embargo, no hay que caer en el sesgo del período crítico de los primeros años de vida. Si bien la intervención en los primeros estadios del desarrollo puede ser más efectiva ya que además de prevenir dificultades posteriores, a nivel ontogenético son momentos de mayor plasticidad neuronal, esto puede llevarnos a una visión sesgada no solo en el campo científico, si no también dentro de la implementación de políticas públicas. Concretamente, dejaría de lado a los niños mayores de tres años, impidiendo la posibilidad de promover el desarrollo cognitivo (Sandel et al., 2016; Lipina, 2019).

Para capacidades cognitivas como comunicación, autorregulación y aprendizaje debemos pensar en períodos sensibles, y no en períodos críticos. Si tenemos en cuenta la noción de período crítico, se juegan dos nociones básicas: tiempo definido de apertura y cierre de la organización e irreversibilidad de los cambios adquiridos. Esto iría de la mano con una visión fatalista por dos cuestiones: por un lado, los problemas que padecen las personas que viven en zonas vulnerables estarían relacionados con la pobreza misma, y por ende no habría solución disponible para las personas que viven en estos entornos.

En cambio, la noción de periodo sensible piensa los cambios plásticos como no confinados a un período específico y reversible bajo ciertas circunstancias. Acerca de este último punto, es importante subrayar que, si bien es reversible, a mayor edad requerirá más esfuerzo. Es por esto que los psicólogos del ámbito comunitario, ya sea de forma profesional o académica, deben remarcar la importancia de la intervención

temprana para prevenir posteriores dificultades en el desarrollo (Vargas-Rubilar, Richaud, & Oros, 2018). Esto brinda al infante en desarrollo y al estado un rol activo en la promoción y prevención del desarrollo humano, asociándose este punto de vista con miradas estructuralistas, en donde las dificultades son debidas a un reparto inequitativo de recursos y la falta de acceso a los mismos, y a la implementación de sistemas sociales que impliquen a los profesionales y miembros de la comunidad a trabajar.

A partir de este enfoque, en los próximos apartados se revisará cómo los diferentes entornos socioeconómicos en que vive el infante se asocian con diferencias en sus habilidades de comunicación y regulación durante los primeros años, analizando así los estudios previos sobre la temática.

2.4.1. La vulnerabilidad y su contribución a la comunicación temprana

Si bien se han realizado investigaciones que tuvieron en cuenta el contexto socioeconómico en las habilidades de comunicación temprana, la vasta mayoría de las mismas se realizaron mediante técnicas psicométricas (por ende, mediciones basadas en reportes parentales) en países centrales (Europa y Estados Unidos), con niños preescolares y primarios, y por ende en contextos totalmente disímiles a los tipos de sectores vulnerables que existen en Argentina.

En una investigación con alcance descriptivo llevada a cabo en cinco países de Latinoamérica (Schady et al., 2014) se encontraron diferencias de más de una desviación estándar entre niños preescolares de 3 a 5 años de todos los países en la capacidad de comunicación receptiva medida a través del *Peabody vocabulary Test* (PPVT) con respecto a los países desarrollados. Esta desviación aumentó a medida que se acrecentaba el rango etario. Según estos autores, las diferencias encontradas nos llevan a ser pesimistas con las intervenciones públicas, ya que las mismas trajeron aparejado una mejora en el desarrollo cognitivo de sólo 0.20 como media (Paxson & Schady, 2007). Esto subraya nuevamente el desafío que aún tienen por delante los distintos países en vías de desarrollo para cerrar la brecha existente en el desarrollo cognitivo infantil.

Un estudio realizado por Fey, Yoder y Warren (2017) afirma que aquellos niños, cuyo nivel socioeconómico (en adelante, NES) es bajo, llegan a la escuela con un nivel de vocabulario menos amplio que aquellos cuyo NES fue más elevado. Se evaluó a 50 niños pertenecientes a familias con diferentes NES. Se midió la habilidad de vocabulario en la interacción con sus cuidadores primarios, realizándose la primera toma a los 14 meses y luego a los 54 meses. Se obtuvo como resultado que aquellos

niños con un alto NES usaban más frecuentemente los gestos para comunicarse a los 14 meses. A su vez, el uso complejo de gestos y vocabulario a los 54 meses se explicó por el uso de señalamientos de los niños a los 14 meses. A partir de esto se concluyó que las diferencias en los gestos tempranos ayudan a explicar las disparidades en el vocabulario con el cual los niños comienzan la escuela.

En cuanto a los primeros meses de vida, Betancourt, Brodsky y Hurt (2015) encontraron diferencias según el NES a los 7 meses. Los infantes pertenecientes a un bajo estatus socioeconómico tuvieron un desempeño más bajo en las escalas de lenguaje total, comprensión auditiva y comunicación expresiva utilizando el PLS-5. Las pruebas consistían en evaluar los comportamientos lingüísticos preverbales como atención, juego, gesto, desarrollo vocal, comunicación social, vocabulario, conceptos, estructura del lenguaje, habilidades de lenguaje integrativo y conciencia fonológica. Es interesante subrayar el hecho de que, en esta investigación, si bien el vocabulario materno fue más bajo en el grupo de bajo NES, el mismo no medió la relación entre el NES y las habilidades comunicativas a los 7 meses de edad.

Asimismo, en un estudio comportamental a través de sesiones de juego libre, Culp, Osofsky y O'Brien (1996) encontraron que infantes de 12 meses de madres adolescentes (media de edad de 15 años) tenían menores desempeños en las interacciones de atención conjunta durante sesiones de juego libre que madres adultas. Las madres adolescentes suelen ser consideradas como población de bajo NES, ya que poseen un bajo nivel educativo y su condición de vida es inestable (Culp et al., 1996). Además, éstas propiciaban menos comportamientos de atención conjunta, de etiquetamiento de objetos y habla afectiva que las madres adultas.

En la misma línea, un estudio realizado por Elgier et al. (2017) no arrojó diferencias estadísticamente significativas en el seguimiento de la mirada y el señalamiento según necesidades básicas insatisfechas en infantes de 9 a 13 meses, medido a través de una prueba comportamental estructurada. Según estos autores, esta habilidad sería muy básica como para ser influenciada por el entorno próximo del infante, ya que estaría ligada a un sistema atencional básico (Posner, 2016). A resultados similares arribaron Saxon y Reilly (1999), los cuales evaluaron la atención conjunta en díadas de madre- infante (de 17 a 36 meses) en sesiones de juego libre de 10 minutos. En las mismas codificaron la frecuencia, duración y secuencia de los episodios de atención conjunta. En esta investigación, el NES tampoco se relacionó con las secuencias de interacción y la cantidad y duración de los episodios de atención

conjunta. Además, obtuvieron un resultado contraintuitivo que consistió en una correlación positiva entre el NES y la no consecución de interacción por parte de la madre, una vez establecido el episodio de atención conjunta, atribuyéndola a dificultades en las mediciones.

Por otro lado, con respecto a la comunicación verbal, Raviv, Kessenich y Morrison (2004) encontraron que la habilidad de comprensión y expresión del lenguaje a los 36 meses se asoció al NES, que a su vez se asoció al estilo de crianza y la sensibilidad materna. Esto iría de la mano, según los autores, con los estilos de vida inseguros y el estrés que traen aparejados los entornos vulnerables (ver apartado 2.4) generando un estilo parental más coercitivo e irritable y menores niveles de sensibilidad materna. Aquí se vuelve a apreciar la perspectiva multidimensional de los entornos vulnerables. Lo mismo encontraron Fernald, Marchman y Weisleder (2013), ya que hallaron diferencias evidentes en la comunicación receptiva y productiva a los 18 meses de edad según las diferencias en el NES. La cantidad de palabras reportadas por las madres sobre sus hijos fue significativamente mayor en el grupo de alto NES tanto a los 18 como a los 24 meses, siendo las diferencias más amplias a los 24 meses. Lo mismo se encontró en el lenguaje productivo, siendo significativas las diferencias en ambos meses del desarrollo.

Sin embargo, Fish y Pinkerman (2003), encontraron que, si bien a los 15 meses las habilidades cognitivas en niños de bajo NES de contextos rurales eran similares comparados con los de nivel medio-alto, la diferencia fue notoria recién antes de ingresar al preescolar a los 48 meses, donde la mayoría de los niños de bajo NES presentaron habilidades lingüísticas bajas. Las diferencias individuales dentro del grupo fueron pronosticadas por las variables de interacción contextual, infantil y materna. Al ingresar al jardín de infantes, los niños con puntajes de lenguaje más altos se distinguían por habilidades comunicacionales más elevadas, más libros en el hogar y una mayor probabilidad de apego infantil seguro. En este sentido, Saxon y Reilly (1998) no encontraron diferencias en lenguaje expresivo y receptivo al año y a los dos años de edad según NES.

En cuanto al vocabulario expresivo, Hirsh-Pasek et al. (2015) afirman que existe una brecha de 30 millones de palabras entre sectores bajos y medios, que muestran la disparidad existente en cuanto a la cantidad y calidad de lenguaje. Se observó una amplia variación en la calidad de la comunicación verbal y no verbal a los 24 meses, y esto fue predictor de la variación en el lenguaje expresivo 1 año después. Los autores

interpretan que esto se debe a la calidad y cantidad de palabras que la madre utilizó en la interacción o en la crianza sensible del niño. Para cerrar esta brecha de las palabras, se requeriría de atención por parte de los cuidadores primarios y establecer una base de comunicación dentro de las familias con bajos ingreso mediante intervenciones en este nivel.

En otro estudio, de y Justice et al. (2019) encontraron relaciones positivas con el NES medido a través del ingreso económico y la comunicación expresiva y, además, los infantes de bajo NES obtuvieron un desvío por debajo de la media poblacional en lenguaje receptivo. Sin embargo, como se dijo, la mayoría de las investigaciones fueron realizadas con niños preescolares, utilizando técnicas psicométricas (reportes parentales) y en países centrales. Solo un pequeño cúmulo de investigaciones publicadas (e.g., Elgier et al., 2017; Gago Galvagno et al., 2019; Saxon & Reilly, 1999) utilizaron alguna técnica comportamental directa de medición de las capacidades cognitivas antes de los tres años de vida, pero las mismas tampoco emplearon baterías de test ni utilizaron criterios multidimensionales de pobreza, lo cual dificulta conocer cuáles son las causas de las diferencias encontradas entre cada uno de los estudios. Esto conlleva a que se sigan realizando investigaciones en esta área en los primeros años de vida.

2.4.2. La vulnerabilidad social y su contribución a las habilidades regulatorias

Como se dijo en el apartado anterior, se ha encontrado que la vulnerabilidad social impacta en diversas habilidades de regulación, aunque la mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo en niños preescolares, por lo menos en la regulación de tipo cognitiva. En este sentido, y tal como se explicó en el apartado de funciones ejecutivas (ver apartado 2.3.1), hay una dificultad de evaluar las habilidades regulatorias cognitivas en este rango etario debido a que la prueba debe estar, en la medida de lo posible, desprovista de consignas verbales, ya que en este período del desarrollo el lenguaje verbal aún no se encuentra consolidado (Zelazo, 2004).

Por otro lado, en Argentina solo se encuentran pocas de investigaciones que evalúan la asociación entre estas variables en niños preescolares y de nivel primario (Arán Filippetti, 2011; 2012; Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Azar, Filippetti, & Rubilar, 2019; Hermida et al., 2019; Lacunza et al., 2010; Lipina et al., 2004; Musso, 2010), encontrándose resultados diferenciales en todas las edades, excepto a los 3 años edad (Lacunza et al., 2010). Todas estas investigaciones utilizan instrumentos psicométricos y comportamentales en niños mayores de tres años. En estas

se encontró que el nivel educativo de los cuidadores fue la variable con mayor poder predictivo de la regulación cognitiva (Arán Filippetti, 2011; 2012; Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Hermida et al., 2019), y que el tipo de vivienda también explicó parte de la varianza encontrada en los resultados (Arán Filippetti, 2012; Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012).

Solo dos investigaciones en Argentina utilizaron métodos comportamentales en un grupo de infantes menor a tres años de edad (Gago Galvagno et al., 2019; Lipina et al., 2005), aunque en la primera de éstas sólo trabajaron con un grupo reducido de infantes de 2 años de edad y en la segunda sólo evaluaron los resultados de una única prueba según efectos de grupo con y sin necesidades básicas satisfechas, edad y género, dejando de lado variables relacionadas con el contexto familiar.

El denominador común entre las investigaciones nacionales e internacionales (independientemente de la edad de los sujetos) es que en la amplia mayoría de las investigaciones se ha encontrado que la vulnerabilidad afecta ciertas habilidades regulatorias, aunque el tipo de habilidades y los efectos son variables. Además, se ha encontrado que las variables más importantes asociadas con estos entornos fueron el nivel de estrés parental, la estimulación en el hogar, los estilos parentales y, nuevamente, el nivel educativo de los cuidadores (Arán Filippetti, 2011; 2012; Chadwick, 2017; Evans & Kim, 2013; Finegood & Blair, 2017; Holochwest et al., 2016; Sturge-Apple, Jones, & Suor, 2017; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014; Vernon-Feagans, 2016), siendo que estos efectos variaban según las etnias en relación a la asociación entre los estilos parentales y las funciones ejecutivas (Holochwest et al., 2016; 2020), con efectos moderados durante los primeros años de vida, tal como lo muestra el metaanálisis de Valcan et al. (2018), en donde los autores subrayan la importancia de los estilos parentales para el desarrollo de las funciones ejecutivas de niños y adolescentes.

Con respecto a este último punto, es importante resaltar que las habilidades regulatorias infantiles varían según las culturas en que son analizadas, siendo que se han encontrado resultados disímiles en investigaciones transculturales por países (e.g., Gonen et al., 2019; Holochwest et al., 2016; Howard et al., 2020; Schmitt et al., 2018). Esto se relaciona al tipo de estilos de crianza que impera en el país, el tipo de educación o actividades que se imparte en los jardines maternas del país, y el tipo de formas de socialización (por ejemplo, culturas individualistas y colectivistas) (Gonen et al., 2019). Por otro lado, el riesgo socioeconómico se asoció a menores niveles de atención

sostenida y selectiva, que como se dijo anteriormente, serían un prerrequisito y está asociado con habilidades regulatorias posteriores (Brandes-Aitken, 2019; Veer et al., 2017).

Además, como se dijo, las habilidades regulatorias se conforman, se asocian y son predichas por las interacciones con los otros (ver apartado 2.3). La regulación, que primero es externa, pasa luego a internalizarse por los niños en las interacciones cotidianas (Lozano et al., 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Estas formas de interactuar y los estilos parentales son influenciados a su vez por el NES, siendo que los cuidadores de entornos con necesidades básicas satisfechas suelen tener estilos parentales democráticos, realizan mayores esfuerzos por sostener y capturar la atención de sus hijos, y muestran mayor cantidad de conductas de interacción (e.g., Clerici et al., 2020; Justice et al., 2019; Raver, 2004; Richaud et al., 2013). El tipo de respuesta y la sensibilidad que los cuidadores primarios tienen a las interacciones con sus hijos están mediadas por el riesgo económico, lo cual termina afectando las habilidades regulatorias de los niños preescolares (Justice et al., 2019; Raver, 2004). Empero, esto no nos permite afirmar que los diversos estilos de crianza corresponden exclusiva, o incluso principalmente, a funciones de la conducta o del temperamento de los niños o viceversa, sino que estos aportan una contribución, especialmente al considerarlos en el contexto junto con otros factores de influencia (Belsky, 2010).

En cuanto a la regulación emocional, si bien no se hallaron estudios en Argentina con infantes o niños, se encontró en investigaciones que mayores niveles de pobreza se asociaron con menores niveles de regulación emocional en preescolares (e.g., Evans & English, 2002; Panlilo et al., 2018). También, se halló en niños preescolares que la pobreza extrema se asociaba con menores niveles de regulación emocional en interacciones con el cuidador primario, a través de resultados encontrados mediante reportes parentales (Garner & Spears, 2000). En niveles extremos de pobreza, donde se encontraban experiencias de maltrato y violencia física, los niños preescolares mostraron patrones de bajos o altos niveles de control o perfiles de hipervigilancia (Maughan & Cicchetti, 2002). Además, en contextos con violencia en el barrio, falta de acceso a servicios o hacinamiento residencial, se encontraron menores niveles de regulación y mayores índices de estrés en niños preescolares y escolares (e.g., August et al., 2017; Maughan & Cicchetti, 2002; Panlilo et al., 2018; Raver, 2004).

En este sentido, se encontró que la cantidad de tiempo viviendo en entornos de pobreza que infantes pasaban durante sus primeros años de vida predecía de forma

negativa la identificación y regulación de emociones en los años posteriores (Erhart, 2019; Raver et al., 2015). En otro estudio longitudinal, Pilyoung et al. (2013) encontraron que jóvenes adultos cuyas familias poseían menores ingresos económicos a los 9 años de edad, exhibían menor activación del córtex prefrontal y dificultades para suprimir la activación de la amígdala durante pruebas en donde debían regular emociones negativas a los 24 años. A resultados similares arribó Raver et al. (2017) y Flouri, Midouhas, y Joshi (2014), encontrando que los niños expuestos a situaciones de pobreza crónica predecían sintomatología internalizante en años posteriores. Esto daría cuenta de que los entornos de pobreza traen aparejadas dificultades también en el área de la regulación emocional.

Puntualmente, con el PSF se halló que la vulnerabilidad social fue independiente a la respuesta típica a este paradigma (ver apartado 2.3.2). Sin embargo, la vulnerabilidad social se asoció a menor cantidad de acercamientos físicos y verbales durante la fase I, y el nivel educativo de los padres (al igual que en las investigaciones con funciones ejecutivas) se asociaron con mayores niveles de regulación emocional general durante la fase II del paradigma (Lowe et al., 2016; Smaling et al., 2016). El NES general contribuyó a diferencias significativas en las interacciones entre los cuidadores e infantes en este paradigma, aunque los resultados no fueron consistentes. Se halló que, a mayor nivel de riesgo o pobreza, disminuían la cantidad de interacciones madre e infante (e.g., Lowe et al., 2016; Smaling et al., 2016), aunque en otros casos no se encontraron estas asociaciones (Gago Galvagno et al., 2019). Por otra parte, el nivel educativo de los cuidadores se asoció con diferencias en las interacciones durante el período Still-Face, siendo que, a mayor nivel educativo del cuidador primario, menor fue nivel de afecto negativo del infante en la fase II y III (Gago Galvagno et al., 2019). Sin embargo, a excepción de esta última investigación citada, no hay investigaciones que se propongan analizar estas relaciones en población vulnerable latinoamericana durante la infancia temprana.

2.5. Los estilos temperamentales: desarrollo y contribución durante la ontogénesis humana

Otra variable moduladora de importancia y ampliamente estudiada en el campo de la psicología del desarrollo es el temperamento, que se considera como las diferencias individuales en la reactividad y autorregulación, que tienen un origen constitucional por su dotación genética (Carranza & González, 2003), y además se encuentra regulado por el medio ambiente en el que se encuentra el niño y por el

aprendizaje (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000). El temperamento determina las respuestas afectivas, atencionales y motoras en diferentes situaciones, y tiene un rol en las interacciones sociales subsecuentes y en el funcionamiento social (Calkins, 2005; Posner, & Rothbart, 2018).

La autorregulación y la reactividad constituyen elementos centrales para organizar el temperamento (Derryberry & Rothbart, 1988; Rothbart, 1989). Se define a la reactividad como las respuestas conductuales de excitabilidad y de activación (arousal) que son endocrinas y propias del sistema nervioso central y autónomo. Los signos de reactividad incluyen respuestas de conducta motriz y respuestas fisiológicas. Por otro lado, la autorregulación (dentro de la teoría del temperamento) se refiere a los procesos que modulan (facilitan o inhiben) la reactividad e incluyen la atención, el acercamiento o retirada, el ataque o inhibición, y comportamientos auto confortantes. Estos procesos pueden observarse en las conductas del infante, tales como el sonreír, el disgusto ante las restricciones, el miedo, el nivel de actividad, la tranquilidad y la duración en la orientación (Derryberry & Rothbart, 1988; Posner & Rothbart, 2018; Rothbart, 1989).

Los componentes de reactividad y regulación del temperamento operan simultáneamente para responder a las diversas demandas que va presentando el ambiente (Rothbart & Bates, 2011). Desde este punto de vista, ambos aspectos del temperamento pueden manifestarse de forma disímil, dependiendo de cómo actúen entre sí (Stępień-Nycz et al., 2015). Por ejemplo, un infante que posee altos niveles de afecto negativo y extroversión puede responder con enojo ante la pérdida de un juguete atractivo, sin embargo, si un infante posee altos niveles de afecto negativo, pero bajo de extroversión puede responder a la misma situación con llanto (Shiner et al., 2012).

El temperamento no es equivalente a la personalidad. Rothbart (2007) y Kagan y Fox (2006) afirman que el temperamento varía a lo largo del tiempo y que el mismo es susceptible al medio ambiente, al igual que la personalidad. Sin embargo, el temperamento tiene un desarrollo anterior durante la ontogenia humana, y es el que irá moldeando e influenciando a la personalidad según como se manifieste en los primeros años de vida. El temperamento y la experiencia en un proceso de retroalimentación generarían, en un segundo momento, a la personalidad, que incluirá en el desarrollo del niño la cognición de sí mismo, de los otros, y el mundo social y psicológico, como también sus actitudes, y estrategias de aprendizaje (Gartstein, Putnam, & Kliever, 2016; Rothbart, 2007).

Los estilos temperamentales descritos por Rothbart (1981) se dividen en, por un lado, la extroversión, definida como la disposición hacia emociones positivas, tendencia al acercamiento hacia refuerzos y a un alto nivel de actividad. Este factor hace referencia a dimensiones tales como la actividad, risas y sonrisas, placer de alta intensidad, impulsividad, falta de timidez y afecto positivo (Rothbart, 2011). Por otro lado, la subdimensión del afecto negativo incluye las dimensiones relacionadas con el miedo, la rabia, la tristeza, la irritabilidad/malestar y la falta de capacidad para calmarse; y, por último, el esfuerzo de control corresponde al componente regulatorio del temperamento, e incluye el cambio de atención y enfoque, la sensibilidad perceptual, la expresión del placer de baja intensidad (cuando el niño experimenta placer en actividades tranquilas como jugar con su juguete favorito) y el control inhibitorio (Mira & Vera-Nuñez, 2017; Rothbart, 2011).

La extroversión y el afecto negativo incorporan aspectos del componente reactivo del temperamento, y el esfuerzo de control del componente regulatorio (Putnam & Rothbart 2006; Rothbart, 2011). Las investigaciones han mostrado que el afecto negativo se asocia con problemas de conducta y menores puntajes en pruebas con demandas cognitivas en preescolares (González-Salinas et al., 2018; Rothbart 2011). Con respecto al esfuerzo de control, el mismo se asoció a menor cantidad de conductas externalizantes y predijo de forma positiva conductas de regulación emocional y cognitivas en infantes (e.g., González-Salinas et al., 2018; Song et al, 2018). Sobre la extroversión, los resultados encontrados con pruebas con demandas regulatorias fueron mixtos, siendo que en algunos estudios las asociaciones fueron positivas (e.g., Conway & Stifter, 2012; Dollar & Stifter, 2012) y en otros negativas (e.g., Davis, Bruce, & Gummar, 2002; Wolfe & Bell, 2003).

Igualmente, en líneas generales, hay investigaciones que han corroborado cómo el temperamento impacta en el desarrollo cognitivo desde los primeros años de vida y especialmente en años preescolares (e.g., Lemelin, Tarabulsky, & Provost, 2006; Rueda, Posner, & Rothbart, 2005; Vaughan Van Hecke et al., 2007). Existe evidencia sobre la relación entre el temperamento y la atención conjunta (Aktar et al., 2016; LaBounty et al., 2018; Todd & Dixon Jr., 2010) y con ciertos aspectos de la regulación cognitiva (Frick et al., 2017; Hoyniak et al., 2018; Liu et al., 2018) y emocional (Séguin & MacDonald, 2018; Van Beveren et al., 2018), dando cuenta de que el temperamento infantil se asociaría de forma compleja con las competencias de comunicación y de regulación (Davison et al., 2019; Suor et al., 2019; Vaughan Van Hecke et al., 2011).

Sin embargo, como se dijo, los resultados son en su mayoría con niños preescolares y a su vez contradictorios, ya que por un lado mayores niveles de esfuerzo de control o extroversión no explican mayor cantidad de conductas comunicativas, y por otro, en muchos casos no se encontraron asociaciones (e.g., Devine, Ribner, & Hughes, 2019; Gago Galvagno et al., 2019; Todd, & Dixon Jr., 2010). Por ende, se vuelve importante generar resultados en nuestro contexto.

2.5.1. El temperamento y su relación con la comunicación temprana

Numerosas investigaciones de los países centrales demuestran cómo el temperamento puede modular las habilidades comunicativas de infantes y, en su mayoría, de niños preescolares. Diversos investigadores han relacionado dimensiones específicas del temperamento como el spam de atención y la emoción positiva con la expresión y recepción del lenguaje (Dixon & Smith, 2000; Karrass, 2002; Matheny, 1990; Slomkowski et al., 1992). Rieser y Danner (2003) han postulado que el temperamento tiene tanto un impacto directo como indirecto en la comunicación. En términos de una ruta directa de influencia, las dificultades del temperamento en niños podrían simplemente limitar el grado en que procesan la información lingüística relevante durante la adquisición del lenguaje (en el caso de altos niveles de afecto negativo).

Por otra parte, y siguiendo con la ruta directa, Slomkowski et al. (1992) también relacionan determinados aspectos del temperamento (extroversión/introversión) con los estilos lingüísticos y de sus hallazgos merece la pena destacar el hecho de que los niños extrovertidos presentan avances más fuertes en las habilidades referenciales de comunicación que sus compañeros menos extrovertidos. La explicación que dan a este fenómeno es que los niños extrovertidos implican a sus padres en mayor cantidad de interacciones, y esta experiencia es la que contribuye a un desarrollo lingüístico avanzado.

Otra relación importante se da con la emocionalidad del temperamento, ya que cuando se produce la integración del lenguaje y de la expresión emocional, parece ser que las palabras que se dicen más a menudo tienen una carga emocional positiva. Según Rothbart (1989), la emoción positiva aparece cuando la evaluación de la situación revela que la existencia de esquemas no cambia y precisan una actividad cognitiva menor que la emoción negativa. Sin embargo, las emociones negativas como la ira, el miedo o la tristeza, hacen que la actividad cognitiva se ponga al servicio de la evaluación del obstáculo que está impidiendo alcanzar una meta, con los subsecuentes

planes para cambiar el obstáculo o con la sustitución de nuevas metas (Oatley & Johnson-Laird, 1987).

En cuanto a la emoción positiva, se encontró en investigaciones que la extroversión, el esfuerzo de control, y no el afecto negativo, se asociaron de forma positiva con el vocabulario expresivo y receptivo durante los tres años de vida (Laake & Bridgett, 2018; Pérez-Pereiro, 2016). En este sentido, en cuanto al desarrollo del lenguaje temprano, la extroversión ha sido la variable con mayor tamaño del efecto en predecir el lenguaje expresivo y receptivo (e.g., Pérez-Pereiro, 2016), ya que, como se dijo, involucrarse en interacciones sociales y buscar el contacto de los adultos son variables fundamentales para el desarrollo comunicativo (ver apartado 2.5), ayudando a crear oportunidades adicionales para desarrollar el lenguaje a través de los refuerzos de la práctica social (Laake & Bridgett, 2014; Slomkowski et al., 1992).

Sin embargo, la contribución del temperamento a estas variables ha sido disímil, siendo que los mayores grados de asociación se encontraron con la comunicación expresiva más que la receptiva (Davison et al., 2019; Laake & Bridgett, 2014; 2018). Esto indica la importancia de estudiar por separado ambos tipos de comunicación, siendo que ambas activan diferentes áreas del cerebro (Towle et al., 2008). Además, con respecto a esto último, los estilos parentales también median la relación entre las habilidades comunicativas y el temperamento, siendo que, por ejemplo, el afecto negativo puede contribuir a la comunicación expresiva si la madre tiene un estilo parental democrático y no intrusivo (Laake & Bridgett, 2018; Spinelli et al., 2018).

Específicamente, con las conductas de respuesta e inicio de la atención conjunta (RJA e IJA respectivamente) y conductas de pedido (IBR), Gago Galvagno et al. (2019) no encontró asociaciones durante el segundo año con las distintas subescalas de temperamento en una muestra pequeña. En cambio, Vaughan Van Hecke et al. (2007) halló, en el mismo rango etario, asociaciones únicamente con el control inhibitorio en la RJA, y esto podría deberse a que otros estudios han encontrado que la RJA e IJA y el esfuerzo de control se asocian con la resolución de pruebas de regulación (Gago Galvagno et al., 2019; Vaughan Van Hecke et al., 2012) y con la actividad frontal cerebral (Henderson et al., 2002; Mundy et al., 2000). La capacidad de inhibir los distractores y dirigir el comportamiento a objetivos (esfuerzo de control) puede ser necesario para que los bebés coordinen su atención con un compañero social con respecto a un tercer objeto o evento (Mundy et al., 2000), generando la regulación del

comportamiento necesario para el desarrollo social adaptativo (Rothbart & Bates, 1998).

Una hipótesis relacionada es la que afirma que el desarrollo de la atención conjunta implica, de forma directa, la capacidad de regulación a través del control dirigido por objetivos y el despliegue de la atención (Mundy, 2005; Mundy & Sigman, 2006). Se ha encontrado que la RJA predijo también los puntajes en pruebas de retraso de la gratificación (Gago Galvagno et al., 2019; Vaughan Van Hecke et al., 2012). Esto podría deberse a que, en la ausencia de una habilidad central de control comportamental, la regulación y el esfuerzo de control estarían asociadas con la respuesta a la atención conjunta, que mide la sensibilidad de respuesta a las claves contextuales en el medio, al monitoreo de la atención en el medio, y con el sistema de atención posterior (Posner & Petterson, 1990), encargado de retirar la atención de un estímulo y la flexibilidad atencional según las demandas del ambiente.

Por otro lado, la IJA se relaciona con el auto inicio de un comportamiento, mientras que RJA es una medida de respuesta. Por ende, algunos autores asocian la IJA con aspectos motivacionales en la comunicación, siendo que al igual que la IBR, reflejan aspectos motivacionales de interacción entre un adulto y un objeto (Mundy, 2003; Mundy & Sigman, 2006; Venezia et al., 2004). En este sentido, entender los parámetros regulatorios, emocionales y motivacionales de la comunicación verbal y no verbal, desde factores tanto cognitivos como temperamentales, podría llevar a comprender la comunicación social de forma más acabada. Cada vez que las conductas de comunicación verbal y no verbal se vuelven más rutinarias y eficientes, se transforman y desarrollan en un tipo de habilidad social ejecutiva (Mundy, 2003; Vaughan Van Hecke et al., 2012), por ende, se relacionan en mayor medida con habilidades tanto temperamentales como regulatorias.

2.5.2. El temperamento y su relación con las habilidades regulatorias

Numerosas investigaciones han demostrado que el temperamento impacta otras medidas de regulación durante los primeros años de vida, y sobre todo los años preescolares (Frick et al., 2018; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000; Rothbart et al., 1994). Por ejemplo, el temperamento se relaciona con FE (en los años preescolares) y RE (en el primer año de vida), ya que el esfuerzo de control promueve la capacidad de la memoria de trabajo y el control inhibitorio, y el afecto negativo lo disminuye (Freund, 2018; Lin et al., 2019). Sin embargo, como ya se dijo, los resultados que examinan los vínculos de temperamento son contradictorios. Por ejemplo, el esfuerzo de control o la

extroversión no siempre influyen positivamente en el rendimiento cognitivo (Zhou et al., 2012; Yoo & Reeb-Sutherland, 2013; Frick et al., 2017; Lin et al., 2019) y, por lo tanto, se necesitan más estudios.

El temperamento de un niño está asociado con diferencias individuales en las reacciones emocionales y cognitivas y con su aspecto regulatorio que, si bien se conceptualizan como procesos independientes, los mismos actúan de forma paralela para formar el patrón de comportamiento observado de un individuo (MacNeill & Pérez- Edgar, 2019). Algunos autores argumentan que los constructos de esfuerzo de control y regulación cognitiva están superpuestos (Simonds et al., 2007). Sin embargo, la regulación temperamental y las FE no son constructos equivalentes, ya que estas últimas poseen el componente de la memoria de trabajo, mientras que el esfuerzo de control no, siendo esta una habilidad central para las FE (Liew 2012; Zelazo, 2004; Zhou et al., 2012).

Estos componentes del temperamento, a su vez, pueden influir en el ajuste socioemocional de los niños (Liew 2012; Zhou et al., 2012). Esta interacción dinámica entre los rasgos del temperamento y los procesos de regulación ya se manifiestan durante la primera infancia. Por ejemplo, los niños con menor nivel de esfuerzo de control y mayores de extroversión, demostraron baja tolerancia a la frustración (Calkins et al., 2002). En otro estudio, se encontró que altos niveles de afecto negativo reportados por los padres se asociaban negativamente con los puntajes de pruebas estructuradas de funciones ejecutivas, y el esfuerzo de control moderaba la asociación entre ambos constructos (Petretnko et al., 2019).

Con respecto a las asociaciones entre el temperamento y la regulación emocional, algunos estudios encontraron asociaciones negativas solo con el afecto negativo, siendo que esta tendería a disminuir los niveles de regulación emocional de los infantes en reportes parentales y pruebas de retraso de la gratificación (e.g., Kiel, Price, & Premo, 2019; Petretnko et al., 2019; Santucci et al., 2008). A su vez, muchos estudios encontraron, y a su vez ubican, al esfuerzo de control como la variable predominante para explicar los aumentos en los niveles de regulación emocional infantil (al igual que la cognitiva), ya que, como se dijo, en un sentido son variables que se solapan y se relacionan con inhibir respuestas apetitivas o predominantes (Nigg, 2017; Yagmurlu & Altan, 2010). El temperamento no causa la regulación emocional y viceversa, sino que hay un balance dinámico entre las tendencias emocionales y las relativas a las conductas de orientación (Rothbart & Sheese, 2007).

Específicamente, utilizando el PSF para medir la regulación emocional infantil, la respuesta a este paradigma aparece modulada parcialmente por el temperamento infantil. Los menores niveles de afecto negativo y mayores de esfuerzo de control y de extroversión de los infantes se asociaron a mayores niveles de afectividad positiva e interacciones de acercamiento a las madres en las fases II y III (Gago Galvagno et al., 2019; Suple & Calkins, 2014; Yoo & Reeb-Sutherland; 2013), aunque hay otros estudios con resultados contradictorios o sin asociaciones (Braungart-Rieker et al., 1998; Tarabulsky et al., 2003).

Sin embargo, todas las investigaciones que asociaron el temperamento a las respuestas en este paradigma utilizaron medidas indirectas del temperamento (escalas psicométricas de auto reporte parental), y no medidas conductuales directas, y además utilizaron rangos etarios diferentes y test psicométricos diferentes entre sí. Otra cuestión que se plantea es si las respuestas de los infantes al paradigma reflejan rasgos generales de temperamento o específicamente interpersonales. Porque las variables infantiles derivadas de este paradigma a menudo se interpretan a nivel interpersonal, es importante investigar si esta interpretación es correcta o si un enfoque de temperamento sería más adecuado. Además, la medición conductual derivada de este paradigma está lejos de ser estandarizada, siendo que en otras investigaciones se utilizaron medidas disímiles (Lowe et al., 2012; Mesman et al., 2009).

Cabe aclarar que hay un conjunto de estudios que no arrojan resultados significativos con respecto a la asociación entre temperamento y habilidades regulatorias infantiles antes de los tres años (Fields-Olivieri, Cole, & Maggi, 2017; Pérez-Edgar, 2019; Rothbart & Sheese, 2007). Además, tal como se describió en el apartado anterior, es necesario resaltar que en muchas investigaciones se encontraron efectos mediadores del vínculo entre temperamento y pruebas de regulación cognitiva, como los estilos parentales (Song et al., 2018), por ende, esto puede dificultar el hallazgo de relaciones directas entre estas variables.

Otra de las causas de los resultados contradictorios dentro de los estudios de temperamento en la infancia temprana puede deberse a cuestiones de medición (Derryberry & Rothbart, 1988; Posner & Rothbart, 2018). Por un lado, en general las investigaciones utilizan métodos mixtos de medición, ya sea mediante medidas conductuales directas en ámbito de laboratorio, en ámbito natural o mediante reportes parentales, siendo que estos instrumentos en muchas ocasiones no demuestran validez de constructo o discriminativa (a partir de las diferentes subescalas) entre sí, o lo hacen

con índices muy bajos (e.g., Gartstein & Marmion, 2008; Planalp et al., 2017). A su vez, el método de medición mediante reporte parental muchas veces exagera o subestima los comportamientos del infante durante la etapa temprana, por ende, los resultados obtenidos pueden estar sesgados por las percepciones de los cuidadores primarios (e.g., Kuzava & Bernard, 2018; Planalp et al., 2017).

2.6. Planteo del problema

A partir de los conceptos y estudios revisados, se observa que aún se verifica una escasez de estudios empíricos que propongan abordar en forma simultánea la asociación entre estas capacidades cognitivas (regulación y comunicación), y su modulación por diferencias individuales (temperamento) y socioambientales (vulnerabilidad social) en el contexto latinoamericano y con muestras vulnerables en los tres primeros años de vida.

También, se encuentran pocos estudios que pretendan indagar, desde un diseño transversal evolutivo, los cambios que se van suscitando en el desarrollo infantil temprano en las capacidades de comunicación y regulación. La mayoría de las investigaciones que indagan sobre estas capacidades cognitivas se centran en estudios con preescolares y utilizando medidas psicométricas o cualitativas en población caucásica, occidental (de Norteamérica y Europa), de nivel educativo medio y de ingresos medios a altos, no encontrándose aquéllas que trabajen con infantes antes del tercer año de vida, utilizando pruebas comportamentales de medición y en población latinoamericana vulnerable y no vulnerable.

Además, hay diferencias de edad y género en el desarrollo cognitivo temprano que no fueron analizadas en nuestro contexto. Específicamente, las niñas tienden a tener un mejor rendimiento en diferentes tareas de comunicación, FE y RE en los tres primeros años (e.g., Espy et al., 1999; Lipina et al., 2004; Silva et al., 2017; Weinberg et al., 1999), aunque en otras investigaciones no encontraron estas diferencias (e.g., Lind et al., 2017; Lindsey, Cremeens, & Caldera, 2010). Además, el rendimiento en estas tareas también suele mejorar en un rango de edad corto. Por ejemplo, Wiebe et al. (2010) mostraron evidencia de que el número de perseveraciones en la tarea A-no-B y Tres Cajas disminuyó desde los 15 a los 20 meses, y Loy, Masur, y Olson (2018) demostraron que los infantes realizaban más conductas de inicio de atención conjunta a los 17 meses que a los 13. Sería necesario ajustar estos resultados a nuestro contexto para poder generar intervenciones diferenciales en un segundo momento.

Por otro lado, no hay investigaciones que trabajen el paradigma Face-to-Face

Still-Face en este rango etario, y no fue utilizado este paradigma en Argentina. La mayoría de las investigaciones se realizan entre los 6 a los 13 meses de edad. La única investigación realizada en un rango etario más alto fue la de Weinberg, Beeghly, Olson y Tronick (2012), que trabajó con niños de 30 meses. Por ende, se vuelve relevante analizar cómo se da la respuesta ante la ausencia de reforzadores sociales por parte de la madre en este rango etario.

Dado que el número de personas pobres en Argentina alcanzó al 40.8% de la población (ODSA-UCA, 2020a), y se espera que crezca drásticamente en el próximo año debido a los diversos inconvenientes que trajo aparejados la pandemia por el COVID-19 (CEPAL, 2020; ODSA-UCA, 2020b) es importante entender cómo se desarrollan estas habilidades cognitivas tempranas no sólo en este contexto novedoso, sino también con respecto al NES también. Aunque este estudio extiende el examen de estas habilidades a una muestra novedosa, se espera que las relaciones entre regulación, atención conjunta, vocabulario, temperamento y NES se alineen con investigaciones anteriores en otras poblaciones y muestras más antiguas. Más específicamente, en línea con las teorías representacionales de las funciones ejecutivas (Zelazo, 2004), el vocabulario y la atención conjunta, especialmente los gestos autoiniciados y el seguimiento de la atención de los demás, debería fomentar representaciones más elaboradas utilizadas para controlar los pensamientos, el comportamiento y las emociones (Zelazo, 2004). Finalmente, y en línea con lo ya expresado, los infantes de hogares con necesidades básicas satisfechas, niveles más bajos de afecto negativo y un mayor esfuerzo de control y extroversión tendrían un mejor desempeño en las tareas regulatorias y de comunicación temprana.

Estas investigaciones permitirían, en un segundo momento, determinar la diferencia del impacto del temperamento y el NES en los distintos rangos etarios, y por el otro las distintas formas en que sendas variables se relacionan en cada período del desarrollo. De esta forma, se podrán llevar a cabo intervenciones que tengan en cuenta el contexto individual y familiar del infante, con el fin de promover el desarrollo cognitivo en rangos etarios tempranos. En este sentido, como se trabajó a lo largo del marco teórico, se podría afirmar que los cuidadores y los bebés son socios cooperativos que trabajan juntos para dar forma al desarrollo (Renzi et al., 2017). Generar conocimiento sobre cómo varía la comunicación y regulación entre individuos y grupos se puede aplicar para ayudar y capacitar a los cuidadores primarios en diversos contextos, y para mejorar sus interacciones y promover los intercambios favorables con

los infantes desde los primeros años de vida.

2.7. Objetivos

2.7.1. Objetivos generales

Analizar la modulación de competencias comunicativas y de regulación en la infancia temprana por factores individuales (i.e., cognición, temperamento, edad y género) y ambientales (i.e., variables socioeconómicas).

2.7.2. Objetivos específicos

(1) Determinar el desempeño en tareas con demandas comunicativas y regulatorias (en infantes sin historia de trastornos del desarrollo, provenientes de hogares con y sin Necesidades Básicas Insatisfechas) en tres rangos etarios: 1, 2, y 3 años, mediante la codificación de sesiones de juego libre y tareas comportamentales de comunicación y regulación cognitiva y emocional.

(2) Analizar las relaciones entre el desarrollo de las habilidades regulatorias entre sí, y las capacidades comunicativas en los primeros años de vida.

(3) Analizar la asociación entre las competencias comunicativas y regulatorias en función de los estilos temperamentales de los infantes.

(4) Analizar la asociación de las competencias comunicativas y regulatorias en función de características socioeconómicas de las familias de los infantes (nivel educativo, tipo de ocupación, hacinamiento y tipo de vivienda).

(5) Evaluar las diferencias en el rendimiento de pruebas con demandas comunicativas y de regulación en función de los criterios de necesidades básicas insatisfechas.

(6) Analizar la relación de la edad con los puntajes en las pruebas con demandas comunicativas y regulatorias.

(7) Evaluar las diferencias en el rendimiento de pruebas con demandas comunicativas y de regulación en función del género.

2.8. Hipótesis

2.8.1. Hipótesis generales

Los factores individuales (cognición, temperamento, edad y género) y ambientales (variables socioeconómicas) modularán las competencias comunicativas y de regulación en la infancia temprana.

2.8.2. Hipótesis específicas

- (1) Los niveles de desempeño en las habilidades regulatorias serán los esperados para cada uno de los rangos etarios evaluados en los estudios, en comparación con las muestras de otras regiones.
- (2) Las habilidades regulatorias se asociarán entre sí y con las capacidades de comunicación verbal y no verbal (2 y 3 años).
- (3) El desempeño en habilidades regulatorias y de comunicación se asociará de forma positiva con el esfuerzo de control y extroversión, y de forma negativa con el afecto negativo.
- (4) A mayor nivel educativo, ocupacional, de vivienda y menor hacinamiento, mayores desempeños en las tareas con demandas comunicativas y regulatorias.
- (5) Los infantes de hogares con criterios de necesidades básicas insatisfechas presentarán puntajes menores en las pruebas con demandas regulatorias y comunicativas.
- (6) A mayor edad, mayores puntajes en las pruebas con demandas regulatorias y comunicativas.
- (7) Los infantes del género femenino presentarán puntajes mayores en las pruebas con demandas regulatorias y comunicativas.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

El siguiente trabajo presenta un diseño cuantitativo cuasi-experimental, ya que no se realizó asignación al azar de los participantes a los grupos, la variable independiente (temperamento y vulnerabilidad social) fue asignada y no controlada y las evaluaciones no fueron realizadas en entorno de laboratorio. Por ende, si bien gana validez ecológica, pierde validez interna al no poder controlarse todas las variables contaminadoras. Por consiguiente, el alcance es descriptivo y correlacional.

Es además de tipo transversal evolutivo, ya que se evaluarán distintos rangos etarios en diferentes grupos de participantes.

3.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por díadas cuidador-infante de 9 a 36 meses de edad ($n= 200$, $M= 20.03$; $DS=9.15$, femenino=89). La misma fue reclutada de jardines maternos públicos y privados y hogares de sectores vulnerables y no vulnerables de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires, Argentina. El 65% ($n= 130$) de la muestra final de infantes asistía a jardín maternal. A pesar de que se reclutó cualquier

tipo de cuidador primario que conviviera con el infante (madre, padre, tutor, niñera o maestra), sólo participaron 3 padres, 1 niñera y 1 abuela, mientras que el resto de la muestra ($n=195$) fueron las madres de los infantes quienes participaron.

La primera díada estuvo constituida por cuidadores e infantes de 8 a 13 meses ($n=60$, $M= 10.89$; $DS= 1.55$; femenino= 21), ya que durante este rango etario se encuentra en desarrollo la capacidad de establecer interacciones triádicas, siendo que la atención hacia los objetos comienza a estar inmersa en contextos sociales (Bakeman & Adamson, 1984; Trevarthen, 1979), y permite evaluar por ende la variabilidad intersujeto de esta habilidad.

La segunda díada comprendió las edades de 18 a 24 meses ($n= 80$, $M= 21.33$, $DS= 2.70$, femenino=38) ya que durante ese período comienzan a desarrollarse las habilidades de FE (Miller & Marcovitch, 2015; Zhou et al., 2012) y las habilidades de atención conjunta ya se encuentran consolidadas, aumentando drásticamente durante este rango (Bakeman & Adamson, 1984; Mundy & Newell, 2007).

La tercera díada fue elaborada con díadas cuidador-infante de 30 a 36 meses ($n=60$, $Medad= 35.60$, $DS= 3.12$, femenino= 30), ya que, en este momento del desarrollo, en general, ya poseen un set determinado de palabras y palabras frase, lo que permite observar si el desarrollo ejecutivo se encuentra más establecido y además evaluar comunicación de tipo verbal (Barret, 2019; Dale & Fenson, 1996).

La conformación de la muestra se realizó en función de la condición socioeconómica. Debido a la dificultad de acceso a la muestra, el muestreo utilizado fue no probabilístico, de tipo intencional y por bola de nieve. En la primera díada (8 a 13 meses) se evaluaron capacidades comunicativas no verbales, y en las dos siguientes además de las capacidades no verbales, se evaluaron también comunicación verbal y habilidades de regulación (FE y RE). A todas las díadas se les aplicó el cuestionario de temperamento y NES.

En la muestra total con la que se trabajó ($n= 200$), el 63% de los cuidadores de la díada eran de Argentina, el 25% de Paraguay, el 7% de Bolivia, el 3% de Perú y el 2% de Ecuador. Por ende, es interesante resaltar la diversidad cultural de la muestra. Todos los infantes evaluados (a excepción de 1 que era de Estados Unidos y 2 de Paraguay) fueron argentinos ($n= 197$).

La selección de la muestra siguió criterios estrictos para los infantes: español como primera lengua materna, la visión y audición normales, sin constancia de enfermedades graves, sin antecedentes familiares de enfermedad psiquiátrica, sin

antecedentes de lesiones significativas en la cabeza, convulsiones, o enfermedad neurológica, sin antecedentes familiares de abuso de sustancias o dependencia, sin síntomas de enfermedad aguda, nacer a término y con peso y altura adecuada para la edad gestacional. Para ello se indagó sobre los historiales clínicos tanto del cuidador como del infante.

Se excluyeron de la muestra final ($n=210$) general 10 infantes: porque presentaban un desarrollo atípico (que luego fueron diagnosticados con hipoacusia y síntomas del trastorno del espectro autista) ($n=2$), por no poder involucrarse en las tareas ($n=4$), por no poseer español como primera lengua ($n=1$), y por ser prematuros ($n=3$). Luego, algunos infantes no llegaron a completar todas las tareas durante el estudio 2 debido a que no se mantuvieron sentados o con el foco de atención dirigido a las pruebas ejecutivas ($n=4$) o no se quisieron ubicar en la alfombra para la prueba de regulación ($n=6$). Los datos descriptivos de la muestra pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencias de la muestra según NES, edad y género

<i>Grupos</i>	<i>9 a 13 meses</i>	<i>18 a 24 meses</i>	<i>30 a 36 meses</i>	<i>Total</i>
<i>Nivel Socioeconómico</i>				
NBI	25	45	55	125
NBS	35	35	5	75
<i>Género</i>				
M	39	42	30	111
F	21	38	30	89
<i>Total</i>	60	80	60	200

Nota: NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas, NBS: Necesidades Básicas Satisfechas. M: Masculino, F: Femenino.

3.3. Instrumentos

En los tres estudios, se utilizó una videograbadora Sony HD HDR-CX160® ubicada en un trípode para filmar las sesiones de evaluación. Para calcular los intervalos de tiempo de cada tarea se utilizó un Cronómetro Modelo CR202 de la línea Galileo Italy®.

Para la medición conductual, se utilizó el programa informático *Etiquetas*®. El mismo permitió asignarle una tecla a cada una de las conductas, de modo que, al presionar una tecla, la anterior dejaba de tener vigencia. Esto facilitó la evaluación, ya que el programa realizaba automáticamente el proceso de exclusión y generaba una tabla con los tiempos y frecuencias en que cada comportamiento se manifestó. Además, el programa permitió volver a cada conducta marcada para revisar si el pasaje de una a

otra era correcto, pudiendo revisar a posteriori todas las marcas elaboradas entre los observadores.

3.3.1. Reportes parentales

Escala de Nivel Económico Social (NES) (Boltvinik, 2000; INDEC, 2001). Se utilizó para las características socioeconómicas y ambientales de la familia, y para estimar el NES familiar y la presencia de indicadores NBI en el hogar. Esta escala define a la vulnerabilidad social como una variable multidimensional (ver apartado 2.4), ya que no sólo mide el ingreso económico de la familia, sino también el tipo de vivienda en la que residen, el nivel educativo alcanzado por los cuidadores, los servicios públicos de los que disponen, y el nivel de estimulación en el hogar (ver Apéndice).

La díada se clasificó dentro del grupo “Necesidades Básicas Insatisfechas” si se cumplía por lo menos con uno de los siguientes criterios: vivía en un asentamiento precario, la vivienda no tenía baño propio, la casa no tenía acceso a agua de red, presencia de hacinamiento (tres o más personas por habitación), los niños y niñas de primaria en el hogar no asistían a la escuela, o los padres en la casa no tenían educación primaria. El instrumento a su vez posee las subdimensiones: a) hacinamiento, b) tipo de vivienda, c) tipo de ocupación de los cuidadores y d) nivel educativo de los cuidadores. Las mismas se conformaron a través de los datos de ambos cuidadores primarios en un puntaje que fue de 1 a 12 puntos por cada subescala.

Escalas de temperamento: Se utilizó el Cuestionario de Conducta Infantil versión latinoamericana reducida (Infant Behaviour Questionnaire Very Short Form, IBQ-VSF; Putnam et al., 2014) para infantes de 3 a 12 meses y el Cuestionario de Niñez Temprana versión latinoamericana reducida (Early Child Behaviour Questionnaire Very Short Form, ECBQ-VSF; Putnam et al., 2010) para infantes de 18 a 36 meses (ver Apéndice). Ambos evalúan la conducta emocional de los infantes desde el punto de vista de los cuidadores primarios, dando cuenta de procesos cognitivos tales como cambio atencional, atención focalizada, control inhibitorio, baja intensidad de la sensación de placer y sensibilidad perceptual (Rothbart et al., 2001).

Estas escalas constan de 36 ítems que componen las subescalas de extroversión (relacionado a emoción positiva, acercamiento rápido a potenciales recompensas y altos niveles de actividad), afectividad negativa (predisposición a miedo, ansiedad, tristeza, frustración, y malestar) y esfuerzo de control (habilidad para inhibir o suprimir respuestas dominantes) (ver apartado 2.5). Cada subdimensión está conformada por 12 ítems, con los cuales se establece el promedio de los puntajes para sacar el total de cada

subdimensión, siendo los puntajes posibles de 0 a 7. La conducta es clasificada siguiendo una escala Likert de 7 puntos que significa: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) Menos de la mitad del tiempo, 4) Aproximadamente la mitad del tiempo, 5) Más de la mitad del tiempo, 6) Casi siempre, 7) Siempre. La escala cuenta además con la opción de respuesta “No Sucedió” (no se asigna puntaje).

Para el estudio 1, el alfa de Cronbach para el IBQ-VSF fue de 0.61 para extroversión, 0.65 para afecto negativo y 0.62 para esfuerzo de control, lo cual es un buen coeficiente para este rango etario (Nunnally, 1978).

Para el estudio 2, con respecto al ECBQ-VSF, el alfa de Cronbach fue de 0.61 para extroversión, 0.65 para afecto negativo y 0.62 para esfuerzo de control. Para el estudio 3, fue de 0.61 para extroversión, 0.65 para afecto negativo y 0.62 para esfuerzo de control. Los coeficientes para estos dos estudios son un poco más bajos que los obtenidos por Putnam et al. (2010) en seis muestras de niños de 18 a 36 meses de edad. Esto podría deberse al tamaño de la muestra del presente estudio y a sus características particulares, lo que hace que la variabilidad intersujeto se amplíe.

3.3.2. Pruebas comportamentales

Estudio 1

Prueba de Comunicación no verbal: Se utilizó la Escala de Involucramiento (Engagement Scale, Bakeman & Adamson, 1984). Para esto, se empleó una alfombra de 120 cm de ancho x 100 cm de largo con dibujos de animales marinos. Además, un set de juguetes que consistió en un xilofón de 50 cm de largo con una vara para hacerlo sonar, una pelota con un sonajero de 20 cm de diámetro, una muñeca rosa de 47 cm de largo x 20 cm de ancho, y un libro con diferentes dibujos y texturas, llamado ¡A comer! del gato de hojalata© edición Guadal, de 20 cm de alto x 15 cm de ancho con imágenes de distintos alimentos y objetos cotidianos en el siguiente orden: banana, babero, queso, leche, pera, galletita, pan, naranja, gelatina, y cubiertos.

Para la medición conductual, esta escala toma en cuenta seis categorías mutuamente exhaustivas y excluyentes basadas en la interacción del infante con los objetos y el cuidador primario. Los comportamientos codificados fueron: a) Sin compromiso: el bebé parece no estar involucrado con ninguna persona, objeto o actividad específica, aunque puede estar observando el entorno como si buscara algo. (b) Observación: el infante se encuentra observando la actividad del adulto, pero no participa en esa actividad. (c) Persona: el bebé está involucrado solamente con la otra persona, no hay objeto mediador. Dicha interacción implica el juego cara a cara o con el

adulto. (d) Objeto: el infante está involucrado en jugar solo con los objetos, atendiendo solo a los juguetes que posee en la mano. (e) Interacción pasiva: el bebé y el adulto están activamente involucrados con el mismo objeto, pero el bebé no observa al adulto. Los cuidadores primarios a menudo intentan inducir este estado en sus bebés mediante la manipulación de objetos (e.g., sacudir sonajeros, haciendo sonar los teléfonos de juguete, entre otros) de manera de captar la atención de los bebés. Aquí se daría un primer nivel de interacción triádica o atención conjunta mediada por un objeto, aunque de forma pasiva por parte del bebé. (f) Interacción coordinada: el infante participa activamente y coordina su atención hacia otra persona y el objeto con el que está involucrado. Se da una combinación de los comportamientos “Persona” y “Objeto de forma alternada. Aquí se observa una interacción triádica o atención conjunta activa por parte del bebé. Por ejemplo, el bebé empuja el camión que el cuidador ha estado empujando y luego mira de un lado a otro entre la cara de la madre y el camión; o el bebé golpea su mano contra el mismo juguete que está manipulando el compañero y luego mira la cáscara; golpea el juguete y luego mira al adulto una vez más (g) Fuera de cámara: el infante se retira del foco de la cámara.

Finalmente, es necesario resaltar que los comportamientos que duraban menos de 3 segundos, no fueron computados como indicativos de una modificación en la interacción.



Figura 1. *Fase de interacción coordinada. El bebé presta atención de forma alternada al objeto y la persona, siendo un episodio prototípico de atención conjunta*

Limitamos nuestro análisis a los cinco minutos intermedios de la sesión de juego (de 10 minutos en total), descartando los primeros y últimos dos minutos y medio del video, para evitar sesgos de novedad y efectos de fatiga, respectivamente (Canal & Rivière, 1993). El análisis de los datos fue realizado por dos evaluadores previamente capacitados para codificar los comportamientos descriptos.

El codificador principal codificó todos los videos. Un segundo codificador codificó 15 videos seleccionados al azar (25% del total). Para todas las medidas de comunicación, la confiabilidad entre codificadores fue mayor que .93 para las variables continuas (correlación intraclass) ($p < .05$).

Estudios 2 y 3

Prueba de Comunicación temprana verbal y no verbal: En los grupos de 2 y 3 años se evaluaron las habilidades de respuesta a la atención conjunta (i. e., *Responding to Joint Attention*, RJA) inicio de la atención conjunta (i. e., *Initiation of Joint Attention*, IJA), inicio de conducta de pedido (*Initiation of Behaviour Request*, IBR) y cantidad de vocalizaciones, a través de las siguientes subescalas de la Escala de Comunicación Social Temprana (Mundy et al., 2003):

(a) Prueba del espectáculo del objeto: Se le presentaron a cada infante tres objetos distintos en tres oportunidades en períodos de tiempo de 6 segundos. Los mismos consistieron en: a) auto de juguete rojo de plástico de 8 cm de alto x 7 cm de largo, b) un pollito amarillo a cuerda de 7 cm de alto x 6 cm de largo, c) un globo (que variaba en color), y f) un patito de goma de plástico de vinilo de 8 cm de alto y ancho, que silba al estrujarlo. Los juguetes se colocaron fuera del alcance de los niños, y fueron medidas las ocurrencias de IJA (i.e., el infante señala el objeto fuera de alcance para iniciar una atención compartida al objeto), RJA (i.e., el infante observa la mirada del evaluador y el juguete alternadamente), IBR (i.e., el infante estira el brazo y abre la mano para intentar alcanzar el objeto) y las vocalizaciones (mencionar los objetos por su nombre. En este caso no se contabilizaron las repeticiones). Si los infantes intentaban iniciar un episodio de atención conjunta con el experimentador, el experimentador les proporcionaba una breve respuesta natural (e.g., "¡Si, lo veo!"). Si solicitaban el juguete intentando obtenerlo, el evaluador movía el juguete a su alcance para que interactuaran con él.

(b) Prueba de presentación del libro: El niño examinaba durante 20 segundos un libro con diferentes dibujos y texturas, llamado ¡A comer! del gato de hojalata© edición Guadal. El mismo es un libro para niños de 20 cm de alto x 15 cm de ancho con imágenes de distintos alimentos y objetos cotidianos en el siguiente orden: banana, babero, queso, leche, pera, galletita, pan, naranja, gelatina y cubiertos. Luego, el evaluador señalaba durante 6 segundos cada una de las páginas del libro preguntando "¿Qué ves aquí?". Se codificó la conducta de IJA (i.e., señalar las imágenes), de IBR (i.e., el infante solicitaba una página del libro extendiendo su brazo), RJA (i. e., el

infante seguía con su foco atencional las páginas del libro) si concluía (i. e., seguir con la mirada todas las páginas) y las vocalizaciones (i. e., el infante mencionó los objetos por su nombre).

(c) Prueba de seguimiento de la atención conjunta. El evaluador llamó al infante por su nombre y luego de que éste lo mirase al rostro, señalaba cuatro posters con imágenes de contenido infantil, ubicados en la parte posterior y lateral a la ubicación del infante. Primero se señalaba el póster de la derecha, luego el de la izquierda y luego el derecho e izquierdo posteriores. El evaluador giraba su torso completo, señalaba el objeto levantando levemente el codo de la mesa y orientando su mirada hacia el mismo. Se evaluó el comportamiento de RJA (i.e., si el infante realizaba la conducta de seguir el señalamiento, ubicando su foco atencional y torso en dirección al poster señalado), de IJA (i.e., el infante señalaba los objetos que lo rodeaban) de IBR (i.e., el infante solicitaba algún póster levantando su brazo y con la mano abierta), si concluía (i.e., seguía los 4 señalamientos) y la cantidad de vocalizaciones (i.e., nombrar el contenido de los posters).

Para la confiabilidad, el codificador primario codificó las instancias de IJA, RJA, IBR y vocalizaciones para todos los videos. Un segundo codificador registró instancias de estos comportamientos en 20 videos seleccionados al azar para el estudio 2, y 15 videos para el estudio 3 (25% del total). La confiabilidad entre evaluadores para las variables continuas (correlación intraclass) fue mayor a 0.89 para las medidas de atención conjunta en el estudio 2, y mayor a 0.95 en el estudio 3 ($p < .05$), y para las variables categoriales (kappa), la confiabilidad fue mayor a .97 ($p < .05$).

Prueba de Comunicación receptiva y expresiva: En el estudio 3, para evaluar la comunicación durante el tercer año de vida, se utilizaron las pruebas de comunicación receptiva y expresiva de la Escala de Lenguaje Preescolar (Preschool Language Scale, Fourth Edition, PLS-5) (Zimmerman, Steiner, & Pond, 2011). Es un Instrumento diseñado para evaluar competencias lingüísticas que consta de dos subescalas: Comunicación receptiva, que analiza la capacidad del niño para comprender el lenguaje hablado, y la subescala de Comunicación Expresiva, que examinan la habilidad del niño para expresarse verbalmente.

En cuanto a la comunicación receptiva, los infantes deben señalar el objeto que se corresponde con lo que el evaluador le dice. En cada sesión la complejidad va en aumento ya que hay más estímulos distractores y los mismos pasan de ser estímulos

cotidianos a estímulos atípicos. Cada figura en la cual el infante contestaba correctamente, se le asignaba un punto.

En contraposición, la subescala de comunicación expresiva, requiere que el niño responda verbalmente a los señalamientos de imágenes que realiza el evaluador. Este último preguntaba “¿Qué es?” y el infante debía nombrar objetos, animales o personas. Cada figura en la cual el infante contestaba correctamente, se le asignaba un punto.

Para la confiabilidad, el codificador primario codificó las instancias de comunicación receptiva y expresiva para todos los videos. Un segundo codificador registró instancias de estos comportamientos en 15 videos seleccionados al azar (25% del total). La fiabilidad entre evaluadores para las variables continuas (correlación intraclass) fue mayor a .98 para ambas medidas ($p < .05$).

Pruebas de funciones ejecutivas

Para evaluar las funciones ejecutivas se midieron las habilidades de flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y control inhibitorio mediante las siguientes pruebas comportamentales:

(a) Prueba A-no-B con múltiples locaciones (Miller & Marcovitch, 2015). Se le acercaba al infante una caja de madera de 43 cm de largo x 56 cm de ancho x 7 cm de alto con cinco hoyos de 9,5 cm de diámetro x 7 cm de profundidad cada uno, utilizados como escondites. Los hoyos se organizaron en una configuración de semicírculo, de modo que cada escondite quedara a 16 cm del punto donde la caja se colocaría frente a los niños para buscar. Cada escondite estaba cubierto por un fieltro azul que se sellaba y se abría mediante un velcro en el medio para revelar el contenido del escondite. En la figura 2 se puede observar el instrumento.

También se utilizaron dos cartones blancos de 56 cm de ancho x 43 cm de largo para ocultar los escondites. Uno de ellos tenía un agujero central (para usar en la fase de entrenamiento) y el otro era liso. Los juguetes presentados al niño durante esta prueba consistieron en tres muñecos pequeñas de plástico (de aproximadamente 6 cm de altura x 4 cm de ancho).

Primero, el niño tenía que elegir entre estos tres muñecos, para comenzar con el período de entrenamiento, donde tenía que buscarlo en un agujero central con los otros agujeros cubiertos, para habituarse al instrumento. Una vez que los niños se acostumbraban al instrumento y al objetivo al recuperarlo del hoyo, se les presentaron los ensayos A. En la fase de prueba A, se ocultaba el juguete en la posición A a la vista del niño. El evaluador contaba en voz alta hasta 10 segundos mientras se cubrían todos

los agujeros con el cartón liso. Después del retraso, se pidió a los niños que buscaran el objeto. Este procedimiento para los ensayos A se repitió hasta que los niños encontraban el objeto tres veces en la ubicación A. Luego, a los niños se les presentaron los ensayos B en los que el objeto se movió a una nueva ubicación, la ubicación B. Se les pidió a los infantes que buscaran hasta encontrar el objeto en la ubicación B dos veces.

Las ubicaciones ocultas para el objeto estaban contrabalanceadas (variaba según los sujetos) y la ubicación central no se usaba como posición oculta porque se usó durante el entrenamiento, y los niños a menudo demuestran un sesgo en la línea media para buscar en el centro (Marcovitch & Zelazo, 1999). La ubicación B siempre se colocó en el lado opuesto de la línea media de la ubicación A. En los ensayos B, se midieron las perseveraciones (i.e., la búsqueda continuada en la ubicación A) y si los niños completaron con éxito la tarea (i.e., buscar correctamente dos veces). Esta tarea midió la flexibilidad cognitiva (i.e., cambiar el enfoque y adaptarlo a los diferentes desplazamientos entre los hoyos), la memoria de trabajo (i.e., recordar y seguir las instrucciones y escondites) y el control inhibitorio (i.e., detener el comportamiento impulsivo de seguir buscando en los hoyos del lado A para buscar en B) (ver apartado 2.3.1 para ampliar la información).

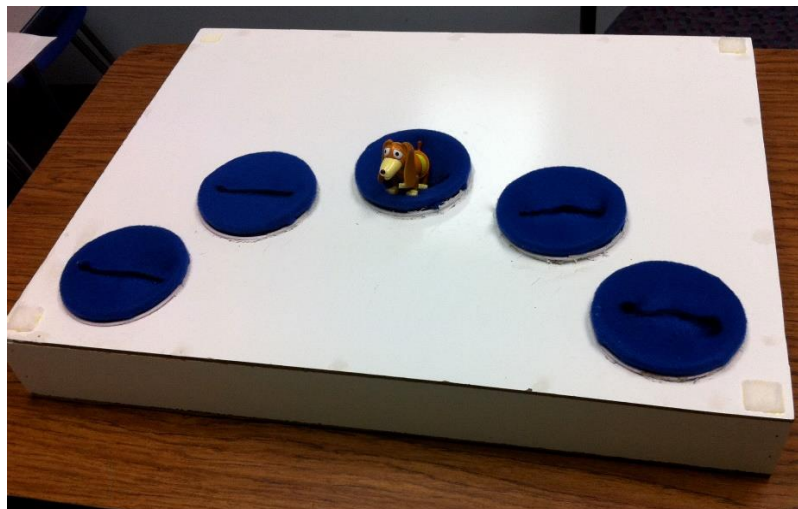


Figura 2. Prueba A-no-B con múltiples localizaciones (Miller & Marcovitch, 2015)

(b) Prueba de retraso del snack (Kochanska, Tjebkes, & Forman, 1998). En esta prueba se utilizaron una campana amarilla de 7 cm de altura, un plato de plástico playo rojo poco profundo de 22 cm de diámetro y un recipiente de plástico transparente de 14

cm de altura x 10 cm de diámetro. También se usaron galletas dulces con relleno de sabor a chocolate y vainilla, de la marca Mini Oreo® de aproximadamente 3gr cada una. Esta pequeña cantidad se utilizó para no generar saciación durante los ensayos (Kim et al., 2013). Para comenzar la tarea, se ubicó la galleta en un plato y se colocó un recipiente de plástico transparente encima. El evaluador brindaba la siguiente consigna: "Podés comer la galletita cuando suene la campana, antes no. Tenés que esperar", mientras movía las manos lentamente hacia arriba y abajo en señal de espera. Hubo un total de 3 ensayos, que variaron en tiempo en 10, 20 y 30 segundos respectivamente, en ese orden. Se midió la cantidad de tiempo que le tomó al infante tomar el recipiente una vez que se presentó (i.e., latencia total) y si concluía la tarea (i.e., esperar en los tres ensayos, evitando comer la galletita). Esta tarea midió el control inhibitorio (i.e., detener el comportamiento impulsivo de comer y esperar la campana).

(c) Prueba de reversión espacial (Espy et al., 1999). Se utilizaron dos recipientes de plástico amarillos y opacos de 10 cm de altura x 12 cm de diámetro. Se colocaron sobre una tela azul de 30 cm de largo x 20 cm de ancho. A diferencia de la tarea A-no-B, los infantes no observaban el escondite del juguete (Pennington & Ozonoff, 1996), ya que los desplazamientos ocurrían detrás de una pantalla de cartón de 56 cm de ancho x 43 cm de largo, y tampoco se realizó un período refractario de tiempo. Esto se repitió hasta que los niños encontraron el objeto cuatro veces en el recipiente A. Luego, el evaluador movía el juguete a una nueva posición, el contenedor B, y se les pidió a los niños que continuaran buscando hasta que encontraron el objeto en esta ubicación dos veces.

Se midió el número de perseveraciones (i.e., busca de nuevo en el contenedor A una vez que el objeto se movió al contenedor B) y si los niños completaron con éxito la tarea (i.e., buscar correctamente dos veces en el contenedor B). Esta tarea midió la flexibilidad cognitiva (cambiar el enfoque y adaptarlo a los desplazamientos entre los contenedores), la memoria de trabajo (recordar y sostener el escondite del objeto) y el control inhibitorio (inhibir la respuesta preponderante de seguir buscando en A para pasar a B).

Para la confiabilidad, el codificador primario registró las variables medidas para cada tarea de EF en todos los videos. Un segundo codificador registró las variables medidas de 20 videos seleccionados al azar para el estudio 2, y 15 videos seleccionados al azar para el estudio 3 (25% del total). La confiabilidad entre evaluadores para variables continuas (correlación intraclase) fue mayor a .92 para todas las medidas de

FE para el estudio 2, y fue mayor a .96 para todas las medidas en el estudio 3 ($p < .05$). La confiabilidad para todas las medidas categóricas (Kappa) fue mayor a .95 en el estudio 2, y mayor a .97 en el estudio 3 ($p < .05$).

Prueba de regulación emocional. Para evaluar la regulación emocional se utilizó la adaptación del paradigma Face-to-Face Still-Face para infantes (Weinberget al., 2008). La misma consistió en tres episodios continuados de 90 segundos de interacción cuidador-infante con un set de juguetes formados por un títere de un perro de 20 cm de altura, una pelota con un sonajero de 20 cm de diámetro y un auto de juguete rojo de plástico de 8 cm de alto x 7 cm de largo. En el primer ensayo, se realizó una sesión de juego libre con el cuidador primario, luego se realizaba un leve sonido desde afuera que servía para avisar al cuidador que la segunda fase había comenzado, en donde tenía que sostener una cara neutra mientras observaba al infante y dejaba de interactuar con él. Por último, nuevamente se realizaba un leve sonido, y se reanudaba la sesión de juego libre en los últimos 90 segundos.

La codificación se realizó en los tres episodios a partir del Sistema de puntuación de la regulación mutua entre niños y cuidadores (Weinberg, Beeghly, & Tronick, 2003). Por un lado, se midió el afecto negativo del infante (i.e., expresiones faciales de enojo, tristeza, miedo, o afecto perplejo/preocupado y vocalizaciones negativas como llorar, quejarse, frustrarse, irritarse, molestia o impaciencia. Además, se midieron las conductas específicas de los niños que incluían los actos agresivos (i.e., gritar, lanzar un juguete, golpear a la madre) y alejamientos en segundos (i.e., el niño se retira de la interacción con la madre y le da la espalda).

Estos comportamientos se codificaron según la frecuencia de aparición de las conductas (i.e., tasa por fase). Sin embargo, en el caso específico de la conducta de alejamiento, se midió la duración de la misma. Las conductas se codificaron continuamente y fueron mutuamente excluyentes, por ende, la codificación de alguno de ellas concluyó la codificación previa.

Para la confiabilidad, un codificador primario registró las variables medidas en esta prueba para todos los videos. Un segundo codificador registró los mismos comportamientos de 20 videos seleccionados al azar para el estudio 2, y 15 para el estudio 3 (25% del total). La confiabilidad para las variables continuas (correlación intraclass) fue mayor a 0.88 para todas las medidas de ER en las tres fases ($p < .05$) en el estudio 2, y fue mayor a 0.91 para todas las medidas de ER en las tres fases ($p < .05$) en el estudio 3.

3.4. Procedimiento

En todos los estudios, el mismo evaluador masculino presentó todas las tareas y consignas, para generar control por equiparación. Se les informaba a los cuidadores que las pruebas carecían de valor diagnóstico, que eran únicamente a los fines de la investigación, que serían videograbadas, y que su participación en la investigación era voluntaria, anónima y confidencial. Previo a la evaluación y luego de la presentación del trabajo, se entregaba un consentimiento informado para ser firmado por los cuidadores, en donde se explicaban los alcances y objetivos de la investigación

A excepción de las pruebas que se realizaban en el piso con la alfombra (i.e., juego libre y paradigma Still-Face), las demás fueron realizadas con una mesa colocada entre el bebé y el evaluador en el mismo orden para equilibrar los efectos de fatiga y aprendizaje en la muestra, manteniendo nuevamente un control por equiparación. En todos los casos, primero se aplicaron las pruebas comportamentales con las díadas presentes y luego los cuestionarios únicamente con los cuidadores. En el estudio 1, primero se llevaron a cabo los 10 minutos de juego libre y luego se aplicaron los cuestionarios. En el estudio 2 y 3, el orden de aplicación fue: (a) Prueba del espectáculo del objeto, (b) Prueba de presentación del libro, (c) Prueba de seguimiento de la mirada, (d) Prueba A-no-B de múltiples localizaciones, (e) Prueba de reversión espacial, (f) Prueba de retraso de la gratificación, y (g) Prueba Face-to-Face Still-Face. En el caso específico del estudio 3, se agregaba al final la prueba de comunicación expresiva y receptiva del PLS-5.

La administración de esta batería de pruebas comportamentales tomó aproximadamente 45 minutos. Después de que se completaron las tareas, los infantes se retiraban a sus salas de jardín o se quedaban jugando con otro investigador apartado, y los cuidadores respondieron las escalas de NES y temperamento. Las tomas se realizaron entre marzo del 2016 y marzo del 2020.

Finalmente, se realizaba una devolución a los cuidadores y se les daba un espacio para responder a sus preguntas con respecto al desarrollo temprano infantil y cuestiones relativas a la crianza. Si el caso lo requería, se derivaba a las salas de atención primaria de la salud más próximas a la zona donde se realizaba la evaluación.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de datos

Para el análisis previo de los datos, se analizaron y descartaron outliers de la muestra de observaciones. En todos los análisis la probabilidad del error Tipo 1 se

mantuvo en .05. Para cada una de las pruebas y los puntajes totales se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de las puntuaciones medias y desvíos de las variables medidas en cada uno de los estudios.

Por otro lado, se aplicó el estadístico r de Pearson para evaluar la correlación entre los puntajes cuantitativos de la escala NES: total, educación, vivienda, hacinamiento y ocupación, las variables de temperamento: extroversión, esfuerzo de control y afectividad negativa, y la edad con los puntajes de las variables dependientes de comunicación y regulación.

Luego, para las comparaciones de grupos se utilizó el Análisis Multivariado de Variancia (MANOVAs), donde se analizó el efecto de cada variable independiente (NES y Género) sobre cada variable dependiente de regulación y comunicación. Se insertó la variable edad como covariable para su control.

Además, se aplicó el estadístico Chi-cuadrado para analizar la proporción de la muestra que concluyó cada una de las pruebas en función de los grupos con y sin necesidades básicas satisfechas y el género (Estudio 2 y 3).

Por último, se realizaron regresiones lineales con las subdimensiones de las variables socioeconómicas y el temperamento para analizar en qué medida el porcentaje de la varianza de las puntuaciones en las capacidades comunicativas y regulatorias fue atribuible a éstas.

4.2. Estudio 1

4.2.1. Descripción de variables

Se realizó la estadística descriptiva de los comportamientos de comunicación no verbal temprana medidos a través de las sesiones de juego libre. A su vez, se describieron las subdimensiones del temperamento reportadas por los cuidadores primarios y las subdimensiones del nivel socioeconómico.

Las conductas que más se presentaron para este rango etario, tanto por tiempo y frecuencia y para ambos grupos, fueron las diádicas de interacción con el objeto (58.67% del tiempo de la sesión de juego libre) seguido por las de interacción pasiva con la madre (16,96%) y la observación pasiva del infante hacia las actividades de la madre (14,61%). Tanto los comportamientos de interacción activa con la persona (3,58%) como aquéllos en donde el infante interactuaba con la persona sin un objeto mediador (2,09%), fueron los que se dieron en menor cantidad. Estos resultados descriptivos son consistentes con los de otras investigaciones que también utilizaron

sesiones de juego libre en otros países (e.g., Bakeman & Adamson, 1984; Majorano, Rainieri, & Corsano, 2013).

Es de destacar también que las desviaciones fueron altas en relación a la media, lo que muestra una amplia variabilidad intersujeto para este rango etario, lo que se condice con la mayoría de la literatura en infancia temprana (e.g., Bakeman & Adamson, 1984; Mundy, 2018).

Estos resultados podrían deberse a que, por un lado, el cuidador es el que regula las interacciones durante el primer año de vida, siendo que el infante se limita a responder a las mismas y mantener el formato de interacción que el adulto provee (Bruner, 1982). En este rango etario, aún se encuentra desarrollándose la capacidad de comunicación triádica o intersubjetividad secundaria (Trevvarthen, 1979), en donde el infante debe comprender que el otro es un ser independiente a sí mismo, y generar una interacción voluntaria y deliberada para establecer la atención conjunta (Tomasello & Negrotto, 2007; Mundy, 2018).

Por otro lado, las subescalas de temperamento de extroversión y esfuerzo de control estuvieron por encima del punto medio para esta muestra (Putnam et al., 2014). Esto podría deberse a que el instrumento es para infantes de hasta 12 meses, y la media de edad fue casi de 11, por ende, se espera que más cerca del año los infantes comiencen a aumentar sus niveles en la capacidad de regularse y la búsqueda de interacción (Putnam et al., 2014). Además, puede deberse a la tendencia de sobreestimar las conductas socialmente positivas por parte de los cuidadores primarios (Freund, 2019). En cambio, los niveles de afectividad negativa se encontraron en los niveles medios (Putnam et al., 2014).

Por último, se observó que en promedio los cuidadores primarios mostraron niveles de estudio de secundario completo, poseían empleo, cloacas y vivienda digna, y bajos niveles de hacinamiento. Esto podría deberse a que fueron evaluados sectores vulnerables y no vulnerables urbanos, y las muestras de cada subgrupo estaban equilibradas. Por ende, las muestras vulnerables para este estudio presentaron mayor apoyo y contención por parte del Estado Nacional, lo que aumentaba el acceso a servicios, alimentación, salud y educación en comparación con las zonas rurales (Hermida et al., 2019).

La Tabla 2 resume los resultados descriptivos de la muestra general.

Tabla 2. Estadística descriptiva de las variables medidas durante el primer año de vida

Medidas	<i>M (DS)</i>	<i>95% IC</i>	<i>Rango</i>	<i>n</i>
Comunicación no verbal				
<i>Sin compromiso</i>				
Tiempo	4.30 (11.11)	[1.14, 7.46]	0-69	60
Frecuencia	0.50 (1.11)	[0.20, 0.83]	0-6	60
<i>Observación</i>				
Tiempo	43.84 (46.42)	[30.64, 57.03]	0-279	60
Frecuencia	3.64 (2.39)	[2.95, 4.32]	0-10	60
<i>Objeto</i>				
Tiempo	176.34 (63.81)	[158.20, 194.47]	21-282	60
Frecuencia	7.24 (2.39)	[6.56, 7.92]	3-13	60
<i>Persona</i>				
Tiempo	6.26 (12.25)	[2.78, 9.74]	0-56	60
Frecuencia	0.60 (0.96)	[0.33, 0.88]	0-4	60
<i>Interacción pasiva</i>				
Tiempo	50.88 (35.74)	[40.72, 61.04]	0-154	60
Frecuencia	4.76 (0.70)	[3.96, 5.55]	0-13	60
<i>Interacción coordinada</i>				
Tiempo	10.74 (19.19)	[5.28, 16.19]	0-115	60
Frecuencia	1.86 (2.30)	[1.20, 2.51]	0-9	60
<i>Fuera de cámara</i>				
Tiempo	7.31 (21.82)	[0.75, 13.86]	0-105	60
Frecuencia	0.46 (1.30)	[0.07, 0.85]	0-7	60
Temperamento				
9. Extroversión	5.51 (0.66)	[5.31, 5.71]	4.07-6.83	60
10. Afecto negativo	4.19 (0.95)	[4.92, 5.32]	3.72-6.20	60
11. Esfuerzo de control	5.12 (0.67)	[3.72, 6.20]	3-12	60
Nivel Económico Social				
13. Nivel educativo	7.82 (2.74)	[6.99, 8.64]	3-12	60
14. Tipo de ocupación	7.07 (3.57)	[5.99, 8.14]	0-12	60
15. Tipo de vivienda	9.58 (2.84)	[8.72, 10.43]	3-12	60
16. Hacinamiento	7.27 (1.97)	[6.67, 7.86]	0-9	60

Nota: IC: Intervalo de confianza.

4.2.2. Asociación entre habilidades comunicativas no verbales, variables ambientales e individuales

Se efectuaron las correlaciones entre las conductas de comunicación temprana, las variables ambientales y las individuales. Con respecto a las conductas de comunicación diádicas (Observando, Objeto y Persona), sólo se encontraron asociaciones negativas entre el tiempo de observación y la ocupación de los cuidadores primarios ($r = .30, p = .039$) y la edad en meses ($r = -.32, p = .021$), siendo que a medida que aumentó el nivel de ocupación de los cuidadores y la edad del infante, el comportamiento de observar pasivamente del infante al adulto disminuyó. Esto podría deberse a que, como se dijo, a medida que los infantes aumentan su edad, tienden a interactuar más con el medio y los adultos, y, a su vez, el contexto en el que los cuidadores se desenvuelven también se relaciona con las habilidades comunicativas infantiles (Tomasello & Negrotto, 2007; Mundy, 2018).

Con respecto a las conductas triádicas de comunicación, se encontró que la frecuencia de interacción con un objeto mediador entre el infante y la madre se asoció de forma positiva con el nivel educativo, el tipo de ocupación y vivienda de los cuidadores primarios, siendo que a medida que aumenta la calidad educativa, ocupacional y de la vivienda, el infante realiza más comportamientos de interacción pasiva con el cuidador. Sin embargo, el tiempo de interacción pasiva que se dió durante las sesiones de juego libre sólo se asoció de forma positiva con el nivel educativo de los cuidadores, siendo que, a mayor nivel educativo de éstos, más tiempo pasaba el infante interactuando con el objeto que disponía el adulto. En cuanto al comportamiento de interacción coordinada propiamente dicho, tanto la frecuencia como el tiempo de este comportamiento de atención conjunta se asoció de forma positiva con las variables ambientales, a excepción del hacinamiento. En este sentido, todas las correlaciones fueron mayores a .35, lo cual es un coeficiente alto para este rango etario (Kochanska et al., 2000; Nunnally, 1978). Por ende, a medida que el nivel educativo, la ocupación y las condiciones de la vivienda mejoran, el tiempo de comportamientos de atención conjunta aumenta durante las sesiones de juego libre. Este resultado podría explicar la importancia del micro y exosistema en los primeros años del infante, siendo que el ambiente de desarrollo no sólo de este último, sino también de sus cuidadores primarios, se asocian con sus habilidades no verbales durante el primer año de vida.

Por otro lado, no se encontraron asociaciones con el temperamento y las variables de comunicación temprana, tanto diádicas como triádicas ($p > .05$).

Únicamente la extroversión reportada por los padres se asoció positivamente con las variables ambientales, siendo que a medida que aumentaban los niveles generales de educación, ocupación, vivienda y el hacinamiento disminuía, la extroversión reportada de los infantes fue mayor, como se vio en otras investigaciones con preescolares (Dollar & Stifter, 2012). Esto permite identificar, o bien el carácter moldeable que poseen los estilos temperamentales desde el primer año de vida (Posner & Rothbart, 2018), aunque sería necesario estudiar en futuras investigaciones los sesgos asociados a los reportes parentales.

Por último, la edad correlacionó de forma positiva con las conductas de comunicación triádica, tanto en tiempo como en frecuencia. Es decir que a medida que la edad en meses de los infantes aumentaba, también lo hacían la cantidad y frecuencia de comportamientos de atención conjunta durante el primer año de vida, como se observa en la investigación norteamericana de Adamson y Bakeman (1984), utilizando el mismo instrumento de medición. Esto se debe al rápido desarrollo de esta habilidad durante este período de tiempo (Durand et al., 2020; Mundy & Gomes, 1998).

Los resultados de las asociaciones entre las conductas de comunicación triádicas, las variables ambientales e individuales se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3. *Correlaciones entre medidas de comunicación temprana, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el primer año de vida*

Medidas	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Int. Pasiva F.	-	.81**	.47**	.21	.40**	.28*	.33**	-.17	.01	-.09	-.07	.30*
2. Int. Pasiva T.		-	.27	.14	.29*	.17	.23	-.13	.16	-.02	-.04	.33*
3. Int. Coordinada F.			-	.82**	.51**	.52**	.44**	-.27	.11	-.08	-.04	.29*
4. Int. Coordinada T.				-	.41**	.45**	.35*	-.22	.19	.03	.01	.32*
5. Nivel educativo					-	.72**	.71**	-.34*	.41**	-.12	.17	.09
6. Tipo de ocupación						-	.67**	-.34*	.44**	-.20	.08	.23
7. Tipo de vivienda							-	-.66**	.54**	-.21	.17	-.01
8. Hacinamiento								-	-.31*	.12	-.03	-.07
9. Extroversión									-	.11	.20	.02
10. Afecto negativo										-	-.02	-.20
11. Esfuerzo de control											-	-.15
12. Edad (en meses)												-

Nota. Int.: Interacción. F: Frecuencia. T: Tiempo. Las correlaciones de Pearson fueron reportadas para todas las variables. * $p < .05$. ** $p < .01$

El análisis de regresión lineal permitió observar que el nivel educativo de ambos cuidadores explicó todas las conductas de comunicación no verbal triádica: interacción pasiva y coordinada tanto en tiempo como frecuencia. En la pasiva, explicó el 16% y 8% de la varianza en la frecuencia y el tiempo respectivamente, aumentando al 26% y 17% para la frecuencia y tiempo de la coordinada respectivamente. Esto podría deberse a que la atención conjunta depende del grado de responsividad de los adultos hacia la interacción de los infantes, de la sensibilidad que muestran a las emociones y pedidos que los infantes realizan, y de los inicios interactivos que fomentan para llamar la atención de los infantes, cuestiones todas asociadas al nivel educativo de los cuidadores (Justice et al., 2019). Lo mismo sucedió para el tipo de ocupación, que da cuenta del tipo de destrezas que los cuidadores deben implementar en su vida cotidiana (ODSA-UCA, 2020a). En este caso, predijo la interacción coordinada en frecuencia y tiempo en más de un 20%. Esto podría deberse a que el tipo de ocupación puede llevar a los cuidadores a tener menos niveles de estrés, ya que poseen un mejor ingreso económico y acceso a beneficios que otorga el trabajo formal que los que se encuentran en el ámbito informal no pueden acceder, lo cual repercute en la interacción (Sharkins et al., 2017).

El tipo de vivienda predijo todas las variables comunicativas entre un 10 y 20% (a excepción del tiempo de interacción pasiva). El tipo de vivienda se asocia con el acceso a necesidades básicas como agua, luz y bienes electrodomésticos no básicos, además de baño y tipo de materiales de construcción empleados. Éstos podrían ser un obstáculo para las interacciones entre los cuidadores y los infantes, ya que el tipo de piso, por ejemplo, no permitiría que el infante pueda jugar libremente, o la falta de ciertos recursos tecnológicos generaría también una variación en las interacciones (Atkinson, 2019).

En la Tabla 4 se indica la contribución específica de cada variable ambiental a las variables de comunicación triádica y el estilo temperamental de extroversión.

Tabla 4. *Predicción de la comunicación no verbal temprana a través del NES durante el primer año de vida*

Medidas	<i>F</i>	<i>B</i>	β	<i>R</i> ²
Interacción Pasiva frecuencia				
13. Nivel educativo	8.87	.41	.40	.16**
14. Tipo de ocupación	3.89	.20	.28	.08
15. Tipo de vivienda	5.74	.32	.33	.11*

16. Hacinamiento	1.46	-.24	-.17	.03
Interacción Pasiva tiempo				
13. Nivel educativo	4.19	3.83	.29	.08*
14. Tipo de ocupación	1.39	1.60	.17	.03
15. Tipo de vivienda	2.60	2.89	.23	.05
16. Hacinamiento	0.86	-2.47	-.13	.02
Int. Coordinada frecuencia				
13. Nivel educativo	15.80	.42	.51	.26**
14. Tipo de ocupación	16.20	.33	.52	.27**
15. Tipo de vivienda	11.32	.36	.44	.19**
16. Hacinamiento	3.70	-.32	-.27	.08
Int. Coordinada tiempo				
13. Nivel educativo	9.40	2.90	.42	.17**
14. Tipo de ocupación	10.83	2.44	.44	.20**
15. Tipo de vivienda	6.44	2.42	.35	.12*
16. Hacinamiento	2.48	-2.26	-.23	.05

Nota: NES: Nivel socioeconómico. Int: Interacción. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

4.2.3. Comparación de las habilidades comunicativas no verbales según nivel socioeconómico

La prueba de MANOVA reveló diferencias significativas en algunos comportamientos de comunicación no verbal con respecto a la ausencia y presencia de necesidades básicas insatisfechas. Estas conductas fueron el tiempo de observación pasiva y el tiempo y frecuencia de conductas de interacción coordinada que realizaba el infante. En todos los casos, los infantes que presentaban necesidades básicas satisfechas eran más propensos a exhibir comportamientos comunicativos de interacción, y lo hicieron durante períodos de tiempo más prolongados. Los tamaños del efecto fueron buenos para este rango etario, encontrándose entre .12 y .20 para el NES (Frick et al., 2017; Nunnaly, 1978).

Con respecto al género, los infantes de género femenino pasaron más tiempo que los del género masculino observando a sus cuidadores, con un tamaño del efecto de .24, lo cual es bueno para este rango etario (Frick et al., 2017; Nunnaly, 1978).

En la Tabla 5 se resumen los resultados estadísticos con respecto a las comparaciones de grupo.

Tabla 5. Comparación de las variables de comunicación no verbal según el Nivel Socioeconómico y Género durante el primer año de vida

Conductas Comunicación temprana	NES			Género		
	NBI	NBS	<i>eta</i> ²	F	M	<i>eta</i> ²
	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>		<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	
Sin compromiso						
Tiempo	2.20 (7.4)	5.90 (13.1)	.015	3.40 (5.9)	4.69(12.8)	.001
Frecuencia	0.15 (0.3)	0.79 (1.7)	.033	0.46 (3.2)	5.43 (2.1)	.018
Observando						
Tiempo	54.85 (61.1)	37.07 (32.97)	.158*	68.60 (67.8)	33.23 (28.8)	.243**
Frecuencia	3.60 (2.1)	3.70 (2.6)	.002	4.13 (1.8)	3.43 (2.6)	.088
Persona						
Tiempo	4.50 (10.8)	7.69 (13.32)	.017	4.27 (7.6)	7.11 (13.7)	.005
Frecuencia	0.45 (0.9)	0.72 (0.9)	.029	0.60 (1.0)	0.60 (0.9)	.002
Objetos						
Tiempo	188.95 (62.1)	165.92 (64.8)	.003	153.53 (70.3)	186,11 (59.1)	.082
Frecuencia	7.20 (2.6)	7.14 (2.2)	.001	7.93 (2.2)	6.94 (2.4)	.030
Int. Pasiva						
Tiempo	45.35 (32.5)	54.59 (38.4)	.011	54.40 (38.0)	49.37 (35.1)	.022
Frecuencia	1.55 (1.7)	3.48 (3.3)	.045	2.93 (3.3)	2.54 (2.7)	.012
Int. Coordinada						
Tiempo	2.75 (5.2)	16.62 (23.2)	.122*	9.01 (8.6)	11.4 (22.3)	.001
Frecuencia	0.35 (0.5)	0.79 (0.4)	.202**	0.67 (0.5)	0.57 (0.5)	.016
Off-camera						
Tiempo	1.80 (5.8)	10.59 (26.6)	.039	6.80 (20.8)	6.89 (21.2)	.001
Frecuencia	0.15 (0.4)	0.69 (1.6)	.038	0.47 (1.2)	0.46 (1.3)	.002

Nota: RE: Regulación emocional. FE: Funciones ejecutivas. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta. NES: Nivel socioeconómico. **p* < .05. ***p* < .01

Por último, se realizó una prueba Chi-cuadrado para explorar cuantos infantes de cada grupo de NES y género realizaron, por lo menos, alguna conducta de interacción coordinada con los adultos. Se encontró que solamente hubo una proporción desigual en relación al número de participantes que mostraron por lo menos una conducta de interacción coordinada en relación al NES (*V de Cramer*= .23, *X*²= 9,97, *p*= .002),

siendo esta diferencia alta para esta edad (Frick et al., 2017). Fueron los infantes con necesidades básicas satisfechas quienes mostraron mayor proporción de este tipo de conductas. No hubo diferencias con respecto al género ($p > .05$).

En conclusión, estos resultados, como se dijo, podrían deberse a que la presencia de necesidades básicas insatisfechas trae aparejados menores niveles de sensibilidad las interacciones, mayores de estrés familiar y menor cantidad de interacciones verbales y no verbales (Brandes-Aitken et al., 2019; Evans & Kim, 2013), y el mayor efecto se encontró justamente en los comportamientos triádicos, que se encuentran en desarrollo en este rango etario. En cuanto a los diádicos, ya estarían establecidos en este rango, mostrando ser los más presentes durante las interacciones.

4.3. Estudio 2

4.3.1. Descripción de variables

Se calculó un puntaje compuesto de las pruebas de FE (puntaje total FE) realizando una sumatoria de la cantidad de pruebas superadas por cada infante. Las correlaciones entre el desempeño en las tres pruebas ejecutivas revelaron que la conducta de perseveración se asoció en la prueba A-no-B y Reversión espacial ($r = .53$, $p = .001$), pero estos desempeños no se asociaron con la latencia en la Prueba del snack ($p > .05$). Esto podría interpretarse como que en la Prueba del snack se midió la parte “caliente” de las funciones ejecutivas, mientras que en las otras dos pruebas la parte “fría”, por ende, no se encontró una correlación entre éstas, como sucedió en otros estudios con infantes preescolares (Martins et al., 2018; Peterson & Welsh, 2014).

Para la RE, se calculó un puntaje compuesto a través de la media de los puntajes estandarizados del afecto negativo, alejamiento y conductas agresivas, ya que son las variables más importantes de este paradigma para indicar bajos niveles de regulación emocional, y además estaban correlacionadas de forma positiva unas con otras (con coeficientes de correlación mayores a .45). Luego de calcular la sumatoria, se procedió a invertir el puntaje.

Las conductas de afecto negativo y agresivas, que daban cuenta de baja regulación emocional, tuvieron medias bajas, aunque presentaron las respuestas típicas para este paradigma (Weinberg et al., 2008). Sin embargo, la conducta de alejamiento (darle la espalda a la madre y alejarse) representó en promedio el 30% de la Fase II del PSF. Esto daría cuenta de que los infantes evitaban enfrentarse al estímulo aversivo y tenían dificultades para regular su emoción al observar el rostro inexpresivo de sus cuidadores primarios (Gunning et al., 2013). En el puntaje tipificado, sin embargo, se

observa que la RE total estuvo levemente por encima de la media para esta muestra, siendo que los niveles de regulación que mostró esta muestra fueron los esperados para esta edad (Weinberg et al., 2008).

En cuanto a las FE, los valores fueron los promedios para este rango etario en comparación con otros países (Miller et al., 2015; Sastre i Riba, 2015), y en promedio los infantes pudieron resolver (con mayor o menor dificultad) las tres pruebas ejecutivas que les fueron presentadas. La que obtuvo menor índice fue la Prueba del Snack. Creemos que esto se debe a que fue la única que poseía una consigna verbal, lo que dificultó en algunas ocasiones su entendimiento por parte del infante.

Los niveles de conductas comunicativas no verbales fueron en promedio medios para este rango etario (Miller et al., 2015; Salo et al., 2018), sin embargo, la cantidad de vocalizaciones que utilizaron para denominar objetos fue en promedio baja en comparación con estudios de otros países (e.g., Yu et al., 2019). Esto se podría deber a que el NES de esta muestra era más bajo y los grupos estaban conformados con más familias con necesidades básicas insatisfechas, siendo que, si bien tenían un nivel educativo de secundario completo en promedio, los niveles de ocupación fueron bajos, habiendo cuidadores desempleados, trabajos informales, operarios, personas que realizaban changas y desempleados. Además, parte de esta muestra fue de sectores vulnerables más relegados, pertenecientes a la zona sur de la Provincia de Buenos Aires.

Por último, el estilo temperamental fue un poco más alto del promedio para extroversión y más bajo para afecto negativo (Putnam et al., 2010). Esto podría deberse, como se afirmó en el Estudio 1, a la tendencia a sobrevalorar las características positivas de los infantes (la tendencia a interactuar y ser activo) y subvalorar las negativas (la tendencia al llanto y el berrinche) en los reportes parentales (Freund, 2019). También, a cuestiones culturales propias de la muestra, siendo que Argentina suele ser un país más colectivista que individualista y a su vez la mayoría de los infantes evaluados asistían a jardines maternos.

Al igual que en el estudio 1 (ver apartado 4.2.1), las variaciones intersujeto fueron grandes, lo que demuestra la variabilidad en el desarrollo individual de cada infante en relación a estas habilidades. Los resultados descriptivos fueron sintetizados en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadística descriptiva de las variables medidas durante el segundo año de vida

Medidas	M (DS)	95% IC	Rango	n
Regulación				
<i>Regulación emocional fase II</i>				
Afecto Negativo	1.05 (1.20)	[0.67, 1.20]	0-5	74
Conductas Agresivas	0.49 (1.14)	[0.13, 0.85]	0-5	74
Alejamiento	26.56 (25.34)	[18.56, 34.55]	0-89.41	74
Puntaje total RE	0.25 (1.79)	[-0.82, 0.31]	-2.36-5.08	74
<i>Funciones Ejecutivas</i>				
Pers. prueba A-no-B	2.85 (3.45)	[1.76, 3.94]	0-10	76
Pers. Reversión Espacial	3.44 (2.87)	[2.53,4.35]	0-10	76
Latencia Prueba Snack	19.21 (19.83)	[0.96, 60.00]	0.95-60	76
Puntaje total FE	2.22 (0.95)	[1.96,2.48]	0-3	76
Comunicación				
RJA	7.66 (2.25)	[6.95, 8.37]	0-9	80
IBR	7.49 (4.27)	[6.14, 8.84]	0-17	80
IJA	12.34 (7.15)	[10.08, 14.61]	1-31	80
Vocalizaciones	4.44 (6.78)	[2.30, 6.58]	0-26	80
Temperamento				
Extroversión	5.50 (0.69)	[5.28, 5.72]	3.77-7	80
Afecto negativo	3.29 (1.11)	[2.93, 3.64]	2-7	80
Esfuerzo de control	4.90 (0.86)	[4.62, 5.17]	3-6.40	80
Nivel Económico Social				
Nivel educativo	7.01 (2.52)	[6.21, 7.80]	2.5-12	80
Tipo de ocupación	5.85 (2.58)	[5.04, 6.67]	0-12	80
Tipo de vivienda	10.54 (2.60)	[9.71, 11.36]	3-12	80
Hacinamiento	7.61 (1.90)	[7.01, 8.21]	3-9	80

Nota. Pers.: Perseveraciones. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta. * $p < .05$. ** $p < .01$

4.3.2. Asociación entre habilidades comunicativas, de regulación, variables ambientales e individuales

La cantidad de pruebas de FE resueltas se asoció de forma positiva con el puntaje compuesto de RE, siendo que a medida que aumentaba la cantidad y pruebas

superadas, aumentaba la regulación emocional infantil durante la fase II del PSF. Esto se debe a que posiblemente, como se explicó, las funciones ejecutivas ya posean un componente emocional durante la infancia temprana (Gyurak et al., 2012). Por otro lado, la cantidad de pruebas de funciones ejecutivas resueltas se asoció de forma positiva con las conductas de comunicación no verbal, específicamente con la respuesta e inicio a la atención conjunta. Lo mismo se observó entre la RE y la respuesta a la atención conjunta. Esto posiblemente se explicaría debido a que estas conductas de comunicación no verbal requieren también de una regulación por parte del infante para evitar los distractores y enfocarse en los estímulos meta, al igual que en las habilidades de FE (Gago Galvagno et al., 2019; Miller et al., 2015). De las variables ambientales, todas las habilidades se asociaron solo con el tipo de vivienda, a excepción de la RE que se asoció con el hacinamiento. Como se dijo, el tipo de vivienda y el hacinamiento podría facilitar o inhibir interacciones tempranas (Dickson, 2019; Martin & Curtin, 2019). En este caso, se observa que estos entornos llevarían al infante a mayores o menores niveles de regulación en los primeros años, lo cual demuestra nuevamente la importancia del exosistema desde los primeros meses.

Por último, estos comportamientos de regulación y comunicación se asociaron de forma positiva con el esfuerzo de control (probablemente porque este estilo temperamental se relaciona con la capacidad de espera e inhibición) y con la edad, como se observa en otras investigaciones durante este período del desarrollo ontogenético (e.g., Luong et al., 2018; Song et al., 2018).

Los coeficientes de correlación fueron aproximadamente de .30 para este estudio, lo cual es un buen índice para este rango de edad (Kochanska et al., 2000).

Tabla 7. *Correlaciones entre la medida compuesta de habilidades regulatorias, habilidades comunicativas, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el segundo año de vida*

Medidas	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Funciones Ejecutivas	-	.29*	.28*	-.08	.30*	.04	.12	.13	.28*	-.04	-.05	-.17	.33*	.28*
2. Regulación Emocional		-	.31*	.07	.18	.01	.19*	-.01	.18	-.34*	.14	-.06	.29*	-.10
3. RJA			-	.07	.36**	.29*	-.02	.01	.31**	-.20	-.04	-.11	.24*	.39**
4. IBR				-	.07	.30*	.42**	.40**	.40**	-.26*	.22	-.15	-.08	.30*
5. IJA					-	.26*	.11	.25*	.28*	.02	-.05	.08	.10	-.01
6. Vocalizaciones						-	.15	.20	.17	-.06	.21	-.04	-.01	.30*
7. Nivel educativo							-	.75**	.28*	-.32*	.10	-.36**	.01	-.20
8. Tipo de ocupación								-	.29*	-.25*	.18	-.37*	.10	-.16

9. Tipo de vivienda	-	-.56**	.05	-.25*	.14	.12
10. Hacinamiento	-	-.06	.10	.16	.14	
11. Extroversión			-.03	-.02	.01	
12. Afecto negativo				-.17	.14	
13. Esfuerzo de control						-.07
14. Edad (en meses)						

Nota. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta. Las correlaciones de Pearson fueron reportadas para todas las variables. * $p < .05$. ** $p < .01$

El análisis de regresión lineal permitió observar que las características del hogar (tanto la vivienda y el hacinamiento) explicaron de forma positiva y en un 10% aproximadamente las variaciones en los comportamientos de FE, RE, respuesta a la atención conjunta e inicio a la atención conjunta. Esto podría deberse a que, como se dijo, el tipo de vivienda podría llegar a proveer un espacio adecuado de interacción adulto infante, y puede además generar espacios de intimidad que promueven un estado anímico óptimo para la crianza (Atkisten, 2019; Espíndola et al., 2017). Además, todos estos comportamientos poseen un aspecto regulatorio, por lo cual estarían relacionados entre sí (Flouri et al., 2014), tal como muestran las correlaciones.

Cabe aclarar que el inicio a la conducta de pedido y el inicio de la atención conjunta también fueron predichas por el nivel educativo y el tipo de ocupación de los padres, entre un 6% y un 18%. No fue así para la respuesta de atención conjunta. Esto se explicaría teniendo en cuenta que las conductas de inicio de conducta de pedido y atención conjunta se relacionan con comportamientos deliberados de comunicación, donde el infante realiza una conducta voluntaria, la cual depende de poder haber generado múltiples interacciones anteriores donde el adulto realizaba la regulación del episodio (Mundy et al., 2013; Pickard & Ingersoll, 2015). En este sentido, cuidadores primarios con mayor nivel de educación y ocupación serían más propensos a iniciar y sostener conductas comunicativas con los infantes, con el fin de que éstos adquieran más tempranamente conductas de inicio de la comunicación (Evans & English, 2002; Sandel et al., 2016).

Tabla 8. Predicción de la regulación y comunicación a través del NES durante el segundo año de vida

Medidas	<i>F</i>	<i>B</i>	β	R^2
Funciones ejecutivas				
Nivel educativo	1.05	.05	.12	.02
Tipo de ocupación	1.14	.04	.13	.02

Tipo de vivienda	5.69	.10	.28	.08*
Hacinamiento	.11	-.02	-.04	.01
Regulación emocional				
Nivel educativo	2.18	.13	.19	.04
Tipo de ocupación	.01	-.07	-.01	.01
Tipo de vivienda	1.98	.13	.18	.03
Hacinamiento	7.40	-.35	-.34	.12*
Respuesta atención conjunta				
Nivel educativo	.02	-.02	-.02	.01
Tipo de ocupación	.01	.01	.01	.01
Tipo de vivienda	7.07	.28	.31	.10*
Hacinamiento	2.78	-.27	-.20	.04
Inicio conducta de pedido				
Nivel educativo	14.41	.70	.42	.18**
Tipo de ocupación	12.04	.62	.40	.16**
Tipo de vivienda	12.69	.68	.40	.16**
Hacinamiento	4.67	-.66	-.26	.07*
Inicio atención conjunta				
Nivel educativo	.81	.26	.11	.01
Tipo de ocupación	4.22	.56	.25	.06*
Tipo de vivienda	5.52	.69	.28	.08*
Hacinamiento	.02	.07	.02	.01

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. NES: Nivel socioeconómico.

Por último, de los estilos temperamentales, solo el esfuerzo de control predijo de forma positiva los comportamientos de RE y respuesta a la atención conjunta entre un 6% y un 11% respectivamente. Como se dijo anteriormente, estos tres comportamientos involucran un aspecto regulatorio vinculado a sostener la atención a los estímulos relevantes e ignorar los distractores (Miller et al., 2015; Zelazo, 2015). Cabe aclarar que los tamaños del efecto en los análisis de regresión para este estudio fueron medios a bajos (Kochanska et al., 2000), lo cual establecería que habría otras variables incidiendo en las variables dependientes.

Tabla 9. Predicción de la regulación y comunicación a través de los estilos temperamentales durante el segundo año de vida

Medidas	<i>F</i>	<i>B</i>	β	<i>R</i> ²
Funciones ejecutivas				
Extroversión	.20	-.08	-.05	.01
Afecto negativo	2.12	-.17	-.17	.03
Esfuerzo de control	8.43	.39	.33	.11**
Regulación emocional				
Extroversión	1.13	.36	.14	.02
Afecto negativo	.25	-.11	-.07	.01
Esfuerzo de control	5.17	.63	.29	.08*
Respuesta atención conjunta				
Extroversión	.147	-.16	-.05	.01
Afecto negativo	0.89	-.28	-.12	.01
Esfuerzo de control	4.17	.71	.24	.06*

Nota: **p* < 0.05; ***p* < 0.01.

4.3.3. Comparación entre habilidades comunicativas y de regulación según variables sociales e individuales

La prueba de MANOVA reveló diferencias significativas en casi todos los comportamientos de regulación con respecto al NES, siendo que la presencia de necesidades básicas satisfechas trajo aparejados desempeños más maduros en pruebas con demandas emocionales y cognitivas durante los dos primeros años de vida, dato que se replica en investigaciones con preescolares y niños de primario (Arán-Filippetti, 2012; Mazzoni et al., 2014) ya que los entornos con necesidades básicas satisfechas traen aparejados, como se dijo, menores niveles de estrés familiar, interacciones más efectivas entre adulto y cuidador, niveles de alimentación y sueño más adecuados y mayores niveles de regulación para los infantes (Boltvinik, 2000; PNUD, 2019).

En cuanto a las conductas comunicativas, sólo la conducta de inicio de pedido mostró diferencias. En este caso, los infantes que presentaban necesidades básicas satisfechas eran más propensos a exhibir comportamientos comunicativos de interacción con pedidos, como en otras investigaciones (Brandes-Aitken et al., 2019; Hustedt & Raver, 2002), pudiéndose interpretar estos resultados como una mayor habituación por

parte de los infantes con NBS a la interacción con juguetes con adultos (Hustedt & Raver, 2002).

En cuanto al género, se encontraron diferencias en las conductas de regulación (aunque en la emocional, sólo en las agresivas), con mayor cantidad de las mismas en el género masculino, tal como muestran investigaciones anteriores sobre la niñez (Chaplin et al., 2005; Reyna & Brussino, 2015; Weinberg et al., 2019).

Los tamaños del efecto fueron medios a altos para este rango etario, encontrándose entre .10 y .24 para el NES (Frick et al., 2017; Kochanska et al., 1998).

Tabla 10. Comparación de la regulación y la comunicación según el NES y género durante el segundo año de vida

Puntajes por pruebas	NES			Género		
	NBI	NBS		F	M	
	M (DE)	M (DE)	eta ²	M (DE)	M (DE)	eta ²
Regulación						
Prueba Still-Face						
Afecto negativo	1.48 (1.37)	0.60 (0.82)	.136*	0.91 (1.04)	1.22 (1.40)	.018
Conductas agresivas	0.90 (1.48)	0.05 (0.22)	.142*	0.13 (0.34)	0.94 (1.58)	.124*
Alejamiento	32.03 (29.96)	20.80 (21.47)	.057	25.88 (25.07)	27.42 (26.38)	.003
Puntaje total RE	0.56 (2.02)	1.11 (0.97)	.240**	0.65 (1.42)	0.25 (2.10)	.047
Pruebas Ejecutivas						
Per. A-no-B	3.76 (4.01)	1.90 (2.51)	.121*	2.09 (2.95)	3.83 (3.87)	.057
Per. Reversión	4.62 (3.20)	2.20 (1.85)	.214**	2.11 (1.50)	5.17 (3.29)	.285**
Latencia Snack	21.95 (20.87)	17.38 (18.93)	.025	22.92 (21.90)	15.61 (16.52)	.016
Pruebas completas	1.45 (0.94)	2.45 (0.60)	.110*	2.43(0.66)	1.94(0.94)	.113*
Comunicación						
Escala comunicación						
RJA	7.57 (2.69)	7.75 (1.74)	.001	7.87 (1.49)	7.39 (2.99)	.005
IJA	12.00 (7.46)	12.70 (7.03)	.003	14.00 (6.09)	10.22 (8.03)	.074
IBR	6.19 (3.66)	8.85 (4.53)	.100*	7.83 (4.13)	7.06 (4.53)	.003
Vocalizaciones	3.62 (6.10)	5.30 (7.46)	.015	5.87 (6.98)	2.61 (6.29)	.043

Nota: NES: Nivel socioeconómico. NBI: Necesidades básicas insatisfechas. NBS: Necesidades básicas satisfechas. M: Masculino. F: Femenino. RE: Regulación emocional. FE: Funciones ejecutivas. Per.: Perseveración. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta.
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Por último, se realizó una prueba de Chi-cuadrado para explorar cuántos infantes de cada grupo de NES y género concluyeron las pruebas de FE, realizaron los cuatro seguimientos del señalamiento, y al menos una vocalización en la prueba de Mundy et al. (2003). Se encontró que hubo una proporción desigual en relación al número de participantes que concluyeron las pruebas A-no-B y Reversión espacial en relación al NES, siendo esta diferencia alta para esta edad (Kochanska et al., 1998). Fueron los infantes con necesidades básicas satisfechas quienes concluyeron en mayor proporción estas pruebas. No se encontraron diferencias en relación al género y los demás comportamientos ($p > .05$)

Tabla 11. Proporción de la muestra que concluyó cada una de las pruebas en función de los grupos con y sin necesidades básicas satisfechas durante el segundo año de vida

Medidas	Concluye		No concluye		x2	V Cramer
	n	%	n	%		
Regulación						
<i>A-no-B</i>						
NBI	26	33.75	17	22.50	6.42**	.31
NBS	29	37.50	4	6.25		
<i>Prueba Reversión</i>						
NBI	23	30	20	26,25	5.44*	.27
NBS	30	38.75	3	5		
<i>Prueba Snack</i>						
NBI	17	22.50	26	33.75	1.05	.12
NBS	18	23.75	15	20.00		
Pruebas	Concluye		No concluye		x2	V Cramer
	n	%	n	%		
Comunicación						
<i>Seguimiento señalamiento</i>						
NBI	23	28.75	22	27.5	1.67	.17

NBS	14	17.50	21	26.25		
<i>Realiza vocalizaciones</i>						
NBI	24	30	23	28.75	5.43	.57
NBS	21	26.25	12	15		

Nota: NBI: Necesidades básicas insatisfechas. NBS: Necesidades básicas satisfechas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

4.4. Estudio 3

4.4.1. Descripción de variables

Al igual que en el Estudio 2 (ver apartado 4.3.1), se calculó un puntaje compuesto de las pruebas de FE (puntaje total FE) realizando una sumatoria de la cantidad de pruebas pasadas por cada niño. Las correlaciones entre el desempeño en las tres pruebas ejecutivas revelaron que la conducta de perseveración se asoció en la prueba A-no-B y Reversión espacial ($r = .71$, $p = .001$), y a diferencia del estudio 2, las perseveraciones en la prueba de reversión espacial se asociaron con la latencia en la Prueba del snack ($r = -.33$, $p = .029$), siendo que a medida que los infantes aumentaban la cantidad de perseveraciones en esta prueba, esperaban menos tiempo hasta tocar el recipiente en la Prueba del snack. Esto podría interpretarse como que durante el tercer año de vida ya comienza a un desarrollo unitario y conjunto entre las habilidades regulatorias ejecutivas de los infantes (Almy & Zelazo, 2015; Miller & Marcovitch, 2015).

Para la RE, se calculó nuevamente un puntaje compuesto a través de la media de los puntajes estandarizados del afecto negativo, alejamiento y conductas agresivas, ya que son las variables más importantes de este paradigma para indicar bajo niveles de regulación emocional, y además estaban correlacionadas de forma positiva unas con otras (con coeficientes de correlación mayores a .34). Luego de calcular la sumatoria, se procedió a invertir el puntaje.

Las conductas de afecto negativo, agresivas y de alejamiento, que daban cuenta de baja RE, tuvieron medias bajas en comparación con los infantes de dos años y medios que estudió Weinberg et al. (2008). En el puntaje tipificado, se observa que la RE total estuvo levemente por debajo de la media para esta muestra, siendo que los niveles de regulación que mostró esta muestra fueron bajos para esta edad (Weinberg et al., 2008). Esto podría deberse a que la muestra del estudio 3 estuvo formada casi en su totalidad por infantes provenientes de sectores vulnerables. Al ser este el primer estudio

en utilizar una muestra de 3 años, se requieren más investigaciones en este rango etario para poder clarificar con precisión el desempeño de esta muestra.

En cuanto a las FE, los valores fueron promedios en comparación a infantes de dos y dos años y medio (Miller & Marcovitch, 2015; Sastre i Riba, 2015), y casi se alcanza un efecto techo en la resolución de las pruebas, siendo que la mayoría resolvió las tres pruebas (79%). Esto podría deberse a la facilidad que poseían las pruebas para los niños de tres años, siendo que, a excepción de la Prueba del snack, en las pruebas de reversión y A-no-B con múltiples localizaciones, los infantes de tres años alcanzan un desempeño casi perfecto como en otros estudios que describieron la resolución de los infantes durante su tercer año de vida (Espy et al., 2002; Marcovitch & Zelazo, 1999).

Los niveles de comportamientos comunicativos no verbales fueron en promedio medios para este rango etario (Mundy et al., 2003; Smith, 1997), sin embargo, la cantidad de vocalizaciones que utilizaron para denominar objetos fue en promedio baja en comparación con estudios de otros países (Ching et al., 2013; Yu et al., 2019). Esto también se podría deber a que el nivel socioeconómico de esta muestra era más bajo, siendo que, parte de la muestra de madres (50%) y padres (61%) no poseía el secundario completo, y los niveles de ocupación fueron bajos, habiendo muchas madres (83%) y padres (34%) desempleados o en trabajos informales. Asimismo, la mayoría de los infantes en este estudio (87%) vivían en asentamientos precarios de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

Por último, el estilo temperamental fue un poco más alto del promedio para extroversión (Putnam et al., 2010). Esto podría deberse, otra vez, o bien a la tendencia a sobrevalorar las características positivas de los infantes (la tendencia a interactuar y ser activo), o bien a que los infantes de 36 meses ya muestran más interacciones voluntarias con los adultos y pares (Freund, 2019; Mundy et al., 2003). También podría deberse a cuestiones culturales que inciden en los niveles de interacción de los infantes. Los resultados descriptivos fueron sintetizados en la Tabla 12.

Al igual que en el estudio 1 y 2, las desviaciones continuaron siendo altas con respecto a las medias (excepto para la resolución de las pruebas ejecutivas y de la RJA, que alcanzaron un efecto techo), demostrando nuevamente una alta variación intersujeto.

Tabla 12. Estadística descriptiva de las variables medidas durante el tercer año de vida

Medidas	M (DS)	95% IC	Rango	n
Regulación				
<i>Regulación emocional fase II</i>				
Afecto Negativo	1.27 (1.96)	[0.58, 1.95]	0-7	60
Conductas Agresivas	0.56 (1.10)	[0.17, 0.94]	0-5	60
Alejamiento	11.76 (18.84)	[18.56, 34.55]	0-89.41	60
Puntaje total RE	0.13 (1.77)	[-0.75, 0.48]	-1.85-4.83	60
<i>Funciones Ejecutivas</i>				
Pers. prueba A-no-B	0.85 (1.89)	[0.19, 1.51]	0-10	60
Pers. Reversión Espacial	0.76 (1.01)	[0.41, 1.11]	0-10	60
Latencia Prueba Snack	29.35 (23.43)	[21.17, 37.53]	2-60	60
Puntaje total FE	2.41 (0.50)	[2.24, 2.59]	2-3	60
Comunicación				
RJA	8.47 (1.10)	[8.08, 8.86]	4-9	60
IBR	6.74 (5.07)	[4.96, 8.51]	0-22	60
IJA	12.29 (6.41)	[10.06, 14.53]	5-30	60
Vocalizaciones	6.74 (6.69)	[4.40, 9.07]	0-30	60
Comunicación receptiva	6.20 (3.66)	[5.09, 7.30]	0-10	60
Comunicación expresiva	6.73 (3.30)	[5.74, 7.72]	0-10	60
Temperamento				
Extroversión	5.46 (0.78)	[5.14, 5.79]	4-6.88	60
Afecto negativo	3.81 (0.93)	[3.43, 4.20]	2.72-6.80	60
Esfuerzo de control	4.82 (0.78)	[4.50, 5.14]	3-6	60
Nivel Económico Social				
Nivel educativo	5.36 (1.59)	[4.70, 6.01]	2.64-9.24	60
Tipo de ocupación	4.08 (1.80)	[3.34, 4.82]	0-7	60
Tipo de vivienda	8.76 (1.12)	[8.29, 9.23]	6-11	60
Hacinamiento	7.04 (2.34)	[6.17; 7.95]	1-9	60

Nota. Pers.: Perseveraciones. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta.

* $p < .05$. ** $p < .01$

4.3.2. Asociación entre habilidades comunicativas, de regulación, variables ambientales e individuales

Al igual que en el estudio 2, la cantidad de pruebas de FE resueltas se asoció de forma positiva con el puntaje compuesto de regulación emocional, siendo que a medida que aumentaba la cantidad y pruebas superadas, aumentaba la RE infantil durante la fase II del paradigma Still-Face. Esto se debe a que posiblemente, como se explicó, las FE ya posean un componente emocional durante la niñez, y viceversa (Gyurak et al., 2012).

Por otro lado, la cantidad de pruebas de FE resueltas se asoció de forma positiva con las conductas de comunicación receptiva. Esto posiblemente se explicaría debido a que estas conductas de comunicación medidas con el PLS-5, requieren enfocarse en múltiples estímulos al mismo tiempo, supervisar errores y tomar decisiones a la luz de la información disponible, habilidades propias de las funciones ejecutivas. En cuanto a la comunicación, un mecanismo hipotético para esta asociación es que mayores niveles de vocabulario receptivo podrían desarrollar habilidades de funciones ejecutivas, siendo que durante los tres años comienza a desarrollarse el diálogo interno, y los infantes se vuelven más capaces para planificar y controlar su comportamiento (Fuhs & Day, 2011; Zakin, 2007). Este mecanismo está alineado con las teorías de Vygotsky que postulan el habla privada como precursor del pensamiento verbal. Este serviría como portador de pensamiento en el momento en que la mayoría de las funciones mentales superiores, como las habilidades de FE, no están completamente desarrolladas (Vygotsky, 1978; Weiland et al., 2014). Las mismas interpretaciones podrían darse para las asociaciones encontradas entre la RE desplegada por los infantes ante la prueba Still-Face y los puntajes en vocalizaciones, vocabulario receptivo y expresivo. En este rango etario, el infante comienza a utilizar en mayor medida las verbalizaciones en comparación con los gestos (Fuhs & Day, 2011; Mundy et al., 2003), razón por la cual hay una falta de asociaciones con habilidades de comunicación no verbal, pero se encuentran relaciones con habilidades de comunicación verbal, que serían una de las precursoras de las habilidades regulatorias posteriores.

Por otro lado, solo las FE se asociaron con pruebas temperamentales, siendo de forma positiva con el esfuerzo de control (probablemente porque este estilo temperamental se relaciona con la capacidad de espera e inhibición) y negativa con la afectividad negativa (ya que este estilo se relaciona con más niveles de irritabilidad y llanto) (Rothbart et al., 2004).

Con respecto a las variables ambientales, los resultados fueron mixtos. Solo las FE y los inicios de conducta de pedido se relacionaron de forma positiva al nivel educativo de los padres, mientras que el inicio de atención conjunta, la comunicación expresiva y la receptiva se asociaron con el hacinamiento en el hogar, siendo que, a mayor espacio en la vivienda, los niveles en estas habilidades tendían a aumentar. El primer resultado podría deberse a que el nivel educativo de los padres trae aparejado mayores niveles de regulación tanto en los infantes como en los adultos (De Grandis et al., 2019; Durand et al., 2020), y la falta de asociaciones a que, en promedio, el nivel educativo general para esta muestra fue bajo. En cuanto al hacinamiento, otras investigaciones han demostrado que el mismo trae aparejado problemas de sueño, falta de intimidad, trastornos y enfermedades físicas y falta de espacio para el juego con los infantes, lo que se podría asociar a las habilidades de comunicación del infante (Dickson, 2019; Martin & Curtin, 2019; Morrel, 1999). Además, a pesar de que la mayoría de la muestra en este estudio era de sectores vulnerables, la variable de hacinamiento mostró mayor variabilidad, encontrándose todo el espectro para esta variable (ver Tabla 12).

Por último, con respecto a la edad, se encontraron asociaciones positivas en los niveles de RE, vocabulario y vocabulario receptivo y expresivo. Podría afirmarse que las causas de estos resultados se deben a que estas pruebas eran las que mejores discriminaban las habilidades cognitivas en este rango etario, siendo que la respuesta al paradigma Still-Face se presenta en todos los infantes independientemente de la edad (Weinberg et al., 2008), y que en este rango etario aún se encuentran en desarrollo las habilidades comunicativas verbales (Zimmerman et al., 2011).

Tabla 13. *Correlaciones entre medida compuesta de habilidades regulatorias, pruebas de atención conjunta, subdimensiones de NES, estilos temperamentales y edad durante el tercer año de vida*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Funciones Ejecutivas	-	.31*	-.04	.21	-.20	.12	.31*	.20	.28*	.04	-.05	.17	.08	-.28*	.26*	.22
2. Regulación Emocional		-	.37*	.03	.04	.32*	.58**	.53**	.29	.14	.19	-.15	.07	-.25	.05	.60**
3. RJA			-	.03	.04	.24	.35*	.27	.10	.06	.02	.07	.08	-.23	.35	.13
4. IBR				-	.16	.12	.03	.01	.38*	.07	.02	.23	.10	-.24	.34	.07
5. IJA					-	.16	.23	-.33*	.24	.12	.38*	-.52*	.23	-.33	.04	.21
6. Vocalizaciones						-	.50**	.59**	.21	.15	-.03	-.23	-.01	-.06	.07	.56**
7. Receptiva							-	.82**	.14	.26	.12	-.41*	.11	.13	-.08	.77**
8. Expresiva								-	.17	.08	.17	-.53*	.01	.17	.04	.61**

9. Nivel educativo	-	.01	.01	-.39*	.14	.19	.11	-.04
10. Tipo de ocupación		-	.34	-.15	.07	-.22	-.25	.01
11. Tipo de vivienda			-	-.27	.05	-.08	.18	.09
12. Hacinamiento				-	-.02	.02	-.09	.05
13. Extroversión					-	-.13	.24	.03
14. Afecto negativo						-	.04	-.05
15. Esfuerzo de control							-	.13
16. Edad (en meses)								-

Nota. RJA: Respuesta a la atención conjunta. IBR: Inicio de conducta de pedido. IJA: Inicio de la atención conjunta. NES: Nivel Económico Social. Las correlaciones de Pearson fueron reportadas para todas las variables. * $p < .05$. ** $p < .01$

El análisis de regresión lineal permitió observar que el nivel de hacinamiento de los hogares explicó las conductas de comunicación de inicio de la atención conjunta, y las verbales de comunicación expresiva y receptiva. En la conducta gestual, explicó el 30% de la varianza, y en la de comunicación receptiva y expresiva el 25% aproximadamente, lo cual es medio alto para esta muestra (Malmberg et al., 2016). Como fue expresado en el párrafo anterior, las asociaciones con hacinamiento pueden deberse a que cuantos menos dormitorios disponibles y espacio en el hogar se encuentran, los infantes tienen menos posibilidades de realizar interacciones significativas con sus cuidadores primarios, además de que son más proclives a situaciones de violencia y estrés (Martin & Curtin, 2019). Esto lleva a que su desarrollo de la comunicación verbal y no verbal se vea afectado (AlHammadi, 2017). Los resultados resumidos se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Predicción de la regulación y comunicación a través del NES durante el tercer año de vida

Medidas	<i>F</i>	<i>B</i>	β	<i>R</i> ²
Inicio Atención Conjunta				
13. Nivel Educativo	1.42	.94	.25	.06
14. Tipo de ocupación	.51	.51	.15	.02
15. Tipo de vivienda	3.51	1.76	.33	.11
16. Hacinamiento	8.98	-1.75	-.54	.30*
Comunicación Receptiva				
13. Nivel Educativo	.40	4.24	.14	.02
14. Tipo de ocupación	1.61	.62	.27	.08
15. Tipo de vivienda	0.18	.30	.09	.01
16. Hacinamiento	6.95	-1.12	-.43	.26*

Comunicación Expresiva

13. Nivel Educativo	0.63	.34	.18	.03
14. Tipo de ocupación	.19	.18	.10	.01
15. Tipo de vivienda	.20	.27	.10	.01
16. Hacinamiento	6.09	-.81	-.48	.23*

Nota: *p < 0.05; **p < 0.01. NES: Nivel socioeconómico.

Por último, de los estilos temperamentales, el esfuerzo de control predijo de forma positiva las funciones ejecutivas en un 19%, y el afecto negativo en forma negativa explicando el 24% de la variancia de estas habilidades durante el tercer año de vida. Como se dijo anteriormente, el esfuerzo de control involucra la regulación de los impulsos y el afecto negativo la propensión al llanto y la irritabilidad, cuestiones relacionadas con las funciones ejecutivas (Rothbart & Sheese, 2007). Quedaría por analizar la falta de asociaciones con la extroversión y, si bien los tamaños del efecto son medios para esta muestra (Ching et al., 2013; Kochanska et al., 2002), se debería analizar que otras variables individuales podrían estar contribuyendo a las habilidades regulatorias e individuales. Los modelos de regresión no fueron significativos para el resto de los comportamientos ($p > .05$). Los resultados se resumen en la tabla 15.

Tabla 15. *Predicción de la regulación y comunicación a través de los estilos temperamentales durante el tercer año de vida*

Medidas	<i>F</i>	<i>B</i>	β	<i>R</i> ²
Funciones ejecutivas				
Extroversión	.09	.04	.07	.01
Esfuerzo de control	5.87	.21	.32	.19*
Afectividad negativa	6.37	-.24	-.49	.24*

Nota: *p < 0.05; **p < 0.01.

4.3.3. Comparación entre habilidades comunicativas y regulación según variables individuales

Solo se realizaron comparaciones según género, debido a que casi la totalidad de la muestra pertenecía al grupo con necesidades básicas insatisfechas. La prueba de MANOVA reveló diferencias significativas en las conductas de comunicación expresiva según género (Wilk's $\lambda = .48$, $F_{(8,26)} = 4.10$, $p = .048$, $\eta^2 = .11$) siendo que los infantes del género femenino tuvieron puntajes significativamente más altos como muestran otras investigaciones. Esto concuerda con los resultados de varias investigaciones en los primeros años de vida con respecto a diferencias por género (Bornstein & Cote, 2005)

aunque hay que aclarar que el tamaño del efecto fue bajo para esta edad, como en otras investigaciones (Bouchard et al., 2009; Brekke Stangeland, Lundetræ, & Reikerås, 2018). Aunque los infantes del género femenino pueden tener habilidades lingüísticas ligeramente más altas que los niños, es poco probable que el efecto sea amplio debido a las grandes diferencias individuales en el rango habitual del desarrollo de la comunicación verbal en esta etapa del desarrollo.

No se encontraron diferencias con el resto de los comportamientos ni tampoco con las proporciones de las conductas comunicativas según el género ($p > .05$).

5. DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones sobre los resultados en función a las hipótesis

El objetivo general del presente trabajo fue analizar la modulación de competencias comunicativas y de regulación en los primeros tres años de vida por factores individuales (cognición, temperamento, edad y género) y ambientales (variables socioeconómicas). Se encontró que tanto las características individuales de los infantes como las particularidades de sus contextos socioeconómicos contribuyeron a las variaciones en sus habilidades comunicativas (verbales y no verbales) y regulatorias (cognitivas y emocionales). Los resultados de los estudios realizados permiten corroborar las hipótesis planteadas, sin embargo, es necesario realizar una serie de especificaciones.

5.2. Descripción de las habilidades cognitivas según los rangos etarios

En cuanto a los resultados descriptivos, los mismos corroboran la primera hipótesis planteada. Se encontraron, en general, los niveles esperables para cada una de las habilidades cognitivas de los estudios realizados, a excepción de los niveles de comunicación en el Estudio 2 y de regulación en el Estudio 3. En este caso, interpretamos estos resultados como derivados de las características de estas muestras. En ambos estudios, la mayor parte de los participantes eran de entornos socioeconómicos vulnerables, lo que interpretamos que trajo aparejados puntajes más bajos en las pruebas de comunicación (estudio 2) y regulación emocional (estudio 3). Además, en el estudio 3 la muestra fue en promedio cercana a los 36 meses, razón por la cual se encontró un acercamiento al efecto techo en los resultados de FE. Todos estos resultados refuerzan además la idea de que los infantes poseen competencias conceptuales de base, que le permiten dar un sentido a la experiencia perceptiva del mundo (Del Cueto, 2016; Enesco, 2012). También, para el temperamento se encontraron, en general, puntajes promedios para los estudios. Empero, algunas

puntuaciones estaban levemente por encima de la media. Esto podría deberse a la sobrevaloración de las características positivas de los propios infantes por parte de los cuidadores primarios y también a las edades en las muestras, que estaban más próximas a los límites superiores de los rangos etarios.

Con respecto al primer estudio, a partir de los 9 meses los infantes ya comienzan a utilizar de forma deliberada el señalamiento (edad en que los mismos fueron evaluados) y durante el segundo año de vida comienzan a desplegar sus primeras vocalizaciones (Carpenter & Liebal, 2011; Tomasello & Negrotto, 2007). Esto lleva a que el infante interactúe de forma creciente con respecto a su entorno (Catani et al., 2019). Como se observó, durante el primer año, a medida que aumentaba la edad, aumentó la cantidad de interacciones pasivas y coordinadas con el adulto utilizando un objeto como mediador. Por otro lado, las conductas comunicativas que no tuvieron diferencias son justamente las pertenecientes a las interacciones diádicas, en donde no se pone en juego la ayuda de otro adulto, y en general ya se encuentran desarrolladas dentro de este rango etario ya que corresponden a conductas más básicas que las triádicas (Adamson et al., 2019; Bruner, 1982; 1985; Trevarthen, & Aitken, 2001). Es decir que los puntajes obtenidos de las mismas alcanzaron un efecto techo, siendo que las conductas de observación y la de objeto alcanzaron sumándose el 69% de las observaciones del análisis conductual. Por ende, fueron las que más estuvieron presentes durante las sesiones de juego libre. En las evaluaciones durante los dos y tres años, la edad se asoció a mayor cantidad de conductas no verbales y verbales, demostrando que a medida que aumenta esta variable en este corto período, las habilidades comunicativas tienden a presentarse en mayor cantidad y duración, siendo que durante los tres años la asociación tuvo mayor efecto en habilidades verbales. Esto podría interpretarse como que, en general, a partir de los dos años los infantes ya comienzan a utilizar otro tipo de estrategias comunicativas más allá de la comunicación no verbal (Morgan et al., 2020; Nazzi & Bertoncini, 2003).

En cuanto a las habilidades regulatorias, los infantes aumentaron la capacidad de resolución de pruebas de funciones ejecutivas en este período ya que, por un lado, hay un desarrollo en paralelo de habilidades comunicativas y atencionales que les permiten centrarse en un foco de interés y generar metas incipientes a través de proto-lenguaje, lo cual les permiten guiar su comportamiento (Rodríguez et al., 2017; Zelazo & Cunningham, 2007). Aquí se daría un proceso incipiente de reflexión, que ocurre considerando activamente la propia situación, y que es posible gracias al

reprocesamiento iterativo de la información contenida en la memoria de trabajo. Esto requiere de un cierto grado de distancia psicológica de la experiencia del propio infante, de tal manera que más aspectos de una situación puedan ser observados e integrados en una sola representación (interpretación) de la situación (Cunningham & Zelazo, 2016; Ehret, Monroe, & Read, 2015; Zelazo, 2018).

Además, en este período comienza a incrementarse su habilidad para inhibir conductas preponderantes (Miller & Marcovitch, 2015). Esto podría deberse, por un lado, a que ya pueden comprender que el otro es un ser independiente a ellos, y además porque comienzan a desarrollarse en este período los circuitos neuronales de la corteza prefrontal, asociada a la regulación (Doom & Gunnar, 2013, Fuster, 1997). Sin embargo, no se encontraron asociaciones en la prueba de regulación emocional con respecto a la edad. Esto puede deberse a las características del PSF, ya que es una prueba que genera el mismo patrón de respuestas en la mayoría de los infantes. La ausencia de una respuesta por parte de la madre en la interacción genera tal nivel de confusión y aversión en los infantes, que los mismos responden tratando de evitar la situación o con afectividad negativa (Tronick et al., 1987).

5.3. Relaciones entre regulación y comunicación temprana

En otro orden, en cuanto a las asociaciones entre las habilidades cognitivas medidas en el siguiente estudio, los resultados corroboran la segunda hipótesis, ya que se encontraron asociaciones entre las habilidades regulatorias entre sí y con las habilidades de comunicación verbal y no verbal en los estudios 2 y 3. Las asociaciones entre ambas habilidades regulatorias podría deberse a que hay un componente emocional presente en la capacidad para inhibir y flexibilizar comportamientos. De hecho, la prueba de retraso de la gratificación utilizada en este trabajo (Kochanska, Tjebkes, & Forman, 1998), mide el componente cálido de las FE, que está íntimamente relacionado con cuestiones emocionales (Carlson & Wang, 2007; Zelazo & Carlson, 2012; Zelazo & Cunningham, 2007). A su vez, como se afirmó (apartado 2.3.2) la regulación emocional ocurre al servicio de resolver problemas relacionados con procesos cognitivos y comportamentales, siendo que las hipótesis de dominio general de FE pueden ser utilizadas para involucrar la participación de RE (Miyake et al., 2000; Zelazo & Cunningham, 2007). En este sentido, las otras dos tareas "frías" de FE, más probablemente midan el aspecto de dominio general de EF, pero para su resolución en este rango de edad, la capacidad de regular los estados emocionales es necesaria (aunque en menor medida) (Carlson & Wang, 2007).

Éste es uno de los primeros resultados que sugiere una relación entre FE y RE durante el segundo y tercer año de vida, que es escasa en este rango de edad debido a dificultades metodológicas como las descritas anteriormente (apartado 2.3.1). A su vez, sólo durante el tercer año de vida se encontraron asociaciones entre las tres pruebas ejecutivas entre sí. Esto podría interpretarse como que durante el tercer año de vida ya comienza a un desarrollo unitario y conjunto entre las habilidades regulatorias de los infantes (Almy & Zelazo, 2015; Miller & Marcovitch, 2015). Como se vió en otros estudios, en infantes menores a 3 años los resultados de FE suelen ser independientes entre sí (e.g., Miller, & Marcovitch, 2015; Wiebe, Lukowski, & Bauer, 2010). Por ende, estos resultados refuerzan la hipótesis de ausencia de cohesión y unidad de esta habilidad durante los primeros estadios del desarrollo en población latinoamericana.

Asimismo, se encontraron asociaciones entre las habilidades comunicativas y regulatorias en ambos estudios. Durante el segundo año se encontraron asociaciones positivas con habilidades comunicativas no verbales y de regulación, siendo que la que más se asoció fue la respuesta e inicio de atención conjunta. Esto podría interpretarse como que estas habilidades están relacionadas a enfocar la atención a estímulos relevantes, siendo que es fundamental su desarrollo en los primeros años, ya que permite que el infante se concentre en los estímulos meta. Han sido clasificadas también como las habilidades regulatorias dentro de la comunicación, además que predicen y se asocian con habilidades para responder a las demandas del ambiente (Vaughan Van Hecke et al., 2012). Además, algunos autores asocian el inicio a la atención conjunta con aspectos motivacionales en la interacción entre un adulto y un objeto (Mundy, 2003; Mundy & Sigman, 2006; Venezia et al., 2004), lo que podría asociarse con habilidades regulatorias. Una hipótesis relacionada es que el desarrollo de la atención conjunta implica, de forma directa, la capacidad de regulación a través del control dirigido por objetivos y el despliegue de la atención (Mundy, 2005; Mundy & Sigman, 2006). En otros estudios se ha encontrado que la respuesta a la atención conjunta predijo también los puntajes en pruebas de retraso de la gratificación (Vaughan Van Hecke et al., 2012). Esto podría deberse a que, como se dijo en el apartado 2.2.1, hay ausencia de una habilidad central de control comportamental, por ende la regulación estaría asociada con la respuesta a la atención conjunta, que mide la sensibilidad de respuesta a las claves contextuales en el medio, al monitoreo de la atención en el medio, y con el sistema de atención posterior (Posner & Petterson, 1990), encargado de retirar la atención de un estímulo y la flexibilidad atencional según las demandas del ambiente.

Con respecto a esto último, en los últimos años, ha tomado preponderancia la atención a estímulos y la atención sostenida como una de las habilidades que mayor predice (en mayor medida que la atención conjunta) el desempeño en los primeros años de vida, en tareas con demandas regulatorias y el éxito académico, siendo que actualmente varios equipos se encuentran investigando su desarrollo (e.g., Brooks et al., 2018; Yuan et al., 2019; Yu et al., 2019). Quedaría para futuras investigaciones poner el foco en la atención selectiva y sostenida como variables predictoras, y analizar las asociaciones y poder predictivo en comparación con las habilidades de atención conjunta.

En cuanto al tercer año de vida, las asociaciones se dieron entre las habilidades regulatorias y de comunicación verbal, y no así con las no verbales. Esto se podría deber a que durante los tres años de vida los infantes comienzan a utilizar en menor medida los gestos para comunicarse y regularse a través de las verbalizaciones (Kern et al., 2009; Vlach & Sandhofer, 2011). Además, estos resultados sostienen la idea planteada por Vygotsky (1939) sobre la importancia de las subvocalizaciones para regular el propio comportamiento. Comprender la comunicación y verbalizaciones de los otros y responder a la misma (receptiva) y expresar verbalmente las ideas (expresiva) generaría que el infante pueda regular y etiquetar verbalmente sus estados internos, y por ende, ampliaría sus capacidades de planificación al poder mantener representaciones meta en su memoria de trabajo para guiar su comportamiento (Zelazo et al., 2003). Aquí se daría el primer acercamiento al proceso *top-down*, en donde el niño ya respondería a representaciones mentales interiores que guían un comportamiento a través de reglas (Nigg, 2017; Slot et al., 2017) y habilidades superiores de regulación emocional como redirigir la atención (Gross, 2015).

Tomados en conjunto, estos resultados en una muestra argentina de infantes corroboran estudios previos de otras investigaciones en preescolares (Ramsook, Welsh, & Bierman, 2019; Vallotton & Ayoub, 2011) e infantes de otros países (Basilio & Rodríguez, 2017; Miller & Marcovitch, 2015), siendo que a medida que aumentaba la comunicación verbal y no verbal, también lo hacía la regulación. Se debería seguir trabajando en muestras de infantes a través de la medición de estas variables utilizando otros instrumentos, tanto psicométricos, como comportamentales y fisiológicos, en pos de generar en un segundo momento intervenciones que puedan trabajar con ambas habilidades en simultáneo, teniendo en cuenta sus interacciones.

5.4. La contribución del temperamento a la comunicación y regulación

Acerca del temperamento y las habilidades cognitivas evaluadas durante los primeros tres años de vida, se puede concluir que en este caso la hipótesis se corrobora de forma parcial y se requieren más estudios con respecto al tema para terminar de despejar los resultados contradictorios. Se encontró a los dos y tres años que el esfuerzo de control se asoció de forma positiva con las habilidades regulatorias y con la respuesta a la atención conjunta, mientras que el afecto negativo se asoció de forma inversa con estas habilidades. El esfuerzo de control es el aspecto de regulación del temperamento, y se relaciona con la habilidad de suprimir una respuesta conductual o emocional dominante para generar una subdominante, mediante la inhibición y el mantenimiento de conductas; mientras que el afecto negativo se relaciona con el aspecto de reactividad negativa del temperamento, y se relaciona con el miedo, la rabia, tristeza, irritabilidad/malestar y la falta de capacidad para calmarse (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Ambos estilos se asocian, además, de forma positiva y negativa respectivamente, con el desarrollo de la memoria de trabajo y el control inhibitorio, y estos estilos temperamentales se relacionan con la capacidad de tolerar la frustración y refrenar conductas preponderantes, habilidades que estarían relacionadas con ambas habilidades regulatorias medidas (Freund, 2018; Lin et al., 2019; Rothbart et al., 2003). Sin embargo, los tamaños del efecto fueron de moderados a bajos para estas edades.

De hecho, muchos autores argumentan que las variables de esfuerzo de control y afecto negativo (en relación con los subcomponentes de expresión emocional e inhibición conductual) y regulación emocional y cognitiva están fuertemente relacionadas y se yuxtaponen, y proponen incluirlas a todas en el macroconcepto de autorregulación infantil (Atherton, Lawson, & Robins, 2020; Bridgett et al., 2013; Nigg, 2016; Zhou, Chen & Main, 2012). Sin embargo, la regulación temperamental y la regulación cognitiva y emocional no son constructos equivalentes, ya que estas últimas poseen el componente de la memoria de trabajo y control emocional respectivamente, mientras que el esfuerzo de control y la afectividad negativa no (Liew 2012; Zelazo, 2004; Zhou et al. 2012). Deben generarse mayor cantidad de investigaciones para observar si se da un solapamiento entre estos constructos dentro del contexto latinoamericano en los primeros años de vida. A su vez, estos resultados podrían establecer, en investigaciones posteriores, la validez concurrente y discriminativa del test de reporte parental de esfuerzo de control y la afectividad negativa.

Sobre las asociaciones con la respuesta a la atención conjunta, Rothbart et al. (1994) demostraron como las redes y mecanismos atencionales están asociados con la emergencia del esfuerzo de control. Esto se debe, como se dijo (ver apartado 2.5) a que el esfuerzo de control implica sostener e inhibir conductas y emociones, y para esto es necesario el cambio atencional y la atención sostenida, habilidades que explican muchas de las adquisiciones posteriores durante la primera infancia (Yuan et al., 2019; Yu et al., 2019). Además, según algunos autores, esta tendencia del infante a atender o retirar la mirada de los estímulos es una de las formas más importantes que tienen de aprender a autorregular su afecto y las conductas basadas en metas (Posner & Rothbart, 2000; Van Hecke et al., 2012).

Con respecto a la falta de asociaciones durante el primer año de vida, se podría interpretar que durante esta etapa de vida del infante el esfuerzo de control aún se encuentra en desarrollo, y el afecto negativo y la extroversión son más inestables intra e intersujeto (Rothbart et al., 2001; Putnam et al., 2010). Lo mismo sucede con las conductas de comunicación evaluadas durante las sesiones de juego libre (Backeman & Adamson, 1984), razón por la cual las asociaciones y tamaños del efecto fueron menores para esta muestra. En contraste con otras investigaciones (Mundy & Jarold, 2010; Kim et al., 2014) y similar a otras (Zhou et al., 2012; Frick et al., 2017), no se encontraron asociaciones con la extroversión para todos los estudios, a diferencia de investigaciones anteriores (e.g., Gartstein, Putnam, & Kliever, 2016; Pérez-Pereiro, 2016) y creemos que es debido a que las madres tendieron a sobreestimar, por deseabilidad social, los puntajes en los ítems referidos a la interacción activa y búsqueda de sensaciones con respecto a sus infantes. Es más, esta variable obtuvo puntajes mayores a la media de otros estudios (Putnam et al., 2010), lo que reforzaría esta idea. Otro tipo de inferencia podría ser que los infantes de culturas latinoamericanas tienden a presentar mayores niveles de socialización e interacción, siendo que la cultura argentina tiende a ser más colectivista que individual, lo cual conlleva a generar metas de desarrollo más relacionales o colectivas entre el infante y su entorno (Gonen et al., 2019; Lieber, Yang, & Lin, 2000; Schmitt et al., 2018), o también a que la mayoría de los infantes evaluados asistían a jardín maternal o recibían la Asignación Universal por Hijo (AUH), lo que está asociado a mayores habilidades cognitivas generales y es un factor protector para la vulnerabilidad social (Berry et al., 2016; Burger, 2010; Gago-Galvagno et al., 2020). Esto podría solucionarse en futuras investigaciones analizando en el ámbito del jardín o el hogar los niveles de interacción

de los infantes con respecto a su medio, lo que aumentaría a su vez la validez ecológica del estudio.

5.5. La contribución del ambiente a la comunicación y regulación

Teniendo en cuenta las variables ambientales evaluadas, los resultados corroboran la hipótesis planteada y demuestran que las distintas características del entorno socioeconómico producen variaciones en las habilidades cognitivas en los primeros años de vida. El mayor nivel educativo, ocupacional, de vivienda y espacio en el hogar (menor hacinamiento) se asociaron de forma positiva con las habilidades evaluadas. Sin embargo, es necesario resaltar que los efectos fueron diferenciales en cada rango etario y habilidad evaluada. Esto demuestra la importancia de tener en cuenta los micro y ecosistemas en el desarrollo ontogenético infantil desde los primeros años.

En líneas generales, las habilidades comunicativas se asociaron con características de los padres. La variable que más explicó las variaciones fue el nivel educativo de los cuidadores, seguido de su tipo de ocupación. Más específicamente, el nivel de educación de los cuidadores se asoció con estas capacidades de regulación en este rango de edad. Cabe señalar que los coeficientes de correlación estaban entre .30 y .35, comparables o mayores que los encontrados en otras investigaciones en la primera infancia (Sohr-Preston et al., 2013; Hughes et al., 2015; Lawson et al., 2018). Esto sugiere que el NES explicó una parte de la variación en estos comportamientos. Estas habilidades podrían estar vinculadas a un componente del NES y no a otros; por lo tanto, se requieren más investigaciones.

Esto es consistente con investigaciones previas realizadas en niños preescolares y del nivel primario, que demuestran que el nivel educativo de los padres es la variable con mayor poder predictivo en el desempeño cognitivo de niños en Argentina (Arán Filippetti, 2011; 2012; Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Canales Jara & Porta, 2016; Hauser & Labin, 2018). Esto se puede atribuir a una serie de factores: en primer lugar, el nivel educativo de los padres se asocia en general de forma positiva con las demás características del nivel socioeconómico, tal como se observó en estos estudios (salvo en el 3, ya que el nivel educativo general era bajo). Además, puede deberse a que la educación y ocupación de los padres, como ya se vió (aparatdo 2.4) se asocian con mayor cantidad de interacciones en díadas madre-infante (Carr & Pike, 2012; Curenton & Justice, 2008), mayores niveles de responsabilidad a la comunicación de los infantes (Bornstein & Tamis-Lemonda, 1997; Richman, Miller, & LeVine, 1992), estilos

parentales democráticos (Clerici et al., 2020; Jorge & González, 2017) y mayores niveles de sensibilidad de los cuidadores (Fuertes et al., 2016; Malmberg et al., 2016), todas variables que estarían relacionadas con las capacidades comunicativas de los infantes. A su vez, las personas que poseen mayor nivel educativo poseen mayor densidad léxica, por ende los infantes de estas familias están inmersos en un entorno de mayor estimulación verbal (Donnelly & Kidd, 2020; Kidd et al., 2018), que a su vez se relacionó, en otras investigaciones, con mayor uso de etiquetamiento verbal de objetos y cantidad de señalamientos por parte de los adultos (Bornstein & Tamis-Lemonda, 1997; Kidd et al., 2018), lo que lleva a promover la capacidad verbal y no verbal de los infantes. Esto se vio reflejado también en las asociaciones positivas que se encontraron entre el nivel educativo de los padres y los niveles de extroversión reportados, siendo que este estilo temperamental tiende a aumentar y ser precedido por el nivel educativo. Además, es de considerar que el nivel educativo y la ocupación mostraron tamaños del efecto de aproximadamente .20 para estas muestras, lo cual es un índice medio a alto para este rango etario.

Sin embargo, en cuanto a las habilidades regulatorias, las mismas se asociaron mayormente con características del hogar (materiales del hogar, acceso a agua potable, cañerías y baño propio) y al espacio de la misma (hacinamiento). Esta sería la primera investigación en hallar estos resultados en primera infancia en Latinoamérica, siendo que no se estudiaron las asociaciones de las características del hogar y las habilidades regulatorias en la primera infancia. Los resultados que estudian cómo el tipo de vivienda y el hacinamiento repercuten en las vidas de las familias encontraron que la presencia de hacinamiento y viviendas de tipo precario pueden traer aparejadas enfermedades en los infantes y niños, bajas en el desempeño de pruebas cognitivas en niños y adolescentes, problemas de crecimiento, trastornos externalizantes e internalizantes en los infantes, niños y adultos, peligros domésticos, bajas en el rendimiento académico y mayores niveles de estrés y agresión derivados del espacio y la falta de intimidad (Arán-Filippetti, & Richaud de Minzi, 2012; Dickson, 2019; Martin & Curtin, 2019), además de problemas de sueño (Morrel, 1999). A su vez, el hacinamiento aumenta las probabilidades de muerte en infantes, reduce los niveles de bienestar psicológico por falta de intimidad (Currie & Yelowitz, 2000) y se asocia con la sensibilidad paterna y el nivel educativo familiar (Sapotichne, 2012).

Otra de las posibles causas del importante efecto del tipo de vivienda en los procesos regulatorios es que entornos de hacinamiento y con poco espacio, limitan la

capacidad de los infantes de poder procesar estímulos, ya que este se encontraría en un contexto que requiere el procesamiento de múltiples canales de información. En este sentido, Luria (1959; 1973) ya había notado que los inputs de comunicación no solicitados por el infante pueden distraerlos e interferir con su rendimiento cognitivo. Similares a estos resultados, son también los encontrados en las investigaciones clásicas de Burgess y Fordyce (1989) y Richer (1976) en infantes preverbales en sus espacios educativos. Se halló que son los infantes mismos los que tienden a agruparse en grupos pequeños y a una distancia adecuada que facilite su interacción, y a su vez estos espacios generan mayor cantidad de interacción y compromiso con las actividades que los espacios hacinados.

En cuanto a las comparaciones de grupos con al menos una necesidad básica insatisfecha y aquéllos con necesidades básicas satisfechas, se encontraron las diferencias esperadas tanto en las habilidades regulatorias como comunicativas. Por ende, se corrobora la hipótesis planteada. Con respecto a los entornos vulnerables, los resultados van de la mano con otros estudios actuales que revisaron el impacto de las necesidades básicas insatisfechas en los primeros años (e.g., Hermida et al., 2018; Justice et al., 2019). Esto está en línea con estudios previos que sugieren que los contextos vulnerables pueden afectar la regulación infantil a través de efectos adversos en el desarrollo del cerebro. Por ejemplo, los entornos vulnerables están asociados con niveles más altos de cortisol en los niños, lo que afecta el funcionamiento cerebral y cognitivo de las tareas de regulación, que exigen el uso de la corteza prefrontal (Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012; Doom & Gunnar, 2013). Además, los niños de contextos vulnerables están expuestos a diferentes agentes tóxicos ambientales, como la contaminación del aire, estilos de vida menos saludables y niveles más bajos de nutrición, que regulan el desarrollo neuronal desde la etapa prenatal (Kim et al., 2018; Lipina et al., 2013; Ngure et al., 2014). Finalmente, los entornos de pobreza impactan los niveles educativos y el tipo de educación de la madre y el padre. Esto se traduce, como se dijo, en diferencias en los estilos de los padres y los niveles de sensibilidad a la interacción, habilidades que estarían asociadas con las capacidades cognitivas evaluadas (Conway et al., 2018; Lawson et al., 2018).

Esta es la primera vez que se trabaja en una muestra de procedencia argentina con variables como la comunicación temprana y de regulación utilizando un modelo comportamental, lo cual refuerza los hallazgos encontrados en investigaciones previas con preescolares. Las consecuencias que trae aparejada la vulnerabilidad social, como

predisposición al estrés, falta de interacción entre los cuidadores e infantes, problemas de salud y a malestar subjetivo en la familia, generaría un menor desempeño en pruebas con demandas cognitivas por parte de infantes (Guinosso, Johnson, & Riley, 2016; Waters et al., 2016). La ausencia de efectos en algunas pruebas podría deberse a que hay otras variables que se encuentran en juego, como ya se dijo, además de las medidas y evaluadas. Esto se condice con investigaciones previas en donde no se encontraron efectos antes de los tres años de vida (Ayoub et al., 2009; Elgier et al., 2017; Herbst & Tekin, 2016; Roggman et al., 2009).

Es necesario remarcar que con sólo poseer una necesidad básica insatisfecha (vivir en un asentamiento precario, no poseer baño propio, no tener acceso a agua de red, presencia de hacinamiento tres o más personas por habitación), niños y niñas de nivel primario que no asisten a la escuela, o los padres sin educación primaria) ya se observaron diferentes proporciones en las variables cognitivas en la primera infancia, con tamaños del efecto moderados y altos para estos rangos de edad. Esto subraya la importancia de que las políticas públicas tengan en cuenta la importancia de que las familias cuenten con todas sus necesidades básicas cubiertas, ya que la presencia de una de estas podría generar un menoscabo en el desarrollo infantil temprano, que podría además repercutir en el desarrollo posterior. Sin embargo, debe recordarse que el método de evaluación de la vulnerabilidad social impacta en los resultados finales (Boltvinik, 2000; Espíndola et al., 2017), por ende, se deberían emplear otros criterios de medición en futuras investigaciones para corroborar si estos resultados siguen encontrándose, y analizar como varían según las distintas formas de categorizar el fenómeno.

5.6. Relaciones entre las habilidades de comunicación, regulación y la edad

Por otro lado, se encontró que la edad moduló los desempeños en tareas con demandas comunicativas y regulatorias durante los tres primeros años de vida. Sin embargo, no fue así con las habilidades regulatorias emocionales. Por ende, se corrobora parcialmente la hipótesis planteada. Los infantes demostraron un desarrollo significativo de la comunicación verbal y no verbal y de la regulación cognitiva a lo largo de este corto período de tiempo, independientemente de sus estilos temperamento y nivel socioeconómico. Los resultados hallados en infantes de cuidadores latinoamericanos son similares a los encontrados en Europa y Norteamérica (Feng, Hooper, & Jia, 2017; Sharkins et al., 2017). Esto se debe a que durante este período se dan grandes cambios tanto en las habilidades comunicativas como regulatorias. Aunque

no hubo diferencias de edad en la RE, la ausencia de asociaciones podría deberse al hecho de que las respuestas al PSF son bastante estables a lo largo de las diferentes edades, ya que la mayoría de los estudios también han encontrado una falta de efectos de la edad (Mesman et al., 2009; McMahon & Newey, 2018). Sin embargo, se necesita más investigación utilizando este paradigma a los 2 y 3 años de edad.

5.7. Diferencias de las habilidades de regulación y comunicación por género

Por último, con respecto a la última hipótesis planteada referida al género, la misma se corrobora de forma parcial. Los infantes del género femenino tuvieron desempeños más maduros en algunas conductas de comunicación no verbal y verbal (mayores puntajes en observar a la madre y comunicación verbal expresiva), un comportamiento de regulación emocional aislado a los dos años de edad (menor cantidad de conductas de violencia) y algunas conductas de funciones ejecutivas también durante el segundo año. Sin embargo, estas variaciones no se dieron de forma estable en los tres estudios y los tamaños del efecto fueron medios a bajos. Estos resultados se condicen con algunas investigaciones previas, siendo que en general las diferencias más fuertes se encuentran en FE y conductas comunicativas (AlHammadi, 2017; Lipina et al., 2005) y no tanto en la regulación emocional utilizando el PSF (Gago Galvagno et al., 2019; Weinberg et al., 2008). Estos resultados con respecto al género brindan uno de los primeros acercamientos a la temática en población infantil argentina durante los primeros años, aunque para poseer resultados más robustos sería necesario replicar estos estudios y sumar más hallazgos, y generar datos normativos por género desde la primera infancia, en el caso de requerirlo, como ya poseen algunos países para estas habilidades cognitivas (e.g., Bouchard et al., 2009; Renzi et al., 2017).

5.8. Limitaciones y recomendaciones

La presente investigación presentó una serie de limitaciones. Por un lado, la muestra para cada estudio fue relativamente pequeña, realizada con un muestro no probabilístico debido al difícil acceso y evaluación de esta población (tanto por su rango etario como por condición socioeconómica). Además, la muestra fue homogénea, ya que se trabajó con participantes de zonas vulnerables y no vulnerables pertenecientes únicamente a la Ciudad Autónoma y Provincia Buenos Aires. Todo esto dificulta la posibilidad de generalizar los resultados más allá de esta zona. Una limitación añadida fue el corte transversal del estudio, lo cual no permite detectar las diferentes trayectorias del desarrollo.

En cuanto a los criterios de pobreza, no se evaluó el tiempo que hacía que la familia vivía en situación de vulnerabilidad social, y no se tuvo en cuenta para este trabajo el acceso a jardines de infantes y ayudas económicas, variables que podrían estar atenuando el efecto de las familias con necesidades básicas insatisfechas. Además, los entornos vulnerables en los que se evaluó fueron principalmente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los cuales reciben mayor apoyo por parte del Estado y las instituciones de salud y educación que las áreas vulnerables de entornos rurales o de las provincias del interior del país (Hermida et al., 2019; Tuñón & Poy, 2019). En este sentido, cabe recordar que la vulnerabilidad es un fenómeno no generalizable entre diferentes poblaciones, ya que se expresa de forma disímil según cada región (Tuñón & Salvia, 2018).

Otra limitación fue que, aunque fueron reclutados padres, madres y cuidadores primarios al estudio, solo asistieron en su mayoría madres, lo que puede haber influido en los resultados finales. Esta limitación se observa en muchos estudios en infancia temprana, donde sigue prevaleciendo un sesgo cultural en la conformación de las dadas de las muestras a evaluar (Mesman et al., 2009).

Además, se utilizó un reporte parental para medir el temperamento. Se ha sugerido que el informe parental del temperamento infantil no es una evaluación precisa del comportamiento temperamental del bebé porque las propias creencias y percepciones del adulto pueden sesgar la forma en que se califica, y que el uso de medidas conductuales del temperamento puede proporcionar una medición más precisa (Kagan & Fox, 2006). Aunque debe tenerse en cuenta que las medidas de comportamiento de la afectividad negativa y extroversión han demostrado estar altamente correlacionadas con los informes maternos de estos estilos temperamentales (Calkins, et al., 1996; Stifter, Willoughby, & Towe- Goodman, 2008). Se debe añadir que utilizando la forma muy corta de la ICBQ y el ECBQ (que en este trabajo se emplearon para evitar el efecto fatiga de los participantes) limitó el análisis específico de todas las subdimensiones que componen el temperamento infantil. Específicamente, las escalas empleadas no incluyen todos los elementos o subescalas, o los mismos se encuentran conceptualizados en forma breve (Putnam & Rothbart, 2006).

Hay que tener en cuenta también que en todos estos estudios las variables moduladoras fueron asignadas, por lo cual las estadísticas utilizadas fueron de correlaciones o asociaciones, o bien comparaciones entre diferentes grupos, como la vasta mayoría de los estudios en infancia temprana. En ese sentido, ninguna de estas

variables debe considerarse estrictamente causal. Teniendo en cuenta esto, por ende, no se pudieron controlar todas las fuentes sistemáticas de variación en estos tres estudios, aunque la evaluación fue llevada a cabo en entornos cotidianos para los infantes. Por ende, si bien bajo este diseño la validez interna disminuye, hay que enfatizar como aspecto positivo que se produce un aumento en la validez ecológica.

Por lo antedicho, se recomienda para futuras investigaciones aumentar el tamaño muestral, diversificar la muestra (a otras provincias del país) y sería enriquecedor realizar un muestreo intencional de padres y otros cuidadores primarios (además de las madres) y en distintas zonas vulnerables del país, para analizar si se encuentran diferencias en relación al adulto que interactúa con el infante y las distintas regiones en cuanto a las capacidades cognitivas infantiles. En este sentido, se ha encontrado que distintas culturas y regiones varían en sus estilos de crianza, el tipo de educación o actividades que se imparte en los jardines maternos del país, además del tipo de forma de socialización (por ejemplo, culturas individualistas y colectivistas) (Gonen et al., 2019; Holochwost et al., 2016; Howard et al., 2020). Además, generar un estudio longitudinal para evaluar las trayectorias del desarrollo comunicativo.

Sería útil, además, centrarse en el impacto de los subsidios estatales y los jardines maternos en los entornos de pobreza en los primeros años de vida, de modo de promover las habilidades cognitivas durante esta etapa del desarrollo, sostener los beneficios de las políticas públicas en el caso en que los resultados sean positivos, y así promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Además, para el estudio de la vulnerabilidad se podrían aplicar métodos integrados de evaluación, que tengan en cuenta mediciones asociadas a la cantidad de tiempo en que la familia vive en una situación de vulnerabilidad y que incorpore además el método de línea de pobreza. Esto permitiría identificar situaciones de pobreza estructural y coyunturales (Villatoro & Santos, 2019).

También, realizar medidas directas de los estilos temperamentales infantiles, para evitar los sesgos provenientes del adulto que evalúa a su infante. Aquí podría incorporarse además múltiples reportes, no solo de los cuidadores primarios, sino también de personas que se vinculen con los infantes desde el campo educativo o de salud, y la utilización de los cuestionarios completos de temperamento para obtener resultados más específicos.

Con respecto a la falta de causalidad en los resultados, es una limitación más compleja ya que requiere realizar diseños experimentales que incluyan muestreos

probabilísticos, con selección de grupos al azar y controlar la variable independiente. Sin embargo, los estudios multivariados o modelos de ecuaciones estructurales, acompañados con diseños cuasi-experimentales, podrían establecer modelos más complejos con predicciones acerca de qué porcentaje de la varianza puede explicar cada variable, los tipos de asociaciones entre ellas, a su vez explicitar las varianzas del error, resolver la yuxtaposición y solapamiento de constructos en el contexto latinoamericano analizando el ajuste del modelo, y ejercer por ende un análisis más preciso sobre las variables de estudio.

A pesar de las limitaciones en los estudios actuales, cabe mencionar que los entornos vulnerables, menores puntajes en las pruebas cognitivas y los menores niveles de esfuerzo de control y mayores de afectividad negativa se asociaron con menores puntajes de las habilidades evaluadas. Por lo tanto, además de las intervenciones desde políticas públicas para paliar estas diferencias del micro y ecosistema desde los primeros años de vida, se podría generar programas de intervención como actividades basadas en mindfulness tanto en hogares infantiles para las familias o en contextos de jardines maternos, especialmente con aquellos infantes que presenten menores niveles de regulación y esfuerzo de control, y con aquellas familias de entornos vulnerables. Investigaciones recientes han demostrado que usar enfoques basados en mindfulness ayuda a los niños a reducir su reactividad, así como el desarrollo de autorregulación, incluida la FE (Burke, 2010; Zelazo & Lyons 2012). Por ejemplo, cuando un infante está en un estado de ánimo reactivo, los maestros o los padres pueden interactuar con él y comenzar a preguntar sobre sus emociones y dejar que el infante procese pensamientos y emociones que esté experimentando. También, en los casos en que aún el lenguaje no esté interiorizado, puede atraerse la atención del bebé mediante ritmos relajantes e interacciones con un adulto (Acar, 2018; Martínez, Español, & Igoa Gonzales, 2018). Ambos procesos mencionados pueden atraer su atención para calmarse a medida que disminuye la reactividad.

A su vez, intervenciones dirigidas a aumentar la cooperación en la comunicación entre infantes y adultos pueden ser particularmente beneficiosas para familias de bajo nivel socioeconómico, dadas las diferencias en las conductas de interacción y regulación encontradas en los primeros años de vida según el entorno socioeconómico, y la importancia de la comunicación temprana como predictor de habilidades importantes para el desarrollo posterior del niño. Adicionalmente, las diferencias encontradas en cantidad de vocalizaciones y gestos por parte de los infantes

podrían promoverse enfatizando intervenciones con adultos para fomentar interacciones recíprocas con sus infantes, uso de etiquetas verbales para referirse a objetos y respuestas sensibles a las interacciones con infantes, de modo de empoderar a sus bebés para convertirse en conductores de su propia comunicación. Al promover la comunicación cooperativa en la primera infancia, estos bebés podrían tener la oportunidad de ingresar al nivel inicial con un nivel lingüístico similar al de sus pares con necesidades básicas satisfechas, y comenzar así a cerrar temprano la brecha en el rendimiento derivado de la inequidad social (Renzi et al., 2017).

Desde un punto de vista teórico, todavía quedan algunos interrogantes por responder. La diversidad de los diseños e instrumentos utilizados entre los diferentes estudios dificulta la comprensión de los mecanismos que podrían mediar la vinculación entre los factores individuales y ambientales y las habilidades evaluadas. Consideramos que el abordaje de la interrelación entre dichos constructos utilizando diferentes niveles de análisis (no sólo conductuales, sino también fisiológicos y sociales) podría clarificar las relaciones entre éstos. Asimismo, el esclarecimiento de dichas interrelaciones requerirá la utilización de procedimientos de análisis más complejos que permitan un estudio multifactorial entre las diferentes variables consideradas. De este modo, el abordaje de estos procesos desde dicha perspectiva facilitaría una mejor discriminación entre los diferentes constructos y permitiría comprender con mayor claridad la naturaleza de sus interrelaciones con el fin de generar intervenciones específicas adaptadas y teniendo en cuenta la especificidad de los entornos para así lograr resultados más potentes que permitan generar un desarrollo integral del infante en sus primeros años de vida.

6. REFERENCIAS

- Acar, I. H. (2018). Examining the Regulatory and Reactive Temperamental Characteristics as Predictors of Low-Income Preschool Children's Executive Function. *Current Psychology*, 37(4), 748-759. doi: 10.1007/s12144-017-9562-3
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development*, 90(1), e1-e18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>
- Aktar, E., Colonesi, C., De Vente, W., Majdandzic, M., & Bögels, S. (2016). How do parents' depression and anxiety, and infants' negative temperament relate to parent–infant face-to-face interactions? *Development and Psychopathology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000390>

- Aktar, E., Mandell, D. J., De Vente, W., Majdandžić, M., Raijmakers, M. E., & Bögels, S. M. (2016). Infants' temperament and mothers', and fathers' depression predict infants' attention to objects paired with emotional faces. *Journal of abnormal child psychology*, *44*(5), 975-990. doi: 10.1007/s10802-015-0085-9
- AlHammadi, F. S. (2017). Prediction of child language development: a review of literature in early childhood communication disorders. *Lingua*, *199*, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.07.007>
- Almy, B.K. & Zelazo, P.D. (2015). Reflection and Executive Function: Foundations for Learning and Healthy Development. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, *7*(1), 53-59. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v7.n1.10574>
- Apter, G., Devouche, E., Garez, V., Valente, M., Genet, M., Gratier, M., Dominguez, S., & Tronick, E. (2016). The Still-Face: a greater challenge for infants of mothers with borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, *30*, 1-14. https://doi.org/10.1521/pedi_2016_30_243
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psykhé (Santiago)*, *21*(1), 3-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Arán Filippetti, V. A. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en psicología latinoamericana*, *29*(1), 98-113.
- Arán-Filippetti, V. (2013). Structure and invariance of executive functioning tasks across socioeconomic status: evidence from spanish-speaking children. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.102>
- Aran-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2012). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.602374>
- Aron, A. R. (2008). Progress in executive-function research: From tasks to functions to regions to networks. *Current directions in psychological science*, *17*(2), 124-129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00561.x>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2007). *Resolución número 62/10*. Nueva York: ONU.
- Atherton, O. E., Lawson, K. M., & Robins, R. W. (2020). The development of effortful control from late childhood to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pspp0000283>

- Atkinson, A. B. (2019). *Measuring poverty around the world*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- August, E.G., Stack, D. M., Martin-Storey, A., Serbin, L. A., Ledingham, J., & Schwartzman, A. E. (2017). Emotion Regulation in At-Risk Preschoolers: Longitudinal Associations and Influences of Maternal Histories of Risk. *Infant and Child Development*, *26*(1), e1954. <https://doi.org/10.1002/icd.1954>
- Azar, E., Filippetti, V. A., & Rubilar, J. V. (2019). Estrato socioeconómico y funcionamiento ejecutivo: su relación con las competencias académicas en edad escolar. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, *13*(3), 80-93. doi: 10.7714/CNPS/13.3.206
- Baillargeon, R., Spelke, E. S., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, *20*(3), 191-208. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90008-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90008-3)
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, *55*, 1278-1289.
- Barrett, M. (2019). Early Lexical Development. En P. Fletcher y M. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Chile Language* (pp. 361-392). Nueva York: Blackwell Publishing. doi:10.1111/b.9780631203124.1996.x
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: Social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, *187*(12), 1971-1986. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944>
- Belsky, J. (2010). Determinantes socio-contextuales de los estilos de crianza. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de: <http://cedje2.dev.absolunet.com/Pages/PDF/BelskyESPxp-Parentales.pdf>
- Berlinski, S., Sebastián, G., & Paul, G. (2009). The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance. *Journal of Public Economics*, *93*, 219-234.
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., Mills-Koonce, W. R., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role? *Early childhood research quarterly*, *34*, 115-127.
- Biggeri, M. & Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle

- Perspective. En: Stoecklin, D. y Jean Michel Bonvin (Eds.), *Children's Rights and the Capability Approach Challenges and Prospects* (pp. 115-142). Suiza: Springer.
- Billeci, L., Narzisi, A., Campatelli, G., Crifaci, G., Calderoni, S., Gagliano, A., ... & Muratori, F. (2016). Disentangling the initiation from the response in joint attention: an eye-tracking study in toddlers with autism spectrum disorders. *Translational Psychiatry*, 6(5), e808-e808.
- Binder, A. S., Brown, H. R., & Harvey, E. A. (2020). Executive Function and Trajectories of Emotion Dysregulation in Children with Parent-Reported Behavior Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-13. doi: 10.1007/s10802-019-00616-4
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 300–320). Londres: Guilford Press.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Boltvinik, J. (2000). Métodos de medición de la pobreza. Conceptos y tipología. *Revista Socialis*, 1, 35-74.
- Bordoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: Su función social en la infancia temprana. *Interdisciplinaria*, 35(1), 119-136.
- Bornstein, M. H., & Cote, L.R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7, 299–316. https://doi.org/10.1207/s15327078in0703_5
- Bornstein, M. H., & Tamis-Lemonda, C. S. (1997). Maternal responsiveness and infant mental abilities: Specific predictive relations. *Infant Behavior and Development*, 20(3), 283-296. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(97\)90001-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90001-1)
- Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021-1035.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(04), 685-707. doi:10.1017/s0142716409990075
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30

months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707.

<https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>

- Brandes-Aitken, A., Braren, S., Swingler, M., Voegtline, K., & Blair, C. (2019). Sustained attention in infancy: A foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of experimental child psychology*, 184, 192-209. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.04.006>
- Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., Powers, B. P., & Notaro, P. C. (1998). Infant affect and affect regulation during the still-face paradigm with mothers and fathers: the role of infant characteristics and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 34(6), 1428.
- Breen, E., Pomper, R., & Saffran, J. (2019). Phonological Learning Influences Label–Object Mapping in Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1923-1932. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0131
- Brekke Stangeland, E., Lundetræ, K., & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 375-392. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463905>
- Brick, N. E., MacIntyre, T. E., & Campbell, M. J. (2016). Thinking and action: a cognitive perspective on self-regulation during endurance performance. *Frontiers in Physiology*, 7, 159. <https://doi.org/10.3389/fphys.2016.00159>
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47.
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47. <https://doi.org/10.1037/a0029536>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press.
- Brooks, P. J., Flynn, R. M., & Ober, T. M. (2018). Sustained attention in infancy impacts vocabulary acquisition in low-income toddlers. In *Proceedings of the 42nd Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 86-99). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>

- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *The American Journal of Semiotics*, 1(3), 1-16.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Bruner, J. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In C. Moore, P. J. Dunham (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 1-14). Psychology Press: New York.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center- based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child development*, 71(2), 339-357.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25, 140-165.
- Burgess, J. W., & Fordyce, W. K. (1989). Effects of preschool environments on nonverbal social behavior: Toddlers' interpersonal distances to teachers and classmates change with environmental density, classroom design, and parent-child interactions. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30(2), 261-276.
- Burgess, P. W. (2004). Theory and methodology in executive function research. En P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 87-121). London: Routledge.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x.
- Buss, C., Entringer, S., & Wadhwa, P. D. (2012). Fetal programming of brain development: intrauterine stress and susceptibility to psychopathology. *Science signaling*, 5(245), 1-14. doi: 10.1126/scisignal.2003406
- Calkins, S. (2005). Temperament and its impact on child development: Comments on Rothbart, Kagan, and Eisenberg. *Encyclopedia of early childhood development*, 1-6.
- Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3(2), 175-197. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_4
- Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibited and uninhibited behavior. *Child development*, 67(2), 523-540.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow- up study of children from low- income

- families. *Child development*, 65(2), 684-698. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00777.x>
- Canal, R., & Rivière, A. (1993). La conducta comunicativa de los niños autistas en situaciones naturales de interacción. *Estudios de psicología*, 14(50), 49-74.
- Canales Jara, Y., & Porta, M. E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades pre-lectoras en escuelas urbano y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 177-203. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925>
- Carey, S., Zaitchik, D., & Bascandziew, I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54.
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151.
- Carpenter, M., & Liebal, K. (2011) Joint Attention, Communication, and Knowing Together in Infancy. En: Seemann A., (Ed.). *Joint Attention: New Developments in Psychology, Philosophy of Mind, and Social Neuroscience* (pp. 159–181). Cambridge: MIT Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, 13(2), 165-174.
- Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*, 48(2), 543. <https://doi.org/10.1037/a0025888>
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Paidós.
- Cattani, A., Floccia, C., Kidd, E., Pettenati, P., Onofrio, D., & Volterra, V. (2019). Gestures and words in naming: evidence from crosslinguistic and crosscultural comparison. *Language Learning*, 69(3), 709-746. <https://doi.org/10.1111/lang.1234>
- Caughy, M. O., Mills, B., Brinkley, D., & Owen, M. T. (2018). Behavioral self- regulation, early academic achievement, and the effectiveness of urban schools for low- income ethnic minority children. *American journal of community psychology*, 61(3-4), 372-385. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12242>
- CEPAL (2019). *Panorama Social de América Latina 2018*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf

- CEPAL, N. (2020). *Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe: situación y orientaciones*. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45491>
- Chadwick, H. M. (2017) *Emerging Executive Functions: an investigation of latent structure in toddlerhood and prediction from prenatal stress exposure, sex and early maternal caregiving behaviours*. PhD thesis, University of Liverpool: England.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80.
- Ching, T. Y., Dillon, H., Marnane, V., Hou, S., Day, J., Seeto, M., ... & Zhang, V. (2013). Outcomes of early-and late-identified children at 3 years of age: Findings from a prospective population-based study. *Ear and hearing*, 34(5), 535.
doi: 10.1097/AUD.0b013e3182857718
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on information theory*, 2(3), 113-124.
- Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., & Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 15(1), 87-97 doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>
- Cohen, L., & Billard, A. (2018). Social babbling: The emergence of symbolic gestures and words. *Neural Networks*, 106, 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2018.06.016>
- Cole, P. M., & Jacobs, A. E. (2018). From children's expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 658-677. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438888>
- Conradt, E., & Ablow, J. (2010). Infant physiological response to the still-face paradigm: Contributions of maternal sensitivity and infants' early regulatory behavior. *Infant Behavior & Development*, 33, 251–265. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.01.001>
- Conradt, E., Lester, B. M., & Padbury, J. F. (2018). Epigenetic Programming by Maternal Behavior in the Human Infant, *Pediatrics*, 142(4): e20171890
- Conte, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2018). Social cognition, language, and prosocial behaviors: a multitrait mixed-methods study in early childhood. *Early Education and Development*, 29(6), 814-830.
- Conway, A., & Stifter, C. A. (2012). Longitudinal antecedents of executive function in preschoolers. *Child Development*, 83(3), 1022-1036. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01756.x>

- Crandell, L., Patrick, M., & Hobson, P. (2003). "Still-face" interactions between mothers with borderline personality disorder and their 2-month-old infants. *British journal of Psychiatry, 183*, 239-247.
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2016). The development of iterative reprocessing: Implications for affect and its regulation. In *Developmental social cognitive neuroscience* (pp. 95-112). New York: Psychology Press.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*(2), 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Dale, P. S., & Fenson, L. (1996). Lexical development norms for young children. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*(1), 125-127. doi: 10.3758/BF03203646
- Davidson, L. S., Geers, A. E., Hale, S., Sommers, M. M., Brenner, C., & Spehar, B. (2019). Effects of early auditory deprivation on working memory and reasoning abilities in verbal and visuospatial domains for pediatric cochlear implant recipients. *Ear and hearing, 40*(3), 517-528. doi: 10.1097/AUD.0000000000000629
- Davis, E. P., Bruce, J., & Gummar, M. R. (2002). The anterior attention network: associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children. *Developmental Psychobiology, 40*, 43-56. <https://doi.org/10.1002/dev.10012>
- Davison, L., Warwick, H., Campbell, K., & Gartstein, M. A. (2019). Infant Temperament Affects Toddler Language Development. *Journal of Education and e-Learning Research, 6*(3), 122-128. doi: 10.20448/journal.509.2019.63.122.128
- Day, K. L. (2018). *The Development of Executive Functions and Information Processing Speeds In Toddlers Born Preterm* (Doctoral dissertation). University College London: London.
- de Diego-Balaguer, R., Martinez-Alvarez, A., & Pons, F. (2016). Temporal attention as a scaffold for language development. *Frontiers in psychology, 7*, 44. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00044>
- Deanda, S., Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., & Friend, M. (2016). Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: New evidence from a direct assessment. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*(1), 162-180. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000820>

- De Grandis, C., Gago Galvagno, L.G., Clerici, G.D., & Elgier, Á.M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a16
- Del Cueto, J. (2016). El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento. En S. L. Boris (Ed.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad* (pp. 42-63). La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of personality and social psychology*, 55(6), 958.
- Devine, R. T., Ribner, A., & Hughes, C. (2019). Measuring and predicting individual differences in executive functions at 14 months: a longitudinal study. *Child development*, 90(5), e618-e636. doi: 10.1111/cdev.13217
- Diamond, A., & Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: Evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental brain research*, 74(1), 24-40.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. Doi: 10.1023/A:1024521920068
- Dickson, F. (2019). Overcrowding: Transforming the experience of young people and families. *Parity*, 32(5), 33.
- Dixon, W. E., & Smith, P. H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 417-440.
- Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 178-194. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.004
- Donnelly, S., & Kidd, E. (2020). Individual differences in lexical processing efficiency and vocabulary in toddlers: A longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 192, 104781. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104781
- Driver IV, J., Davis, G., Ricciardelli, P., Kidd, P., Maxwell, E., & Baron-Cohen, S. (1999). Gaze perception triggers reflexive visuospatial orienting. *Visual cognition*, 6(5), 509-540. https://doi.org/10.1080/135062899394920
- Duran, F., Martinez, M., Gago Galvagno, L. G., & Elgier, A. (2020). El desarrollo temprano de la comunicación preverbal y verbal. Estudiando la importancia del juego. *Revista*

Iberoamericana de Psicología, 13(1), 14-31. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13103>

- Dunn, M., Delia E., Eligio R., & Leota M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ecklund-Flores, L., & Turkewitz, G. (1996). Asymmetric headturning to speech and nonspeech in human newborns. *Developmental Psychobiology*, 29(3), 205-217. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2302\(199604\)29:3<205::AID-DEV2>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199604)29:3<205::AID-DEV2>3.0.CO;2-V)
- Ehret, P. J., Monroe, B. M., & Read, S. J. (2015). Modeling the dynamics of evaluation: A multilevel neural network implementation of the iterative reprocessing model. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 148-176.
- Eisenberg, N. (2017). Commentary: What's in a word (or words)—on the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology—reflections on Nigg (2017). *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 384-386. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12707>
- Elgier, A. M., Galvagno, L. G., Clerici, G., Tortello, C., & Azzolini, S. C. (2017). Seguimiento del gesto de señalar y de la mirada en estadios tempranos del desarrollo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.18259/acs.2017003>
- Enesco, I. (2012). Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé. En J. A. Castorina & M. Carretero (Ed.), *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento* (pp. 165-193). Buenos Aires: Paidós.
- Erhart, A., Dmitrieva, J., Blair, R. J., & Kim, P. (2019). Intensity, not emotion: The role of poverty in emotion labeling ability in middle childhood. *Journal of experimental child psychology*, 180, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.12.009>
- Escudero, A. J., Carranza, J. A., & Huescar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 404-412. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil: una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago: Naciones Unidas.
- Espy, K. A., Kaufmann, P. M., Glisky, M. L., & McDiarmid, M. D. (2001). New procedures to assess executive functions in preschool children. *The Clinical Neuropsychologist*, 15(1), 46-58.

- Espy, K. A., Stalets, M. M., McDiarmid, M. M., Senn, T. E., Cwik, M. F., & Hamby, A. (2002). Executive functions in preschool children born preterm: Application of cognitive neuroscience paradigms. *Child Neuropsychology*, 8(2), 83-92. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.83.8723>
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child development*, 73(4), 1238-1248.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7(1), 43-48.
- Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhé (Santiago)*, 16(2), 107-115.
- Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 48(3- 4), 329-354. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x>
- Feng, X., Hooper, E.G., & Jia, R. (2017). From compliance to self-regulation: Development during early childhood. *Social Development*, 26(4), 981-995 <https://doi.org/10.1111/sode.12245>
- Feres, J. C., & Mancero, X. (2001). *Enfoques para la medición de la pobreza: breve revisión de la literatura*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Field, T. (1984). Early interactions between infants and their postpartum depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 7, 527–532.
- Fields-Olivieri, M. A., Cole, P. M., & Maggi, M. C. (2017). Toddler emotional states, temperamental traits, and their interaction: Associations with mothers' and fathers' parenting. *Journal of research in personality*, 67, 106-119.
- Finegood, E. D., & Blair, C. (2017). Poverty, parent stress, and emerging executive functions in young children. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 181- 207). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Fisher, A., & Kloos, H. (2016). Development of selective sustained attention: The role of executive functions. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and*

- translational research* (p. 215–237). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-010>
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive Development: Past, Present, and Future. *Developmental Psychology*, 28, 998- 1005.
- Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014). Family poverty and trajectories of children's emotional and behavioural problems: the moderating roles of self-regulation and verbal cognitive ability. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 1043-1056. doi: 10.1007/s10802-013-9848-3
- Freund, J. D. (2019). Early temperament in parental report and scientific observation. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2318-2333. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450252>
- Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G., & Brocki, K. C. (2018). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. *British Journal of Psychology*, 109(2), 277-298. doi:10.1111/bjop.12266
- Friesen, C. K., & Kingstone, A. (1998). The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze. *Psychonomic bulletin & review*, 5(3), 490-495. <https://doi.org/10.3758/BF03208827>
- Fuertes, M., Faria, A., Beeghly, M., & Lopes-dos-Santos, P. (2016). The effects of parental sensitivity and involvement in caregiving on mother–infant and father–infant attachment in a Portuguese sample. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 147–156. <https://doi.org/10.1037/fam0000139>
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental psychology*, 47(2), 404.
- Fuster, J. M. (1997). *The prefrontal cortex: Anatomy, physiology, and neuropsychology of the frontal lobe*. New York: Raven Press
- Gago-Galvagno, L., Clerici, G., & Elgier, A. (2020). ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La Asignación Universal por Hijo en el contexto argentino. *Psicología UNEMI*, 4(7), 8-20.
- Gago Galvagno, L. G. & Elgier, A. M. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 476-494. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation during the second year: Executive function and

- emotion regulation links to joint attention, temperament and social vulnerability in a Latin American sample. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1473.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, *9*(2), 246–264. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00122>
- Gartstein, M. A., & Marmion, J. (2008). Fear and positive affectivity in infancy: Convergence/discrepancy between parent-report and laboratory-based indicators. *Infant Behavior and Development*, *31*(2), 227-238.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.10.012>
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Kliever, R. (2016). Do infant temperament characteristics predict core academic abilities in preschool-aged children? *Learning and individual differences*, *45*, 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.022>
- Geeraerts, S. B., Hessels, R. S., Van der Stigchel, S., Huijding, J., Endendijk, J. J., Van den Boomen, C., ... & Deković, M. (2019). Individual differences in visual attention and self-regulation: A multimethod longitudinal study from infancy to toddlerhood. *Journal of experimental child psychology*, *180*, 104-112.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.012>
- Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping defense capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping across development* (pp. 47 – 68). Hillsdale: Erlbaum.
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(4), 381-398.
- Golinkoff, R. & Hirsch-Pasek, K. (2003): El lenguaje sofisticado de los 24 a los 36 meses: ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué? En M. Giussani, L. Jaichenco y C. Raiter (Eds.). *Cuadernos de Psicolingüística II. Desarrollo léxico*. Secretaria de publicaciones de la FFYL: Buenos Aires.
- Gonen, M., Guler-Yildiz, T., Ulker-Erdem, A., Garcia, A., Raikes, H., Acar, I. H., ... & Davis, D. L. (2019). Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the United States and Turkey. *Psychological reports*, *122*(1), 155-179. doi: 10.1177/0033294118756334

- González-Salinas C., Sánchez-Pérez N., Fuentes L. J., Montiroso R., Heinonen, K. (2018) Cross Cultural Differences in Associations between Temperament and Behavior Problems. En: Gartstein M. A. y Putnam S. P. (Eds). *Toddlers, parents, and culture: findings from the joint effort toddler temperament consortium*. London: Routledge.
- Graham, K. A., Blissett, J., Antoniou, E. E., Zeegers, M. P., & McCleery, J. P. (2018). Effects of maternal depression in the Still-Face Paradigm: A meta-analysis. *Infant Behavior and Development*, 50, 154–164.
- Gregory, S. E. A., & Jackson, M. C. (2017). Joint attention enhances visual working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(2), 237–249. <https://doi.org/10.1037/xlm0000294>
- Gregory, S. E. A., & Jackson, M. C. (2019). Barriers block the effect of joint attention on working memory: Perspective taking matters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(5), 795–806. <https://doi.org/10.1037/xlm0000622>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Grossard, C., Chaby, L., Hun, S., Pellerin, H., Bourgeois, J., Dapogny, A., ... & Chen, L. (2018). Children facial expression production: Influence of age, gender, emotion subtype, elicitation condition and culture. *Frontiers in psychology*, 9, 446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00446>
- Gueron-Sela, N., Camerota, M., Willoughby, M. T., Vernon-Feagans, L., & Cox, M. J. (2018). Maternal depressive symptoms, mother-child interactions, and children's executive function. *Developmental psychology*, 54(1), 71. <https://doi.org/10.1037/dev0000389>
- Gunning, M., Halligan, S. L., & Murray, L. (2013). Contributions of maternal and infant factors to infant responding to the Still Face paradigm: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 319-328. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.02.003>
- Gyurak, A., Goodkind, M. S., Kramer, J. H., Miller, B. L., & Levenson, R. W. (2012). Executive functions and the down-regulation and up-regulation of emotion. *Cognition & emotion*, 26(1), 103-118.
- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2218-2227. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1763-5>

- Hauser, M. P., & Labin, A. (2018). Evaluación cognitiva de niños: un estudio comparativo en San Luis, Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, *37*(1), 27-40.
<http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.02>
- Hendry, A., Jones, E. J., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, *42*, 1-33.
- Hermida, M. J., Shalom, D. E., Segretin, M. S., Goldin, A. P., Abril, M. C., Lipina, S. J., & Sigman, M. (2019). Risks for child cognitive development in rural contexts. *Frontiers in psychology*, *9*, 2735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02735>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, *26*(7), 1071-1083.
<https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Holochwost, S. J., Gariépy, J. L., Propper, C. B., Gardner-Neblett, N., Volpe, V., Neblett, E., & Mills-Koonce, W. R. (2016). Sociodemographic risk, parenting, and executive functions in early childhood: The role of ethnicity. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 537-549. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.001>
- Holochwost, S. J., Volpe, V. V., Iruka, I. U., & Mills-Koonce, W. R. (2020). Maternal warmth, intrusiveness, and executive functions in early childhood: tracing developmental processes among African American children. *Early Child Development and Care*, *190*(2), 210-218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1461096>
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *53*, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>
- Howard, S. J., Cook, C. J., Everts, L., Melhuish, E., Scerif, G., Norris, S., ... & Draper, C. E. (2020). Challenging socioeconomic status: A cross-cultural comparison of early executive function. *Developmental science*, *23*(1), e12854.
<http://dx.doi.org/10.1111/desc.12854>
- Hoyniak, C. P., Petersen, I. T., Bates, J. E., & Molfese, D. L. (2018). The neural correlates of temperamental inhibitory control in toddlers. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *373*(1744), 20170160.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0160>
- Hughes, C., & Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions? *Child and adolescent mental health*, *7*(3), 131-142.

- Hustedt, J.T., & Raver, C.C. (2002). Scaffolding in low-income mother–child dyads: Relations with joint attention and dyadic reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 113-119.
- INDEC (2001). *Incidencia de la pobreza en los aglomerados urbanos*. Boletín N° 5 del INDEC. Buenos Aires: INDEC.
- Ispa, J. M., Su-Russell, C., Palermo, F., & Carlo, G. (2017). The interplay of maternal sensitivity and toddler engagement of mother in predicting self-regulation. *Developmental psychology*, 53(3), 425. <https://doi.org/10.1037/dev0000267>
- Jones, A., Atkinson, J., Marshall, C., Botting, N., St Clair, M. C., & Morgan, G. (2019). Expressive Vocabulary Predicts Nonverbal Executive Function: A 2- year Longitudinal Study of Deaf and Hearing Children. *Child development*.
- Jorge, E. & González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2019). Conditions of poverty, parent–child interactions, and toddlers’ early language skills in low-income families. *Maternal and child health journal*, 23(7), 971-978. doi: 10.1007/s10995-018-02726-9
- Kagan, J., & Fox, N. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. En Damon, W. y Lerner, R (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (pp. 115-138). Hoboken: Wiley.
- Karmiloff-Smith, A. & Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karrass, J. (2002). *Individual Differences in Temperament, Joint Attention, and Early Language* (Doctoral dissertation). París: Universidad de Notre Dame.
- Kaushanskaya, M., Park, J. S., Gangopadhyay, I., Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2017). The relationship between executive functions and language abilities in children: A latent variables approach. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 912-923. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0310
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents creates persons*. Harvester Press: London.
- Kern, S., Davis, B. L., & Zink, I. (2009). From babbling to first words in four languages: Common trends across languages and individual differences. In F. d’Errico and J M. Hombert (Eds.). *Becoming Eloquent: Advances in the emergence of language, human*

- cognition, and modern cultures* (pp. 205-232). John Benjamins Publishing Company: London.
- Kidd, E., Junge, C., Spokes, T., Morrison, L., & Cutler, A. (2018). Individual differences in infant speech segmentation: Achieving the lexical shift. *Infancy*, *23*(6), 770-794. <https://doi.org/10.1111/infa.12256>
- Kiel, E. J., Price, N. N., & Premo, J. E. (2019). Maternal comforting behavior, toddlers' dysregulated fear, and toddlers' emotion regulatory behaviors. *Emotion*, *6*, 1-17. doi: 10.1037/emo0000600
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful control in "hot" and "cool" tasks differentially predicts children's behavior problems and academic performance. *Journal of abnormal child psychology*, *41*(1), 43-56. doi: 10.1007/s10802-012-9661-4
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*(2), 220–232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Kochanska, G., Tjebkes, T. L., & Forman, D. R. (1998). Children's emerging regulation of conduct: restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development*, *69*, 1378–1380. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06218.x>
- Kogan, N., & Carter, A. (1996). Mother-Infant Reengagement Following the Still-Face: The Role of Maternal Emotional Availability in Infant Affect Regulation. *Infant Behavior and Development*, *19*, 359- 370.
- Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2016). The contribution of children's time-specific and longitudinal expressive language skills on developmental trajectories of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, *148*, 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.03.008>
- Kuvalja, M., Basilio, M., Verma, M., & Whitebread, D. (2013). Self-directed language and private gestures in the early emergence of self-regulation: Current research issues. *Hellenic Journal of Psychology*, *10*, 168-192.
- Kuzava, S., & Bernard, K. (2018). Maternal report of infant negative affect predicts attenuated brain response to own infant. *Developmental psychobiology*, *60*(8), 927-937. doi: 10.1002/dev.21749

- Laake, L. M., & Bridgett, D. J. (2014). Happy babies, chatty toddlers: Infant positive affect facilitates early expressive, but not receptive language. *Infant Behavior and Development, 37*(1), 29-32.
- Laake, L. M., & Bridgett, D. J. (2018). *Early Language Development in Context: Interactions Between Infant Temperament and Parenting Characteristics. Early Education and Development, 29*(5), 730–746. doi:10.1080/10409289.2018.1436366
- LaBounty, J., Oliver, M., True, K., Cooper, H., Friesen, S., & Castro, G. (2018). The relationship between temperament style and understanding of human goal-directed action in infants. *Infant Behavior and Development, 53*, 25-32.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.09.006>
- Lahrouchi, M., & Kern, S. (2018). From babbling to first words in Tashlhiyt language acquisition: longitudinal two-case studies. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique, 63*(4), 493-526. <https://doi.org/10.1017/cnj.2018.6>
- Leith, G., Yuill, N., & Pike, A. (2018). Scaffolding under the microscope: Applying self-regulation and other- regulation perspectives to a scaffolded task. *British Journal of Educational Psychology, 88*(2), 174-191. <https://doi.org/10.1111/bjep.12178>
- Lewkowicz, D. J., & Hansen-Tift, A. M. (2012). Infants deploy selective attention to the mouth of a talking face when learning speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(5), 1431-1436. <https://doi.org/10.1073/pnas.1114783109>
- Lieber, E., Yang, K. S., & Lin, Y. C. (2000). An external orientation to the study of causal beliefs: Applications to Chinese populations and comparative research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(2), 160-186.
- Lin, B., Liew, J., & Perez, M. (2019). Measurement of self-regulation in early childhood: Relations between laboratory and performance-based measures of effortful control and executive functioning. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.004>
- Lind, T., Raby, K. L., Caron, E. B., Roben, C. K., & Dozier, M. (2017). Enhancing executive functioning among toddlers in foster care with an attachment-based intervention. *Development and Psychopathology, 29*(2), 575-586.
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., & Caldera, Y. M. (2010). Gender differences in mother-toddler and father-toddler verbal initiations and responses during a caregiving and play context. *Sex Roles, 63*(5-6), 399-411.

- Lipina, S. (2019). *Pobre cerebro: Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Injoque-Ricle, I., & Augusto, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., & Colombo, J. A. (2005). Desempeño en la Prueba A-no-B de Infantes Argentinos Provenientes de Hogares con y sin Necesidades Básicas Satisfechas [Performance on the A-not-B Task of Argentinean Infants from Unsatisfied and Satisfied Basic Needs Homes]. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 49–60.
- Lipina, S., Segretin, S., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C., Camelo, J. L., & Colombo, J. (2013). Linking childhood poverty and cognition: Environmental mediators of non-verbal executive control in an Argentine sample. *Developmental science*, 16(5), 697-707. doi: 10.1111/desc.1208.
- Liu, R., Blankenship, T. L., Broomell, A. P., Garcia-Meza, T., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2018). Executive function mediates the association between toddler negative affectivity and early academic achievement. *Early education and development*, 29(5), 641-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1446880>
- Lowe, J. R., MacLean, P. C., Duncan, A. F., Aragón, C., Schrader, R. M., Caprihan, A., & Phillips, J. P. (2012). Association of maternal interaction with emotional regulation in 4-and 9-month infants during the Still Face Paradigm. *Infant Behavior and Development*, 35, 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.12.002>
- Loy, M., Masur, E. F., & Olson, J. (2018). Developmental changes in infants' and mothers' pathways to achieving joint attention episodes. *Infant Behavior and Development*, 50, 264-273. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.02.001>
- Luong, G., Arredondo, C. M., & Wrzus, C. (2018). Age differences in emotion regulation dynamics: Anticipatory, reactivity, and recovery processes. In Arredonde E. (Eds.), *Emotion Regulation* (pp. 226-249). Londres: Routledge.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- MacNeill, L. A., & Pérez- Edgar, K. (2019). Temperament and emotion. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 4, 1-12.
- Malmberg, L. E., Lewis, S., West, A., Murray, E., Sylva, K., & Stein, A. (2016). The influence of mothers' and fathers' sensitivity in the first year of life on children's cognitive

- outcomes at 18 and 36 months. *Child: care, health and development*, 42(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1111/cch.12294>
- Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (1999). The A- not- B error: Results from a logistic meta-analysis. *Child Development*, 70(6), 1297-1313. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00095>
- Marini, A., Ruffino, M., Sali, M. E., & Molteni, M. (2017). The role of phonological working memory and environmental factors in lexical development in Italian-speaking late talkers: a one-year follow-up study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3462-3473.
- Martin, S., & Curtin, M. (2019). *Born and raised into homelessness, overcrowding and substandard housing: Experiences of families engaged with the Young Knocknaheeny Home Visiting Programme*. Cork: Young Knocknaheeny ABC.
- Martinez, M., Español, A. S., & Igoa Gonzales, J. M. (2018). Reconocimiento de relaciones intersensoriales basadas en el ritmo a los 4, 7 y 10 meses. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(2), 10-32.
<https://10.21932/epistemus.6.6233.2>
- Martins, E. C., Márcu, O., Leal, J., & Visu-Petra, L. (2018). Assessing hot and cool executive functions in preschoolers: affective flexibility predicts emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1545765>
- Matas, E., Bock, J., & Braun, K. (2016). The impact of parent-infant interaction on epigenetic plasticity mediating synaptic adaptations in the infant brain. *Psychopathology*, 49(4), 201-210. <https://doi.org/10.1159/000448055>
- Matheny, A. P. (1990). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental test scores. En G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, y M. K. Rothbart (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 263-282). London: John Wiley.
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child development*, 73(5), 1525-1542.
- Mauricio, C., Stelzer, F., Mazzoni, C., & Álvarez, M. Á. (2012). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares. Una revisión de su vínculo con el temperamento y el modo de crianza. *Pensando Psicología*, 8(15), 12-25.
- Mazzoni, C. C., Steizer, F., Cervigni, M. A., & Martino, P. (2014). Impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo. Un análisis teórico de dos factores mediadores. *Liberabit*, 20, 93-100.

- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child development, 12*, 702-709. doi: 10.2307/1130058
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Infant and child development, 6*(3- 4), 179-192. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0917](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917)
- Mesman, J., van IJendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). The many faces of the Still-Face Paradigm: A review and meta-analysis. *Developmental review, 29*(2), 120-162. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.02.001>
- Mills, B., Dyer, N., Pacheco, D., Brinkley, D., Owen, M. T., & Caughy, M. O. (2019). Developmental transactions between self- regulation and academic achievement among low-income african american and latino children. *Child development, 90*(5), 1614-1631. <https://doi.org/10.1111/cdev.13091>
- Mira, A., & Vera-Núñez, L. (2017). Control Esforzado: Componente regulatorio del temperamento y sus implicancias en el desarrollo socio emocional de los niños. *Revista Chilena de Neuropsicología, 12*(1), 24-28. doi: 10.5839/rcnp.2017.12.01.07
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 8 –14. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology, 41*(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moore, C., Dunham, P. J., & Dunham, P. (2014). *Joint attention: Its origins and role in development*. Psychology Press.
- Moore, S. R., McEwen, L. M., Quirt, J., Morin, A., Mah, S. M., Barr, R. G., ... & Kobor, M. S. (2017). Epigenetic correlates of neonatal contact in humans. *Development and psychopathology, 29*(5), 1517-1538. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001213>
- Morales, M., Mundy, P., & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and Development, 21*(2), 373-377. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90014-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90014-5)
- Morgan, L., Delehanty, A., Dillon, J. C., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2020). Measures of early social communication and vocabulary production to predict language outcomes at two and three years in late-talking toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.005>

- Morrell, J. M. (1999). The role of maternal cognitions in infant sleep problems as assessed by a new instrument, the maternal cognitions about infant sleep questionnaire. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(2), 247-258. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00438>
- Morton, J., & Johnson, M. H. (1991). CONSPEC and CONLERN: a two-process theory of infant face recognition. *Psychological Review*, 98(2), 164.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 63-82.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behaviour Development*, 21, 469–482. doi: 10.1016/s0163-6383(98)90020-0
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venecia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Coral Gables: Miami.
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.
- Nazzi, T., & Bertocini, J. (2003). Before and after the vocabulary spurt: Two modes of word acquisition? *Developmental Science*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00263>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York; McGraw-Hill.
- O'Madagain, C., & Tomasello, M. (2019). Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. *Synthese*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02327-1>
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1(1), 29-50.
- ODSA-UCA (2020a). *La medición de la pobreza por ingresos en la Argentina a través de la encuesta de la deuda social argentina*. Informe metodológico ODSA 01/2020.
- ODSA-UCA (2020b). *Desigualdades sociales en tiempos de pandemia*. Informe ODSA 03/2020.

- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., Dimitrova, N., & Baumann, S. (2017). Early gesture provides a helping hand to spoken vocabulary development for children with autism, down syndrome, and typical development. *Journal of Cognition and Development, 18*(3), 325-337. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1329735>
- Palacios-Barrios, E. E., & Hanson, J. L. (2019). Poverty and self-regulation: Connecting psychosocial processes, neurobiology, and the risk for psychopathology. *Comprehensive psychiatry, 90*, 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.12.012>
- Panlilio, C. C., Harden, B. J., & Harring, J. (2018). School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context. *Child Abuse & Neglect, 75*, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.004>
- Paolini, C. I., Oiberman, A., & Mansilla, M. (2017). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: influencia de los factores de riesgo biológicos y ambientales. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 21*(2), 162-183.
- parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología, 14*(23). doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2265>
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, 37*, 51-87. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x
- Pereira, A. F., Smith, L. B., and Yu, C. (2014). A bottom-up view of toddler word learning. *Psychon. Bulletin Review, 21*, 178–185. doi: 10.3758/s13423-013-0466-4 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01150>
- Pérez-Edgar, K. (2019). Through the Looking Glass: Temperament and Emotion as Separate and Interwoven Constructs. En Gross N. (Ed.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 139-168). London: Springer.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M., & Gómez-Taibo, M. L. (2016). Does temperament influence language development? Evidence from preterm and full-term children. *Infant Behavior and Development, 42*, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.10.003>
- Peterson, E., & Welsh, M. C. (2014). The development of hot and cool executive functions in childhood and adolescence: are we getting warmer? En D. Welsh (Ed.), *Handbook of executive functioning* (pp. 45-65). Nueva York: Springer.
- Petrenko, A., Kanya, M. J., Rosinski, L., McKay, E. R., & Bridgett, D. J. (2019). Effects of infant negative affect and contextual factors on infant regulatory capacity: The

- moderating role of infant sex. *Infant and Child Development*, 28(6), e2157.
<https://doi.org/10.1002/icd.2157>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
<http://dx.doi.org/10.1037/11168-000>
- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: High- and low-level initiations of joint attention, and response to joint attention: Differential relationships with language and imitation. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(1), 262-268. doi: 10.1007/s10803-014-2193-8
- Planalp, E. M., Van Hulle, C., Gagne, J. R., & Goldsmith, H. H. (2017). The infant version of the Laboratory Temperament Assessment Battery (Lab-TAB): Measurement properties and implications for concepts of temperament. *Frontiers in Psychology*, 8, 846.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00846>
- PNUD (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York: Programa para las Naciones Unidas.
- Pons, F., Bosch, L., & Lewkowicz, D. J. (2019). Twelve-month-old infants' attention to the eyes of a talking face is associated with communication and social skills. *Infant Behavior and Development*, 54, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.12.003>
- Posner, M. I. (2016). Orienting of attention: Then and now. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1864-1875.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2014.937446>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology*, 12(3), 427-441.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2018). Temperament and brain networks of attention. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1744), 20170254. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0254>
- Pruden, S. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Hennon, E. A. (2006). The birth of words: ten-month-olds learn words through perceptual salience. *Child Development*, 77, 266–280. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00869.x
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of personality assessment*, 87(1), 102-112.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09

- Putnam, S. P., Helbig, A. L., Gartstein, M. A., Rothbart, M. K., & Leerkes, E. (2014). Development and assessment of short and very short forms of the Infant Behavior Questionnaire–Revised. *Journal of personality assessment, 96*, 445-458. Doi: 10.1080/00223891.2013.841171
- Putnam, S. P., Jacobs, J., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2010). *Development and Assessment of Short and Very Short forms of the Early Childhood Behavior Questionnaire*. Póster presentado en la Conferencia Internacional de Estudios Infantiles. MD, Baltimore.
- Ramenzoni, V. C., & Liszkowski, U. (2016). The social reach: 8-month-olds reach for unobtainable objects in the presence of another person. *Psychological Science, 27*(9), 1278-1285. <https://doi.org/10.1177/0956797616659938>
- Ramenzoni, V. C., Davis, T. J., Riley, M. A., Shockley, K., & Baker, A. A. (2011). Joint action in a cooperative precision task: nested processes of intrapersonal and interpersonal coordination. *Experimental brain research, 211*(3-4), 447-457. doi: 10.1007/s00221-011-2653-8.
- Ramos Ojeda, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7*(1), 139-154.
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2019). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self- regulation. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12425>
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75*(2), 346-353.
- Raver, C. C., Blair, C., Garrett-Peters, P., & Family Life Project Key Investigators. (2015). Poverty, household chaos, and interparental aggression predict children's ability to recognize and modulate negative emotions. *Development and psychopathology, 27*(3), 695-708. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000935>
- Raver, C. C., Roy, A. L., Pressler, E., Ursache, A. M., & Charles McCoy, D. (2017). Poverty-related adversity and emotion regulation predict internalizing behavior problems among low-income children ages 8–11. *Behavioral sciences, 7*(1), 2. <https://doi.org/10.3390/bs7010002>
- Rayson, H., Bonaiuto, J. J., Ferrari, P. F., Chakrabarti, B., & Murray, L. (2019). Building blocks of joint attention: Early sensitivity to having one's own gaze

followed. *Developmental cognitive neuroscience*, 37, 100631.

<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100631>

- Reilly, S. E., & Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240.
- Renzi, D. T., Romberg, A. R., Bolger, D. J., & Newman, R. S. (2017). Two minds are better than one: Cooperative communication as a new framework for understanding infant language learning. *Translational Issues in Psychological Science*, 3(1), 19. doi: 10.1037/tps0000088
- Repetto, F., Langou, G. D., Aulicino, C., De Achával, O., & Acuña, M. (2017). *El futuro es hoy: primera infancia en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. doi: 10.14718/ACP.2015.18.2.5
- Ricciardelli, P., Betta, E., Pruner, S. y Turatto, M. (2009). Is there a direct link between gaze perception and joint attention behaviours? Effects of gaze contrast polarity on oculomotor behavior. *Experimental Brain Research*, 194, 347–357.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V. N., Tur, A., Ghiglione, M. E., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Richer, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education*, 4, 65-71.
- Richman, A. L., Miller, P. M., & LeVine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.614>
- Roberts, E., Bornstein, M. H., Slater, A. M., & Barrett, J. (1999). Early cognitive development and parental education. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 8(1), 49-62.
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., & Yuste, N. (2018). Object pragmatics: Culture and communication - the bases for early cognitive development. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (p. 223–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>

- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year/*Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año. Estudios de Psicología*, 38(2), 385-423. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>
- Rodríguez, S. A. (2018). Infancia, niñez en riesgo, vulnerabilidad infantil, ¿qué reflejan estos conceptos? *Revista Omnia*, 1(1), 51-62.
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child development*, 52, 569-578.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. En G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (p. 187–247). John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Nueva York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. En E. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 122. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.122
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 21-39.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 573-594. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., ... & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9(1), 15.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., & Reeb-Sutherland, B. C. (2018). Exploring infant gesture and joint attention as related constructs and as predictors of later language. *Infancy*, 23(3), 432-452.

- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. En P. H. Mussen (Ed.) y W. Kessen (Ed.), *Handbook of Child Psychology. History, theory and methods* (pp. 237-294) Nueva York: Wiley.
- Sameroff, A. J. (1987). Transactional risk factors and prevention. En J. A. Steinberg y M. M. Silverman (Eds.), *Preventing mental disorders: A research perspective* (pp. 74-89). Rockville: Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration.
- Samuelson, L. K., & Smith, L. B. (1998). Memory and attention make smart word learning: An alternative account of Akhtar, Carpenter, and Tomasello. *Child development*, 69(1), 94-104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06136.x>
- Sandel, M., Faugno, E., Mingo, A., Cannon, J., Byrd, K., Garcia, D. A., ... & Jarrett, R. B. (2016). Neighborhood-level interventions to improve childhood opportunity and lift children out of poverty. *Academic pediatrics*, 16(3), S128-S135.
- Santucci, A. K., Silk, J. S., Shaw, D. S., Gentzler, A., Fox, N. A., & Kovacs, M. (2008). Vagal tone and temperament as predictors of emotion regulation strategies in young children. *Developmental Psychobiology*, 50(3), 205-216. <https://doi.org/10.1002/dev.20283>
- Sapotichne, B. (2012). *Evaluating the Role of Environmental Stressors and Sensitive Parenting on the Emergence of Behavior Problems during Early Childhood* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva Orleans.
- Sastre i Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Poch-Olivé, M. L. (2015). Early development of executive functions: A differential study. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), 607-614. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.180711>
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of public health*, 101(12), 2299-2307.
- Schady, N. R., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., ... Vakis, R. (2014). Gradientes de riqueza en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia en cinco países de América Latina. *IDB Working Paper Series*, 482, 7-29.
- Schmitt, S. A., Korucu, I., Purpura, D. J., Whiteman, S., Zhang, C., & Yang, F. (2018). Exploring cross-cultural variations in the development of executive function for preschoolers from low and high socioeconomic families. *International Journal of Behavioral Development*, 43(3), 212-220. doi:10.1177/0165025418785469
- Schwaighofer, M., Bühner, M., & Fischer, F. (2017). Executive Functions in the Context of Complex Learning: Malleable Moderators? *Frontline Learning Research*, 5(1), 58-75. doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.268>

- Séguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early child development and care*, 188(8), 1147-1163.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1251678>
- Sharkis, K. A., Leger, S. E., & Ernest, J. M. (2017). Examining effects of poverty, maternal depression, and children's self-regulation abilities on the development of language and cognition in early childhood: An early head start perspective. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 493-498. doi: 10.1007/s10643-016-0787-9
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, 6(4), 436-444. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x>
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M., & Kärtner, J. (2018). Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72-81.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Santos, S., Santos, A. L., & Viana, F. L. (2017). Parents' reports of lexical and grammatical aspects of toddlers' language in European Portuguese: Developmental trends, age and gender differences. *First Language*, 37(3), 267-284.
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7–10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.009>
- Skinner B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28(6), 1090.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), e2038.
<https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smaling, H., Huijbregts, S., Suurland, J., Heijden, K., Mesman, J., Goozen, S., & Swaab, H. (2016). Prenatal Reflective Functioning and Accumulated Risk as Predictors of Maternal Interactive Behavior During Free Play, the Still-Face Paradigm, and Two Teaching Task. *Infancy*, 103, 1–19, 2016. doi:10.1111/infa.1213

- Smith, A. (1997). Development and course of receptive and expressive vocabulary from infancy to old age: Administrations of the Peabody Picture Vocabulary Test, and the Expressive Vocabulary Test to the same standardization population of 2725 subjects. *International journal of neuroscience*, 92(1-2), 73-78.
<https://doi.org/10.3109/00207459708986391>
- Song, J. H., Miller, A. L., Leung, C. Y., Lumeng, J. C., & Rosenblum, K. L. (2018). Positive parenting moderates the association between temperament and self-regulation in low-income toddlers. *Journal of child and family studies*, 27(7), 2354-2364. doi: 10.1007/s10826-018-1066-8
- Spelke, E. (2010). Foro de Discusión. En M. Tomasello (Ed.), *¿Por qué cooperamos?* (pp. 161-188). Madrid: Katz Editores.
- Sperduti, M., Makowski, D., Arcangeli, M., Wantzen, P., Zalla, T., Lemaire, S., ... & Piolino, P. (2017). The distinctive role of executive functions in implicit emotion regulation. *Acta psychologica*, 173, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.12.001>
- Spiess, M. A., Meier, B., & Roebers, C. M. (2016). Development and longitudinal relationships between children's executive functions, prospective memory, and metacognition. *Cognitive Development*, 38, 99-113.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.02.003>
- Spinelli, M., Fasolo, M., Shah, P. E., Genovese, G., & Aureli, T. (2018). The influence of early temperament on language development: the moderating role of maternal input. *Frontiers in psychology*, 9, 1527.
- Stack, D. M., & Muir, D. W. (1990). Tactile stimulation as a component of social interchange: New interpretations for the still-face effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00828.x>
- Stephens, R. L., Langworthy, B., Short, S. J., Goldman, B. D., Girault, J. B., Fine, J. P., ... & Gilmore, J. H. (2018). Verbal and nonverbal predictors of executive function in early childhood. *Journal of Cognition and Development*, 19(2), 182-200.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1439493>
- Stępień-Nycz, M., Rostek, I., Byczewska-Konieczny, K., Kosno, M., Białecka-Pikul, M., & Białek, A. (2015). Emotional and attentional predictors of self-regulation in early childhood. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3), 421-432.
- Stifter, C. A., Willoughby, M. T., & Towe-Goodman, N. (2008). Agree or agree to disagree? Assessing the convergence between parents and observers on infant temperament.

Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 17(4), 407-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00830.x>

- STPP/UNICEF (2015). *Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre su bienestar: ¿Apostando por el futuro de El Salvador?* El Salvador: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia (STPP) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- Sturge-Apple, M. L., Jones, H. R., & Suor, J. H. (2017). When stress gets into your head: Socioeconomic risk, executive functions, and maternal sensitivity across childrearing contexts. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 160–169. <https://doi.org/10.1037/fam0000265>
- Suarez-Rivera, C., Smith, L. B., & Yu, C. (2019). Multimodal parent behaviors within joint attention support sustained attention in infants. *Developmental psychology*, 55(1), 96. <https://doi.org/10.1037/dev0000628>
- Suor, J. H., Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Jones-Gordils, H. R. (2019). The interplay between parenting and temperament in associations with children's executive function. *Journal of Family Psychology*, 33(7), 841-850. <https://doi.org/10.1037/fam0000558>
- Tarabulsky, G. M., Provost, M. A., Deslandes, J., St-Laurent, D., Moss, E., Lemelin, J. P., ... & Dassylva, J. F. (2003). Individual differences in infant still-face response at 6 months. *Infant behavior and development*, 26(3), 421-438.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2- 3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Toda, S., & Fogel, A. (1993). Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months. *Developmental psychology*, 29(3), 532.
- Todd, J. T., & Dixon Jr, W. E. (2010). Temperament moderates responsiveness to joint attention in 11-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 33(3), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.03.007>
- Tomasello, M., & Negrotto, A. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.

- Tottenham, N. (2019). 89. Development of Emotion Regulation Neurobiology and the Fundamental Role of Early Experiences. *Biological Psychiatry*, 85(10), S38.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.03.103>
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullota (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 530-571). Cambridge: London.
- Trevarthen, C. (1990). Growth and education in the hemispheres. En C. Trevarthen (Ed.), *Brain circuits and functions of the mind: Essays in honour of Roger W. Sperry* (pp. 334-363). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Tronick, E. Z., Messinger, D. S., Weinberg, M. K., Lester, B. M., LaGasse, L., Seifer, R., ... & Poole, K. (2005). Cocaine exposure is associated with subtle compromises of infants' and mothers' social-emotional behavior and dyadic features of their interaction in the face-to-face still-face paradigm. *Developmental psychology*, 41(5), 711.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.711>
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). Infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1-13.
- Tuñón, I., & Poy, S. (2019). *Pobreza, derechos e infancias en la Argentina: 2010-2018*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- Tuñón, I., & Salvia, A. (2018). *Pobreza persistente: trayectoria, desafíos e incentivos para su erradicación*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- Uccell, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child development*, 90(5), 1650-1663.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- UNICEF. (2004). *Estado Mundial de la Infancia 2005: La infancia amenazada*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

- Valcan, D. S., Davis, H., & Pino-Pasternak, D. (2018). Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 30*(3), 607-649. doi: 10.1007/s10648-017-9411-9
- Vales, C., & Smith, L. B. (2018). When a word is worth more than a picture: Words lower the threshold for object identification in 3-year-old children. *Journal of experimental child psychology, 175*, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.015>
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- Van Beveren, M. L., McIntosh, K., Vandevivere, E., Wante, L., Vandeweghe, L., Van Durme, K., ... & Braet, C. (2016). Associations between temperament, emotion regulation, and depression in youth: The role of positive temperament. *Journal of Child and Family Studies, 25*(6), 1954-1968. doi: 10.1007/s10826-016-0368-y
- Van Hecke, A. V., & Mundy, P. (2017). Neural systems and the development of gaze-following and related joint attention skills. In R. Flor, K. Lee, D. Muir (Eds.), *Gaze-Following* (pp. 17-51). Nueva York: Psychology Press.
- 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. doi: 10.11600/1692715x.1219110813
- Vargas-Rubilar, J. A., Richaud, M. C., & Oros, L. B. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología, 14*(23). <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2265>
- Vaughan Van Hecke, A. V., Mundy, P., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., Pomares, Y. B., & Hobson, J. A. (2012). Infant responding to joint attention, executive processes, and self-regulation in preschool children. *Infant Behavior and Development, 35*(2), 303-311. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.12.001>
- Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., ... & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child development, 78*(1), 53-69.
- Veer, I. M., Luyten, H., Mulder, H., van Tuijl, C., & Slegers, P. J. (2017). Selective attention relates to the development of executive functions in 2, 5-to 3-year-olds: A longitudinal

- study. *Early childhood research quarterly*, 41, 84-94.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.005>
- Venezia, M., Messinger, D. S., Thorp, D., & Mundy, P. (2004). The development of anticipatory smiling. *Infancy*, 6(3), 397-406.
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., & The Family Life Project Key Investigators. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology*, 52(3), 430–441. <https://doi.org/10.1037/dev0000087>
- Vihman, M. M., Macken, M. A., Miller, R., Simmons, H., & Miller, J. (1985). From babbling to speech: A re-assessment of the continuity issue. *Language*, 397-445. doi: 10.2307/414151
- Villatoro, P., & Santos, M. E. (2019). ¿Quiénes son pobres? Análisis de su identificación en América Latina. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 50(199). <http://dx.doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2019.199.68414>
- Visu-Petra, L., Stanciu, O., Benga, O., Miclea, M., & Cheie, L. (2014). Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young children. *Frontiers in psychology*, 5, 443.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00443>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Weiland, C., Barata, M. C., & Yoshikawa, H. (2014). The co- occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool- aged children: A look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23(1), 4-21. <https://doi.org/10.1002/icd.1829>
- Weinberg, M. K., Beeghly, M., & Olson, K. L. (2008). A still-face paradigm for young children: 2½ year-olds' reactions to maternal unavailability during the still-face. *The journal of developmental processes*, 3(1), 4.
- Weinberg, M. K., Beeghly, M., and Tronick, E. Z. (2003). *Child and Caregiver Mutual Regulation (CCMR) Scoring System: Manual for Scoring Preschoolers' Self-Regulatory, Social, and Affective Behavior During the Maternal Still-Face and Other Contexts*. Boston: Harvard Medical School & Children's Hospital.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35, 175–188.

- Weinberg, M., K., & Tronick, E. Z. (1997). Maternal depression and infant maladjustment: A failure of mutual regulation. In J. D. Noshpitz (Ed.), *The handbook of child and adolescent psychiatry. Infancy and preschool: Development and syndromes* (pp. 177-191). Nueva York: Wiley.
- Wiebe, S. A., Lukowski, A. F., & Bauer, P. J. (2010). Sequence imitation and reaching measures of executive control: A longitudinal examination in the second year of life. *Developmental Neuropsychology*, *35*, 522–538.
<http://dx.doi.org/10.1080/87565641.2010.494751>
- Wildt, E., Rohlfing, K. J., & Scharlau, I. (2019). The Role of Saliency in Learning First Words. *Frontiers in psychology*, *10*, 1150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01150>
- Willoughby, M. T., Wylie, A. C., & Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental psychology*, *55*(4), 767.
- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2003). Working memory and inhibitory control in early childhood: Contributions from physiology, temperament, and language. *Developmental Psychobiology*, *44*, 68-83.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *19*(3), 275-296.
<https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yazbek, A., & D'Entremont, B. (2006). A longitudinal investigation of the still-face effect at 6 months and joint attention at 12 months. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(3), 589–601. doi:10.1348/026151005x67539
- Yoo, K., & Reeb-Sutherland, B. C. (2013). Effects of negative temperament on 5-month-old infants' behavior during the still-face paradigm. *Infant Behavior and Development*, *36*(3), 344-348. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.002>
- Yu, C., Suanda, S. H., & Smith, L. B. (2019). Infant sustained attention but not joint attention to objects at 9 months predicts vocabulary at 12 and 15 months. *Developmental science*, *22*(1), e12735. <https://doi.org/10.1111/desc.12735>
- Yuan, L., Xu, T. L., Yu, C., & Smith, L. B. (2019). Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of experimental child psychology*, *179*, 324-336.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.020>

- Zachrisson, H. D., & Dearing, E. (2015). Family income dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway. *Child development*, 86(2), 425-440. <https://doi.org/10.1111/cdev.12306>
- Zakin, A. (2007). Metacognition and the use of inner speech in children's thinking: A tool teachers can use. *Journal of Education and Human Development*, 1, 1–14
- Zauche, L. H., Mahoney, A. E. D., Thul, T. A., Zauche, M. S., Weldon, A. B., & Stapel-Wax, J. L. (2017). The power of language nutrition for children's brain development, health, and future academic achievement. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(4), 493-503. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.01.007>
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55-68.
- Zelazo, P. D. (2018). Abstracting and aligning essential features of cognitive development. *Human Development*, 61(1), 43-48.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In James J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York, NY, US: Guilford Press.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of general psychology*, 1(2), 198-226.
- Zhang, T. Y., & Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the environmental regulation of the genome and its function. *Annual review of psychology*, 61, 439-466. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163625>
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of

self- regulation. *Child development perspectives*, 6(2), 112-121.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x>

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2011). *Preschool Language Scales–Fifth Edition (PLS-5)*. Bloomington: Pearson.

7. APENDICE

7.1. Escala de nivel Socioeconómico

ESCALA DE NIVEL ECONÓMICO SOCIAL (NES)

Nombre del niño/a:	Nº CASO:
Lugar de Nacimiento:	Nacionalidad:
Tiempo de residencia de la familia en Bs. As.:	Persona entrevistada (parentesco):
Fecha de Nacimiento del niño/a (dd/mm/aaaa):	Fecha de entrevista (dd/mm/aaaa):

ANTECEDENTES SANITARIOS DEL NIÑO/A

Antropometría

Se consigna la información provista por el tutor en caso de no tener libreta sanitaria.

Peso al nacer:

Talla al nacer:

Perímetro cefálico al nacer:

Historia prenatal y parto

Se consigna con una "X" en "SI" o "NO" y se completa en observaciones cuando corresponda.

	SI / NO	Observaciones / Cuáles
Controles durante el embarazo (al menos 4 consultas al obstetra)		
Complicaciones durante el embarazo (por ejemplo alta presión)		Cuáles:
Tiempo de gestación (semanas) - información de la libreta sanitaria		
Consumo de alcohol durante el embarazo		
Consumo de tabaco durante el embarazo		
Medicaciones prescritas (excluir hierro)		Cuáles:
Suplemento de hierro		
Parto normal		
Complicaciones en el parto		
Necesitó lámpara ¹		Tiempo:
Necesitó incubadora ²		Tiempo:
Necesitó máscara de oxígeno ³		Tiempo:

^{1,2,3}En caso positivo consignar tiempo (horas, días, semanas) en observaciones

Historia perinatal e infantil

	Si / NO	Edad	Duración	Motivo
Recibió golpes en la cabeza y tuvo pérdida de conocimiento				
Tuvo convulsiones sin fiebre				
Tuvo meningitis				
Tuvo hidrocefalia				
Fue operado				

Estuvo internado				
Toma medicamentos (aclarar cuál/es)				

* La columna se completa con Si o No para cada pregunta. En el caso que el antecedente haya requerido internación, consignar el tiempo que estuvo internado.

COMPOSICIÓN FAMILIAR

Padre o tutor o responsable varón

Parentesco / relación:
Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):
Edad:
Lugar de nacimiento (País, Provincia, Ciudad/Pueblo/Paraje):
Cuánto hace que reside en Bs. As:
Convive con el niño (SI/NO y aclarar cuando es sólo en fines de semana):

Madre o tutora o responsable mujer

Parentesco / relación:
Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):
Edad:
Lugar de nacimiento (País, Provincia, Ciudad/Pueblo/Paraje):
Cuánto hace que reside en Bs. As:
Convive con el niño (SI/NO y aclarar cuando es sólo en fines de semana):

JEFE DE HOGAR (persona que aporta la cuota mayor del ingreso):
PERSONAS A CARGO DEL JEFE DE HOGAR:

Hijos (incluir al niño del caso)*

	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 7
Género						
Edad						
Asiste a establecimiento educativo						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						

Otros integrantes que viven con el niño

	1	2	3	4	5	7
Parentesco / relación						
Género						
Edad						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						

* señalar con círculo el niño correspondiente al caso

** ciclo finalizado

EDUCACIÓN

Máximo nivel de estudios alcanzados por padre, madre, tutor legal o responsable a cargo habiendo estado en contacto con el niño (incluye padres separados) durante los primeros cinco años de vida del niño/a. En caso de verificarse más de una pareja (padre o madre), consignar la información de la persona que más tiempo haya estado con el niño/a.

	PADRE		MADRE	
	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto
UNIVERSITARIO				
TERCIARIO				
SECUNDARIO				
PRIMARIO				
SIN ESTUDIOS				

Nota: consignar el número de curso (grado o año) teniendo en cuenta si fue o no completado.

OCUPACIÓN

Ocupación e ingreso de padre, madre, tutor legal o responsables. Consignar el total del ingreso al grupo (suma de ingresos del grupo familiar y otros integrantes, como por ejemplo padres separados, abuelos, tíos). Aclarar cuando un ingreso corresponde a la percepción de un subsidio y su tipo (Jefas y Jefes, Alimentación, Vivienda, etc.).

Padre o tutor o responsable varón

Descripción de la tarea que realiza:

¿Cambió de trabajo en los últimos 6 meses?:

Es titular de algún subsidio o plan social (SI/NO y cuál):

Madre o tutora o responsable mujer

Descripción de la tarea que realiza:

¿Cambió de trabajo en los últimos 6 meses?:

Es titular de algún subsidio o plan social (SI/NO y cuál):

Otros integrantes que aportan ingresos

	1	2	3	5
Parentesco / relación con el niño				
Es titular de algún subsidio o plan social (SI/NO y cuál):				

¿En los últimos 6 meses, los ingresos del hogar alcanzan para cubrir las siguientes necesidades?:

	SI	NO
Alimentos (3/4 comidas diarias)		
Ropa (reposición)		
Salud (médico, remedios)		
Educación (materiales, transporte y útiles)		
Bienes /electrodomésticos NO básicos *		

* TV, microondas, PC, MP3. No se incluyen heladera, cocina, calefón o termotanque

CARACTERÍSTICAS HABITACIONALES DEL HOGAR

Barrio:

Paga el impuesto municipal (ABL):

Tipo de vivienda**Se consigna con una sola "x" por ítem.**

Casa	
Departamento	
Rancho o casilla ¹	
Pieza de inquilinato	
Pieza en hotel/pensión	
Local ²	
Vivienda móvil ³	
Calle	

¹viviendas precarias con paredes y techos construidos en fases (distintos momentos), con diferentes materiales, inseguras (estructura y servicios) y con pisos de tierra.

²no construido para habitar.

³autos, casas rodantes, colectivos, etc.

Pisos interiores

Madera, baldoza, cerámica, alfombra o cualquier otro revestimiento

Cemento, ladrillo fijo

Tierra, ladrillo suelto

Techo (cubierta exterior, lo que se ve estando fuera de la casa)

Cubierta asfáltica, membrana, baldoza, losa, pizarra, teja

Chapa de metal, de fibrocemento, plástica, de cartón

Caña, tabla

Paredes exteriores (lo que se ve estando fuera de la casa)

Mampostería, ladrillo, piedra, hormigón, bloques de material unidos con cemento

Madera

Adobe, bloques de material superpuestos sin unión con cemento, chapa de metal o fibrocemento

Chorizo, cartón, desechos

Provisión de agua

De red pública con cañerías dentro de la vivienda

De red pública con cañerías fuera de la vivienda, pero dentro del terreno

Bomba a motor o manual con cañerías dentro de la vivienda

Bomba a motor o manual con cañerías fuera de la vivienda, pero dentro del terreno

Agua de pozo, lluvia, río, canal, cisterna precaria (fuera de la vivienda o el terreno)¹**Baño**

Tienen baño (SI / NO):

El baño es de uso exclusivo del hogar (SI / NO):

Lo comparten con otro/s hogar/es de la misma vivienda (SI / NO):

Lo comparten con otra/s vivienda/s (SI / NO):

Baño propio¹ con inodoro CON sistema de descarga (cadena, botón o mochila)

Baño propio con inodoro SIN sistema de descarga (uso de balde o maguera)

Baño propio SIN inodoro NI sistema de descarga (letrina)

Baño compartido²

Sin baño (pozo o agujero)

¹ Baño que utiliza un solo grupo familiar, o más de uno que comparten gastos

² Baño que utiliza más de un grupo familiar y que no comparten gastos

Propiedad de la vivienda**Marcar con un círculo la respuesta dada.**

¹Incluye al/los propietario/s propiamente dicho/s o a

Propietario ¹ del terreno y de la vivienda	3
Alquila (inquilino)	2
Prestada ²	1
Casero	1
Intrusada ³	0
Cedida ⁴	0

familiares del propietario/s

²El propietario no habita la vivienda

³Viviendas o terrenos tomados (el propietario desconoce o no autoriza la habitación)

⁴El propietario da la vivienda entrega su escritura, sin recibir alquiler o dinero de venta

HACINAMIENTO

Cantidad de personas que habitan la vivienda	
Cantidad de habitaciones (ambientes) sin contar baño ni cocina	
Cantidad de habitaciones utilizados para dormir (incluyendo baño y cocina)	

ACCESO A SERVICIOS

Consignar si tiene (SI) o no (NO) cada uno de los servicios detallados a través de empresas públicas o privadas.

Agua	
Luz	
Gas de red	
Gas de tubo / garrafa	
Teléfono fijo	
Teléfono celular	
Conexión a Internet	
Conexión a TV de cable o satelital	

ESTÍMULO A LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

¿Que cantidad de libros tienen en el hogar?:	Menos de 10	Entre 10 y 50	Entre 51 y 100	Más de 100
¿Con que frecuencia leen un libro al niño?:	Todas las noches	3 veces por semana	1 vez por semana	Menos de 1 vez por semana
En el hogar hay visibles al menos 10 libros (SI/NO):				
La familia compra y lee diariamente el diario (SI/NO):				
La familia esta suscripta o compra periódicamente al menos una revista (SI/NO):				

ACCESO A LA INFORMACION

Preguntar si cuentan en el hogar con los siguientes elementos y si el niño los usa con frecuencia

* Indicar la cantidad de horas por día en caso de responder "Si".

	SI / NO	Todos los días *	Casi todos los días*	Nunca
Televisión:				
Radio:				
Computadora:				
Internet:				

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Nunca	Muy raramente	Pocas veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No sucedió

Durante la semana pasada, cuando le vistió o le desvistió, ¿cuántas veces:

1 2 3 4 5 6 7 X (1) se meneó y/o intentó darse la vuelta?

Cuando se le movía de un lado para otro durante el juego, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (2) se rió?

Cuando su hijo/a estaba cansado/a, ¿cuántas veces...

1 2 3 4 5 6 7 X (3) se mostró molesto?

Cuando le presentaron a un adulto desconocido, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X (4) abrazó a uno de sus padres?

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (5) cuando le leían un cuento?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (6) jugó con un juguete o un objeto entre 5 y 10 minutos?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (7) se dirigió rápidamente hacia objetos nuevos?

Cuando lo metió en el agua para bañarlo, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (8) se rió?

Cuando fue el momento de irse a la cama o dormir una siesta y su bebé no quería, ¿cuántas veces:

1 2 3 4 5 6 7 X (9) se quejó o lloriqueó?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Nunca	Muy raramente	Pocas Veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No sucedió

Después de dormir, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (10) lloró a los pocos minutos porque no aparecía nadie?

Durante la semana pasada, cuando le tomó en sus brazos para darle de comer, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (11) parecía desear apartarse tan pronto como terminó de comer?

Cuando le cantó o le habló, ¿cuántas veces...

1 2 3 4 5 6 7 X (12) se calmó inmediatamente?

Cuando estaba acostado boca arriba, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X (13) se meneó y/o volteó el cuerpo?

Jugando a las escondidas, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (14) se rió?

Estando jugando, ¿cuántas veces el niño/a volteó:

1 2 3 4 5 6 7 X (15) cuando el teléfono sonó?

¿Cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (16) se mostró enfadado (protestando o llorando) cuando lo dejó en la cuna?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (17) se asustó ante un cambio repentino de posición (por ejemplo, cuando se le movió de repente)?

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (18) al oír sonidos de palabras, como en una canción infantil?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (19) miró los dibujos de libros y/o fotografías de las revistas durante 5 minutos o más?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Nunca	Muy raramente	Pocas Veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No sucedió

Cuando visitaban un lugar nuevo, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (20) se entusiasmó por estar explorando lugares nuevos?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (21) sonrió o rió cuando le dieron un juguete?

Al final de un día agitado, ¿cuántas veces su bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (22) se puso a llorar?

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (23) protestó por ponerle en un lugar que limitaba sus movimientos (el corralito, la sillita del coche)

Cuando lo tuvo en sus brazos, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (24) pareció disfrutarse?

Cuando le enseñó algo para que mirara, ¿cuántas veces...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (25) se calmó inmediatamente?

Cuando le lavó el pelo, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (26) vocalizó?

¿Cuántas veces se dió cuenta su bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (27) del sonido de un avión que pasaba por encima?

Cuando le presentaron a un adulto desconocido, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (28) se negó a irse con el desconocido?

Cuando usted estuvo ocupado/a en otra actividad y su bebé fue incapaz de conseguir su atención, ¿cuántas veces...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (29) lloró?

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (30) con actividades rítmicas suaves, como mecerle o balancearle?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(X)
Nunca	Muy raramente	Pocas Veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No sucedió

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (31) miró a un juguete colgado en la cuna, al protector acolchado de la cuna o a algún cuadro colgado en la pared al menos durante 5 minutos?

Cuando el bebé quería algo, ¿cuántas veces...

Por favor, únicamente elija una de las opciones y conteste todas las preguntas.

Cuando un desconocido se acercó al niño/a en un lugar público (por ejemplo en el mercado), ¿con qué frecuencia

1. se abrazó a usted y no lo/la soltó? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando el niño/a presentó problemas para terminar una actividad (por ejemplo armar un objeto, pintar o vestirse), ¿con qué frecuencia

2. se mostró molesto rápidamente? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando estuvo en contacto con un niño/a conocido/a, ¿con qué frecuencia

3. buscó la compañía del niño/a? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando le permitió al niño/a elegir sus actividades ¿con qué frecuencia

4. eligió rápidamente e inició la actividad? 1 2 3 4 5 6 7 X

Durante un momento de tranquilidad con el niño/a ¿con qué frecuencia

5. disfrutó estar cantando tranquilo? 1 2 3 4 5 6 7 X

Mientras el niño/a jugó al aire libre, ¿con qué frecuencia

6. intentó escalar o trepar a lugares altos (por ejemplo, subir a un árbol mientras jugaba a estar en “una selva”)?

1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando el niño/a se concentró en su juguete o juego favorito, ¿con qué frecuencia

7. jugó durante más de 10 minutos? 1 2 3 4 5 6 7 X

8. al mismo tiempo que jugaba, atendió a lo que se le preguntó?

1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando le dijo al niño/a que lo visitarían seres queridos ¿con qué frecuencia

9. se inquietó mucho? 1 2 3 4 5 6 7 X

Durante las actividades tranquilas como leer un cuento, ¿con qué frecuencia el niño/a

10. chupó su dedo, cabello, ropa o alguna otra cosa? 1 2 3 4 5 6 7 X

Mientras el niño/a jugó dentro de la casa, ¿con qué frecuencia

11. prefirió los juegos bruscos o con peleas? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando usted meció o abrazó cariñosamente al niño/a, ¿con qué frecuencia

12. se mostró inquieto y pidió que lo/a soltara? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando el niño/a descubrió una nueva actividad, ¿con qué frecuencia

13. se integró al juego rápidamente? 1 2 3 4 5 6 7 X

Cuando el niño/a se involucró en una actividad que requería poner atención (como construir con bloques, armar un rompecabezas o vestir a una muñeca) ¿con qué frecuencia

14. se cansó de la actividad relativamente rápido? 1 2 3 4 5 6 7 X

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

15. prestó atención de forma correcta cuando usted le llamó? 1 2 3 4 5 6 7 X

16. pareció estar molesto por las etiquetas en su ropa? 1 2 3 4 5 6 7 X

17. le molestaron los sonidos de lugares ruidosos? 1 2 3 4 5 6 7 X
18. pareció lleno de energía, incluso en la tarde? 1 2 3 4 5 6 7 X
- En un lugar público, ¿con qué frecuencia el niño/a**
19. pareció asustado por los vehículos grandes o ruidosos? 1 2 3 4 5 6 7
X
- Mientras el niño/a jugó al aire libre con otros niños, ¿con qué frecuencia**
20. pareció ser uno de los más activos? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando le pidió al niño/a que “no” realizara alguna actividad, ¿con qué frecuencia**
21. interrumpió una actividad rápidamente? 1 2 3 4 5 6 7 X
22. se mostró triste y a punto de llorar? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Después de una actividad o acontecimiento emocionante, ¿con qué frecuencia el niño/a**
23. pareció desanimado o melancólico? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Mientras el niño/a jugó dentro de la casa, ¿con qué frecuencia**
24. corrió por la casa? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando usted le dio al niño/a un juguete atractivo, ¿con qué frecuencia**
25. se entusiasmó por agarrarlo? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando el niño/a pidió algo y usted le dijo “no”, ¿con qué frecuencia**
26. hizo un berrinche? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando le pidió al niño/a esperar para algo que deseaba (como una golosina), ¿con qué frecuencia**
27. esperó pacientemente? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando arrulló al niño/a con ternura, ¿con qué frecuencia**
28. sonrió? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Mientras mantuvo al niño/a en su regazo, ¿con qué frecuencia**
29. se acurrucó a usted? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando un adulto conocido (como un pariente o un amigo) visitó su casa, ¿con qué frecuencia el niño/a**
30. quiso interactuar con el adulto? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando le dio al niño/a una indicación, ¿con qué frecuencia**
31. tuvo cuidado con las cosas frágiles o delicadas? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando visitaron un lugar nuevo, ¿con qué frecuencia el niño/a**
32. no quiso entrar? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando algo le molestó al niño/a, ¿con qué frecuencia**
33. lloró durante más de 3 minutos, incluso cuando fue consolado? 1 2 3 4 5 6 7 X
34. se calmó fácilmente? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Cuando usted estaba ocupada y le pidió al niño/a hacer otra actividad ¿con qué frecuencia**
35. encontró otra actividad para hacer? 1 2 3 4 5 6 7 X
- Al estar en reuniones familiares con adultos o niños, ¿con qué frecuencia el niño/a**
36. disfrutó jugando con personas distintas? 1 2 3 4 5 6 7 X