Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología
Programa de Doctorado en Psicología

TESIS DOCTORAL

LENGUAJE, PARENTALIDAD Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA: RELACIONES CONCEPTUALES Y ASOCIACIONES CONCURRENTES Y LONGITUDINALES EN UNA MUESTRA CHILENA

Por
Esteban Gómez Muzzio

Directora de Tesis: Katherine Strasser.
Comisión de Tesis: Patricio Cumsille
Christian Berger
María José Rodrigo

Enero de 2019

AGRADECIMIENTOS

En el inicio de todo proceso creativo existe un instante de duda, la vacilación que todo lo cuestiona, la respiración contenida que acalla los sonidos del mundo y enfrenta el alma con una decisión trascendental: ¿seré capaz de terminar lo que hoy comienzo? ¿tendré la fuerza, la inteligencia y la perseverancia para unir todas las piezas, tejer todos los hilos y dar forma a una obra honesta y con voz propia?

En ese momento decisivo, en el suspenso que determina lanzarse a la aventura del conocimiento, o bien quedarse temeroso a la orilla del camino, una mirada basta. Pero no se trata de cualquier mirada, sino de aquella que sólo pueden ofrecerte las personas que ven en ti más de lo que tú ves en ti mismo, aquella mirada amorosa que atraviesa tus caretas y disfraces, que te conoce y cree ciegamente en la luminosa belleza que hay en ti, en aquello en lo que puedes convertirte, en aquello que puedes llegar a ser. Son personas que te sostienen en los momentos decisivos, que te alientan a dar lo mejor de ti, más allá del cansancio, los extravíos y confusiones, las numerosas rendiciones que sufres a lo largo del camino, el aburrimiento y la pérdida de sentido, la duda de si tanto trabajo vale la pena, incluso de si hay un lugar al que llegar cuando todo termine. Son personas que aportan su sabiduría, su experiencia, su tiempo, su entusiasmo. A esas personas, hoy les construyo un jardín de gratitudes, pensamientos, nomeolvides y maravillas, en estas palabras, en esta tesis que es en parte suya, en parte nuestra, porque en ella, en cada página, está escrita parte de nuestra historia, de la historia secreta que la hizo posible.

A Katy Strasser, te obsequio la primera flor de este jardín, por guiarme en esta tesis, por ser figura de inspiración científica y refugio en momentos de derrota, gracias querida maestra, gracias querida amiga. Me regalaste tu pasión por la psicología del desarrollo, la conexión entre lenguaje y emoción, entendiendo las implicancias y la relevancia de este trabajo. En una etapa muy triste y difícil de mi vida, creíste en mí. Me fortaleciste, me orientaste, con mucho cuidado y respeto, con una fe ciega en que lograría sacar adelante este doctorado, a pesar de todo, incluso de mí mismo, ayudándome a encontrar el sendero imposible, escondido entre la niebla y mis múltiples obligaciones laborales y familiares, para seguir avanzando paso a paso, ordenando ideas,

procedimientos, datos y decisiones, presionándome siempre a “mejorar la versión anterior”, a “decir lo mismo pero más simple”, a ser riguroso y apegado a los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la buena ciencia, de aquella que no sólo se construye en apego a las exigencias científicas, sino que se interpela siempre en un horizonte ético de relevancia social.

Gracias a los grandes maestros y maestras que me formaron, a esas mentes brillantes y corazones nobles que desde hace años han ido esculpiendo el universo de ideas y matices que dan forma a mi paleta de colores y herramientas profesionales.

María Angélica Kotliarenco, te obsequio la segunda flor de este jardín, por sembrar las semillas de la resiliencia en mi trabajo, por mostrarme un enfoque ecológico y muy humano al trabajar en primera infancia, especialmente en aquella más golpeada por la pobreza y la falta de oportunidades, por creer desde siempre en mi trabajo y abrirme puertas, proyectos y redes profesionales, siempre generosa, erudita y humilde al mismo tiempo.

Tal vez sea extraña la siguiente flor que deseo obsequiar, pues su destinataria partió hace varios años. Y, aun así, Anita Haz, aunque no estés con nosotros, siempre estás. Desde los años que fui tu ayudante alumno, hasta mi tesis de magíster en psicología clínica que guiaste con tanta lucidez, y los trabajos que escribimos juntos sobre familias multiproblemáticas y programas sociales, me ayudaste a construir una visión y compromiso social en todo lo que hago. Sé que hoy sonríes al verme terminar esta tesis de doctorado, y desde lejos te digo “estuviste presente, aquí conmigo en cada paso del camino”.

María José Rodrigo, líder internacional e impulsora del enfoque revolucionario de la Parentalidad Positiva en España, Europa y el mundo, conocerte fue conocer la grandeza de la causa que nos moviliza a tantos, que tanto te debemos. Escucharte, trabajar juntos frente al lago en Puerto Varas, o microanalizar videos de casos con graves vulneraciones de derechos en un programa social en Macul, debatir y proponer al país el enfoque de la Parentalidad Positiva en grandes Seminarios, y continuar años después la ruta que tú iniciaste, me hace sentir privilegiado, agradecido y perteneciente a una tribu que avanza hacia Comunidades Sensibles, hacia una ecología de los Buenos Tratos.

A los grandes maestros Jorge Barudy y Margorie Dantagnan, les obsequio un ramillete de las más hermosas flores de este jardín de gratitudes, porque su trabajo en competencias parentales y Buenos Tratos ha sido inspiración y referente, fuente de agua fresca para nuevas ideas y posibilidades, permanente testimonio de humanidad y sabiduría clínica.

En este camino hacia la investigación científica de alto nivel, te doy gracias profesor Roberto Arístegui por esos años en que aprendí tanto de tu mano, primero como alumno y luego como ayudante 6 años, en los fundamentos filosóficos de la ciencia psicológica, epistemología y clínica, pero más aún, por tu infinita humanidad, ternura en la pedagogía, humildad en las conversaciones difíciles, paciencia en el método.

El tercer pilar de mi formación ha sido iluminado de la mano de una tribu bien-tratante de colegas y amigos herederos del maravilloso legado de la teoría del apego, la teoría clínica ecosistémica y las políticas públicas. Cada uno de ustedes ha contribuido con su obra y reflexión al conocimiento que fue dando forma a esta tesis doctoral: Álvaro Pallamares, María Pía Santelices, Carmen Gloria Hidalgo, Marcela Aracena, María Inés Pesqueira, Miguel Cordero, Paula Bedregal, Felipe Arriet, Felipe Lecannelier, Rodrigo Cárcamo, Marinus Van IJzendoorn, Susan McDonough, Marcelo Wettling, Magdalena Muñoz, Fabiola Cortez-Monroy, Elsa Wolfberg, Christian Herreman, Inés Di Bártolo y Mario Marrone, este jardín de gratitudes tiene sus nombres grabados para siempre.

Y aunque no los conocí a todos en persona, quiero regalar las más hermosas de estas flores a cuatro grandes sabios que dieron forma al trabajo de todos nosotros: John Bowlby, Mary Ainsworth, Urie Bronfenbrenner y Boris Cyrulnik. Gracias a ustedes, a su obra luminosa, millones de niños y niñas, millones de familias, cientos y miles de escuelas e instituciones, hoy están iniciando el camino de la cultura de los malos tratos a la Cultura de los Buenos Tratos.

Quiero agradecer al Comité de Tesis Doctoral, conformado por los Doctores Patricio Cumsille, Christian Berger y María José Rodrigo, por sus observaciones al proyecto de tesis que contribuyeron sin duda a mejorar el proceso de investigación. Gracias al Doctor Patricio Cumsille y equipo docente, por su completa y rigurosa

formación metodológica, fundamental para sacar adelante una tesis de estas características. Gracias a todos los docentes del Doctorado en Psicología UC por su excelente calidad formativa, disposición y paciencia en la enseñanza, generosidad en la entrega de conocimiento y exigencia en el desarrollo de las ideas. Gracias a mis compañeros y compañeras, especialmente a mi buen amigo Camilo Gouet (brillante biólogo y alumno del doctorado), por las interminables y apasionantes conversaciones que fueron dando forma a las ideas de esta tesis, por escuchar y proponer, por compartir la pasión por la investigación y la ciencia psicológica. Gracias a Bernardita Villarroel, secretaria del Doctorado en Psicología, por tu dedicación atenta, cercana y siempre disponible en cada etapa del proceso, por todas las veces que me salvaste de situaciones difíciles, buscando soluciones y apoyando en todo momento mi continuidad en el doctorado.

Al Patronato Madre-Hijo, su gerente general Diego Muñoz, su Directorio, y a su Director Social cuando iniciamos el proyecto, Nicolás González, gracias, gracias por hacer posible este estudio, facilitando instalaciones, acceso a muestra, horas profesionales con dedicación exclusiva y difusión en radio, redes sociales y un Seminario. A las profesionales del Patronato que se sumaron en distintos momentos al equipo de investigación: Francisca Verdaguer, Isidora del Real, Ángeles Araya, Catalina Undurraga y Sofía Brieva, les envío un enorme ramo de las más aromáticas flores de admiración, respeto y agradecimiento, estuvieron en cada paso del proceso, en decenas de reuniones, extensas reuniones de trabajo, de discusión teórica, metodológica, de análisis de videos, de discusión de las evaluaciones, contactando a las familias, levantando y organizando datos, apoyando más allá de lo comprometido para que la investigación pudiese avanzar. A las profesionales de Fundación América por la Infancia que apoyaron el levantamiento de datos en momentos cruciales, así como la organización de un Seminario: Catalina Figueroa, Marian Maureira, Leyla Contreras, Constanza Baeza, Teresa Muzzio, Javier Léniz. A Don Fernando, chofer de la Fundación, gracias por su disponibilidad, entusiasmo, respeto y confidencialidad a toda prueba, permitiendo recuperar las grabaciones a tiempo, desde lugares lejanos y de difícil acceso, asegurando así la viabilidad del estudio.

A las madres, niños y niñas, a sus padres y familias, gracias. Nos abrieron sus casas, sus vidas, sus historias y sus experiencias cotidianas. Nos confiaron la intimidad más delicada, creyendo en este proyecto y comprendiendo su relevancia para las políticas públicas de infancia. Apostaron por la gran innovación que supuso usar tecnología LENA por primera vez en Latinoamérica, y facilitaron las evaluaciones a los 18 y a los 30 meses de edad de los bebés, lo que hizo posible, en definitiva, esta tesis. Para ustedes, mi infinita gratitud, mi admiración y mi respeto.

A mis amigos y amigas, a tantas personas que me han acompañado en este extenso camino, mi gratitud los abraza en estas letras. Marian, mi compañera de vida, te reservo las rosas más bellas que pueda encontrar en mi jardín, no sólo por tu paciencia y apoyo en cada paso que di, sino especialmente por tu compañía, escucha y aliento amoroso y decidido en la última etapa de escritura final de la tesis. Te robé días y largas noches que tú supiste convertir en una dulce espera, y tu amor luminoso me dio la fuerza que necesitaba para terminar. A mi papá, Pedro, y a mi mamá, Teresa, les agradezco haberme formado desde mi nacimiento con amor y dedicación, les agradezco creer incondicionalmente en mí desde siempre, alentarme a iniciar este camino, y celebrar cada pequeño triunfo en familia, junto a mis hermanos a quienes abrazo en estas líneas, Francisco, Constanza, mis abuelos Pedro e Irelba y mis nonos, Tomás y Gilda. Sin seguridad emocional, no hay aprendizaje. Y por eso, a todos ustedes, mi familia, aunque algunos ya no estén entre nosotros, les agradezco cada conversación, cada turno y cada palabra que aportaron en mi temprana infancia ya que, como esta tesis muestra, esas conversaciones cotidianas fueron claves para construir las competencias socioemocionales que hoy me permiten estar terminando el desafío de este doctorado. Finalmente, cierro este jardín de gratitudes abrazando a mis bellos hijos, Vicente, Antonia y a nuestro “duraznito” que viene en camino, mis niños dorados, los amo hijitos, esta tesis es para ustedes, y en ustedes se inspiró. Porque desde que llegaron a mi vida el corazón late más fuerte, el compromiso por ofrecerles un mundo mejor guía cada paso de esta larga marcha, ustedes señalaron el camino, el horizonte y la manera, con amor, con dedicación, con presencia. Porque sólo de esa forma, con buenos tratos en el centro de cada odisea, los logros como éste valen la pena, se legitiman, y tienen real valor y coherencia.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN…… 11

II. PRIMER ESTUDIO. Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación …… 18

III. SEGUNDO ESTUDIO. Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando lena…… 48

IV. TERCER ESTUDIO. Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales…… 89

V. DISCUSIÓN GENERAL…… 134

VI. REFERENCIAS…… 142

ÍNDICE DE TABLAS

I. PRIMER ESTUDIO: un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

Tabla 1: componentes y funciones de las competencias socioemocionales…. 30

II. SEGUNDO ESTUDIO. Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando lena

Tabla 1: confiabilidad inter-jueces en la escala feas…….. 64

Tabla 2: descriptivos de las variables evaluadas……... 69

Tabla 3: correlaciones entre las variables del estudio (cuestionarios e2p y deca)…… 70

Tabla 4: correlaciones entre las variables del estudio (medidas observacionales piccolo y feas)……. 71

Tabla 5: regresión lineal múltiple para desarrollo socioemocional total (deca)……... 72

Tabla 6: regresión lineal múltiple para regulación emocional (deca)……... 73

Tabla 7: regresión lineal múltiple para apego y relaciones (deca)…… 74

Tabla 8: regresión lineal múltiple para iniciativa (deca)……... 75

Tabla 9: regresión lineal múltiple para desarrollo socioemocional total (feas)…… 76

Tabla 10: regresión lineal múltiple para regulación emocional (feas)……. 77

Tabla 11: regresión lineal múltiple para apego y relaciones (feas)……... 78

Tabla 12: regresión lineal múltiple para comunicación emocional…….. 79

III. Tercer estudio. Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol

de los turnos conversacionales

Tabla 1: confiabilidad inter-jueces para la escala feas…….. 104

Tabla 2: descriptivos de las variables evaluadas a los 18 (n=50) y 30 meses (n=43) de edad…….. 109

Tabla 3: asociación entre indicadores de desarrollo socioemocional y variables del niño, la figura parental y el sistema familiar a los 18 (n=50) y 30 meses (n=43) de edad del bebé……. 110

Tabla 4: regresión jerárquica para regulación emocional a los 30 meses de edad del bebé……. 112

Tabla 5: regresión jerárquica para apego a los 30 meses de edad del bebé……. 113

Tabla 6: regresión jerárquica para comunicación emocional a los 30 meses de edad del bebé……... 114

Tabla 7: regresión jerárquica para desarrollo socioemocional total a los 30 meses……. 114

ÍNDICE DE FIGURAS

I. PRIMER ESTUDIO: un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

Figura 1. Componentes del modelo de competencias de desarrollo socioemocional…… 24

II. TERCER ESTUDIO. Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales

Figura 1: resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (tc) y puntaje de desarrollo socioemocional total (dse) entre los 18 (t1) y 30 meses (t2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado….. 116

Figura 2: resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (tc) y puntaje de regulación emocional (re) entre los 18 (t1) y 30 meses (t2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado…….. 117

Figura 3: resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (tc) y puntaje de apego (a) entre los 18 (t1) y 30 meses (t2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado…… 118

Figura 4: resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (tc) y puntaje de comunicación emocional (ce) entre los 18 (t1) y 30 meses (t2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado…….. 119

I. INTRODUCCIÓN

Los indicadores de bienestar de la población infantil en Chile resultan alarmantes comparados con otros países del mundo. En el estudio de Rescorla y colaboradores (2011), Chile aparece ubicado en el último lugar de 24 países, con los peores indicadores de problemas conductuales y emocionales en preescolares a nivel internacional. A partir del reporte de figuras parentales en el Child Behavior Checklist[1], el promedio omnicultural fue de 33,3; Chile se ubica sobre una desviación estándar, junto a Taiwán y Lituania, mientras que los mejores indicadores los obtienen Dinamarca, Islandia y España. Estos hallazgos no mejoraron en un segundo estudio (Rescorla et al., 2012), que utilizó el reporte de cuidadores y de profesores de los niños y niñas en 15 sociedades. La brecha aparece particularmente pronunciada en problemas de tipo "externalizante", es decir, comportamientos agresivos caracterizados por la desregulación emocional y conductual.

Otras fuentes confirman esta delicada situación: según la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia, ELPI 2010, entre el 10% y el 24% de niños/as de 6 a 18 meses de edad evaluados con ASQ-SE muestra problemas en su desarrollo socioemocional (Behrman, Bravo & Urzúa, 2010). La situación no mejora al considerar datos de la ELPI 2012, en la que se registró entre un 15,6% y un 23,2% (Centro de Microdatos, 2012). Las cifras se extreman en ambas muestras al diferenciarlas por quintil de ingresos: en la ELPI 2010 fue 11,8% en el quintil de mayores ingresos versus 33,7% en el de menores ingresos; en la ELPI 2012 fue 19,3% versus 29%, respectivamente.

El problema no parece disminuir en edades posteriores. De acuerdo con un estudio de Vicente y colaboradores (2012), realizado en cuatro provincias representativas de Chile (Santiago, Concepción, Iquique y Cautín) la prevalencia global de trastornos psiquiátricos DSM-IV entre los 4 y 11 años fue de 42,9%, con trastornos por comportamiento disruptivo (29,7%), y trastornos ansiosos (21%) como los

[1] Se usó la versión de 1½–5 años de edad del CBCL, en 24 sociedades (N=19.850): Dinamarca, Islandia, España, Corea, Alemania, Kosovo, Australia, Bélgica, Finlandia, Holanda, Francia, EE.UU., Italia, Emiratos Árabes, China, Perú, Portugal, Rumania, Singapur, Irán, Turquía, Taiwán, Lituania y Chile.

principales, destacándose las carencias en las competencias de regulación emocional y conductual en los niños y niñas.

Por otra parte, se observan indicadores preocupantes sobre la forma como los padres, madres y otros responsables de crianza se relacionan con los niños y niñas. De acuerdo con el cuarto estudio sobre maltrato infantil de UNICEF (2012), el 71% de los niños y niñas chilenos de octavo básico refiere recibir algún tipo de violencia (psicológica, física leve o física grave) de parte de su madre y/o padre. Estas cifras se han mantenido estables en las mediciones de 1994, 2000 y 2006, utilizando metodologías comparables (Larraín & Bascuñán, 2012), reflejando una estabilidad cultural en las pautas de crianza y de relación establecidas entre adultos y niños/as en Chile.

Además de las pautas relativas a disciplina y buen trato, otros datos interesantes en relación con prácticas de estimulación cognitiva los aporta la Encuesta Nacional de Primera Infancia, ENPI 2010, con una muestra de 6.598 niños/as entre 0 y 5 años 11 meses de edad de jardines infantiles. Se encontró que un 40% de los adultos nunca lee cuentos a sus hijos durante la semana y un 35% lo hace sólo una o dos veces, con una importante diferencia según nivel socioeconómico y edad del niño/a, donde a menor nivel socioeconómico y menor edad, menos frecuente es la lectura o narración cotidiana de historias (JUNJI, UNICEF & UNESCO, 2010). Según datos de la ELPI 2012 (análisis propios), un 71% lee cuentos, historias o mira libros junto a sus hijos/as tres o menos veces por semana. Respecto a conversar con el niño/a, un 39% declara realizarlo tres o menos veces por semana. Esto es grave si consideramos el impacto conocido de la lectura de libros sobre el lenguaje de los niños y niñas, especialmente respecto al crecimiento del vocabulario, la alfabetización emergente y el logro de la lectura (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Asimismo, los datos sobre la baja frecuencia de conversaciones son preocupantes, dado el rol de las conversaciones cotidianas sobre el desarrollo de las competencias comunicativas (Zimmerman et al., 2009) y el coeficiente intelectual (Gilkerson, Richards, Warren, Oller, Russo & Vohr, 2018), así como los vínculos que se han sugerido entre lenguaje y desarrollo socioemocional, autorregulación y funciones ejecutivas (Thompson, 2014).

Así, se configura un escenario-país en el cual el desarrollo socioemocional de los niños y niñas se observa amenazado por prácticas de crianza caracterizadas por la falta de estimulación cognitiva y lingüística, la escasez de diálogo en los espacios cotidianos de convivencia y una recurrencia a prácticas de maltrato en el ejercicio de la disciplina parental. Modificarlo demanda profundizar en el estudio de mecanismos protectores y/o promotores del desarrollo positivo, especialmente de aquellos niños/as en situación de vulnerabilidad. Es necesario identificar qué tipo de prácticas de crianza promueven un mejor desarrollo socioemocional temprano, en contrapeso a la influencia negativa reconocida del maltrato infantil crónico (National Scientific Council on the Developing Child, 2011; Larraín & Bascuñán, 2012) o la carencia de prácticas positivas de crianza en el hogar (Bornstein, 2012).

El objetivo de esta tesis, por tanto, fue contribuir en esa dirección, abordando la relación entre el ejercicio de la parentalidad en los espacios cotidianos de crianza y el desarrollo socioemocional temprano, con una mirada centrada en explorar el rol del diálogo cotidiano entre adultos y niños/as. La pregunta de investigación que interesó responder en este proyecto fue: *¿cuál es el rol del lenguaje y la comunicación en el desarrollo socioemocional temprano?*

La tesis se organiza en tres trabajos, cada uno aportando a responder la pregunta de investigación. El primer trabajo, titulado: "Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación" permitió desarrollar un marco conceptual a partir del cual comprender el rol que podría jugar el lenguaje y la comunicación en el desarrollo socioemocional en edades tempranas. El segundo trabajo, titulado: "Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA", permitió explorar la contribución del lenguaje cotidiano parental sobre competencias socioemocionales a los 18 meses de edad, específicamente la cantidad de palabras del adulto dirigidas al bebé y la cantidad de turnos de conversación. El tercer trabajo, titulado: "Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales", abordó la pregunta por la evolución del desarrollo socioemocional entre los 18 y 30 meses, en función de las conversaciones cotidianas de las cuidadoras con sus bebés, analizando continuidad, estabilidad, dirección y predicción de los efectos.

Primer Artículo. Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

El primer problema que abordó esta tesis es la multiplicidad de enfoques y conceptos posibles al estudiar desarrollo socioemocional temprano. Asimismo, debido a que la investigación en lenguaje parental en general se ha enfocado más bien al desarrollo cognitivo y lingüístico que al desarrollo socioemocional, este artículo también buscó reflexionar sobre el lugar del lenguaje en el estudio del desarrollo socioemocional. Entonces, en este primer trabajo se realizó una extensa revisión de la literatura con el objetivo de construir un modelo teórico para comprender el desarrollo socioemocional temprano, elaborando definiciones, identificando componentes y trazando indicadores de progresión a lo largo del desarrollo en la primera infancia y niñez temprana, con especial foco en el rol del lenguaje y la comunicación.

El primer paso fue usar el concepto "competencia socioemocional" para operacionalizar aquellas variables que se estudian cuando hablamos de desarrollo socioemocional temprano. El concepto de competencia socioemocional permite ir más allá de un enfoque innatista, hacia un enfoque de construcción y aprendizaje social. ¿Cuáles serían estas competencias socioemocionales que conforman el desarrollo socioemocional? ¿Qué conocimientos y destrezas las conforman? ¿Cómo son las trayectorias esperadas de desarrollo de estas competencias? ¿Cómo se aprenden y, por tanto, cómo podemos potenciar su desarrollo positivo en la infancia y niñez temprana?

El modelo propuesto distingue tres competencias socioemocionales: (a) cognición socioemocional: entendida como la capacidad para prestar atención a las claves sociales y emocionales, y comprenderlas en un marco referencial de sentido. Incluye los componentes de atención e interpretación; (b) regulación emocional: entendida como la capacidad para identificar y modular las propias emociones. Incluye los componentes de control y modulación; (c) comunicación socioemocional: entendida como la capacidad para usar diversos mecanismos de comunicación con la finalidad de compartir el mundo emocional, conectarse, vincularse, coordinarse e interactuar en forma exitosa con los demás. Incluye los componentes de comunicación no verbal y verbal.

Este esquema permitió organizar de mejor forma la investigación sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo vital, favoreciendo la integración de líneas de investigación antes separadas entre sí y relevando el posible rol del lenguaje. El artículo desarrolló cada competencia socioemocional y sus respectivos componentes en extenso, sirviendo para fundamentar teóricamente los otros dos estudios de la tesis.

Segundo Artículo. Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA

La mayor parte de la literatura que ha estudiado la relación entre lenguaje parental dirigido al niño/a y el desarrollo socioemocional temprano, se ha centrado en estudiar tipos de habla en términos de su cualidad, pero no en términos del grado o dosis de exposición como un foco de investigación. Así, se ha estudiado el habla respecto a inferencias causales sobre el mundo emocional (Dunn, Brown, Slomkowki, Tesla, & Youngblade, 1991); conversaciones sobre toma de perspectiva en relación al otro (Harris, 1996, en Racine, Carpendale & Turnbull, 2007); o el uso de términos mentalistas o emocionales en las conversaciones padre/madre-hijo/a (Moore, Furrow, Chiasson & Patriquin, 1994; Denham & Kochanoff, 2002; Ruffman, Slade, Devitt & Crowe, 2006; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Waters et al., 2010). Al estar el foco puesto en el uso de ciertos términos "emocionales" o "mentales" en las conversaciones, se obscurece una pregunta anterior, más básica y fundamental: ¿hace una diferencia en el desarrollo de competencias socioemocionales tempranas una mayor o menor exposición a lenguaje ambiental significativo?

Para acceder al lenguaje cotidiano hoy existe una revolucionaria tecnología llamada LENA: Language Environment Analysis (Greenwood, Schnitz, Irvin, Tsai & Carta, 2018). El software LENA permite registrar en tiempo real y de manera ecológica el ambiente de lenguaje cotidiano en que un niño se desarrolla, sin interferencias del

investigador. Supone un enorme salto en la forma de acceder a la evaluación del lenguaje cotidiano y su impacto en el desarrollo infantil.

Este primer estudio se desarrolló con una muestra de 50 bebés de 18 meses de edad, sus madres y familias de Santiago de Chile. Se evaluó indicadores de desarrollo socioemocional, temperamento, riesgo social acumulado, calidez de la madre y lenguaje cotidiano (evaluado mediante la tecnología LENA). El estudio analizó mediante regresiones lineales jerárquicas la contribución específica de la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a y la cantidad de turnos de conversación, sobre tres competencias socioemocionales evaluadas mediante el cuestionario DECA: regulación emocional, apego e iniciativa, así como tres competencias socioemocionales evaluadas mediante la escala observacional FEAS: regulación emocional, apego y comunicación emocional, controlando por calidez emocional de la madre, sexo y temperamento del niño y riesgo social acumulado en el sistema familiar.

Tercer Artículo. Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales

Aunque el segundo estudio supuso un avance importante en la pregunta de investigación de esta tesis, al ser un estudio transversal no puede pronunciarse respecto al problema de la direccionalidad, esto es, respecto a si es el lenguaje el que afecta al desarrollo socioemocional o al revés. Tampoco muestra si el efecto encontrado de los turnos de conversación sobre diversos indicadores de desarrollo socioemocional perdura en el tiempo, ni aporta evidencia respecto a la continuidad y estabilidad de estas variables a lo largo del tiempo, siendo ambos aspectos, fundamentales a considerar en cualquier estudio del desarrollo (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2018; Bornstein, Hahn, Putnick & Pearson, 2018).

En este segundo estudio, se pudo reevaluar a 43 de los 50 bebés del primer estudio, sus madres y familias de Santiago de Chile. De esta forma, se contó con indicadores de desarrollo socioemocional, temperamento, riesgo social acumulado,

calidez de la madre y lenguaje cotidiano evaluado usando tecnología LENA (Greenwood, Schnitz, Irvin, Tsai & Carta, 2018), a los 18 meses y nuevamente a los 30 meses de edad.

Usando regresiones lineales jerárquicas, se evaluó el efecto predictivo de los turnos de conversación a los 18 meses de edad, sobre las competencias socioemocionales evaluadas a los 30 meses: regulación emocional, comunicación emocional, apego, y desarrollo socioemocional total, controlando por calidez emocional de la madre, temperamento del niño, riesgo social acumulado en el sistema familiar y el nivel inicial de cada variable de resultado. Además, se condujeron análisis cross-lagged para estimar la dirección de los efectos entre turnos de conversación y las variables resultado (controlando por riesgo social acumulado), permitiendo asimismo estudiar continuidad y estabilidad de las variables entre el tiempo 1 y tiempo 2.

Tomados en su conjunto, el artículo teórico y los dos estudios empíricos permiten explorar la pregunta principal de esta tesis, respecto a la relación entre las conversaciones cotidianas y la evolución del desarrollo socioemocional en la primera infancia.

II. PRIMER ESTUDIO:

Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

An integrative framework of early socio-emotional competencies: cognition, regulation and communication

Um quadro integrativo das competências socioemocionais precoces: cognição, regulação e comunicação

Un cadre intégratif des premières compétences socio-émotionnelles: cognition, régulation et communication

Esteban Gómez Muzzio[2]
Pontificia Universidad Católica de Chile
Fundación América por la Infancia

Katherine Strasser[3]
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

En este artículo se propone un modelo para comprender el desarrollo socioemocional temprano, en base a una revisión de la literatura existente. El modelo propuesto distingue tres competencias socioemocionales: (a) cognición socioemocional: conformada por la atención e interpretación en situaciones sociales; (b) regulación emocional: conformada por la modulación emocional y el control de impulsos; (c)

[2] Dr(c), Mg., Ps., Esteban Gómez Muzzio. Director Ejecutivo de Fundación América por la Infancia; candidato a Doctor en Psicología, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: esteban.gomez@americaporlainfancia.com Agradecimientos a CONICYT-PCHA/Beca de Doctorado Nacional 2013-18763.
[3] Dra., Ps., Katherine Strasser. Académico de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: kstrasse@uc.cl

comunicación socioemocional: conformada por la gestualidad y el lenguaje en la interacción con otros. Se discuten las implicancias del modelo para organizar la investigación sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo vital, favoreciendo la integración de líneas de investigación ante separadas entre sí.
Palabras clave: *Desarrollo Socioemocional, Competencias Socioemocionales, Primera Infancia*

ABSTRACT

The literature about socio-emotional development is extensively reviewed, offering a theoretical model that identified three principal socio-emotional competencies: (a) socio-emotional cognition: composed by the attention and interpretation of social situations; (b) emotion regulation: composed by the emotion modulation and impulse control; (c) socio-emotional communication: composed by verbal and no verbal communication with others. We believe that this squeme will allow to organize better the research about the development of socioemotional competencies troughout the curse of life, favoring the integration of research programs not connected before.
Key Words: *Socioemotional Development, Socioemotional Competencies, Early Childhood*

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons un modèle pour comprendre le développement socio-émotionnel précoce, basé sur une revue de la littérature existante. Le modèle proposé distingue trois compétences socio-émotionnelles: (a) la cognition socio-affective: conforme à l'attention et à l'interprétation dans les situations sociales; (b) la régulation émotionnelle: conformée par la modulation émotionnelle et le contrôle des impulsions; (c) la communication socio-émotionnelle: façonnée par les gestes et le langage en interaction avec les autres. Les implications du modèle d'organisation de la recherche

sur le développement des compétences socio-émotionnelles tout au long du cycle de vie sont discutées, favorisant l'intégration de lignes de recherche distinctes.
Mots-clés: *Développement socio-affectif, Compétences socio-affectives, Petite enfance*

RESUMO

Neste artigo, propomos um modelo para entender o desenvolvimento sócio-emocional inicial, baseado em uma revisão da literatura existente. O modelo proposto distingue três competências socioemocionais: (a) cognição socioemocional: conformada por atenção e interpretação em situações sociais; (b) regulação emocional: conformada por modulação emocional e controle de impulsos; (c) comunicação socioemocional: moldada por gestos e linguagem em interação com os outros. São discutidas as implicações do modelo de organização da pesquisa sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais ao longo do ciclo de vida, favorecendo a integração de linhas de pesquisa separadas.
Palavras-chave: *Desenvolvimento socioemocional, Competências socioemocionais, Primeira infância*

INTRODUCCIÓN

La importancia que ha adquirido el estudio del desarrollo socioemocional en las últimas dos décadas ha significado una proliferación de conceptos teóricos y operacionales que buscan describir y explicar las conductas y trayectorias infantiles asociadas (Gross, 2014). Sin embargo, no existe entre los investigadores un consenso sobre cuáles son los constructos clave que componen la competencia socioemocional, ni sobre sus interrelaciones. En cambio, existe un conjunto de conceptos con relaciones más o menos difusas entre sí, abarcando una amplia gama de conductas, habilidades, tendencias, creencias y conocimientos infantiles. Estos conceptos varían no sólo dependiendo del marco conceptual en el que se estudian, sino también de la etapa del ciclo vital estudiada (véase Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Gross, 2014; Eisenberg et al., 2014). Por ejemplo, en la investigación en bebés vemos conceptos tales como atención conjunta, temperamento, reactividad emocional, regulación emocional, apego y referencia social, mientras que en la investigación en preescolares aparecen con más frecuencia los constructos teoría de la mente, mentalización, autonomía, empatía, control de impulsos o problemas conductuales; y en escolares se tiende a hablar de habilidades sociales, conducta prosocial, problemas externalizantes o salud mental. En todos estos trabajos, es común encontrar referencias al concepto de desarrollo socioemocional, dando cuenta de lo amplio y multívoco del término.

Este artículo tiene por objetivo realizar una revisión amplia de la literatura teórica acerca de las competencias socioemocionales en la infancia y la niñez temprana, con el fin de proponer un marco conceptual que integre los diferentes constructos revisados. Con ello, se busca facilitar la tarea de evaluar, describir y estudiar la evolución de las competencias socioemocionales; así como orientar el diseño de programas y políticas públicas enfocadas en crear condiciones favorecedoras y procesos que promuevan su mejor trayectoria posible en diversos contextos y ecologías del desarrollo.

ANTECEDENTES

En este trabajo, proponemos usar el concepto “competencia socioemocional” para operacionalizar aquellas variables que se estudian cuando hablamos de desarrollo socioemocional temprano. El desarrollo socioemocional temprano sería entonces la trayectoria de aprendizaje, construcción y consolidación de estas competencias socioemocionales, así como el desempeño (individual o grupal) observado en un momento dado, respecto a un referente establecido. El concepto de competencia socioemocional permite ir más allá de un enfoque innatista, hacia un enfoque de construcción y aprendizaje social. ¿Cuáles serían estas competencias socioemocionales que conforman el desarrollo socioemocional? ¿Qué conocimientos y destrezas las conforman? ¿Cómo se aprenden y por tanto, cómo podemos potenciar su desarrollo positivo en la infancia y niñez temprana?

En general, tendemos a pensar en forma intuitiva que un niño o niña con un adecuado desarrollo socioemocional se caracterizará por ser capaz de regular o modular sus emociones en función de sus metas, comunicar sus necesidades y propósitos, comprender a los otros en contexto y ajustar o corregir sus conductas sociales para lograr objetivos relevantes. Esta conceptualización intuitiva coincide con algunas definiciones académicas. Por ejemplo, para el grupo de expertos de la organización internacional Zero to Three, el desarrollo socioemocional temprano es "la capacidad del infante para experimentar, regular y expresar emociones, formar relaciones cercanas y seguras, y explorar el entorno y aprender" (Zero to Three, 2001, en Zeanah, 2009, p.6). Por otro lado, Squires, Bricker y Twombly (2013) han propuesto tratar el desarrollo socioemocional como un constructo bidimensional, que integra competencias del área social (que permiten y facilitan la relación con los demás), y competencias del área emocional (que permiten reconocer, modular y/o comunicar las emociones). En la propuesta de los autores, ambas áreas estarían conectadas e íntimamente relacionadas, pero representarían dominios diferenciables. Para Rose-Krasnor (2006) la “competencia social se define como efectividad en interacción social” (p. 111). Para CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) el desarrollo socioemocional se define como “el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y

manejar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva" (en Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014, p. 14).

Tanto en estas definiciones, como en los trabajos teóricos y empíricos que aluden al desarrollo socioemocional, es posible identificar al menos tres dimensiones que, aunque relacionadas, describen fenómenos diferenciables: (a) la capacidad para comprender las claves sociales y usar ese conocimiento para organizar el propio comportamiento; (b) la capacidad para reconocer y modular las propias emociones; y (c) la capacidad para comunicarse e interactuar con los otros. Estas tres competencias las denominaremos, respectivamente, cognición socioemocional, regulación emocional y comunicación socioemocional. A continuación, revisamos la literatura que se relaciona con cada una de estas dimensiones, describiendo los constructos estudiados más a menudo, para posteriormente volcarnos al problema de cómo se desarrolla cada una y las influencias que afectan ese desarrollo.

Figura 1. Componentes del Modelo de Competencias de Desarrollo Socioemocional

Competencias de Cognición Socioemocional: leer y comprender a los demás

En general, la literatura ha tratado el concepto de cognición social separadamente del constructo desarrollo socioemocional; por ejemplo, Fabes, Gaertner y Popp (2006, p. 300) identifican las habilidades de cognición social como uno de los predictores de la competencia social, separando ambos constructos. Reschke, Walle y Dukes (2018) señalan que la literatura ha tratado separadamente la comprensión de emociones del desarrollo de la cognición social, aun cuando existe numerosa evidencia de que ambos conceptos están inherentemente vinculados entre sí. Aun así, estos autores señalan que "la comprensión emocional siempre involucra la cognición social, mientras que la cognición social es emocionalmente relevante sólo cuando se perciben relaciones significativas respecto a metas" (p. 179).

Sin embargo, aquí planteamos no sólo que las competencias de cognición social están íntimamente relacionadas con el desarrollo socioemocional, sino que integrarlas dentro del modelo como una de las competencias socioemocionales fundamentales tiene el potencial de enriquecer nuestra comprensión de este dominio, ya que permite construir un puente para explicar la relación entre el mundo emocional y el mundo social que suponemos al hablar de desarrollo socio-emocional (para un tratamiento de las posibilidades en investigación véase Reschke, Walle & Dukes, 2018). Por ello, no se hablará de comprensión emocional ni de cognición social, sino de cognición socio-emocional, integrando ambos elementos.

Definimos competencia de cognición socioemocional como la capacidad para prestar atención a las claves sociales y emocionales, y comprenderlas en un marco referencial de sentido. Definida de esta forma, la cognición deja de ser un proceso únicamente consciente, desprovisto de emociones, lógico o controlado voluntariamente. En cambio, implica siempre una experiencia de hacer sentido, de aprehender y comprender, con más o menos facilidad, el mundo social y emocional en que se habita. Engarzado en este conocimiento corporeizado, la persona organiza y modula su experiencia emocional (competencia de regulación) y despliega un abanico de comportamientos sociales (competencia de comunicación) con distintos grados de eficacia.

La competencia de cognición socioemocional requiere la capacidad de integrar la representación de la propia actividad intencional con la representación del comportamiento intencional de los otros (Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005, en Mundy & Newell, 2007; Fonagy, 2006). Al definir así esta competencia, podemos ver que varios constructos estudiados bajo el paraguas del desarrollo socioemocional corresponden a esta dimensión. Los más notorios serían la atención conjunta en la infancia temprana (Mundy & Newell, 2007), la comprensión de emociones en preescolares (Denham et al., 2002; Reschke, Walle & Dukes, 2018), el procesamiento de la información social para evaluar eventos y regular comportamientos (Hornik & Gunnar, 1988), la mentalización (Fonagy, 2006) y la teoría de la mente (Wellman, 1990).

En base a la literatura revisada, proponemos que la competencia de cognición socioemocional se organiza en dos componentes principales: (a) la atención socioemocional y (b) la interpretación socioemocional. Ambos componentes operan concertada y coordinadamente para explicar los resultados alcanzados por los niños.

La atención socioemocional consiste en la capacidad que permite al niño o niña dirigir sus recursos cognitivos a claves sociales e indicadores emocionales, en sí mismo y en los demás, como la mirada, el contacto físico, el tono de voz o la gestualidad (Meltzoff & Kuhl, 2016). Los trabajos sobre imitación facial en recién nacidos instigados por el trabajo pionero de Meltzoff y Moore en 1977, sugieren que la atención a los indicadores socioemocionales aparece de forma muy temprana. Apenas una hora después del nacimiento, los bebés ya prestan atención a los rostros humanos, e imitan expresiones faciales simples (Meltzoff & Moore, 1977; Meltzoff & Kuhl, 2016). Otros hitos de la capacidad para atender a los indicadores socioemocionales en los demás, son el seguimiento de estímulos biológicamente significativos durante el primer mes de vida (Mundy & Newell, 2007); la atención conjunta responsiva entre el segundo y el sexto mes (esto es, la capacidad para seguir la dirección de la mirada y gestos de los demás para compartir un punto de referencia) (Mundy y Newell, 2007); la atención conjunta autoiniciada, después del sexto mes (esto es, el uso de gestos y contacto ocular para dirigir la atención de los demás hacia diversos objetos, eventos y hacia sí mismo) (Mundy & Newell, 2007; Meltzoff & Kuhl, 2016); la referencia social entre los 10 a 12

meses -fenómeno en el cual los bebés miran el rostro de sus cuidadores (Feinman, 1982; Hornik & Gunnar, 1988) o siguen el sonido de su voz (Mumme, Fernald & Herrera, 1996; Vaish & Striano, 2004) en busca de señales emocionales para decidir cómo responder a condiciones ambiguas-, aunque el componente de inhibición conductual antes de consultar la información disponible en el rostro del adulto se observa con mayor claridad a los 14 meses (Walden & Ogan, 1988). Entre los 3 y 4 años estas capacidades cristalizan en habilidades más complejas que tienen como base la atención social, por ejemplo, la adscripción de deseos sobre la base de la dirección de la mirada hacia los 3 o 4 años (Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant & Walker, 1995, en Frischen, Bayliss & Tipper, 2007) o saber que los ojos pueden dar información que las personas desean esconderles, alrededor de los 5 años (Frischen, Bayliss & Tipper, 2007). A los 7 años ya se habrán vuelto bastante competentes en dominar la capacidad de usar la atención a las miradas y expresiones faciales de los demás para descifrar el sentido de diversas situaciones sociales y emocionales (Frischen, Bayliss & Tipper, 2007). En todos estos hitos, prestar atención a las claves socioemocionales del entorno resulta clave para el logro de la comprensión interpersonal.

El segundo componente de la cognición socioemocional es la interpretación. La interpretación socioemocional permite al niño procesar la información social y emocional, otorgando significado a las claves sociales y facilitándole comprender y resonar con las emociones, intenciones y estados mentales propios y de los demás, así como atribuir significado cultural a dichas emociones y conductas en el marco más amplio de un contexto social y cultural determinado. Nuestro concepto de interpretación socioemocional integra dos capacidades relacionadas: la mentalización propuesta por Fonagy (Fonagy & Target, 1997a; Fonagy, 2006); y la empatía (Decety, 2015).

La mentalización se refiere al componente de la cognición socioemocional que permite la representación simbólica de los estados mentales propios y ajenos, así como la función interpretativa interpersonal:

> La mentalización involucra un componente tanto auto-reflexivo como interpersonal, y se sostiene en numerosas habilidades cognitivas específicas que incluyen una comprensión de los estados emocionales,

> atención y control con esfuerzo, y la capacidad para realizar juicios acerca de estados subjetivos, así como para pensar explícitamente acerca de estados de la mente – lo que podríamos llamar propiedad mentalizante. En combinación, estas funciones ofrecen al niño la capacidad de distinguir la realidad interna de la externa y los procesos emocionales y mentales internos de los eventos interpersonales (Fonagy, 2006, p. 54, traducción de los autores).

Según Fonagy (2006), la función interpretativa interpersonal comienza a desarrollarse aproximadamente a los seis meses, cuando los infantes reconocen que los objetos animados se mueven a sí mismos, y diferencian entre movimientos biológicos y mecánicos (Woodward, 1998, en Fonagy, 2006). Según el autor, aproximadamente a los 9 meses los bebés comienzan a ver las acciones en términos de las intenciones subyacentes de quien las ejecuta. Este hito es refrendado por Hoff, quien señala que los primeros indicadores de comunicación intencional aparecen en los bebés entre los 9 y 10 meses de edad (Hoff, 2006, p. 243). A partir del año, la capacidad de comprensión intencional de las acciones de los otros se vuelve más sofisticada (Hornik & Gunnar, 1988; Callaghan, Rochat, MacGillivray & MacLellan, 2004; Mundy & Newell, 2007; Meltzoff, 2011), y durante el segundo año, los niños desarrollan una comprensión mentalista de la agencia: descubren que ellos y los otros son agentes intencionales, movilizados por estados mentales y deseos previos a la acción (Wellman & Phillips, 2000; Wellman, 2004); y que pueden producir cambios en otros, por ejemplo, usando el señalamiento (Corkum & Moore, 1995, en Fonagy, 2006). Como puede verse, el concepto de mentalización es equivalente al concepto de "empatía cognitiva" descrita en la literatura (Decety, 2015).

Comprender las acciones de sí mismo y de los demás como iniciadas y guiadas por supuestos concernientes a las emociones, deseos y creencias de ambas partes, en un marco temporal y espacial, es clave para lograr competencia en las interacciones sociales. Al finalizar la etapa preescolar, y a medida que se adentran en la etapa escolar, los niños y niñas se han transformado en grandes cognoscentes de lo social y emocional, observando e interpretando el mundo social cuidadosamente (Denham & Kochanoff, 2002). La mentalización es el componente de la interpretación socioemocional que

permite descifrar el sentido intencional de las interacciones en el mundo social. Sin embargo, la mentalización por sí sola no es suficiente para explicar cómo opera la interpretación socioemocional. Por ejemplo, un psicópata puede mentalizar -o descifrar- el mundo emocional e intencional de los demás a la perfección, pero al carecer de empatía sus interacciones pueden terminar causando mucho daño a los demás.

Complementando el aporte fundamental de la mentalización en la interpretación socioemocional, identificamos el rol de la empatía, definida como el proceso de experimentar una respuesta afectiva ante el estado emocional percibido en otro, y que es similar a la emoción del otro (ej. Decety & Meyer, 2008; Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2014). La empatía se refiere a los componentes de "afecto compartido" y "preocupación empática" (Decety, 2015), a la resonancia emocional con la experiencia emocional del otro, a dejarse afectar por el mundo emocional del otro sin perderse en ese mundo (lo que convoca a las competencias de regulación emocional que se verán más adelante) y que viene a enriquecer el proceso de mentalización para facilitar la conexión emocional con los otros, un paso clave para el logro de una comunicación socioemocional efectiva.

La evolución de la empatía según Decety (2015) seguiría la siguiente progresión: a los 6 a 8 meses los bebés ya muestran preocupación empática por otro; durante el primer año de vida, los infantes pueden hacer atribuciones de dolor y dirigen sus conductas de consuelo en formas que son apropiadas al estrés de la persona (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania & Knafo, 2013, en Decety, 2015); a los dos años de edad, los niños no se motivan a ayudar por un deseo de beneficiarse a sí mismos vía reciprocidad o porque estén interesados en involucrarse en la tarea, sino por un deseo de ver a la persona recibir ayuda (Hepach, Vaish & Tomasello, 2012, en Decety, 2015); a los tres años, los niños muestran menos preocupación empática por personas que exageran su dolor que por personas que parecen genuinamente afectadas por una situación dolorosa (Hepach, Vaish & Tomasello, 2013, en Decety, 2015). Entre los tres y los seis años, la preocupación empática lleva al despliegue de recursos prosociales en los niños como compartir, y disminuir la vivencia de envidia (Williams, O´Driscoll & Moore, 2014, en Decety, 2015). A medida que los niños crecen, y se vuelven actores sociales más sofisticados, aprenden a regular su empatía para dirigirla preferentemente

hacia familiares, cercanos o personas que la merezcan (Vaish & Warneken, 2012, en Decety, 2015).

Tabla 1: *Componentes y funciones de las competencias socioemocionales*

Competencia Socioemocional	Componente	Función
Cognición Socioemocional	- Atención	enfoca al organismo en claves sociales e indicadores emocionales, identificadas en sí mismo y en los demás
	- Interpretación	otorga significado a las claves sociales y a las emociones, intenciones y estados mentales propios y de los demás; requiere tanto de la capacidad de mentalización como de la empatía emocional
Regulación Emocional	- Control	demora o suprime la expresión de un proceso emocional utilizando la función ejecutiva de inhibición
	- Modulación	transforma la intensidad o duración de un proceso emocional en curso, utilizando diversas estrategias
Comunicación Socioemocional	- No verbal (gestual, postural, entonación)	comunica un estado emocional mediante el uso de gestos corporales, conectando a la persona con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos
	- Verbal	comunica un estado emocional mediante el uso de palabras, conectando a la persona con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos

Competencia de regulación emocional: poner las emociones a nuestro favor

La regulación de las emociones, o la capacidad para identificar y modular las propias emociones, es uno de los aspectos más examinados en los estudios que evalúan el desarrollo socioemocional humano (Egeland & Bosquet, 2002; Cole, Martin & Dennis, 2004; Seguel, 2006; Robokos, 2007; Cassidy & Shaver, 2008; Zeanah, 2009; Propper & Moore, 2006; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013; Davis & Levine, 2013; Squires, Bricker & Twombly, 2013; Thompson, 2014; Eisenberg et al., 2014). Una revisión de la literatura sugiere un consenso acerca de la centralidad de la regulación emocional en el constructo de competencia socioemocional; por ejemplo, suele encontrarse en trabajos que abordan el estudio del temperamento, la evaluación longitudinal de sintomatología externalizante e internalizante o la relación entre parentalidad y desarrollo infantil (Lengua, 2002; Eisenberg & Spinrad, 2004; Karreman, Tuijl, van Aken & Dekovic, 2006; Muralidharan, Yoo, Ritschel, Simeonova & Craighead, 2010; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013; Gross, 2014).

Squires y colaboradores (2013) definen regulación emocional como "el manejo o regulación de las propias respuestas emocionales para obtener las metas deseadas de formas que sean aceptables para los demás" (p. 8), mientras que Eisenberg y Spinrad (2004) la definen como "el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular, la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales, procesos atencionales o fisiológicos relacionados con emociones, estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de lograr la adaptación biológica o social ligada a afectos" del sujeto (p. 338).

En el presente modelo proponemos que es posible identificar dos componentes distintos de la competencia de “regulación emocional”: (a) el control, y (b) la modulación emocional.

El control consistiría en el componente de la regulación emocional que demora, evita o suprime la expresión de un proceso emocional y sus conductas asociadas, cuando es evaluado o experimentado como inadecuado o riesgoso para el logro de la meta prioritaria, en un contexto social determinado, permitiendo el despliegue de una respuesta sub-dominante (ej. Kopp 1982, en Karreman et al., 2006; Power & Chapieski, 1986; Matte-Gagné y Bernier, 2011). En la literatura sobre auto-regulación y regulación

emocional, se ha planteado la distinción entre procesos de control con esfuerzo, o la inhibición de una respuesta dominante para favorecer el despliegue de una subdominante, y aquellos procesos de control reactivo, que incluyen las tendencias temperamentales hacia el acercamiento o alejamiento de un estímulo novedoso, también denominadas reactividad emocional (Eisenberg & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 2006; Matte-Gagné & Bernier, 2011; Gross, 2014). Aunque las segundas –tendencias temperamentales- pueden estar relacionadas con la competencia socioemocional que alcanza un individuo (Fabes, Gaertner & Popp, 2006), en el presente modelo planteamos que es el control con esfuerzo el que se desarrolla y constituye un componente clave de dicha competencia.

El desarrollo de la capacidad de control es tardío (Power & Chapieski, 1986). En situaciones de referenciamiento social, sólo a los 14 meses -pero no a los 10 ni 12 meses- los infantes logran inhibir su conducta antes de consultar la información referencial disponible en el rostro del adulto (Walden & Ogan, 1988). Cerca de los 22-24 meses los infantes logran -producto del nivel alcanzado en su desarrollo cognitivo y sus funciones ejecutivas- expresar o inhibir el arousal y la reactividad emocional (Rueda et al., 2004). Power y Chapieski (1986) toman como indicador de control de impulsos la obediencia a una restricción materna frente al impulso de tomar un objeto prohibido y reportan que a los dos años de edad el 43%-51% de los infantes logra obedecer de inmediato tras la primera restricción materna. Entre los 24 y los 60 meses, los avances en el desarrollo cognitivo, sociocognitivo, motor y del lenguaje contribuyen a la emergencia de modelos más sofisticados de autoregulación y funciones ejecutivas cada vez más avanzadas, de tal forma que muchos niños son competentes para controlar sus impulsos emocionales a la edad de 4 o 5 años (Mischel & Ayduk, 2011; Posner & Rothbart, 2000; Rothbart, 2011, todos en Eisenberg et al., 2014).

El segundo componente que proponemos como parte de la auto-regulación emocional, la modulación emocional, consiste en transformar la intensidad, duración o dinámica de un proceso emocional en curso y de las conductas directamente asociadas con este proceso. Campos, Mumme, Kermoina y Campos (1994) hablan de la modulación emocional como la habilidad para regular efectivamente las emociones con

la finalidad de alcanzar las metas propias. Thompson (2014) señala que la regulación emocional altera la dinámica de la emoción más que su cualidad, modulando la intensidad, escalamiento o duración de una respuesta emocional, o el tiempo de recuperación (en ese sentido, se equipara a nuestra definición del componente modulatorio más que inhibitorio de la regulación). Esto permitiría la producción de respuestas adaptativas como el auto-consuelo, la búsqueda de ayuda y los comportamientos y/o estrategias cognitivas de distracción, reevaluación de la experiencia y significación en el lenguaje (Calkins et al., 1998, en Karreman et al., 2006). Así, el control de impulsos y la modulación ocurren de forma entrelazada en la práctica, y muchas veces suceden secuencial y recursivamente.

La modulación emocional se puede lograr a través de estrategias conductuales. Por ejemplo, a partir de los 6 meses de edad los infantes son capaces de responder desviando la mirada ante un estímulo novel estresante (Crockenberg & Leerkes, 2004, en Eisernberg et al., 2014). De acuerdo con Eisenberg y colegas (2014) a esta edad el desvío de la mirada sería una estrategia regulatoria primaria de modulación, mientras que a los 12 meses es más frecuente el auto-consuelo (ej., succión del pulgar y enroscarse el pelo), lo que disminuye a los 18 meses, declinando aún más claramente entre los 24 y 48 meses. Entre los 12 y 18 meses, los infantes incorporan estrategias de evitación conductual y de distracción con mucha más frecuencia que a los 6 meses de edad, y ya a los 24 meses, la auto-distracción se convierte en la estrategia más común y exitosa de regulación emocional en situaciones de miedo y frustración: esto es, a los dos años los bebés ya saben usar sus capacidades atencionales para modular sus emociones en situaciones desafiantes.

Si entendemos las emociones como un conjunto de herramientas biológicamente programadas para construir y transportar significado en el flujo de experiencia, preparándonos para actuar (Cole, Martin & Dennis, 2004), la regulación emocional radicaría, por un lado, en poder alterar estos significados (por ejemplo, modulando la intensidad de las emociones), y por otro, en modificar la tendencia a la acción gatillada por una emoción (por ejemplo, inhibiendo la conducta dominante y activando una subdominante). La combinación de estos procesos permitiría comportamientos de segundo orden en etapas posteriores del desarrollo, como la obediencia o cooperación, la

tolerancia a la frustración, la postergación de la gratificación, la búsqueda de ayuda, la conducta prosocial o la petición de disculpas y reparación del daño en situaciones sociales (Fabes, Gaertner & Popp, 2006).

La relevancia del control emocional y la modulación emocional en posibilitar el aprendizaje y el desarrollo se evidencia en estudios longitudinales que muestran asociación entre la regulación de la emoción y otros aspectos del desarrollo. Por ejemplo, Kim-Spoon, Cicchetti y Rogosch (2013) encontraron que la regulación emocional mediaba en la asociación longitudinal entre la reactividad emocional negativa (la predisposición temperamental a experimentar más fácilmente emociones como el miedo o la rabia) y la sintomatología internalizante (como síntomas depresivos o ansiosos) a los 7, 8 y 9 años de edad. Sin embargo, los niños de temperamento reactivo negativo que tenían una buena capacidad de regulación emocional mostraron un riesgo menor de desarrollar síntomas ansiosos o depresivos, que sus pares con el mismo temperamento y menores capacidades autoregulatorias.

Competencia de comunicación socioemocional: usar el cuerpo y el lenguaje para conectar con otros

El tercer componente propuesto en este trabajo es la competencia de comunicación socioemocional, que se refiere al uso de diversos mecanismos de comunicación para compartir el mundo emocional, conectarse, vincularse, coordinarse e interactuar en forma exitosa con los demás. Esto implica la capacidad para producir efectos positivos y placenteros en otros, pero también la capacidad para incidir en otras formas relevantes a una meta significativa para la persona (por ejemplo, inspirando liderazgo en un grupo de trabajo, frenando el impulso agresivo de un contrincante, compartiendo un estado de tristeza y desilusión con un amigo, etc). Las competencias de comunicación socioemocional cumplen un rol importante tanto en la regulación emocional como en el aspecto interpersonal del desarrollo. Para desenvolverse adecuadamente el individuo no sólo necesita prestar atención a las claves socioemocionales de otros, interpretarlas, y regular y modular sus emociones, sino también comunicar las propias emociones e intenciones en forma efectiva y adecuada.

Para ello, deberá adquirir maestría en la comunicación de emociones, estados mentales e intenciones y propósitos en situaciones socialmente relevantes (Saarni et al., 2006).

En base a la literatura revisada, proponemos que las competencias de comunicación socioemocional se organizan en base a dos componentes principales: (a) la comunicación no verbal; y (b) la comunicación verbal. La comunicación no verbal es el componente que permite compartir mediante el uso de gestos corporales un estado emocional o combinación de estados emocionales, enfatizando un acto comunicativo que puede ser no verbal (gestualidad pura) o verbal (donde los gestos acompañan). La gestualidad supone aprender a usar el propio cuerpo de forma efectiva en las interacciones tempranas y el origen de esta competencia se cree hoy que estaría en la configuración de mapas mentales del cuerpo que se van construyendo a partir de las experiencias tempranas de ser tocado, acariciado, cargado y transportado en la primera infancia (Meltzoff & Kuhl, 2016).

En cuanto al uso del lenguaje para la comunicación socioemocional verbal, planteamos que es parte de la competencia socioemocional puesto que su uso en las interacciones sociales permite por un lado comprender la narrativa de los demás, apoyando la interpretación de claves sociales y la toma de perspectiva, y por otro, proporcionaría una plataforma para comprender las propias emociones, apoyando la auto-regulación emocional (por ejemplo mediante el habla interna y la capacidad de nombrar los propios estados emocionales). El lenguaje emocional potencia la capacidad de mentalizar para interpretar las conductas propias y de otros en términos de estados internos, pero también es necesario para comunicar a otros una interpretación de sí mismo (Garner & Dunsmore, 2011; King & Paro, 2015; Zucchi et al., 2006). La comunicación de un estado emocional en la interacción facilita conectar con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos. En esta comunicación se ponen en juego las habilidades tanto comprensivas como expresivas de los niños y niñas, y sus habilidades narrativas, léxicas y pragmáticas, pero especialmente aquellas que dicen relación con el vocabulario emocional y la terminología mentalista.

El lenguaje y las competencias socioemocionales se encuentran conectados desde temprano en el desarrollo. En el periodo neonatal desde el nacimiento a las 6 semanas, los bebés responden a la valencia de la prosodia del habla producida en su

lengua materna, pero no en lenguas no maternas (Mastropieri & Turkewitz, 1999, en Saarni et al., 2006). Los procesos de sincronía relacional observados por Tronick (1989) y Tronick y Cohn (1989) desde los 3 meses de edad del infante (la coordinación rítmica y repetitiva de señales vocales, afectivas, táctiles y de miradas entre la figura parental y el infante) es un predictor de la capacidad para comunicarse efectivamente con otros (Feldman, 2012, p. 45).

La investigación ha mostrado que el lenguaje gestual deíctico, simbólico, e icónico, junto al lenguaje expresivo y comprensivo, apoyan tanto la identificación y expresión de las emociones propias (Matte-Gagné & Bernier, 2011; Roben, Cole & Armstrong, 2013), así como el proceso de formar relaciones con otros (Koop, 1989; Farkas, 2007; Gross, 2014). Sin embargo, la relación entre lenguaje y desarrollo socioemocional temprano ha recibido menos atención que, por ejemplo, los procesos de control de la atención (Matte-Gagné & Bernier, 2011). Como señalan Roben, Cole y Armstrong (2013) "no existe una teoría predominante que haya especificado las variadas formas en que el lenguaje puede contribuir a la auto-regulación de la rabia" (p. 891). No obstante, los mismos autores proponen que es razonable hipotetizar que:

> ...las habilidades lingüísticas mejoran la habilidad de un niño para expresar necesidades con palabras más que con emociones, para pensar antes de actuar en una situación frustrante y para generar y sostener ideas que sirvan al control de la atención (...) Esto es, los niños pequeños que adquieren el lenguaje rápidamente y bien, debiesen ser capaces de pensar acerca de reglas ("Mami dijo espera"), a comunicar sus necesidades calmadamente (el lenguaje mitiga la necesidad de expresar necesidades en forma no verbal), y, cuando sea necesario, a sostener un giro de la atención más que focalizarse en algo que no pueden tener (op cit.).

Existe evidencia que apoya estas ideas. Por ejemplo, en un estudio con 78 preescolares (33 - 59 meses), su grado de competencia lingüística se asociaba positivamente con su capacidad para utilizar estrategias regulatorias como la distracción en situaciones de estrés, frustración y obediencia a los padres (Stansbury & Zimmerman, 1999). Cohen y Mendez (2009) evaluaron 331 preescolares, encontrando una asociación significativa entre el vocabulario receptivo y la regulación emocional, tanto concurrente

como prospectivamente; el vocabulario receptivo se asoció además a las trayectorias de desarrollo de la regulación emocional a lo largo de un año escolar. Matte-Gagné y Bernier (2011) estudiaron longitudinalmente a 53 díadas madre-infante con tres visitas domiciliarias a los 15 meses, 2 años y 3 años de edad, encontrando que el lenguaje expresivo mediaba la relación entre el apoyo parental a la autonomía y el desempeño de los niños en tareas de funciones ejecutivas, especialmente respecto al control de impulsos, por sobre las capacidades previas de control de impulsos y el nivel socioeconómico (en contraste, no se encontraron relaciones con la memoria de trabajo ni flexibilidad cognitiva). Y en un estudio longitudinal, Roben, Cole y Armstrong (2013) evaluaron a 120 niños desde los 18 a los 48 meses, examinando las asociaciones entre su competencia lingüística, la expresión de enojo observada y las estrategias regulatorias durante una tarea de postergación de la gratificación. Se encontró que los niños con un mejor nivel de lenguaje y aquellos cuyas habilidades de lenguaje se incrementaban más en el tiempo, se observaban menos enojados a los 48 meses y que su enojo declinaba más en el tiempo. Dos estrategias regulatorias principales, la búsqueda de apoyo y la distracción, explicaban parte de la varianza en la asociación entre capacidad lingüística y expresión de rabia después de los 2 años.

El lenguaje gestual también puede cumplir un rol en el desarrollo socioemocional temprano (Farkas, 2007). Los gestos deícticos se refieren a apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones en forma ritual, correspondiendo a los gestos protodeclarativos y protoimperativos descritos por Premack y Woodruff (1978). Su desarrollo requiere la intención comunicativa triádica, o atención compartida, es decir, requieren de habilidades al menos incipientes de cognición socioemocional, en tanto el bebé necesita reconocer un estado mental en el otro (por ejemplo, que el otro está poniendo atención al mismo objeto que yo). Así, podemos decir que las competencias comunicativas gestuales que facilitan la interacción del bebé con su entorno social, se relacionan íntimamente con el desarrollo de las competencias de cognición socioemocional propuestas en este artículo. Los hitos en la progresión de la competencia de comunicación socioemocional dependen de avances en las áreas fonológica, léxica, morfosintáctica y comunicativa del lenguaje (Hoff, 2006): recuérdese que la risa y juegos vocales sólo aparecerán a los 3-4 meses, el balbuceo repetitivo a los 6-9 meses y

las primeras palabras a los 10-15 meses de edad; esto implica que el bebé cuenta con herramientas muy limitadas de comunicación verbal el primer año de vida, sosteniéndose fuertemente en recursos no verbales, corporales y gestuales, lo que supone que los procesos de identificación y comunicación de estados emocionales dependen significativamente del adulto y sus capacidades de sensibilidad, mentalización y uso del lenguaje (Farkas, Valloton, Strasser, Santelices & Himmel, 2017). Esto cambiará durante el segundo año, a medida que el bebé acelera la velocidad de incorporación de palabras a su vocabulario a partir de los 18 meses aproximadamente y aparecen las primeras combinaciones de palabras (18-24 meses), permitiendo un mayor protagonismo del bebé en la comunicación de su mundo interno y la conexión emocional con otros. La aparición de las primeras comunicaciones intencionales sucede a los 9-10 meses; mientras que el desarrollo de la atención conjunta se observa a los 10-15 meses. El rango de los propósitos comunicativos expresados por el niño/a, se expande desde los 12 meses en adelante, desarrollando habilidades de conversación desde los 18 meses en adelante, mientras que las habilidades narrativas aparecerán desde los 36 meses aproximadamente (Hoff, 2006, p. 243).

La adquisición de competencias lingüísticas cada vez más sofisticadas permite desde los 3 años en adelante la aparición de conversaciones sobre emociones y sentimientos, incluyendo discusiones y consejos sobre cómo manejar las respuestas emocionales y conductuales en las diversas situaciones sociales (Fabes, Gaertner & Popp, 2006, Farkas, Strasser, Badilla & Santelices, 2017). Este proceso, que ha sido denominado entrenamiento emocional parental (Gottman, Katz & Hooven, 1997), se ha asociado a mayores habilidades de regulación emocional en los niños (Shortt, Stoolmiller, Smith-Shine, Eddy, & Sheeber, 2010), mejor control de impulsos (Matte-Gagné y Bernier, 2011), mejores relaciones de pares en niños con y sin problemas conductuales (Katz & Windecker-Nelson, 2006) y menos síntomas internalizantes y externalizantes en la adolescencia (Shortt et al., 2010). Consistente con el trabajo de Gottman, Katz y Hooven (1997) sobre "coaching parental", Thompson (2014) ha mostrado que "la conversación da forma a las representaciones más amplias del niño sobre la emoción. Comprender las causas y consecuencias de sus sentimientos, comprehender las expectativas de género y culturales sobre la expresión emocional,

aprender las funciones sociales del comportamiento emocional y otros aspectos de la comprensión de emociones, se avanza gracias a las conversaciones padre-hijo" (p. 181). A los 4 años, los niños se apoyarán menos en sus figuras parentales en busca de apoyo, y más en sí mismos, producto en gran medida del desarrollo de un “lenguaje emocional” que les permite dominar de mejor forma estrategias más sofisticadas de regulación emocional (Roben, Cole & Armstrong, 2013).

CONCLUSION

El desarrollo socioemocional temprano es un ámbito clave en la investigación actual de las ciencias del desarrollo humano, particularmente en psicología del desarrollo, psicopatología del desarrollo y salud mental infantil. El estudio del desarrollo socioemocional temprano ha estado marcado por décadas de investigación y una gran cantidad de artículos enfocados en trastornos de salud mental, problemas conductuales y emocionales, y dificultades de adaptación e integración al grupo de pares. Un acercamiento distinto ha surgido en los últimos 15 años, que aboga por estudiar las competencias socioemocionales más que los déficit o problemas derivados de trayectorias desadaptativas de desarrollo socioemocional.

Este artículo revisa la literatura sobre el tema, proponiendo un modelo tridimensional, que identifica tres competencias socioemocionales, con dos componentes fundamentales en cada competencia: (a) cognición socioemocional: conformada por la atención e interpretación (mentalización + empatía) en situaciones sociales; (b) regulación emocional: conformada por el control de impulsos y la modulación emocional; y (c) comunicación socioemocional: conformada por la comunicación verbal y no verbal en la interacción con otros. Creemos que este esquema permitirá organizar de mejor forma la investigación sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo vital, favoreciendo la integración de líneas de investigación antes separadas entre sí. En primer lugar, al reconocer más subcomponentes que se relacionan con los niveles del desarrollo socioemocional, permite identificar y reconocer más factores de riesgo y protectores para la intervención

temprana, que modelos más fragmentados que estudian únicamente un subconjunto más pequeño de competencias. En segundo lugar, al relacionar entre sí diversas variables existentes en la literatura, conocidas por diferentes nombres y estudiadas en forma independiente, un modelo integrado podría facilitar la comunicación entre investigadores, favoreciendo la sinergia.

El desafío de la integración teórica y empírica tiene una altísima relevancia para la investigación científica del desarrollo humano; un esquema como el propuesto en este trabajo permite no solo organizar de mejor forma la literatura o nuevos estudios en este campo, sino también generar nuevas preguntas con relevancia potencial, por ejemplo, respecto a la conexión entre distintos mecanismos de una competencia y otra (i.e., entre la comunicación verbal, la interpretación socioemocional, y la modulación emocional).

El artículo ofrece un mapa tentativo respecto a cómo progresan estos mecanismos y competencias a lo largo del ciclo vital, a partir de la literatura empírica revisada. Sin embargo, se observan importantes desafíos para completar este mapa, especialmente en lo que respecta a la etapa escolar y adolescente. Completar un mapa de esta naturaleza resulta de especial importancia para las políticas públicas que construyen Sistemas de Protección Integral a la Infancia como Chile Crece Contigo, Cero a Siempre o Uruguay Crece Contigo, entre otros.

REFERENCIAS

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation.* U.SA.: Lawrence Erlbaum Associates.

Astington, J. & Baird, J. (2004). Why language matters for theory of mind. International Society for the Study of *Behavioral Development Newsletter, 45*(1), 7-9.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social development, 9*(1), 115-125.

Callaghan, T., Rochat, Ph., MacGillivray, T. & MacLellan, C. (2004). Modeling Referential Actions in 6- to 18-Month-Old Infants: A Precursor to Symbolic Understanding. *Child Development, 75*(6), 1733-1744.

Campos, J., Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.

Campos, J., Mumme, D., Kermoina, R., & Campos, R. (1994). A functional perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3, Serial No. 240), 284-303.

Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Hanbook of Attachment. Theory, research, and clinical aplications.* London: The Guildford Press.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. & Drew, A. (2001) Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development, 15*, 481–498.

Cohen, J. & Mendez, J. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development, 20,* 1016–1037.

Cohen, J. et al. (2005). *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development.* Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three. http://www.zerotothree.org/policy (accessed on April, 28, 2014).

Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, *20,* 1053–1080. doi:10.1017/ S0954579408000503

Davis, E. & Levine, L. (2013). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information. *Child Development, 84*(1), 361-374.

Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 3*, 1-6.

De Wolff, M., van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.

Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and agression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 901-916.

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007b). Supporting Online Material for Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science, 317.* DOI: 10.1126/science.1151148

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2014). Empathyrelated responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development (2nd ed., pp. 184–207).* New York, NY: Taylor & Francis. doi:10.4324/9780203581957.ch9

Egeland, B. & Bosquet, M. (2002). Emotion regulation in early childhood: The role of attachment-oriented interventions. In B. S. Zuckerman, A. F. Lieberman, & N. A. Fox (Eds.). *Socioemotional Regulations: Dimensions, Developmental Trends and Influences (pp. 101-124).* Skillman, NJ: Johnson & Johnson Pediatric Institute.

Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychol Inq., 9*(4), 241-273.

Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. & Spinrad, T. (2014). Chapter 10: Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation. pp.157-172.* The Guilford Press: New York.

Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development. (p. 297-316).* Oxford: Blackwell Publishing.

Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhe, 16*(2), 107-115.

Farkas, Ch., Vallotton, C., Strasser, K., Santelices, M.P. & Himmel, E. (2017). Socioemotional skills between 12 and 30 months of age on Chilean children: When do the competences of adults matter? *Infant Behavior and Development, 49,* 192-203.

Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill Palmer Quarterly, 28* (4), 445–470.

Feldman, R. (2012). Parent-infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(2), 42-51.

Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. *The handbook of mentalization-based treatment*. pp. 53-99. J. Allen & P. Fonagy (Eds.). Hoboken, N.J., US: John Wiley & Sons Inc.

Frischen, A., Bayliss, A. & Tipper, S. (2007). Gaze Cueing of Attention. Visual Attention, Social Cognition, and Individual Differences. *Psychol Bull, 133*(4), 694-724.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press: New York.

Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell

Hobson, P., Patrick, M., Crandell, L., García, R. & Lee, A. (2004). Maternal sensitivity and infant triadic communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 470-480.

Hornik, R. & Gunnar, M. (1988). A descriptive analysis of infant social referencing. *Child Development, 59,* 626-634.

Hoff, E. (2006). Language Experience and Language Milestone During Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development. (p. 233-251).* Oxford: Blackwell Publishing.

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development, 15*, 561-579.

Katz, L. & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology, 20,* 56-67.

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D. & Rogosch, F. (2013). A Longitudinal Study of Emotion Regulation, Emotion Lability-Negativity, and Internalizing Symptomatology in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development, 84*(2), 512-527.

Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25,* 343–354.

Lengua, L. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development, 73*(1), 144-161.

Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 612-625.

Meltzoff, A. & Moore, K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science, 198*(4312), 75-78.

Meltzoff, A. (2011). Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy and Theory of Mind. En Goswami, U. (Ed). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. (p. 46-75).* West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.

Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2016). Exploring the Infant Social Brain. What´s Going on in There? *Zero to Three Journal, 36*(3), 2-9.

Mumme, D.L., Fernald, A., & Herrera, C. (1996). Infants' responses to facial and vocal emotional signals in a social referencing paradigm. *Child Development, 67*, 3219–3237.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274.

Muralidharan, A., Yoo, D., Ritschel, L., Simeonova, D. & Craighead, W.E. (2010). Development of Emotion Regulation in Children of Bipolar Parents: Putative

Contributions of Socioemotional and Familial Risk Factors. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(3), 169-186.

Power, Th. & Chapieski, M.L. (1986). Childrearing and Impulse Control in Toddlers: A Naturalistic Investigation. *Developmental Psychology, 22*(2), 271-275.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral & Brain Sciences, 7,* 515-526.

Propper, C. & Moore, G. (2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review, 26,* 427-460.

Raver, C. & Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 363-385.

Reschke, P., Walle, E. & Dukes, D. (2018). Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition. *Child Development Perspectives, 11*(3), 178-183.

Roben, C., Cole, P. & Armstrong, L. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891-905.

Robokos, D. (2007). *Cognitive, Language and Social-Emotional Development Among Infants and Toddlers in Early Head Start: An Examination of the Impact of Cumulative Risk.* Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.

Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development, 6*(1), 111-128.

Rothbart, M. & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99–166).* New York: Wiley.

Rothbart, M., Ziaie, H. & O'Boyle, C. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. Fabes (Eds.). *Emotion and its regulation in Early Development: New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series, (pp. 7-23).* San Francisco: Jossey-Bass.

Rueda, M.R., Fan, J., McCandliss, B., Halparin, J., Gruber, D., Pappert, L. & Posner, M. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia, 42*, 1029–1040.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., Witherington, D. (2006). Chapter 5: Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 226–299).* New York: Wiley.

Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 22*(1-2), 201-269.

Shortt, J., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J., Eddy, J. & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings´ externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 799-808.

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2013). *The ASQ:SE User's Guide.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Stansbury, K. & Zimmerman, L. (1999). Relations among child language skills, maternal socializations of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development, 30*, 121–142.

Thompson, R. (2014). Chapter 11: Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation. pp.173-186.* The Guilford Press: New York.

Tronick, E. & Cohn, J. F. (1989). Infant – mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development, 60,* 85 – 92.

Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44*, 112–126.

Vaish, A. & Striano, T. (2004). Is visual reference necessary? Contributions of facial versus vocal cues in 12-month-olds' social referencing behavior. *Developmental Science, 7*(3), 261-269.

Walden, T. & Ogan, T. (1988). The Development of Social Referencing. *Child Development, 59,* 1230-1240.

Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wellman, H. (2004). Theory of Mind: Developing Core Human Cognitions. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter, 45*(1), 1-4.

Wellman, H., Lopez-Duran, S., LaBounty, J. & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology, 44* (2), 618–623.

Wellman, H., Phillips, A.T., Dunphy-Lilii, S. & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science, 7* (3), 283–288.

Yamaguchi, M., Kuhlmeier, V., Wynn, K. & vanMarle, K. (2009). Continuity in social cognition from infancy to childhood. *Developmental Science, 12*(5), 746-752.

Zeanah, Ch. (2009). *Handbook of Infant Mental Health (Third Edition).* The Guilford Press: New York.

III. SEGUNDO ESTUDIO:

Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA

Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA

Talking to babies matters: variables associated with socioemotional development using LENA

Esteban Gómez Muzzio[4]

Pontificia Universidad Católica de Chile

Fundación América por la Infancia

Katherinne Strasser[5]

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

La asociación entre habla de los adultos y lenguaje infantil es bien conocida. Sin embargo, otros aspectos del desarrollo, tales como las competencias socioemocionales, han sido menos estudiadas en relación con el lenguaje parental. En este estudio, se evaluó la contribución del lenguaje parental en 50 bebés de 18 meses de edad y sus madres en de Santiago de Chile. Se evaluó indicadores de desarrollo socioemocional, temperamento, riesgo social acumulado, calidez de la madre y lenguaje cotidiano (evaluado mediante la tecnología LENA). Usando regresiones lineales jerárquicas, se encontró una contribución única y altamente significativa del lenguaje cotidiano

[4] Dr(c), Mg., Ps., Esteban Gómez Muzzio. Director Ejecutivo de Fundación América por la Infancia; candidato a Doctor en Psicología, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: esteban.gomez@americaporlainfancia.com Agradecimientos a CONICYT-PCHA/Beca de Doctorado Nacional 2013-18763.

[5] Dra., Ps., Katherine Strasser. Académico de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: kstrasse@uc.cl

(cantidad de palabras del adulto y turnos de conversación) en todas las competencias socioemocionales evaluadas: regulación emocional, comunicación emocional, apego y desarrollo socioemocional global, controlando por calidez emocional de la madre, sexo y temperamento del niño y riesgo social acumulado en el sistema familiar. De las variables de lenguaje parental, la más significativa fueron los turnos de conversación.

Palabras clave: *desarrollo socioemocional, primera infancia, lenguaje parental, LENA*

ABSTRACT

The association between parents' talk and child language is well known. However, the relation between parental language and other aspects of child development, such as socioemotional competence, has not been studied in as much depth. This study examined the contribution of parents' language directed to the child and the child's socioemotional development in a sample of 50 18 month-old infants and their mothers in Santiago, Chile. We assessed indicators of emotional development, temperament, accumulated social risk, warmth of the mother and daily language (assessed by LENA technology). Using hierarchical linear regressions, a unique and highly significant contribution of daily language (number of adult words and conversational turns) was found in all emotional competencies assessed: emotion regulation, emotion communication, attachment and global socioemotional development, controlling by the emotional warmth of the mother, sex and temperament of the child and social risk accumulated in the family system. Of the variables of parental language, the most significant were the conversational turns.

Key words: *socioemotional development, early childhood, parental language, LENA*

INTRODUCCIÓN

Hoy existe un consenso respecto a la importancia del desarrollo socioemocional temprano en toda la trayectoria posterior de la persona, y existe evidencia de que éste incide en resultados académicos, relacionales, laborales y salud mental actual y futura (Gross, 2014).

De acuerdo con la literatura, es posible entender el desarrollo socioemocional como el proceso de adquirir y consolidar un conjunto de competencias socioemocionales fundamentales que pueden categorizarse en tres dimensiones (Gómez & Strasser, 2018a): (a) cognición socioemocional: entendida como la capacidad para prestar atención a las claves sociales y emocionales, y comprenderlas en un marco referencial de sentido. Incluye los componentes de atención e interpretación (Fonagy, 2006; Mundy & Newell, 2007; Reschke, Walle & Dukes, 2018); (b) regulación emocional: entendida como la capacidad para identificar y modular las propias emociones. Incluye los componentes de control y modulación (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 2014); (c) comunicación socioemocional: entendida como la capacidad para usar diversos mecanismos de comunicación con la finalidad de compartir el mundo emocional, conectarse, vincularse, coordinarse e interactuar en forma exitosa con los demás. Incluye los componentes de comunicación no verbal y verbal (Saarni et al., 2006; Meltzoff & Kuhl, 2016).

Son muchos los esfuerzos por identificar factores ambientales que se asocian al desarrollo de cada una de estas competencias. En su mayoría los estudios se han centrado en aspectos de la parentalidad como la relación de apego, la sensibilidad y otros relacionados a las dimensiones afectivas de la crianza. Sin embargo, otros aspectos de la crianza, que son bien estudiados en cuanto al desarrollo cognitivo y lingüístico, no lo han sido tanto en esta área. Un ejemplo de ello es el lenguaje dirigido a los niños. En este estudio examinaremos evidencia para un posible rol de la cantidad y tipo de lenguaje que dirigen los padres a sus hijos, en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. En primer lugar, se exploran los factores asociados al desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia, el ambiente de lenguaje y el desarrollo

temprano en general, así como específicamente respecto al desarrollo socioemocional, para cerrar identificando otras fuentes de influencia en el desarrollo socioemocional temprano.

Factores asociados al desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia

Durante el primer año de vida, aunque dispongan de algunas estrategias auto-regulatorias básicas (como la succión, la aversión de la mirada o cambios en su respiración), los infantes sostienen la regulación de sus emociones casi exclusivamente a través del sistema de apego, y por tanto, dependen de las respuestas apropiadas o inapropiadas, sensibles o insensibles de sus cuidadores (Cassidy & Shaver, 2008; Feldman, 2012; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013), reconociéndolos hacia los 9-12 meses como fuentes significativas y preferidas de regulación emocional.

La literatura sobre desarrollo socioemocional ha estudiado extensamente el rol de la parentalidad en la configuración de estas competencias emocionales y sociales. Algunos de los constructos estudiados en este sentido son los estilos parentales (Baumrind, 1991), las prácticas de crianza (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn & Haynes, 2008; Bornstein & Putnick, 2012; Bornstein, 2012), el coaching emocional (Gottman, Katz & Hooven, 1997), la sensibilidad parental (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Leerkes, Blankson & O´Brien, 2009; Raby, Roisman, Fraley & Simpson, 2015), el control parental y la responsividad (Karreman, van Tuijl, van Aken & Dekovic, 2006); la calidez emocional (Zhou et al., 2002), y el maltrato (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2010; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013).

Por ejemplo, la carencia en el ámbito de las prácticas de crianza socioemocionales entre los 0 y 3 años se ha asociado a dificultades en el logro de la seguridad emocional (Cassidy & Shaver, 2008) y la auto-regulación emocional y conductual (Thompson, 2014). En contraparte, las prácticas positivas de crianza se asocian a mejores indicadores de desarrollo socioemocional. Gilliom y colaboradores (2002, en Thompson, 2014) condujeron un estudio en una muestra de nivel socioeconómico bajo, en que las madres que reportaron ejercer más control positivo

(una combinación de prácticas de expresión de calidez emocional y aprobación hacia el niño) con sus hijos a los 18 meses, tenían niños que manejaban de forma más constructiva sus emociones negativas a los 3 años y medio de edad. En relación con esto, Eisenberg y Spinrad (2004, p. 335) proponen que la regulación emocional "se logra frecuentemente a través de los esfuerzos de otras personas más que el niño, especialmente en edades tempranas". Así, se trata de un constructo eminentemente modificable por el entorno, particularmente por el tipo de cuidado desplegado por los adultos significativos (Zhou et al., 2002; Karreman et al., 2006; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013).

Ambiente Lingüístico y Desarrollo Temprano

El lenguaje que los adultos dirigen a los infantes hace tiempo ha sido asociado a diversos componentes del desarrollo infantil temprano (Hart & Risley, 1995; Chapman, 2000; Hoff, 2006; Rowe, 2008; Romeo et al., 2017; Gilkerson, Richards, Warren, Oller, Russo & Vohr, 2018). Hoy sabemos que el ambiente de lenguaje incide sobre resultados en comunicación (Zimmerman et al., 2009), desarrollo de vocabulario expresivo y de la capacidad para procesar palabras en tiempo real (Weisleder & Fernald, 2013) y desarrollo cognitivo en la primera infancia y longitudinalmente hasta la adolescencia (Gilkerson et al., 2018). Asimismo, el lenguaje parental dirigido a los adolescentes puede operar como una herramienta que les ayuda a regular sus emociones (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Gottman, Katz & Hooven, 1997).

Por ejemplo, en un estudio de Weisleder y Fernald (2013) se evaluó a 29 infantes pertenecientes a familias de habla hispana y nivel socioeconómico bajo, a los 19 y 24 meses de edad, explorando cómo la cantidad de habla dirigida al niño -evaluada mediante grabaciones de días completos de interacción en el hogar - influenciaba el desarrollo de las habilidades del niño para el procesamiento del lenguaje y el aprendizaje de vocabulario. Encontraron que los infantes que experimentaban más habla dirigida específicamente a ellos a los 19 meses, llegaban a ser más eficientes en procesar palabras en tiempo real ($r = .51$, $p < .01$) y tenían un vocabulario expresivo más amplio a la edad de 24 meses ($r = .57$, $p < .01$), mientras que escuchar simplemente una

determinada cantidad de habla en el hogar no se asoció a resultados en el vocabulario ($r = .25$, $p = .2$). Esto se mantuvo incluso tras controlar por el nivel inicial de habilidades expresivas de lenguaje del niño ($r = .47$, $p < .05$ para procesamiento; y $r = .51$, $p < .01$, para vocabulario). Estos resultados son interesantes, ya que revelan que no se trata únicamente de que el niño esté expuesto al lenguaje en el hogar, sino que se requiere que sea un *lenguaje intencionado, dirigido al niño* -lo que supone, a su vez, un escenario en que existe una mayor interacción cotidiana.

El lenguaje parental dirigido al niño ha demostrado ser fundamental para el desarrollo de las *competencias comunicativas* de los niños. Por ejemplo, Zimmerman y colaboradores (2009) evaluaron el lenguaje de 279 niños entre 2 y 48 meses usando el PLS-4 (Preschool Language Scale), y el ambiente lingüístico del hogar con grabaciones de audio de días completos. Los autores también evaluaron longitudinalmente una muestra de 71 familias durante 18 meses. Encontraron que los niños escuchaban aproximadamente 13.000 palabras diarias (con una varianza de 4.500 palabras), y participaban en cerca de 400 turnos de conversación diarios (con una varianza de 200 turnos). Encontraron que un aumento diario de 1000 palabras del adulto dirigidas al niño, se asociaba con un incremento en el PLS-4 de 0.44 puntos en los análisis transversales y de 1.34 en los longitudinales. Por último, por cada 100 turnos de conversación diarios que se aumentara, se observaba un incremento en el PLS-4 de 1.92 puntos en la medición transversal, y de 3,33 puntos en los análisis longitudinales. Cuando los tres predictores se incluían en la regresión, la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño y la exposición a la televisión dejaban de ser significativas, sugiriendo una mediación total de los *turnos de conversación* en la fase 1, y una mediación parcial en la fase 2. Los autores concluyen que las conversaciones adulto-niño se asocian de forma robusta con el desarrollo saludable del lenguaje y de las capacidades de comunicación del niño. Asimismo, plantean que no es suficiente con motivar a los padres a ofrecer estímulos de lenguaje a través de la lectura o la narración de historias, sino que también se les debe estimular a involucrarse en *diálogos cotidianos* con sus hijos para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas (Zimmerman et al., 2009).

Ambiente Lingüístico y Desarrollo Socioemocional

Al contrario de lo que ocurre con el desarrollo lingüístico y cognitivo, el rol del ambiente de lenguaje del hogar sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales ha sido poco estudiado. Los investigadores se han enfocado en el lenguaje específicamente emocional que dirigen los cuidadores a niños y niñas. Por ejemplo, los padres que suelen dialogar sobre emociones (positivas y negativas), explicando a sus hijos las causas y consecuencias de las emociones, suelen tener hijos/as con mejor nivel de competencia emocional en la niñez y en la adolescencia (Denham & Kochanoff, 2002; Yap, Allen & Louder, 2008). Waters y colaboradores (2010), con una muestra de 73 madres y sus hijos de 4,5 años, encontraron que los padres que aceptaban y validaban más los sentimientos de sus hijos pequeños durante conversaciones sobre eventos difíciles recientes, tenían niños más dispuestos a dialogar sobre estas experiencias (r^2 = .29), y como resultado, presentaban más probabilidades de aprender sobre sus emociones y cómo manejarlas. Estos hallazgos permiten esperar un mejor desarrollo de las competencias socioemocionales en niños cuyos padres dialoguen más con ellos, esto es, que exhiban mayor cantidad de turnos de conversación en las interacciones cotidianas.

El presente estudio busca expandir la evidencia actual en torno al rol que el lenguaje de los cuidadores podría jugar en el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia. Para ello, se abordan varias limitaciones de la literatura existente. En primer lugar, los pocos estudios que han examinado esta relación se enfocan en la cualidad del lenguaje, específicamente el uso del lenguaje para hablar o razonar sobre emociones, por ejemplo la frecuencia de inferencias causales sobre el mundo emocional (Dunn, Brown, Slomkowki, Tesla, & Youngblade, 1991); las conversaciones sobre toma de perspectiva en relación al otro (Harris, 1996, en Racine, Carpendale & Turnbull, 2007); o el uso de términos mentalistas o emocionales en las conversaciones padre/madre-hijo/a (Moore, Furrow, Chiasson & Patriquin, 1994; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Denham & Kochanoff, 2002; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Waters et al., 2010). Al estar el foco puesto en el uso de ciertos términos "emocionales" o "mentales" en las conversaciones, se obscurece una pregunta anterior,

más básica y fundamental: ¿hace una diferencia en el desarrollo de competencias socioemocionales tempranas una mayor o menor exposición a lenguaje parental significativo?

Sin embargo, la cantidad de lenguaje bruto dirigido al niño o niña tampoco es, según lo demuestran estudios sobre desarrollo del lenguaje, la única medida de cantidad. Existe un confundente entre el efecto del lenguaje en sí mismo en tanto exposición a un ambiente con mayor o menor cantidad de palabras (por ejemplo, esto se recogería en la variable "cantidad de palabras del adulto que el niño/a escucha") y aquel efecto del lenguaje parental que se dirige específicamente al niño/a y que, más aun, se involucra en un uso del lenguaje con la finalidad de comunicarse, vincularse, esperando la respuesta del niño, permitiéndole explorar y ensayar sus competencias (por ejemplo, esto se recogería en la variable "turnos de conversación"). En esta línea, el estudio de Zimmerman y colaboradores (2009) reseñado más arriba, mostró la contribución única de los "turnos de conversación" por sobre la cantidad de palabras del adulto. Sin embargo, ninguno de los estudios que han explorado el habla parental y desarrollo socioemocional, realiza esta diferencia, siendo imposible distinguir el efecto específico del lenguaje parental dirigido al niño, el lenguaje utilizado de forma interactiva, respecto al lenguaje parental en general.

En tercer lugar, la mayoría de los estudios que ha abordado este aspecto se ha enfocado en edades posteriores a la primera infancia; por ejemplo, el estudio de Denham y Kochanoff (2002) se concentró en preescolares, al igual que el estudio de Racine, Carpendale y Turnbull (2007); y el estudio de Yap, Allen y Ladouceur (2008) se concentró en adolescentes. Una interesante excepción es el estudio de Brownell y colaboradores (2013) que usó dos muestras independientes, una con 29 infantes entre los 18 y 24 meses de edad; y otra de 62 infantes entre los 18 y 30 meses de edad; pero nuevamente, este último estudio utiliza mediciones de lenguaje parental obtenidas en tareas de laboratorio, no en contexto natural.

Finalmente, cuando se ha estudiado el efecto del lenguaje parental sobre el desarrollo socioemocional, se ha hecho en contextos de laboratorio, habitualmente mediante transcripciones de sesiones de una a dos horas de conversaciones, y no con

medidas ecológicas de lenguaje en la vida cotidiana del niño. Por ejemplo, el estudio de Racine, Carpendale y Turnbull (2007) evaluaron la relación entre el habla parental sobre emociones y la comprensión emocional de los niños, en 78 díadas con niños entre 3 y 5 años, registrando en video y luego transcribiendo sesiones con dos tareas diseñadas para elicitar conversaciones sobre el mundo psicológico de personajes de cuentos. El estudio de Waters y colaboradores (2010) evaluó la relación entre la seguridad del apego, las conversaciones madre-hijo sobre emociones y la regulación emocional en 73 niños de 4 años y medio, mediante tareas diseñadas en dos sesiones de laboratorio, que generaban conversaciones sobre situaciones emocionales, que luego fueron transcritas y codificadas. El estudio de Denham y Kochanoff (2002) se ubica en una posición mixta ya que evaluó el efecto de la enseñanza y conversación parental acerca de emociones, sobre la comprensión emocional de los niños en 134 familias con niños y niñas de 3 y 4 años, usando visitas domiciliarias y diseñando tareas semi-naturalísticas para elicitar el habla parental de emociones con sus hijos, transcribiendo y codificando estas transcripciones con posterioridad. Ninguno de estos estudios utiliza medidas que representen fielmente y en forma directa la ecología de lenguaje que los niños y niñas experimentan en su vida cotidiana.

Para acceder al lenguaje parental cotidiano hoy existe una revolucionaria tecnología llamada LENA: Language Environment Analysis (Greenwood, Schnitz, Irvin, Tsai & Carta, 2018). El software LENA permite registrar en tiempo real y de manera ecológica el ambiente de lenguaje cotidiano en que un niño se desarrolla, sin interferencias del investigador. Supone un enorme salto en la forma de acceder a la evaluación del lenguaje cotidiano y su impacto en el desarrollo infantil. Sin embargo, una limitación de la literatura es que los estudios que han usado LENA se han acotado a estudiar la relación con comunicación (Zimmerman et al., 2009; Weisleder & Fernald, 2013), pero no con regulación emocional o apego. Por ejemplo, el estudio de Weisleder y Fernald (2013) evaluó el efecto del lenguaje parental dirigido al niño sobre el desarrollo de su vocabulario expresivo y su capacidad para procesar palabras en tiempo real; mientras que el estudio de Zimmerman y colaboradores (2009) se focalizó en estudiar el desarrollo de competencias comunicativas. Una revisión reciente de toda la literatura publicada usando LENA (Greenwood, Schnitz, Irvin, Tsai & Carta, 2018)

identificó 53 artículos publicados: ninguno tuvo por objetivo estudiar la relación entre variables del lenguaje parental dirigido al niño/a y variables de desarrollo socioemocional.

Otras influencias sobre el desarrollo socioemocional

Además de las variables de parentalidad reseñadas, el desarrollo de las competencias socioemocionales puede verse influenciado por variables de nivel individual (p.ej., sexo y temperamento del niño; la salud mental de la madre) y social (p.ej., condiciones de hacinamiento; pobreza). Respecto al sexo del niño, el estudio de Zhou y colaboradores (2002) encontraron que las niñas desplegaban más expresión positiva de emociones que los niños ($p<.001$) que las madres ofrecían más calidez emocional a las niñas que a los niños ($p<.02$); y que las niñas mostraban menos problemas externalizantes y más competencia social que los niños ($p<.001$). En cuanto al temperamento, se ha documentado que un elevado afecto o emocionalidad negativa (también denominado reactividad emocional negativa, o la predisposición a experimentar más fácilmente emociones desagradables ante eventos nuevos o estresantes) en la infancia predice niveles más altos de problemas conductuales, tanto internalizantes como externalizantes, en la edad preescolar (Lengua, 2002; Eisenberg, Valiente, Spinrad, Cumberland, Liew, Reiser, et al., 2009; Kim-Spoon, Cicchetti & Rogosch, 2013). Asimismo, la investigación ha mostrado que crecer en entornos saturados de factores de riesgo, como tener una madre con desorden mental, precariedad económica o hacinamiento, se asocia a peores resultados cognitivos, sociales y emocionales (Evans, Li & Whipple, 2013), posiblemente debido al aumento sostenido en los niveles de estrés tóxico en el cerebro, alterando la conformación de zonas críticas para la memoria y el aprendizaje como el hipocampo, para la regulación emocional como el sistema límbico y las zonas prefrontales (Grossman et al., 2002; Schore, 2001; Pollak, 2008) y generando una mayor vulnerabilidad a desarrollar enfermedades físicas y mentales asociadas a estrés con posterioridad. En esta línea, un meta-análisis de Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg y Van Ijzendoorn (2010), encontró que la acumulación de factores de riesgo social se asociaba con una probabilidad de presentar apego

desorganizado superior a la población general (tamaño de efecto *d*=.48), siendo una condición comparable a la de maltrato temprano.

Objetivos e Hipótesis

El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre el desarrollo socioemocional temprano y el lenguaje parental dirigido al niño (cantidad de palabras y turnos de conversación), controlando por calidez emocional de la madre, temperamento y sexo del bebé y riesgo social acumulativo del sistema familiar.

Hipótesis

H1. La cantidad de turnos de conversación se asociará significativamente de forma concurrente y positiva con las competencias socioemocionales y el desarrollo socioemocional global del infante a los 18 meses de edad.

H2. La cantidad de turnos de conversación se asociará más fuertemente con las competencias socioemocionales y el desarrollo socioemocional global del infante, que la cantidad de palabras del adulto.

H3. Una mayor cantidad de turnos de conversación, evaluados a los 18 meses, predecirá mejores niveles en las competencias socioemocionales y desarrollo socioemocional del infante, por sobre el efecto de la calidez emocional de la madre y de la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a, controlando por sexo y temperamento del infante y por acumulación de factores de riesgo social.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 50 bebés de 18 meses de edad de la región metropolitana, Chile, y sus familias. Se optó por bebés de esta edad en consideración a su mayor involucramiento y nivel de actividad, la estabilidad en sus estilos de apego, la emergencia más clara de indicadores de competencia socioemocional, y la cercanía con la aparición del lenguaje verbal.

Los bebés tuvieron 18,1 meses de edad en promedio (DS=0,42; min = 17; max = 19); se distribuyeron equitativamente en 25 bebés de sexo masculino y 25 de sexo femenino. La edad de las madres (o de la persona identificada como figura parental actual) promedió 30,1 años (DS=9,2; min = 17; max = 57); su nacionalidad fue en un 94% chilena (con sólo 3 casos de otra nacionalidad: Argentina, Perú y República Dominicana). Viven en comunas con población mayoritariamente del nivel socioeconómico D (74%), seguidas de ABC1 (16%) y C2-C3 (10%); 24% de las familias provienen de la comuna de Lo Espejo y 16% de Estación Central. El 68,2% de las familias tiene 3 dormitorios o menos, con un promedio de 5,8 habitantes por hogar (DS=2,6; min = 2; max = 16) y una media de 3,0 dormitorios por hogar (DS=1,3; min = 1; max = 7). El promedio de ingresos familiares mensuales fue de $1.412.202 (DS=1.766.510), si bien el 25% de la muestra se ubica bajo los $475.000; un 50% se posiciona bajo los $689.450 de ingreso familiar. Al realizar la estimación de pobreza tomando como referente el criterio de la encuesta nacional CASEN 2015 que fija la línea de la pobreza en $154.000 per cápita, el 61,4% de la muestra se ubica en zona de pobreza mientras que el 38,6% sobre la línea de la pobreza.

Instrumentos

Riesgo social acumulativo

Se construyó una Ficha de Caracterización del grupo familiar, desde la cual se extrajo información para caracterizar la muestra. El riesgo social acumulativo (Evans, Li & Whipple, 2013) se midió mediante un Índice con las siguientes variables dummy extraídas de esta Ficha, codificando 1 si estaba presente, y 0 si no lo estaba: (1) pobreza (calculada a partir del ingreso familiar total, dividido por número de habitantes en el hogar, lo que permitió estimar ingreso per cápita y sobre esa base se calculó ubicación bajo o sobre la línea de la pobreza usando para ellos los criterios de la CASEN 2015), (2) hacinamiento (calculado dividiendo número de habitantes del hogar por número de dormitorios, usando criterios vigentes del Ministerio de Desarrollo Social al momento de realizar la evaluación), (3) depresión materna (calculada usando el cuestionario de Salud Mental de Goldberg y usando el puntaje de corte definido por el Ministerio de Salud), (4) madre adolescente (definido siguiendo los criterios de la OPS como mujer menor a 20 años de edad al momento de nacer el hijo/a), (5) baja escolaridad de la madre (definiendo riesgo como escolaridad básica o menor), (6) presencia de problemas en el sistema familiar (definiendo como riesgo la presencia de cualquiera de los siguientes: abuso de alcohol, depresión o violencia intrafamiliar). Posteriormente, se sumaron estos valores de tal forma de construir un Índice de Riesgo Social Acumulativo.

Temperamento del niño/a

El "Early Childhood Behavior Questionnaire" es un cuestionario de reporte parental que evalúa el temperamento del infante con 201 ítems divididos en 18 escalas entre los 18 y los 36 meses de edad, derivado del IBQ-R (Gartstein & Rothbart, 2003, 3-12 meses). En un estudio de Putnam y Rothbart (2006), el ECBQ mostró consistencia interna con alfas de Cronbach entre 0.57 y 0.90 para el grupo de infantes de 18 meses de edad, con la mayoría de las escalas ubicadas sobre 0.80. Asimismo, cuenta con una versión abreviada, con 36 ítems y 3 escalas amplias, derivadas de un análisis factorial exploratorio: (a) surgencia/extraversión, (b) afecto negativo y (c) control esforzado. Ambas versiones han mostrado buenos indicadores psicométricos (Putnam & Rothbart, 2006), tanto de consistencia interna como de validez de criterio y de validez estructural

en un análisis factorial confirmatorio (TLI: 0.977; CFI: 0.980; RMSEA: 0.056). En este estudio, se evaluó el temperamento usando la versión muy abreviada del instrumento; y la escala “Afecto Negativo”, por ser aquella que refleja de mejor manera el concepto “reactividad emocional negativa” descrito en la literatura revisada (Eisenberg et al., 2009).

Desarrollo Socioemocional: el cuestionario DECA

El cuestionario Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers, es un cuestionario aplicable a infantes entre los 18 y 36 meses de edad, contiene 36 ítems que reflejan comportamientos positivos (fortalezas) organizadas en tres escalas de factores protectores: (a) *Iniciativa:* evalúa su habilidad para usar pensamientos y acciones en forma independiente para suplir sus propias necesidades, por ejemplo "muestra preocupación por otros niños", "intenta consolar a otros", "juega a hacer-creer", y "trata de limpiar por sí mismo"; (b) *Apego/Relaciones,* evalúa la relación mutua, fuerte y duradera entre el niño/a y otros adultos significativos tales como miembros de la familia y educadores, por ejemplo "da a conocer sus necesidades a otros adultos familiares", "acepta el consuelo de un adulto familiar", "actúa feliz cuando es elogiado" y "hace que otros sean conscientes de sus necesidades"; (c) *Auto-Regulación,* evalúa la habilidad del niño/a para obtener control y manejo de sus emociones, y sostener foco y atención, por ejemplo "maneja bien la frustración", "acepta otras alternativas cuando la primera opción no está disponible", "se ajusta a cambios en la rutina", y "sigue fácilmente una rutina cotidiana"; (d) y una escala de *Factores Protectores Total.* Powell, Mackrain y LeBuffe (2007) reportaron consistencia interna con alfas de Cronbach de .87 para Apego, .92 para Iniciativa, .79 para Auto-regulación y .94 para Factores Protectores Total; la confiabilidad test-retest (24-72 horas) fue de .99 para Iniciativa, .97 para Apego, .92 para Auto-regulación y .99 para Factores Protectores Total (en todos los casos con $p < .001$); los coeficientes de confiabilidad inter-jueces fueron de .62 para Apego, .64 para Iniciativa, .72 para Auto-regulación y .70 para Factores Protectores Total (en todos los casos con $p < .01$); el instrumento obtuvo

buenos indicadores de validez de contenido, validez de criterio, validez convergente y predictiva.

Desarrollo Socioemocional: la escala FEAS

Se utilizó la escala FEAS: Functional Emotional Assessment Scale (Greenspan, De Gangi & Wieder, 2001). FEAS es una escala de evaluación del funcionamiento emocional de infantes y niños entre los 7 y los 48 meses de edad.

Para el rango de 18 meses de edad, considera ítems y definiciones operacionales en 3 dominios del desarrollo socioemocional: (a) Regulación: corresponde a la experiencia afectiva multisensorial del bebé, y a su capacidad para organizar dicha experiencia, logrando un estado de calma, regulación y placer. En el rango de 13-18 meses de edad, esta sub-escala se compone de 6 ítems, con un rango posible de puntaje entre 0 y 12 puntos; (b) Apego: corresponde a la capacidad del bebé para involucrarse con un cuidador, demostrando evidencia de preferencia afectiva por ese cuidador y placer en esa interacción, dando cuenta así de competencias de tipo relacional. En el rango de 13-18 meses de edad, esta sub-escala se compone de 5 ítems, con un rango posible de puntaje entre 0 y 10 puntos; (c) Comunicación emocional: corresponde a la capacidad del bebé para iniciar y responder a comunicación gestual, pre-simbólica y bidireccional, dando cuenta de competencias de comunicación socioemocional que favorecen la interacción con los demás. En el rango de 13-18 meses de edad, esta sub-escala se compone de 4 ítems, con un rango posible de puntaje entre 0 y 8 puntos. Sumando estas tres subescalas se obtiene una puntuación de Desarrollo Socioemocional Total, con un total de 17 ítems y un rango posible de puntajes entre 0 y 32 puntos.

Los ítems se codifican con puntuaciones de 0 (no se observa o se observa muy brevemente), 1 (presente algunas veces, observado muy pocas veces) y 2 (consistentemente presente, observado muchas veces), durante una situación de juego libre entre el cuidador/a y el niño/a. La escala se validó en cuatro muestras de infantes estadounidenses (197 normales, 190 con trastornos de regulación, 41 con trastornos del

desarrollo y 40 de familias multiproblemáticas y con exposición a drogas en el útero); y obtuvo una confiabilidad inter-jueces usando observaciones registradas en video, con valores entre .912 y .979 para la escala del niño/a. Usando la codificación "en vivo", se obtuvo .89 para la escala del niño. La escala obtiene una precisión global (balance entre especificidad y sensibilidad) de 68% a los 13-18 meses. Fue maximizada para ser sensible (detectar rezago), obteniendo 89% a los 13-18m. En el presente estudio se realizó una traducción de la versión original del instrumento con autorización oficial, y los videos fueron codificados por un equipo de 4 psicólogas entrenadas (el investigador responsable no participó en la codificación final). Se realizó una primera ronda de evaluación de 10 videos para calcular confiabilidad inter-jueces, obteniéndose los siguientes indicadores Kappa para cada subescala: (a) para Regulación, se obtuvo valores promedio entre 0,86 y 0,95 para cada dupla considerada; (b) Apego: se registraron valores promedio entre 0,76 y 0,83; (c) Comunicación: se reportan valores entre 0,78 y 0,81. Para la escala total, se observaron valores promedios de kappa entre 0,81 y 0,86, lo que se consideró adecuado. Posteriormente se codificaron el resto de los videos, distribuyéndolos aleatoriamente entre las codificadoras.

Tabla 1*: confiabilidad inter-jueces en la escala FEAS*

	Juez I - Juez II	Juez I - Juez III	Juez I - Juez IV
Regulación	0,95	0,86	0,87
Apego	0,83	0,79	0,76
Comunicación	0,81	0,78	0,79
TOTAL	0,86	0,81	0,81

Calidez emocional de la madre: el cuestionario E2P

Se utilizó el puntaje de las Competencias Vinculares como indicador de la calidez emocional de la madre. La Escala de Parentalidad Positiva E2P es un cuestionario desarrollado en Chile por Gómez y Muñoz (2015) de 54 ítems, que tiene

por objetivo identificar prácticas positivas de crianza, arrojando un puntaje global y cuatro áreas de competencia parental: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. La escala E2P ha mostrado adecuados indicadores de consistencia interna (N=333), con un alfa de Cronbach de .898 para competencias vinculares. La escala mostró asociaciones significativas con cuestionarios que miden estrés parental, desarrollo psicomotor y con diversos ítems de la escala de evaluación del funcionamiento familiar NCFAS-G.

Calidez emocional de la madre: la escala PICCOLO

Se evaluó la calidez emocional de la madre usando la dimensión "Afecto" del instrumento PICCOLO. El Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO, Roggman et al., 2013) es un checklist de 29 conductas observables de las figuras parentales, que apoyan el desarrollo de niños con edades entre 10 y 47 meses. Se basó en la observación de 4.500 videos de 2.000 familias diversas, de las cuales 468 eran latinoamericanas. Para la dimensión Afecto, el instrumento demostró un buen acuerdo inter-jueces (.80) y consistencia interna (.78). La validez de constructo, mediante análisis factorial confirmatorio, mostró cargas sobre .60. Asimismo, el instrumento mostró excelente validez de contenido y validez predictiva en relación con otras escalas (Roggman et al., 2013). En este estudio, la escala fue codificada por una evaluadora experta independiente, con experiencia previa utilizando la escala en investigación en la Unidad de Primera Infancia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ciega a las características de la muestra y a los objetivos del estudio (los autores de este artículo no participaron en la codificación de los videos), a partir del mismo video de juego libre que se usó para codificar desarrollo socioemocional.

Lenguaje parental dirigido al niño/a

El lenguaje parental dirigido al niño/a se evaluó usando la tecnología LENA (Greenwood et al., 2018) y tomando dos indicadores en particular: "Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño/a" (CPA) y "Cantidad de Turnos de Conversación

entre el adulto y el niño/a (CTC)". El sistema "Language ENvironment Analysis - LENA" es un software de procesamiento integrado que permite a los investigadores recolectar, manejar y analizar registros auditivos múltiples, de niños y niñas entre los 2 y los 48 meses. La grabadora LENA permite registrar hasta 16 horas continuas de habla, transferir estos registros a un disco duro y volver a utilizarla. Ha funcionado razonablemente bien con familias hablando en español (Weisleder & Fernald, 2013), obteniéndose una correlación de r = .80 entre los reportes LENA y la codificación de transcripciones hechas por los investigadores. En los estudios de confiabilidad (Xu, Yapanel & Gray, 2009), se encontró una sensibilidad de 82% para adultos, 76% para niños, 71% para TV y 76% para otros ruidos. El uso de LENA permite realizar una estimación más precisa de la situación real de vida cotidiana que experimentan los niños y niñas, especialmente aquellos de contextos más vulnerables, donde las interacciones son muy distintas a las típicas situaciones de interacción propuestas en situaciones de laboratorio.

Procedimiento

Se realizó una alianza estratégica con la ONG Patronato Madre-Hijo, trabajando colaborativamente con el equipo de psicólogas de la Unidad de Salud Mental Infantil de dicha institución. Desde el Patronato se contactaron 35 familias participantes de un Centro de Salud y otras 15 familias por redes sociales directas de las profesionales, logrando así mayor variación en el nivel socioeconómico de la muestra. El equipo de profesionales fue intensa y extensamente capacitado en los aspectos teóricos, metodológicos y éticos del estudio, clarificando y consensuando criterios claros de implementación. Las familias fueron invitadas a asistir al Centro de Salud "Gota de Leche" ubicado en Estación Central, Región Metropolitana de Chile, y en aquellos casos con mayor dificultad se procedió a coordinar visitas domiciliarias de evaluación. El estudio se explicó en una charla presencial y también por teléfono a las familias, y sólo en aquellos casos en que una primera autorización fue otorgada verbalmente, se procedió a realizar una entrevista en centro o domicilio, para explicar en detalle el Consentimiento Informado del estudio.

Tras la firma del Consentimiento, se inició la entrevista de evaluación en la que se aplicó la Ficha de Caracterización del sistema familiar, seguida por una filmación de juego libre de 10 minutos. Este video fue más tarde codificado utilizando la escala PICCOLO para evaluar en el adulto prácticas observadas de crianza positiva; y la escala FEAS para evaluar desarrollo socioemocional en el niño/a. Posterior al juego, se aplicó los cuestionarios ECBQ, DECA y E2P, y se explicó en detalle el procedimiento de grabación usando LENA, aclarando todas las dudas existentes con el adulto responsable. La entrevista total de evaluación duró aproximadamente una hora y media.

Al finalizar la entrevista, se dejó el aparato LENA a la familia por 3 días y se les solicitó registrar al menos 8-12 horas durante un día completo, en un procedimiento similar al diseñado por Weisleder & Fernald (2013); recogiendo posteriormente los aparatos LENA con un chofer entrenado en confidencialidad y contratado para esta tarea en el estudio. Del total de horas registradas en LENA en un mismo día, se seleccionó las 10 horas con mayor cantidad de lenguaje, calculando un valor promedio-hora, tanto para cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a, como para cantidad de turnos de conversación. La decisión se fundamenta en los creadores de LENA quienes han señalado que 10 horas de audio sería representativo de un día típico en la vida de un niño/a (Xu, Yapanel & Gray, 2009).

Todos los datos fueron digitados por una asistente ciega a los objetivos, hipótesis y procedimientos del estudio. Posteriormente, la base de datos fue revisada por el investigador y se corrigieron inconsistencias cuando las hubiera, recurriendo para ello a una exhaustiva revisión de los protocolos originales.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales de todas las variables, diferenciando un grupo de análisis basado en cuestionarios para evaluar calidez emocional de la madre (mediante E2P) y desarrollo socioemocional (mediante DECA), de otro grupo de análisis basado en escalas de codificación observacional de videos (PICCOLO y FEAS, respectivamente). Posteriormente, se estudió la contribución de la

cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a y de la cantidad de turnos de conversación, sobre las diversas medidas de desarrollo socioemocional temprano mediante análisis de regresión lineal múltiple, en cuatro pasos, introduciendo en cada paso las variables como un bloque. Se realizaron ocho regresiones independientes, una para cada variable de resultado estudiada.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos sobre temperamento, índice de riesgo acumulativo, calidez emocional materna, desarrollo socioemocional y lenguaje cotidiano a los 18 meses de edad de los bebés, para posteriormente abordar las relaciones entre estas variables.

Como puede verse en la tabla 2, no se observan problemas de asimetría ni curtosis en las diversas variables evaluadas (indicadores ubicados entre -2 y 2), lo que sumado a una amplia distribución de los puntajes (véase mínimo y máximo), y la revisión de los histogramas permite asumir una normalidad suficiente de los datos y una varianza adecuada para los análisis realizados en este estudio. Un aspecto destacable es que un 48% de las familias registró 0-1 factor de riesgo social, 38% 2-3 factores de riesgo social, y el 14% registró un máximo de 4 factores de riesgo social, lo que refleja una muestra con presencia importante de vulnerabilidad social.

En el ámbito de la parentalidad, específicamente de la calidez emocional de la madre, los resultados obtenidos con la escala PICCOLO muestran para la subescala "Afecto" un 30,6% en zona de riesgo, un 61,2% en zona de monitoreo y un 8,2% en zona óptima, lo que refleja interacciones caracterizadas en su mayoría por dificultades en el ámbito vincular, lúdico y afectivo. Coherentemente, el desarrollo socioemocional total evaluado mediante la escala FEAS ubicó al 50% de los bebés en zona deficiente, un 20% en zona de "riesgo" y un 30% en zona "normal". Existen importantes variaciones, sin embargo, cuando se analiza cada una de las subescalas: en regulación emocional, el 62% de los bebés de la muestra se ubicó en zona "normal"; en contraste,

sólo el 22% se ubicó en zona “normal” en la sub-escala de “apego y relaciones”; y un 44% se ubicó en zona “normal” en la sub-escala de “comunicación emocional”.

Tabla 2: *descriptivos de las variables evaluadas*

	N	Mín	Máx	Media	Desv. estándar	Asimetría	Curtosis
Temperamento: afecto negativo	50	23	67	42,57	10,9	0,251	-0,527
Índice de Riesgo Acumulativo	50	0	4	1,70	1,39	0,281	-1,146
PICCOLO: Calidez emocional de la madre	49	3	14	9,86	2,36	-0,583	0,237
E2P: Calidez emocional de la madre	50	37	56	48,82	4,64	-0,457	-0,372
Cantidad de palabras del adulto	50	273	3011	1207,84	628,98	0,960	0,529
Cantidad de turnos de conversación	50	6	105	40,58	22,53	1,024	0,883
FEAS: Desarrollo Socioemocional Total	50	11	32	24,48	5,67	-0,737	-0,318
FEAS: Regulación emocional	50	5	14	12,20	2,25	-1,515	1,950
FEAS: Apego y relaciones	50	1	10	6,72	2,14	-0,584	-0,345
FEAS: Comunicación emocional	50	2	8	5,56	1,83	-0,224	-1,152
DECA: Desarrollo Socioemocional Total	50	84	177	135,84	19,76	0,012	-0,281
DECA: Regulación emocional	50	28	55	41,10	6,42	-0,138	-0,252
DECA: Apego y relaciones	50	28	66	45,16	7,92	0,073	-0,258
DECA: Iniciativa	50	28	72	49,58	9,18	-0,071	-0,207

Entonces, vemos que las mayores dificultades socioemocionales de la muestra se observan en el área relacional más que regulatoria. Finalmente, las horas registradas en LENA se distribuyeron en: 34% de habla distante (mínimo de 6% y máximo de 97%) y un 33% de silencio (entre 0% y 65%); seguido por 16% de habla significativa (entre 1% y 31%), 12% de exposición a televisión (entre 0% y 57%) y 5% de exposición a ruido (entre 1% y 51%).

Tabla 3: *Correlaciones entre las variables del estudio (cuestionarios E2P y DECA)*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sexo del niño	-.01	.07	.06	.09	.14	.12	-.05	.06	.05
2. Temperamento: afecto negativo		.08	.25¨	-.06	-.04	-.11	-.03	.21	.05
3. Índice de Riesgo Acumulativo			.16	.11	.03	-.28*	-.07	-.15	-.19
4. Calidez emocional de la madre				.33*	.34*	.34**	.26¨	.49**	.44**
5. Cantidad de palabras del adulto					.79**	.18	-.00	.09	.10
6. Cantidad de turnos de conversación						.37**	.10	.21	.26¨
7. Regulación emocional							.40**	.60**	.80**
8. Apego y relaciones								.55**	.82**
9. Iniciativa									.88**
10. Desarrollo Socioemocional Total									---

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los coeficientes de las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio se muestran en la tabla 3 y 4. En la tabla 3 se incluyen las correlaciones usando el cuestionario E2P para calidez emocional de la madre y el cuestionario DECA para los indicadores de desarrollo socioemocional. En la tabla 4, se incluyen las correlaciones usando la escala observacional PICCOLO para calidez emocional de la madre y la escala observacional FEAS para desarrollo socioemocional. El sexo del niño no se asoció a ninguna variable del estudio. El temperamento sólo se asoció marginalmente con el puntaje de calidez emocional de la madre (E2P). El riesgo social acumulado sólo correlacionó significativamente con regulación emocional (DECA) y con apego y capacidad relacional del niño (FEAS). Es interesante destacar las asociaciones moderado-altas que se dieron entre calidez emocional de la madre y las diversas variables del desarrollo socioemocional estudiadas (tanto en DECA como en FEAS). La cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño mostró asociaciones moderado-bajas con las competencias socioemocionales evaluadas (sólo en la escala FEAS). En cambio, la cantidad de turnos de conversación presentó correlaciones más fuertes con el desarrollo socioemocional ubicándose en un rango moderado usando la escala FEAS

(con el cuestionario DECA sólo se asoció con regulación emocional y marginalmente con el puntaje total).

Es interesante hacer notar que la calidez materna evaluada mediante observación (PICCOLO) no se asoció ni con la cantidad de palabras del adulto, ni con la cantidad de turnos de conversación registrados (o sea, se puede ser una madre cálida pero silenciosa); en cambio, sí se observó correlaciones moderado-bajas con la calidez emocional de la madre evaluada mediante auto-reporte (E2P). Finalmente, es necesario notar que la cantidad de turnos de conversación muestra una asociación moderada con las competencias de comunicación socioemocional del niño/a (evaluadas en FEAS), implicando que no existe una identidad entre ambas variables.

Tabla 4: *Correlaciones entre las variables del estudio (medidas observacionales PICCOLO y FEAS)*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sexo del niño	-.01	.07	.06	.09	.14	.13	.04	.17	.12
2. Temperamento: afecto negativo		.08	.16	-.06	-.04	.22	.11	.11	.16
3. Índice de Riesgo Acumulativo			-.17	.11	.03	-.15	-.34*	-.22	-.26
4. Calidez emocional de la madre				.03	.09	.64**	.66**	.53**	.66**
5. Cantidad de palabras del adulto					.79**	.33*	.26¨	.35*	.34*
6. Cantidad de turnos de conversación						.38**	.37**	.51**	.45**
7. Regulación emocional							.84**	.68**	.92**
8. Apego y relaciones								.77**	.95**
9. Comunicación emocional									.88**
10. Desarrollo Socioemocional Total									---

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Contribución de la parentalidad y el lenguaje a las competencias socioemocionales

Se reportan primero los resultados obtenidos utilizando medidas de auto-reporte mediante el cuestionario DECA. Para evaluar la contribución específica de la cantidad de palabras y los turnos de conversación sobre las diversas medidas de desarrollo socioemocional temprano, se evaluó varios modelos de regresión jerárquica. Para cada variable de resultado pusimos a prueba cuatro modelos. En el primer modelo sólo se introdujo las variables de control: Índice de Riesgo Acumulativo; Sexo del niño y Temperamento. El modelo 2 incluyó como predictor, además de las variables de control, la variable de calidez materna medida con el cuestionario E2P. En los modelos 3 y 4 se introdujeron las variables de lenguaje de los adultos, en particular, en el modelo 3 se introdujo la variable cantidad de palabras dirigidas al niño y en el 4, los turnos. Se realizaron cuatro series de regresiones independientes: para desarrollo socioemocional total, para regulación emocional, para apego y relaciones y para iniciativa. Los resultados de cada análisis se reportan a continuación.

Tabla 5: *Regresión lineal múltiple para desarrollo socioemocional total (DECA)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	132,02	14,4	9,14***	41,01	27,5	1,49	39,72	28,1	1,41	45,01	27,8	1,62
2	2,43	5,65	0,43	1,50	5,00	0,30	1,61	5,06	0,32	0,74	5,01	0,15
3	0,12	0,26	0,45	-0,10	0,24	-0,41	-0,11	0,24	-0,45	-0,10	0,24	-0,42
4	-2,87	2,06	-1,39	-3,84	1,84	-2,09*	-3,81	1,86	-2,04*	-3,47	1,84	-1,88¨
5	---	---	---	2,11	0,57	3,73**	2,18	0,61	3,58**	2,03	0,61	3,36**
6	---	---	---	---	---	---	-0,001	0,00	-0,32	-0,009	0,00	-1,42
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,29	0,18	1,59
R			0,212			0,520			0,522			0,559
R^2			0,045			0,271			0,272			0,313
R^2 ajustado			-0,170			0,206			0,190			0,217
Cambio en R^2			0,045			0,226**			0,002			0,040

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Respecto al Desarrollo Socioemocional Total el cuarto modelo explica un 31% de la varianza. La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño/a explica un 4% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (0,2%), la calidez emocional de la madre (22,6%) y las variables de control (4,5%), no resultando estadísticamente significativo el cambio en F (con p = .119). La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo (F = 0,721; gl = 3 y 46; p = .545); el segundo modelo fue significativo (F = 4,178; gl = 4 y 45; p = .006); al igual que el tercero (F = 3,296; gl = 5 y 44; p = .013); y cuarto (F = 3,263; gl = 6 y 43; p = .010). La tabla 5 muestra los coeficientes de las variables ingresadas en cada paso. En el primer modelo ninguna de las variables de control fue significativa; en el segundo modelo, la introducción de calidez emocional resulta un predictor significativo (p = .001), al igual que el riesgo acumulado (p = .043). En el tercero la cantidad de palabras del adulto no es significativa (p = .750), mientras que la calidez emocional (p = .001) y el índice de riesgo acumulativo (p = .047) sí lo son. En el cuarto la cantidad de turnos de conversación no resulta significativa (p = .119), manteniéndose significativa la calidez emocional (p = .002) y marginalmente el riesgo social acumulado (p = .066).

Tabla 6: *Regresión lineal múltiple para regulación emocional (DECA)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	T	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	42,9	4,54	9,43***	16,72	8,87	1,88¨	17,32	9,05	1,91¨	19,75	8,68	2,27*
2	1,74	1,78	0,98	1,47	1,61	0,91	1,42	1,63	0,87	1,01	1,56	0,65
3	-0,05	0,08	-0,60	-0,11	0,08	-1,45	-0,11	0,08	-1,35	-0,10	0,07	-1,37
4	-1,32	0,65	-2,04*	-1,60	0,59	-2,70*	-1,62	0,60	-2,70*	-1,47	0,57	-2,55*
5	---	---	---	0,61	0,18	3,32**	0,58	0,20	2,94**	0,51	0,19	2,69*
6	---	---	---	---	---	---	0,001	0,00	0,46	-0,003	0,00	-1,46
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,13	0,06	2,33*
R			0,325			0,531			0,534			0,605
R^2			0,106			0,282			0,286			0,366
R^2 ajustado			0,047			0,218			0,204			0,277
Cambio en R^2			0,106			0,176**			0,004			0,080*

¨ *p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Al estudiar la Regulación Emocional, el cuarto modelo explica un 36,6% de la varianza. La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 8% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (0,4%), la calidez emocional de la madre (17,6%) y las variables de control (10,6%). El cambio en F resulta significativo en el modelo 4 (con p = .024), lo que implica que la cantidad de turnos de conversación explica varianza significativa en la regulación emocional, por sobre las demás variables. La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo (F = 1,813; gl = 3 y 46; p = .158); mientras que el segundo sí lo fue (F = 4,422; gl = 4 y 45; p = .004); al igual que el tercero (F = 3,519; gl = 5 y 44; p = .009); y cuarto modelo (F = 4,136; gl = 6 y 43; p = .002). Los coeficientes para regulación emocional se muestran en la Tabla 6.

Tabla 7: *Regresión lineal múltiple para apego y relaciones (DECA)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	47,65	5,90	8,08***	25,15	12,23	2,05*	23,93	12,49	1,91*	25,13	12,63	1,99¨
2	-0,73	2,31	-0,31	-0,96	2,23	-0,43	-0,85	2,25	-0,38	-1,05	2,28	-0,47
3	-0,02	0,11	-0,17	-0,07	0,11	-0,67	-0,08	0,11	-0,76	-0,08	0,11	-0,74
4	-0,38	0,84	-0,45	-0,62	0,82	-0,75	-0,59	0,83	-0,71	-0,51	0,84	-0,61
5	---	---	---	0,52	0,25	2,07*	0,59	0,27	2,16*	0,55	0,27	2,01¨
6	---	---	---	---	---	---	-0,001	0,00	-0,69	-0,003	0,00	-1,05
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,07	0,08	0,80
R			0,089			0,306			0,322			0,341
R^2			0,008			0,094			0,103			0,116
R^2 ajustado			-0,057			0,013			0,002			-0,007
Cambio en R^2			0,008			0,086*			0,010			0,013

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Al analizar los resultados para Apego y relaciones, se observa que el cuarto modelo explica un 11,6% de la varianza. La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica sólo un 1,3% adicional de varianza, por sobre la

cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (1%), la calidez emocional materna (8,6%) y las variables de control (0,8%), no resultando significativo el cambio en F (con *p* = .430). La prueba ANOVA mostró que ninguno de los modelos fue significativo. Los coeficientes para apego y relaciones, se muestran en la Tabla 7.

La última competencia evaluada, Iniciativa, muestra que el cuarto modelo explica un 32,5% de la varianza. La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 1,8% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (0,2%), la calidez emocional de la madre (22,7%) y las variables de control (7,8%), no siendo significativo el cambio en F (con *p* = .285). La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo (*F* = 1,296; *gl* = 3 y 46; *p* = .287); el segundo modelo fue significativo (*F* = 4,926; *gl* = 4 y 45; *p* = .002); al igual que el tercer modelo (*F* = 3,891; *gl* = 5 y 44; *p* = .005); y el cuarto modelo (*F* = 3,451; *gl* = 6 y 43; *p* = .007). Los coeficientes para iniciativa se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8: *Regresión lineal múltiple para iniciativa (DECA)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	41,50	6,60	6,29***	-0,86	12,49	-0,07	-1,52	12,74	-0,12	-0,14	12,81	0,01
2	1,42	2,58	0,55	0,98	2,27	0,43	1,04	2,30	0,45	0,77	2,31	0,33
3	0,19	0,12	1,56	0,09	0,11	0,79	0,08	0,11	0,72	0,08	0,11	0,74
4	-1,17	0,94	-1,24	-1,62	0,83	-1,94¨	-1,60	0,84	-1,90¨	-1,50	0,85	-1,76¨
5	---	---	---	0,98	0,26	3,83***	1,02	0,28	3,69**	0,97	0,28	3,49**
6	---	---	---	---	---	---	-0,001	0,00	-0,36	-0,003	0,00	-1,06
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,09	0,08	1,08
R			0,279			0,552			0,554			0,570
R^2			0,078			0,305			0,307			0,325
R^2 ajustado			0,018			0,243			0,228			0,231
Cambio en R^2			0,078			0,227***			0,002			0,018

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Se repitieron los mismos análisis usando medidas observacionales, con la escala PICCOLO para evaluar calidez emocional de la madre y la escala FEAS para evaluar las variables de resultado: desarrollo socioemocional total, regulación emocional, apego y relaciones y comunicación emocional. Los resultados de cada análisis se reportan a continuación.

Tabla 9: *Regresión lineal múltiple para desarrollo socioemocional total (FEAS)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	19,1	3,79	5,05***	7,59	3,63	2,09*	5,15	3,40	1,51	4,68	3,09	1,52
2	2,17	1,49	1,46	1,68	1,17	1,44	1,49	1,06	1,40	0,68	1,00	0,68
3	0,11	0,07	1,57	0,05	0,05	0,99	0,08	0,05	1,64	0,09	0,05	2,00¨
4	-1,14	0,54	-2,12*	-0,69	0,43	-1,62	-0,89	0,39	-2,27*	-0,71	0,36	-1,97¨
5	---	---	---	1,40	0,26	5,47***	1,27	0,24	5,3***	1,29	0,21	5,99***
6	---	---	---	---	---	---	0,001	0	3,16**	-2,08 E-05	0,00	-0,09
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,02	0,01	3,22**
R			0,392			0,704			0,769			0,820
R^2			0,154			0,496			0,591			0,672
R^2 ajustado			0,097			0,450			0,543			0,625
Cambio en R^2			0,154¨			0,342***			0,095**			0,081**

¨ *p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Respecto al Desarrollo Socioemocional Total el cuarto modelo, que incluye todas las variables, explica un 67% de la varianza (62% ajustado). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 8,1% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (9,5%), el afecto parental (34,2%) y las variables de control (15,4%), siendo estadísticamente significativo el cambio en F (con p = .002). La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo (F = 2,271; gl = 3 y 45; p = .055); el segundo modelo fue significativo (F = 10,820; gl = 4 y 44; p = .000); al igual que el tercer modelo (F = 12,415; gl = 5 y 43; p = .000); y el cuarto modelo (F = 14,323; gl = 6 y 42; p = .000). La

tabla 9 muestra los coeficientes de las variables ingresadas en cada paso. Como se muestra en el primer modelo, ni el sexo del niño ni el temperamento resultan significativos, a diferencia del índice de riesgo acumulativo (p = .040); en el segundo modelo, la introducción de la variable calidez emocional de la madre resulta un predictor altamente significativo (p = .000), eliminando el efecto de las variables de control. En el tercer modelo, la variable predictora cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a es altamente significativa (p = .003), así como la calidez emocional y el índice de riesgo acumulativo. En el cuarto modelo, la variable cantidad de turnos de conversación es altamente significativa (p = .000) por sobre la variable cantidad de palabras del adulto (que deja de serlo, con un p = 0.928), manteniéndose significativa la variable calidez emocional de la madre, y marginalmente significativas el temperamento del niño/a y el riesgo social acumulado.

Tabla 10: *Regresión lineal múltiple para regulación emocional (FEAS)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	T
1	9,18	1,35	6,80***	5,21	1,33	3,93***	4,29	1,23	3,49**	4,19	1,20	3,48**
2	0,94	0,53	1,78¨	0,77	0,42	1,82¨	0,70	0,38	1,83¨	0,53	0,39	1,37
3	0,05	0,02	2,23¨	0,04	0,02	1,81¨	0,05	0,02	2,58*	0,05	0,02	2,73**
4	-0,27	0,19	-1,42	-0,12	0,16	-0,77	-0,20	0,14	-1,37	-0,16	0,14	-1,12
5	---	---	---	0,48	0,09	5,14***	0,43	0,09	5,01***	0,43	0,08	5,18***
6	---	---	---	---	---	---	0,00	0,00	3,32**	8,62 E-05	0,00	0,96
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,004	0,00	1,73
R			0,413			0,694			0,766			0,784
R^2			0,171			0,482			0,587			0,615
R^2 ajustado			0,116			0,435			0,539			0,560
Cambio en R^2			0,171*			0,311***			0,106**			0,027¨

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Al estudiar la Regulación Emocional, el cuarto modelo explica un 61,5% de la varianza (56% ajustado). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental

y el niño o niña explica un 2,7% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (10,6%), el afecto parental (31,1%) y las variables de control (17,1%). Esta vez, el cambio en F no resulta significativo en el modelo 4 (con *p* = .091), mientras que el cambio en F sí es significativo en el modelo 3 (con *p* = .002), lo que implicaría que la cantidad de turnos de conversación no explica varianza significativa en la regulación emocional, por sobre la cantidad de palabras del adulto y las demás variables estudiadas. La prueba ANOVA mostró que el primer modelo fue significativo (*F* = 3,093; *gl* = 3 y 45; *p* = .036); así como el segundo (*F* = 10,234; *gl* = 4 y 44; *p* = .000); tercero (*F* = 12,247; *gl* = 5 y 43; *p* = .000); y cuarto modelo (*F* = 11,178; *gl* = 6 y 42; *p* = .000). Los coeficientes se muestran en la Tabla 10.

Tabla 11: *Regresión lineal múltiple para apego y relaciones (FEAS)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	5,94	1,45	4,09***	1,53	1,40	1,09	0,76	1,36	0,56	0,59	1,25	0,47
2	0,44	0,57	0,77	0,25	0,45	0,55	0,19	0,42	0,45	-0,11	0,40	-0,27
3	0,03	0,03	1,12	0,01	0,02	0,43	0,02	0,02	0,90	0,02	0,02	1,15
4	-0,55	0,21	-2,66*	-0,38	0,16	-2,30*	-0,44	0,16	-2,80**	-0,38	0,15	-2,55*
5	---	---	---	0,53	0,10	5,43***	0,49	0,09	5,21***	0,50	0,09	5,73***
6	---	---	---	---	---	---	0	0	2,49*	-3,66 E-05	0,00	-0,39
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,01	0,00	2,92**
R			0,394			0,703			0,747			0,795
R^2			0,155			0,494			0,558			0,632
R^2 ajustado			0,099			0,448			0,506			0,580
Cambio en R^2			0,155¨			0,339***			0,064*			0,075**

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Al analizar los resultados para Apego y relaciones, se observa que el cuarto modelo explica un 63% de la varianza (58% ajustado). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 7,5% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (6,4%), el

afecto parental (33,9%) y las variables de control (15,5%), siendo estadísticamente significativo el cambio en F (con p = .006). La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo aunque se ubica cerca de criterio (F = 2,758; gl = 3 y 45; p = .053); el segundo modelo fue significativo (F = 10,752; gl = 4 y 44; p = .000); al igual que el tercer modelo (F = 10,851; gl = 5 y 43; p = .000); y el cuarto modelo (F = 12,043; gl = 6 y 42; p = .000). Los coeficientes para apego, se muestran en la Tabla 11.

Tabla 12: *Regresión lineal múltiple para comunicación emocional (FEAS)*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t	B	Error est.	t
1	4,03	1,32	3,04**	0,85	1,42	0,60	0,10	1,40	0,07	-0,10	1,25	-0,08
2	0,79	0,52	1,52	0,65	0,46	1,43	0,60	0,43	1,37	0,25	0,40	0,63
3	0,02	0,02	0,99	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,86	0,02	0,02	1,16
4	-0,32	0,19	-1,69¨	-0,19	0,17	-1,17	-0,26	0,16	-1,59	-0,18	0,15	-1,23
5	---	---	---	0,39	0,10	3,84***	0,34	0,10	3,55**	0,35	0,09	4,05***
6	---	---	---	---	---	---	0,00	0,00	2,37*	-7,04 E-5	0,00	-0,75
7	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0,09	0,00	3,35**
R			0,331			0,577			0,640			0,731
R^2			0,110			0,333			0,410			0,534
R^2 ajustado			0,050			0,272			0,341			0,468
Cambio en R^2			0,110			0,223***			0,077*			0,124**

*¨ p < 0.1 ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01 ; *** = p < 0.001*

Leyenda: 1 = Constante; 2 = Sexo del niño; 3 = Temperamento: afecto negativo; 4 = Índice de riesgo acumulativo; 5 = Calidez materna; 6 = Cantidad de Palabras del Adulto dirigidas al niño; 7 = Cantidad de Turnos de Conversación adulto/niño

Para Comunicación Emocional el cuarto modelo explica un 53,4% de la varianza (46,8% ajustado). La cantidad de turnos de conversación explica un 12,4% adicional de varianza, por sobre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a (7,7%), el afecto parental (22,3%) y las variables de control (11%), siendo estadísticamente significativo el cambio en F (con p = .002). La prueba ANOVA mostró que el primer modelo no fue significativo (F = 1,849; gl = 3 y 45; p = .152); el segundo modelo fue significativo (F = 5,494; gl = 4 y 44; p = .001); al igual que el tercer modelo (F = 5,974; gl = 5 y 43; p = .000); y el cuarto modelo (F = 8,029; gl = 6 y 42; p = .000). Los coeficientes para comunicación emocional se muestran en la Tabla 12.

DISCUSIÓN

El presente estudio exploró la existencia de diferencias en el desarrollo socioemocional temprano que se asocian al lenguaje parental dirigido al niño (especialmente respecto a la variable "turnos de conversación"), controlando por calidez emocional de la madre, temperamento y sexo del bebé y riesgo social acumulativo del sistema familiar. En la muestra se identificó una importante presencia de vulnerabilidad social, interacciones caracterizadas en su mayoría por dificultades en el ámbito vincular, lúdico y afectivo, y una baja proporción de lenguaje dirigido al niño (sólo un 16% del total de minutos registrados y analizados en LENA constituiría “habla significativa dirigida al niño/a”). Al mismo tiempo, se observó un porcentaje mayoritario de niños y niñas de 18 meses de edad con diversas dificultades en su desarrollo socioemocional, si bien las mayores dificultades se observaron en el área relacional más que regulatoria.

Es interesante que, a diferencia de otros estudios (p.ej., Zhou et al., 2002), no se encontró una relación significativa entre sexo o temperamento y desarrollo socioemocional temprano. Esto puede obedecer a un problema de potencia estadística, ya que los valores de *r* se ubicaron cercanos a 0.2; futuros estudios con una muestra mayor podrían explorar este hallazgo. Otra posibilidad es que el cuestionario con el cual se midió temperamento (ECBQ) no haya sido adecuadamente comprendido por las madres al contestarlo, lo que implicaría un problema de medición. Una tercera posibilidad es que la relación entre temperamento y desarrollo socioemocional a esta edad no sea tan evidente, lo que podría solucionarse con un estudio longitudinal (como el que actualmente está en curso).

En línea con la literatura, este estudio encontró una correlación significativa y moderado-alta entre la calidez emocional materna y los diversos indicadores de desarrollo socioemocional explorados. Esto podría explicarse en parte debido a que ambas variables fueron construidas a partir del mismo video de juego libre, si bien se utilizaron instrumentos y evaluadoras diferentes, sin contacto entre sí. Las regresiones lineales muestran una contribución específica de la calidez emocional de la madre de 22,6% de la varianza explicada para desarrollo socioemocional total, 17,6% para

regulación emocional, 8,6% para apego, y 22,7% para iniciativa medidos con el cuestionario DECA; así como un 34,2% para desarrollo socioemocional total, 31,1% para regulación emocional, 33,9% para apego y relaciones y 22,3% para comunicación emocional medidas con la escala FEAS, lo que confirma los hallazgos previos reportados en la literatura (Zhou et al., 2002), añadiendo que la calidez emocional materna muestra una mayor contribución a la varianza de las competencias socioemocionales de regulación emocional y de apego y relaciones, que a la varianza identificada en comunicación emocional.

Respecto a las hipótesis del estudio, los hallazgos aportan evidencia a favor de la primera hipótesis, por cuanto la cantidad de turnos de conversación mostró una correlación estadísticamente significativa y positiva con las competencias socioemocionales evaluadas a los 18 meses de edad, usando medidas observacionales (véase la Tabla 4) y cuestionarios, si bien en este último caso no se observó en los puntajes de apego ni de iniciativa (véase la Tabla 3). Los resultados correlacionales también apoyan la segunda hipótesis del estudio, por cuanto la cantidad de turnos de conversación se asoció con más fuerza con las competencias socioemocionales y el desarrollo socioemocional total del infante, que la cantidad de palabras del adulto, usando ambas medidas. La tercera hipótesis del estudio recibe un apoyo parcial de los resultados ya que no se encontró una asociación significativa entre la calidez emocional y ninguna de las variables de lenguaje parental, usando medidas observacionales, pero sí se halló correlaciones significativas de tamaño moderado-bajo entre calidez emocional y lenguaje parental (tanto en cantidad de palabras del adulto como con turnos de conversación) usando los cuestionarios de auto-reporte.

La cuarta hipótesis del estudio se ve respaldada por los análisis de regresión lineal múltiple realizados, encontrándose que los turnos de conversación son un predictor significativo para el puntaje global de la escala FEAS de desarrollo socioemocional (8,1% de varianza adicional explicada por esta variable), y para las subescalas de apego y relaciones con otros (7,5% de varianza adicional explicada por esta variable), y comunicación emocional (12,4% de varianza adicional explicada por esta variable), por sobre el efecto de la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a, la calidez emocional materna, y las variables de control (sexo, temperamento y

acumulación de factores de riesgo social). Usando cuestionarios, los turnos de conversación no fueron predictores significativos del desarrollo socioemocional total (4%), el apego (1,3%) o la iniciativa (1,8%), pero sí de la regulación emocional (8%). Estos hallazgos son una contribución relevante del presente estudio ya que sugieren que la dosis de exposición a lenguaje parental dirigido al niño no sólo es importante para el desarrollo del lenguaje o vocabulario del bebé como ha sido documentado reiteradamente en la literatura especializada (Hart & Risley, 1995; Zimmerman et al., 2009; Weisleder & Fernald, 2013; Gilkerson et al., 2018), sino también para el desarrollo socioemocional temprano. La literatura ha puesto de relieve la importancia de la calidez emocional materna y de la sensibilidad parental para el desarrollo de competencias socioemocionales como la regulación emocional, el estilo de apego, las competencias sociales o la salud mental (Zhou et al., 2002; Cassidy & Shaver, 2008; Gross, 2014; Raby et al., 2015); pero no se había explorado hasta ahora, de forma ecológica y directa, el rol que puede desempeñar la dosis de lenguaje cotidiano que las figuras parentales dirigen al niño/a, en la construcción de estas competencias socioemocionales.

La cantidad de turnos no explica un porcentaje significativo de varianza en las medidas observacionales de regulación emocional, por sobre aquella ya explicada por la cantidad de palabras y otros controles. Esto podría implicar que la regulación emocional a esta edad evoluciona principalmente gracias a un ambiente cálido, bien tratante y sensible. Por otra parte, sí se encontró un efecto predictivo de los turnos usando cuestionarios. La diferencia en la capacidad predictiva de los turnos sobre la regulación emocional, medida durante el juego y a través de cuestionarios, sugiere un problema de medición que debiese ser perfeccionado en futuros estudios.

Una limitación del estudio es el bajo tamaño muestral, lo que puede haber disminuido la potencia estadística de la investigación (afectando, por ejemplo, la posibilidad de encontrar asociaciones en variables como el temperamento); futuros estudios debiesen intentar replicar el estudio con un mayor tamaño muestral.

Una fortaleza importante de este estudio es que el lenguaje parental cotidiano se exploró mediante un diseño metodológico ecológico, usando para tales efectos el

método LENA (Greenwood et al., 2018), así como observaciones de la parentalidad y las competencias socioemocionales en situaciones de juego, lo que permitió acceder a una medición con altos grados de validez ecológica, cercanos a la realidad cotidiana de los niños y niñas. Hasta ahora, el método LENA se ha usado para estudiar el desarrollo de vocabulario u otros aspectos del lenguaje, siendo este el primer estudio que usa LENA para explorar el desarrollo socioemocional temprano (para una extensa revisión de la literatura publicada con LENA, véase Greenwood et al., 2018).

Las implicancias de este estudio para políticas públicas de infancia son diversas: (a) primero, se reafirma que -más allá de las características individuales o contextuales de los niños/as- la calidez emocional es de vital importancia para el desarrollo positivo en la primera infancia; (b) segundo, se incorpora el hallazgo del rol que juega el lenguaje parental cotidiano en perjudicar o favorecer ese desarrollo; (c) la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a en la primera infancia es una variable importante de visualizar, pero no se trata solamente de "hablarle a los bebés" (lo que ya sería un avance relevante), sino que de entablar una dinámica de diálogos cotidianos en el lenguaje (aspecto medido con la variable "turnos de conversación" en este estudio); (d) entonces, los programas que trabajan orientados a la educación parental y al fortalecimiento de las competencias parentales en la primera infancia podrían beneficiarse de este conocimiento, para diseñar módulos especialmente orientados a instalar a nivel poblacional la conciencia de la importancia del lenguaje cotidiano, de la importancia de dialogar con ida y vuelta en las interacciones cotidianas con los bebés (incluso antes de que estos adquieran lenguaje verbal propiamente tal), en un marco de calidez emocional y buenos tratos.

BIBLIOGRAFÍA

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development, 83*(1), 46-61.

Bornstein, M. (2012). Parenting Infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting* (2nd ed., pp. 3-43). New York: Psychology Press.

Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C., Hahn, Ch., & Haynes, M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal Analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology in The Public Domain, 44,* 867–74.

Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Hanbook of Attachment. Theory, research, and clinical aplications.* London: The Guildford Press.

Chapman, R. (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *J. Child Psychol. Psychiat, 41*(1), 33–54.

Cyr, Ch., Euser, E., Bakermans-Kranenburg, M. & van IJzendoorn, M. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*, 87-108.

De Wolff, M. & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.

Denham, S. & Kochanoff, A. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review, 34,* 311–343.

Dunn J, Brown J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development. 1991; 62:1352–1366. [PubMed: 1786720]

Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., et al. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, *45*(4), 988–1008.

Evans, G., Li, D. & Whipple, S. (2013). Cumulative Risk and Child Development. *Psychological Bulletin, 139*(6), 1342-1396.

Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development. (p. 297-316).* Oxford: Blackwell Publishing.

Feldman, R. (2012). Parent-infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(2), 42-51.

Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. *The handbook of mentalization-based treatment*. pp. 53-99. J. Allen & P. Fonagy (Eds.). Hoboken, N.J., US: John Wiley & Sons Inc.

Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Oller, K., Russo, R. & Vohr, B. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood. *Pediatrics, 142*(4):e20174276.

Gómez, E. & Strasser, K. (2018a). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. En evaluación, *Revista Peruana de Psicología.*

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenspan, S., De Gangi, G. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS). For Infancy & Early Childhood: Clinical and Research Applications.* Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders: Bethesda, MD.

Greenwood, C., Schnitz, A., Irvin, D., Tsai, S. & Carta, J. (2018). Automated Language Environment Analysis: A Research Synthesis. *Am J Speech Lang Pathol*, *27*(2), 853-867.

Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press: New York.

Grossman, A., Churchill, J., McKinney, B., Kodish, I., Otte, S., & Greenough, W. (2002). Experience effects on brain development: Possible contributions to psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44,* 33–63.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: P.H. Brookes.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Dev Rev, 26*(1), 55-88.

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development, 15,* 561-579.

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D. & Rogosch, F. (2013). A Longitudinal Study of Emotion Regulation, Emotion Lability-Negativity, and Internalizing Symptomatology in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development, 84*(2), 512-527.

Leerkes, E., Blankson, A.N. & O´Brien, M. (2009). Differential Effects Of Maternal Sensitivity To Infant Distress And Non-Distress On Social-Emotional Functioning. *Child Development, 80*(3): 762–775. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01296.x.

Lengua, L. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development,* 73(1), 144-161.

Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2016). Exploring the Infant Social Brain. What´s Going on in There? *Zero to Three Journal, 36*(3), 2-9.

Moore, Ch., Furrow, D., Chiasson, L. & Patriquin, M. (1994). Developmental relationships between production and comprehension of mental terms. *First Language, 14*(42–43), 001–017.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274.

Pollak, S. (2008). Mechanisms linking early experience and the emergence of emotions: Illustrations from the study of maltreated children. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 370-375.

Powell, G., Mackrain, M. & LeBuffe, P. (2007). *Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers. Technical Manual.* Kaplan Early Learning Corporation, Leweisville: NC.

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), 103-113.

Raby, K., Roisman, G., Fraley R. & Simpson, J. (2015). The Enduring Predictive Significance of Early Maternal Sensitivity: Social and Academic Competence Through Age 32 Years. *Child Development, 86*(3): 695–708. doi:10.1111/cdev.12325.

Racine, T., Carpendale, J. & Turnbull, W. (2007). Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion, 21*(3), 480-494.

Reschke, P., Walle, E. & Dukes, D. (2018). Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition. *Child Development Perspectives, 11*(3), 178-183.

Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Jump Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children. Checklist of Observations Linked to Outcomes. User´s Guide.* Paul H. Brookes Publishing: Maryland.

Romeo, R., Leonard, J., Robinson, S., West, M., Mackey, A., Rowe, M. & Gabrieli, J. (2017). Beyond the "30 Million Word Gap:" Children's Conversational Exposure is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological Science,* 1-11. https://doi.org/10.1177/0956797617742725

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *J Child Lang, 35*(1), 185-205.

Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 105–124.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., Witherington, D. (2006). Chapter 5: Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon, R.

Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 226–299).* New York: Wiley.

Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269.

Thompson, R. (2014). Chapter 11: Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation.* pp.173-186. The Guilford Press: New York.

Waters, S., Virmani, E., Thompson, R., Meyer, S., Raikes, H.A. & Jochem, R. (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association. *J Psychopathol Behav Assess, 32*, 37–47.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143-2152.

Xu, D., Yapanel, U. & Gray, Sh. (2009). *Reliability of the LENA^{TM} Language Environment Analysis System in Young Children's Natural Home Environment.* LENA Foundation, Boulder, CO.

Yap, M., Allen, N. & Ladouceur, C. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development, 79*(5), 1415 – 1431.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabers, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A. & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3), 893-915.

Zimmerman, F., Gilkerson, J., Richards, J., Christakis, D., Xu, D., Gray, Sh. & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics, 124*(1), 342-349.

IV. TERCER ESTUDIO

Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales

Lenguaje y desarrollo socioemocional en la infancia temprana: el rol de los turnos conversacionales

Language and socioemotional development at early childhood: the role of conversational turns

Esteban Gómez Muzzio[6]

Pontificia Universidad Católica de Chile

Fundación América por la Infancia

Katherinne Strasser[7]

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Usando tecnología LENA, se realizó un estudio con 50 bebés, sus madres y familias de Santiago de Chile. Se evaluó indicadores de desarrollo socioemocional, temperamento, riesgo social acumulado, calidez de la madre y lenguaje cotidiano, a los 18 meses y nuevamente a los 30 meses de edad. Usando regresiones lineales jerárquicas, se encontró un efecto predictivo de los turnos de conversación a los 18 meses de edad, sobre todas las competencias socioemocionales evaluadas a los 30 meses (controlando por su nivel inicial): regulación emocional, comunicación emocional, apego, y desarrollo socioemocional total, controlando por calidez emocional de la madre, temperamento del niño y riesgo social acumulado en el sistema familiar. Mediante

[6] Dr(c), Mg., Ps., Esteban Gómez Muzzio. Director Ejecutivo de Fundación América por la Infancia; candidato a Doctor en Psicología, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: esteban.gomez@americaporlainfancia.com Agradecimientos a CONICYT-PCHA/Beca de Doctorado Nacional 2013-18763.

[7] Dra., Ps., Katherine Strasser. Académico de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Para correspondencia, escribir a: kstrasse@uc.cl

análisis cross-lagged se pudo estimar que la relación a lo largo del tiempo va de los turnos de conversación al desarrollo socioemocional y no a la inversa.

Palabras clave: *desarrollo socioemocional, infancia temprana, turnos de conversación, estudio longitudinal, LENA*

ABSTRACT

Using LENA technology, a study was conducted with 50 babies, their mothers and families from Santiago, Chile. Indicators of emotional development, temperament, accumulated social risk, warmth of the mother and daily language were evaluated, at 18 months and again at 30 months of age. Using hierarchical linear regressions, we found a predictive effect of the conversational turns at 18 months of age, on all emotional competencies assessed at 30 months (controlling for their initial level): emotion regulation, emotion communication, attachment, and total socioemotional development, controlling by the emotional warmth of the mother, temperament of the child and social risk accumulated in the family system. Through cross-lagged analysis it was estimated that the relationship over time goes from the conversational turns to socioemotional development and not the other way around.

Key words: *socioemotional development, early childhood, conversational turns, longitudinal study, LENA*

INTRODUCCIÓN

El estudio pionero de Hart y Risley realizado en 1995, identificó una brecha significativa en la dosis de palabras que los niños escuchaban en el transcurso de una semana promedio, dependiendo de su nivel socioeconómico (215.000 palabras en contextos de riqueza versus 62.000 palabras en contextos de pobreza). Este descubrimiento representó un punto de inflexión en la investigación sobre la relación entre lenguaje dirigido a los infantes y desarrollo temprano. Además, encontraron que la cantidad de palabras del adulto entre los 10 y 36 meses predecía el coeficiente intelectual a los 3 años. La investigación de las últimas décadas, inspirada por este trabajo, ha profundizado este conocimiento, expandiéndolo tanto en términos teóricos como metodológicos, y recopilando evidencia respecto al rol que el lenguaje dirigido al niño juega en el desarrollo de diversos aspectos del lenguaje (Hart & Risley, 1995; Chapman, 2000; Hoff, 2006; Rowe, 2008; Romeo et al., 2017; Gilkerson, Richards, Warren, Oller, Russo & Vohr, 2018).

Usando la tecnología LENA, Weisleder y Fernald (2013) condujeron un estudio con 29 infantes evaluados a los 19 y 24 meses de edad. Encontraron que la cantidad de habla dirigida al niño/a a los 19 meses, se asociaba a su capacidad para procesar palabras en tiempo real (r = .47, p < .05) y su vocabulario (r = .51, p < .01) a los 24 meses de edad, controlando por su nivel inicial de habilidades expresivas. Sin embargo, la cantidad global de habla registrada en el hogar no se asoció a resultados en vocabulario o lenguaje (p = 0.2), lo que sugiere que el elemento que hace la diferencia es *el lenguaje dirigido al niño/a*. Otros hallazgos son consistentes con la importancia del lenguaje dirigido al niño versus el lenguaje ambiental. Zimmerman y colaboradores (2009) llevaron adelante un estudio con 279 niños entre 2 y 48 meses, 71 de los cuales fueron evaluados longitudinalmente durante 18 meses. Usando tecnología LENA, encontraron que la cantidad de “turnos de conversación” adulto-niño/a se asociaba de forma robusta con el desarrollo del lenguaje y las competencias comunicativas del niño/a, por sobre el efecto de todas las otras variables controladas en el estudio (i.e., cantidad de palabras del adulto, exposición a televisión). Este estudio posicionó el

diálogo –medido a través de turnos de conversación- como un mecanismo tan o más importante que la escucha pasiva de lenguaje por parte de los infantes. Recientemente, Gilkerson y colaboradores (2018) publicaron un estudio longitudinal en que evaluaron el ambiente lingüístico de 146 infantes (divididos en 3 grupos por edad: 2 a 17 meses, 18 a 24 meses y 25 meses o más) mediante la tecnología LENA, usando registros de audio de un día completo de lenguaje, tomados una vez al mes, durante 6 meses. Luego, se hizo seguimiento 10 años después, con medidas de lenguaje (PPVT y EVT) y desarrollo cognitivo (WISC-V). Usando regresiones lineales múltiples, se encontró que los *turnos de conversación* a los 18-24 meses de edad daban cuenta del 14% a 27% de la varianza en coeficiente intelectual, comprensión verbal y vocabulario receptivo/expresivo 10 años después, incluso controlando por nivel socioeconómico. La cantidad de "palabras del adulto" entre los 18 y 24 meses también correlacionó con resultados del lenguaje, pero en este caso la asociación se debilitó fuertemente después de controlar por nivel socioeconómico. Esto implica que los turnos de conversación sería una variable más importante que la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a u otras variables del ambiente de lenguaje. Los autores además destacan que el efecto predictivo de los turnos de conversación se asociaba específicamente a la ventana de edad de 18-24 meses (no antes, no después), pudiendo tratarse de un periodo particularmente sensible para la interacción adulto-niño.

Esta corriente de investigación usando LENA se ha enfocado en los efectos del lenguaje parental cotidiano sobre resultados de lenguaje y comunicación (Zimmerman et al., 2009), desarrollo de vocabulario expresivo y capacidad para procesar palabras en tiempo real (Weisleder & Fernald, 2013) y desarrollo cognitivo en la primera infancia y longitudinalmente (Gilkerson et al., 2018). El rol del lenguaje dirigido al infante en la evolución de otras dimensiones relevantes del desarrollo, entre ellas, la competencia socioemocional, no ha sido explorado. De los 53 artículos publicados a la fecha usando LENA, ninguno abordó la relación entre lenguaje cotidiano y desarrollo socioemocional temprano (Greenwood, Schnitz, Irvin, Tsai & Carta, 2018). Sin embargo, hay razones para hipotetizar que el lenguaje dirigido al niño o niña, y en especial el diálogo cotidiano, pueda ser un factor relevante en el desarrollo de competencias socioemocionales. Por una parte, diversos estudios que otorgan importancia a la

sincronía e intercambios tempranos entre infantes y adultos (ej. Tronick, 1989; Tronick & Cohn, 1989; Feldman, 2012), aspectos que guardan una relación innegable con el concepto de turnos en la conversación. Por otra parte, estudios sobre entrenamiento emocional muestran que el lenguaje puede ser usado como una herramienta para ayudar a los adolescentes a regular sus emociones (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Gottman, Katz & Hooven, 1997). En lo que sigue se revisará la evidencia y teoría que sugiere que el lenguaje dirigido a los infantes, en especial los turnos de conversación, podría constituir un factor importante en el desarrollo de competencias socioemocionales.

La importancia de los turnos de conversación en el desarrollo socioemocional

Hace tres décadas, Tronick (1989; Tronick & Cohn, 1989) observó procesos de sincronía relacional desde los 3 meses de edad del infante, los que describió como una "danza" diádica, una coordinación rítmica y repetitiva de señales vocales, afectivas, táctiles y de miradas entre la figura parental y el infante. La sincronía a esta edad ha demostrado ser un predictor de la seguridad del apego en los bebés, la auto-regulación y regulación emocional, la adaptación conductual en diversos contextos, la empatía, la competencia simbólica y la internalización moral, desde la niñez y hasta la adolescencia (Feldman, 2012). A los 6 meses, junto a la rápida progresión en la exploración de objetos, la atención conjunta, la intencionalidad y la intersubjetividad, "la experiencia de sincronía se transforma en un proceso más mutuamente regulado y ambas partes asumen responsabilidad por calzar con las señales del otro" (Feldman, 2012, p. 46). A los 12 meses, la aparición del pensamiento simbólico y los primeros componentes del lenguaje permiten incorporar la comunicación afectivo-simbólica en los procesos de sincronía. En este sentido, Feldman (2012) señala que "con el tiempo, las interacciones entre compañeros de apego (...) comienzan a contener dos componentes paralelos: la sincronía no verbal subyacente en las modalidades de la mirada, el tacto y el afecto, y la sincronía verbal-simbólica en la expansión de la cercanía entre los compañeros" (p. 46). Esto es, durante el segundo año, los procesos de sincronía dejan de ser puramente no verbales, para incorporar fuertemente el mundo de las palabras y símbolos en la interacción, y la sincronía podemos evaluarla a través del constructo "*turnos de conversación*" en el lenguaje (Zimmerman et al., 2009; Gilkerson et al., 2018).

A medida que el niño/a avanza en su dominio de las palabras y la comunicación, el lenguaje compartido juega un rol cada vez más importante, especialmente las conversaciones y "consejos" de las figuras parentales a los hijos sobre cómo manejar las respuestas emocionales y conductuales en las diversas situaciones sociales (Fabes, Gaertner & Popp, 2006). Este proceso ha sido denominado entrenamiento emocional parental (Gottman, Katz & Hooven, 1997), y se asocia con reportes de mayores habilidades de regulación emocional en adolescentes (Shortt, Stoolmiller, Smith-Shine, Eddy & Sheeber, 2010), mejores relaciones de pares en niños con y sin problemas conductuales (Katz & Windecker-Nelson, 2006) y menos síntomas internalizantes y externalizantes en la adolescencia (Shortt et al., 2010). Existe evidencia fragmentada respecto a los efectos del lenguaje parental dirigido al niño/a sobre resultados del desarrollo socioemocional temprano, como la identificación, expresión y comunicación de las propias emociones (Matte-Gagné & Bernier, 2011; Roben, Cole & Armstrong, 2013), y la formación de vínculos y relaciones con otros (Koop, 1989; Farkas, 2007; Gross, 2014), aunque esta conexión ha sido menos estudiada que la asociación entre lenguaje adulto y competencias comunicativas en el niño (Matte-Gagné & Bernier, 2011).

La investigación que ha explorado la relación entre lenguaje parental dirigido al niño y desarrollo socioemocional temprano se ha centrado fundamentalmente en el efecto del uso de términos mentalistas o emocionales en las conversaciones padre/madre-hijo/a (Moore, Furrow, Chiasson & Patriquin, 1994; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Denham & Kochanoff, 2002; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Waters et al., 2010). Estas conversaciones apoyan el desarrollo del perspectivismo (Harris, 1996, en Racine, Carpendale & Turnbull, 2007) o inferencias causales sobre el mundo emocional (Dunn, Brown, Slomkowki, Tesla, & Youngblade, 1991). La capacidad de los padres para conversar sobre diversas emociones, sus causas y efectos, se ha asociado a la competencia emocional de sus hijos en la niñez y en la adolescencia (Denham & Kochanoff, 2002; Yap, Allen & Louder, 2008; Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols & Drummond, 2013).

Mientras que los escasos estudios descritos sobre la relación entre lenguaje parental dirigido al niño y el desarrollo socioemocional temprano han estudiado *tipos* de

habla en términos de su cualidad, la cantidad de lenguaje o dosis de exposición no ha sido un foco de investigación en esta área. Al estar el foco puesto en el uso de ciertos términos "emocionales" o "mentales" en las conversaciones, se obscurece una pregunta anterior, más básica y fundamental: ¿hace una diferencia en el desarrollo de competencias socioemocionales tempranas una mayor o menor exposición a lenguaje dirigido al infante?

Para responder parcialmente esta pregunta, Gómez y Strasser (2018b) evaluaron mediante tecnología LENA la asociación concurrente entre la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a, así como la cantidad de turnos de conversación, y varios indicadores de desarrollo socioemocional de 50 bebés de 18 meses de edad, en contexto natural. Mediante regresiones lineales jerárquicas, se encontró una contribución única y significativa de la cantidad de lenguaje dirigido a los infantes en situaciones cotidianas, a la regulación emocional, comunicación emocional, apego y desarrollo socioemocional total de los bebés, controlando por calidez emocional de la madre, sexo y temperamento del niño, y riesgo social acumulado en el sistema familiar. Por sobre el efecto de todas las otras variables consideradas, la cantidad de turnos de conversación explicó entre 7,5% a 12,4% de varianza adicional, siendo aún más relevante que la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño.

Aunque dicho trabajo establece una asociación entre turnos y competencias socioemocionales, al ser un estudio transversal no puede pronunciarse respecto al problema de la direccionalidad, esto es, respecto a si es más probable que sea el lenguaje el que afecta al desarrollo socioemocional o al revés. A partir de un estudio transversal tampoco es posible determinar si la contribución de los turnos de conversación sobre el desarrollo socioemocional perdura en el tiempo, más allá de la asociación concurrente observada a los 18 meses. Ambas preguntas –la direccionalidad de la asociación entre lenguaje y desarrollo socioemocional, y el alcance de la misma en el tiempo- se relacionan en forma fundamental con la cuestión de la continuidad y estabilidad del desarrollo (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2018; Bornstein, Hahn, Putnick & Pearson, 2018).

Estabilidad y cambio en las prácticas de crianza

De acuerdo con Bornstein, Putnick y Suwalsky (2018), la investigación sobre cuáles dimensiones de la parentalidad socioemocional son continuas o discontinuas, y cuáles son estables o inestables, es escasa y poco sistemática. Holden y Miller (1999) meta-analizaron la consistencia de creencias y conductas de crianza, de padres y madres, en su nivel promedio y estabilidad. Encontraron pequeñas diferencias de promedios (d = 0.23) pero una mayor estabilidad en la crianza, con un r = 0.50 (nótese sin embargo que una correlación de .50 sigue dejando 75% de la varianza común sin explicar, y además, esta medida no diferencia creencias de prácticas parentales). En un meta-análisis más reciente, Klahr y Burt (2014) estimaron que los entornos compartidos de los niños explicaban 27%-39% de la varianza en la parentalidad, porcentajes similares a aquellos de la genética de los niños y de influencias ambientales no compartidas. En concordancia, Avinun y Knafo (2014, en Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2018) encontraron que 23% de la varianza en la parentalidad puede ser atribuida a la genética del niño, esto es, al temperamento y otros comportamientos aportados por el niño frente a los cuales el padre o madre se ajusta, modificando su parentalidad.

Bornstein, Putnick y Suwalsky (2018) realizaron un estudio longitudinal con 55 familias para explorar la continuidad y estabilidad de la parentalidad (cogniciones y prácticas) respecto al primer y al segundo hijo, cuando cada uno tenía 20 meses de edad. Encontraron que las *cogniciones* de parentalidad socioemocional de las madres eran continuas en el tiempo (es decir, no hubo diferencias estadísticamente significativas en los promedios) y estables en las diferencias individuales respecto a cada hijo (con correlaciones que variaron entre r = 0.41 y r = 0.61); en cambio, las *prácticas de crianza* socioemocional eran continuas en el tiempo, pero inestables en las diferencias individuales (con correlaciones que variaron entre r = 0.01 y r = 0.18, ninguna fue significativa). Es decir, aunque el ordenamiento de las madres a partir de sus creencias de crianza era el mismo en ambos puntos en el tiempo (cuando el hijo mayor tenía 20 meses versus cuando el menor tenía 20 meses), cuando el ordenamiento se hacía en base a su forma de criar, esas mismas madres se ordenaban diferente para ambos hijos.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación podríamos esperar que el promedio de calidez de los padres de nuestra muestra se mantenga en niveles similares

entre los 18 y los 30 meses de sus hijos, pero no que los padres que fueron más o menos cálidos a los 18 meses, quedarán en esa misma posición a los 30 meses.

Estabilidad y cambio en el lenguaje parental dirigido al niño/a

La investigación usando LENA para medir el lenguaje dirigido al niño/a, no ha generado todavía suficientes estudios longitudinales para concluir de manera robusta respecto a la pregunta por el cambio a lo largo del tiempo. Sin embargo, el estudio reciente de Gilkerson y colaboradores (2017) reporta información a partir de 329 familias con niños con desarrollo típico entre 2 y 48 meses de edad, que fueron evaluadas usando LENA mensualmente durante 6 meses. Una sub-muestra de 59 familias completó una segunda etapa de seguimiento por 32 meses adicionales. A nivel descriptivo, se reporta en este estudio un promedio de 423 (*DS* = 250) turnos de conversación a los 18 meses, y de 552 (*DS* = 280) turnos de conversación a los 30 meses. Los análisis mostraron un incremento significativo de la cantidad de turnos de conversación entre los 2 y los 26 meses, seguidos de una estabilización de los promedios a partir de esta edad hasta los 48 meses. De hecho, la edad del niño/a correlacionó significativamente con la cantidad de turnos de conversación para el periodo de 2-26 meses ($r = .59$, $p < .001$), pero no para el periodo de 28-48 meses ($r = -0.6$, $p = .59$). En ese estudio se reporta confiabilidad test-retest para turnos de conversación a las 4 semanas ($r = .71$), 8 semanas ($r = .66$), 12 semanas ($r = .66$), 16 semanas ($r = .64$) y 20 semanas ($r = .56$), siendo todas las correlaciones significativas con $p < .001$. Un aspecto interesante de esta data sobre estabilidad es que el tamaño de las correlaciones va disminuyendo gradualmente mes a mes, desde el primer mes con una fuerza alta de 0.71, hasta el quinto mes con una fuerza moderada de 0.56, lo que podría interpretarse como que a medida que pasa el tiempo se va introduciendo cada vez mayor variación en la posición relativa de las diadas dentro del grupo. Esto podría representar una creciente influencia de otros factores como las actividades conjuntas, las horas de TV, etc.

Estabilidad y cambio en el desarrollo temprano

Respecto al desarrollo socioemocional, la investigación longitudinal tiende a encontrar indicadores de estabilidad moderada. Por ejemplo, Kohn y Rosman (1973)

encontraron correlaciones entre .45 y .51 para los factores de desarrollo socioemocional evaluados en 271 niños en un período de 3 años cubriendo desde la etapa preescolar hasta el inicio de la escolar. Connell y Thompson (1986) evaluaron el arousal emocional y conductas de interacción social -dirigidas a la madre o hacia un extraño- en 43 infantes, a los 12 y 19 meses de edad, usando para ello un análisis secundario de los 8 episodios de la Situación Extraña (considerando cada episodio como un contexto diferente de interacción). Encontraron evidencia de consistencia con correlaciones más altas para las dimensiones emocionales que para las sociales, siendo estas últimas más dependientes del contexto en que eran evaluadas. Además, encontraron que una importante fuente de consistencia en distintos contextos y de estabilidad longitudinal de los comportamientos interactivos sociales de los infantes, reside en los patrones individuales de reactividad emocional, y no al revés. Esto haría esperar un rol importante del temperamento en la consistencia y estabilidad de los indicadores de desarrollo socioemocional considerados en el estudio.

Bornstein, Hahn, Putnick y Pearson (2018) evaluaron la estabilidad del temperamento en la etapa preescolar, incluyendo análisis de moderadores del niño y de la madre, con una muestra de 9.713 infantes participantes del Estudio Longitudinal AVON, a los 3, 5 y 6 años. El estudio consideró cuatro rasgos temperamentales: nivel de actividad, emocionalidad, timidez y sociabilidad (nótese que no se incluyó regulación emocional como parte del temperamento), encontrando evidencia de importante estabilidad de todos ellos a lo largo del tiempo, con correlaciones *r* entre 0.42 y 0.78. Por otra parte, los autores señalan que aun cuando estas correlaciones se consideren moderado-altas, el rango de varianza compartida en la estabilidad del temperamento estuvo entre 21-53%, lo que sugiere que al menos 47-79% de la varianza en el temperamento infantil en edades posteriores no fue explicada por el temperamento en edades anteriores. Para ejemplificar este hallazgo, los autores recuerdan que un infante temperamentalmente temeroso o de enojo fácil puede aprender estrategias de regulación emocional que hagan que ese mismo niño parezca menos temeroso o enojado en evaluaciones posteriores.

Pinquart, Feuβner y Ahnert (2013) estudiaron la estabilidad del apego desde la infancia a la edad adulta mediante un meta-análisis de 127 estudios, con una muestra de

n = 21.072 díadas y 225 intervalos de tiempo desde medio mes hasta 29 años. Los autores encontraron un coeficiente global de *r* = 0.39 entre los tiempos T1 y T2, si bien no se encontró estabilidad significativa en intervalos de tiempo mayores a 15 años. Para aquellos niños evaluados antes de los 24 meses se registraron correlaciones de *r* = .24 para intervalos de tiempo entre 13 y 24 meses de seguimiento; *r* = .39 para intervalos entre 25-36 meses de seguimiento; y *r* = .46 para intervalos de 37-60 meses de seguimiento. La estabilidad del apego aumentaría significativamente con la edad: en la primera infancia (< 6 años de edad en T1) los coeficientes fluctuaron entre *r* = .28 y *r* = .36; en cambio, entre los 6 y 12 años de edad el coeficiente es *r* = .53 y desde los 13 años o más edad en T1, el coeficiente es *r* = .55.

Objetivos e hipótesis

El estudio buscó explorar la contribución del lenguaje parental cotidiano dirigido al niño/a a los 18 meses de edad, en las competencias socioemocionales a los 30 meses de edad, controlando por calidez emocional de la madre, temperamento del bebé, riesgo social acumulativo del sistema familiar y nivel inicial de competencias socioemocionales a los 18 meses. A su vez, el estudio analizó la evidencia de direccionalidad de la asociación entre lenguaje y desarrollo socioemocional, y evaluó la continuidad y estabilidad de los indicadores.

Hipótesis

H1. Se observará continuidad y estabilidad, con correlaciones moderado-bajas, en los indicadores de desarrollo socioemocional evaluados entre T1 y T2.

H2. Se observará continuidad e inestabilidad con correlaciones bajas en las prácticas de crianza de calidez emocional materna evaluadas entre T1 y T2

H3. Se observará discontinuidad e inestabilidad con correlaciones moderado-bajas en los turnos de conversación evaluados entre T1 y T2

H4. La cantidad de turnos de conversación se asociará significativamente de forma concurrente y positiva con las competencias socioemocionales, y con el desarrollo socioemocional total del infante a los 18 y 30 meses de edad.

H5. Una mayor cantidad de turnos de conversación, evaluados a los 18 meses de edad, predecirá mejores niveles en las competencias socioemocionales y en el desarrollo socioemocional total del infante a los 30 meses de edad, controlando por temperamento del infante, calidez emocional de la madre, acumulación de factores de riesgo social y el nivel inicial de desarrollo socioemocional en cada variable estudiada.

H6. La relación entre los turnos de conversación evaluados a los 18 meses y las competencias socioemocionales del infante a los 30 meses, será más fuerte que la relación entre las competencias socioemocionales del infante a los 18 meses y los turnos de conversación a los 30 meses, controlando por el nivel inicial de cada variable y la acumulación de factores de riesgo social.

MÉTODO

Participantes

Participaron 50 bebés de Santiago de Chile, sus madres y familias, quienes fueron evaluados a los 18 meses y luego nuevamente a los 30 meses de edad. Este rango de edad fue elegido ya que, en comparación con edades más tempranas, ofrece un mayor nivel de actividad y participación de los niños, una mayor consolidación del estilo de apego (Cassidy & Shaver, 2008), un mayor despliegue de lenguaje verbal en las interacciones cotidianas (Hoff, 2006), una mayor claridad en la expresión de los indicadores de competencia socioemocional a evaluar (Gross, 2014) y una mayor individuación socioemocional en los niños evaluados (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2018). Además, la investigación de Gilkerson y colaboradores (2018) ha planteado que entre los 18 y 24 meses existiría una ventana especialmente sensible al efecto de los turnos de conversación sobre el desarrollo cognitivo y de lenguaje a largo plazo, lo que podría aplicarse también al desarrollo socioemocional.

Los participantes fueron reclutados de familias que asistían al Centro de Salud de la ONG Patronato Madre-Hijo y por contactos personales, siendo invitadas a una charla informativa del estudio y/o contactadas vía telefónica para una entrevista en que se explicaba el estudio y se firmaba el consentimiento informado.

En el tiempo 1 del estudio, se reclutó 50 bebés, sus madres y sistemas familiares. Los infantes (25 de sexo masculino) tenían un promedio de 18,1 meses de edad (DS=0,42). La edad de las madres promedió 30,1 años (DS=9,2); el 68,2% de las familias tenía 3 dormitorios o menos, con un promedio de 5,8 habitantes por hogar (DS=2,6) y una media de 3 dormitorios por hogar (DS=1,3). Al realizar la estimación de pobreza tomando como referente el criterio de la encuesta nacional CASEN 2015 que fijó la línea de la pobreza en $154.000 per cápita, el 61,4% de la muestra se ubicó en zona de pobreza, mientras que el 38,6% sobre la línea de la pobreza. A los 30 meses, sólo 43 de las 50 díadas originales pudieron ser recontactadas, pese a repetidos esfuerzos. Estos 43 bebés promediaron 30,3 meses de edad (DS=3,4), con 25 de sexo masculino. Al comparar los casos perdidos con la muestra final, respecto a sus variables de caracterización inicial, se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo del bebé ya que todos los casos perdidos fueron de sexo femenino (χ^2 (1, N=50) = 8,14, $p < .01$), pero no se observaron diferencias en función de la edad de las madres (F = 0,188; gl = 1 y 48; p = .666), el temperamento de los bebés (F = 0,022; gl = 1 y 48; p = .883), la calidez emocional del adulto (F = 0,115; gl = 1 y 48; p = .736), la regulación emocional (F = 0,036; gl = 1 y 48; p = .850), apego (F = 0,001; gl = 1 y 48; p = .982), comunicación emocional (F = 2,086; gl = 1 y 48; p = .155) desarrollo socioemocional total (F = 0,295; gl = 1 y 48; p = .589) de los bebés a los 18 meses, o riesgo social acumulado del sistema familiar (F = 0,825; gl = 1 y 48; p = .368).

Instrumentos

Riesgo social acumulativo.

El riesgo social acumulativo (Evans, Li & Whipple, 2013) se midió con un índice que incluyó presencia/ausencia de pobreza, hacinamiento, depresión materna, maternidad adolescente, baja escolaridad de la madre y problemas en el sistema familiar, siguiendo el procedimiento explicado en Gómez y Strasser (2018b).

Temperamento del niño/a.

Se evaluó la reactividad emocional negativa de los niños/as a los 18 meses utilizando la escala "Afecto Negativo" del cuestionario de reporte parental ECBQ - Early Childhood Behavior Questionnaire, en su versión abreviada (Putnam & Rothbart, 2006), la que ha mostrado buenos indicadores psicométricos, tanto de consistencia interna como de validez de criterio y de validez estructural en un análisis factorial.

Desarrollo Socioemocional.

Para evaluar las competencias socioemocionales de los niños entre los 18 y 30 meses de edad, se utilizó la escala FEAS: Functional Emotional Assessment Scale, la cual -usando observaciones registradas en video-, ha mostrado buenos indicadores de confiabilidad inter-jueces (con valores entre .912 y .979 para la escala del niño/a) y de sensibilidad o capacidad para detectar rezago en el desarrollo socioemocional (con valores de 89% a los 13-18m; y 90% a los 25-35 meses, Greenspan, De Gangi & Wieder, 2001). Se consideraron aquellos indicadores correspondientes a las siguientes 3 escalas del instrumento (se usaron sólo los indicadores que estuviesen en ambas edades, para hacer comparables los puntajes): (a) *Regulación emocional*: corresponde a la experiencia afectiva multisensorial del bebé, y a su capacidad para organizar dicha experiencia, logrando un estado de calma, regulación y placer; (b) *Apego y relación*: corresponde a la capacidad del bebé para involucrarse con un cuidador, demostrando

evidencia de preferencia afectiva por ese cuidador y placer en esa interacción, dando cuenta así de competencias de tipo relacional; (c) *Comunicación emocional*: corresponde a la capacidad del bebé para iniciar y responder a comunicación gestual, pre-simbólica y bidireccional, dando cuenta de competencias de comunicación socioemocional que favorecen la interacción con los demás. Sumando estas tres subescalas se obtiene una puntuación de Desarrollo Socioemocional Total.

En este estudio se realizó una traducción de la versión original del instrumento con autorización oficial, y los videos fueron codificados por un equipo de 4 psicólogas entrenadas (el investigador responsable no participó en la codificación final). Se realizó una primera ronda de evaluación de 10 videos para calcular confiabilidad inter-jueces, obteniéndose los siguientes indicadores Kappa para cada subescala: (a) para Regulación, se obtuvo valores promedio entre 0,86 y 0,95 para cada dupla considerada; (b) Apego: se registraron valores promedios entre 0,76 y 0,83; (c) Comunicación: se reportan valores promedios entre 0,78 y 0,81. Para la escala total, se observaron valores promedios de kappa entre 0,81 y 0,86, lo que se consideró adecuado. Posteriormente se codificó el resto de los videos, distribuyéndolos aleatoriamente entre las codificadoras.

TABLA 1: *confiabilidad inter-jueces para la Escala FEAS*

	Juez I - Juez II	Juez I - Juez III	Juez I - Juez IV
Regulación	0,95	0,86	0,87
Apego	0,83	0,79	0,76
Comunicación	0,81	0,78	0,79
TOTAL	0,86	0,81	0,81

Calidez emocional de la madre.

Se evaluó usando la dimensión “Afecto” del instrumento PICCOLO: Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (Roggman et al., 2013), que considera indicadores de calidez, cercanía física y expresiones positivas hacia el niño. Para la dimensión de Afecto, el instrumento ha mostrado buenos

indicadores de acuerdo inter-jueces (.80) y consistencia interna (.78). Asimismo, el instrumento mostró excelente validez de contenido y validez predictiva en relación con otras escalas. En este estudio, la escala fue codificada por una evaluadora experta independiente, con experiencia previa utilizando la escala en investigación, ciega a las características de la muestra y a los objetivos del estudio (el investigador responsable no participó en la codificación de los videos).

Turnos de Conversación.

El lenguaje parental dirigido al niño/a se indexó a través de la cantidad de turnos de conversación evaluada usando la tecnología LENA. El sistema "Language ENvironment Analysis - LENA" es un software de procesamiento integrado que permite a los investigadores recolectar, manejar y analizar registros auditivos múltiples, de niños/as entre 2 y 48 meses de edad. La grabadora LENA permite registrar hasta 16 horas continuas de habla, transferir estos registros a un disco duro y volver a utilizarla. Ha funcionado bien con familias hablando en español (Weisleder & Fernald, 2013), obteniéndose una correlación de r = .80 entre los reportes LENA y la codificación de transcripciones hechas por los investigadores. En los estudios de confiabilidad en el idioma inglés (Xu, Yapanel & Gray, 2009), se encontró una sensibilidad de 82% para adultos. La cantidad de palabras del adulto, la cantidad de vocalizaciones del niño y la cantidad de turnos de conversación se correlacionaron fuertemente con transcripciones humanas (r = 0.95, 0.82 y 0.83 respectivamente, todas con $p < .001$). El uso de LENA permite realizar una estimación más precisa de la situación real de vida cotidiana que experimentan los niños y niñas, especialmente aquellos de contextos más vulnerables, donde las interacciones son muy distintas a las típicas situaciones de interacción propuestas en situaciones de laboratorio.

Para el estudio se utilizaron registros de grabación de un día completo usando LENA, seleccionando las 10 horas con mayor cantidad de lenguaje parental y procediendo a sumarlas y luego a dividirlas por 10, obteniendo un promedio por hora; cabe señalar que los creadores del sistema LENA señalan que grabaciones de 10 horas

serían representativas de un día típico en la vida cotidiana de un niño/a (Xu, Yapanel & Gray, 2009; Gilkerson et al., 2017; Gilkerson et al., 2018).

Aunque LENA entrega una estimación de la cantidad de palabras totales dirigidas al infante y otra de los turnos de conversación (vocalización del adulto seguida por una vocalización del infante en una ventana de 5 segundos, o viceversa), en este artículo se reportan hallazgos únicamente respecto a la Cantidad de Turnos de Conversación. Debido al pequeño número de casos del presente estudio, se consideró conveniente mantener sólo uno de estos dos indicadores, y se escogió los turnos de conversación, ya que en un trabajo previo (Gómez & Strasser, 2018b) se encontró que esta variable se asociaba de forma concurrente con el desarrollo socioemocional a los 18 meses, por sobre el efecto de la cantidad de palabras del adulto dirigidas al niño/a.

Procedimiento

El estudio fue posible gracias a una alianza entre la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Fundación América por la Infancia y la Unidad de Salud Mental Infantil de la ONG Patronato Madre-Hijo. El procedimiento completo se detalló en una publicación previa (Gómez & Strasser, 2018b), incluyendo la firma de acuerdos de colaboración institucionales y la capacitación en profundidad a las profesionales del equipo de investigación. El contacto con las familias se realizó desde el Centro de Salud "Gota de Leche" del Patronato (ubicado en la comuna de Estación Central, Santiago de Chile) por vía telefónica, para luego realizar entrevistas presenciales y/o visitas domiciliarias, explicando en detalle a cada participante el Consentimiento Informado del estudio. Todos los aspectos éticos del estudio fueron revisados y aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las evaluaciones a los 18 y 30 meses de edad de los bebés se realizaron mediante entrevistas en el Centro de Salud o mediante visitas domiciliarias en casos de mayor dificultad de acceso. En la primera evaluación se completó una Ficha de Caracterización del grupo familiar, seguida por una filmación de juego libre de 10

minutos, la aplicación del cuestionario ECBQ y la explicación del procedimiento de grabación usando LENA. Una vez en sus casas, las familias colocaron al infante una polera con un bolsillo especial en el pecho, dentro del cual se ubicó la grabadora LENA encendida y grabando un día típico (8-12 horas) en la vida del bebé, usando un protocolo similar al diseñado por Weisleder y Fernald (2013). Estas grabadoras fueron recuperadas por un chofer entrenado en confidencialidad. El mismo procedimiento se repitió en ambos puntos de medición, a los 18 y a los 30 meses de edad.

Todos los datos fueron digitados en ambos puntos de medición, por una asistente ciega a los objetivos, hipótesis y procedimientos del estudio. Posteriormente, la base de datos fue revisada por el investigador y se corrigieron inconsistencias cuando las hubiera, recurriendo para ello a la revisión de los protocolos originales. Las interacciones de juego registradas en video fueron utilizadas tanto para evaluar desarrollo socioemocional del infante mediante la escala FEAS, como para evaluar calidez emocional de la madre usando PICCOLO. Sin embargo, es importante aclarar que estas codificaciones fueron realizadas por equipos diferentes e independientes de evaluadoras, con asignación aleatoria de los videos a codificar, y sin participación del investigador principal del estudio en la codificación final de los videos.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y correlacionales de todas las variables, en ambos puntos de medición. Posteriormente, se estudió la contribución de los turnos de conversación sobre las diversas medidas de desarrollo socioemocional temprano mediante análisis de regresión lineal múltiple, en tres pasos, introduciendo en cada paso las variables como un bloque. El primer paso consistió en ingresar los controles: (a) Índice de Riesgo Acumulativo; (b) Temperamento del Niño; y (c) Calidez Emocional de la Madre en el tiempo 1. En el paso 2, se introdujo la variable correspondiente a (d) desarrollo socioemocional en tiempo 1 (18 meses). Y en el paso 3, se introdujo la variable (e) Cantidad de Turnos de Conversación. No se utilizó la variable “sexo del niño/a” por no presentar asociación significativa con ninguna variable de resultado a los 30 meses, y por haber sido descartada en un trabajo anterior como

predictor significativo (Gómez & Strasser, 2018b). Se realizaron cuatro regresiones independientes, una para cada variable de resultado estudiada (regulación emocional, apego y relaciones, comunicación emocional, y desarrollo socioemocional total).

Para poder estimar la dirección más probable de relación entre la cantidad de turnos de conversación y desarrollo socioemocional se utilizó la técnica de análisis cross-lagged, ingresando en tiempo 1 cada variable a los 18 meses, y en tiempo 2 cada variable a los 30 meses. En función del tamaño muestral reducido sólo se usó una variable de control, que por relevancia teórica y por su asociación significativa con las variables de desarrollo socioemocional, fue el índice de riesgo social acumulado, evaluado a los 18 meses. El análisis se repitió para cada variable de resultado.

Para realizar el análisis cross-lagged, el modelo se estimó utilizando el paquete Lavaan package 0.5-23.1097 en el software estadístico R, versión 1.0.136. Hay autores que han señalado que la razón entre participantes y parámetros a estimar es 5:1 (Bentler & Chou, 1987; Tanaka, 1987). Actualmente, y si bien se considera que la razón óptima entre participantes y parámetros a estimar es 20:1, una razón de 10:1 funciona bien (Kline, 2011). Los estimadores robustos pueden sobre corregir los errores estándar cuando el tamaño muestral es bajo (Hu & Bentler,1999; Yu & Muthén,2002). Por este motivo se optó por usar ML no robusto. Asimismo, cuando el tamaño muestral es menor a 250 casos, se recomienda interpretar sólo los indicadores de ajuste CFI y SRMR (Hu & Bentler, 1999; Pérez, Medrano & Rosas, 2013), que son los que se reportan en este análisis.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Como puede verse en la Tabla 2, las variables no presentan problemas de normalidad, cubriendo en la mayoría de los casos el rango total de puntajes posibles y con valores de asimetría y curtosis ubicados entre -2 y 2 (salvo regulación emocional en tiempo 2). Es interesante notar cómo la calidez emocional de la madre mantiene una media similar entre los 18 y 30 meses de edad; en cambio, los turnos de conversación subieron de 40 a 50 promedio por hora en el mismo periodo.

Tabla 2: *descriptivos de las variables a los 18 (n=50) y 30 meses (N=43) de edad*

	Edad	Media	Desv. estándar	Mín	Máx	Asimetría	Curtosis
Temperamento: afecto negativo	18m	42,57	10,9	23	67	0,251	-0,527
Índice de Riesgo Acumulativo	18m	1,7	1,39	0	4	0,281	-1,146
Calidez emocional de la madre	18m	9,86	2,36	3	14	-0,583	0,237
	30m	10,14	2,37	6	14	-0,231	-0,892
Cantidad de turnos de conversación	18m	40,58	22,53	6	105	1,024	0,883
	30m	50,11	25,19	1	98	0,125	-0,797
Desarrollo Socioemocional Total	18m	24,48	5,67	11	32	-0,737	-0,318
	30m	25,48	4,44	12	32	-0,680	0,507
Regulación emocional	18m	12,20	2,25	5	14	-1,515	1,950
	30m	11,77	1,96	5	14	-1,265	2,393
Apego y relaciones	18m	6,72	2,14	1	10	-0,584	-0,345
	30m	7,32	1,67	3	10	-0,610	0,158
Comunicación emocional	18m	5,56	1,83	2	8	-0,224	-1,152
	30m	6,39	1,45	4	8	-0,347	-1,249

En el caso del desarrollo socioemocional, las competencias socioemocionales de Apego y Comunicación subieron su promedio entre la primera y segunda medición, mientras que la regulación emocional experimentó un leve descenso. De todos estos cambios, sólo los cambios en Comunicación Emocional (t = -3,262; gl = 42; p = .002) y en Cantidad de Turnos de Conversación (t = -2,226; gl = 43; p = .031) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los 18 y 30 meses.

TABLA 3: *Asociación entre indicadores de desarrollo socioemocional y variables del niño, la figura parental y el sistema familiar a los 18 (N=50) y 30 meses (N=43) de edad del bebé*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Sexo del niño	-.006	.073	.060	.151	.137	-.058	.128	.053	.038	.118	.174	.194	.120	.131
2. Temperamento: afecto negativo		.076	.163	-.159	-.037	-.085	.223	.011	.106	-.128	.110	-.110	.162	-.080
3. Índice de Riesgo Acumulado			-.171	-.253	.030	.181	-.151	.226	-.344 *	.109	-.216	-.030	-.258	.131
4. Calidez emocional a los 18m				.189	.093	.094	.636 **	.284	.657 **	.282	.533 **	.315 *	.663 **	.335 *
5. Calidez emocional a los 30m					-.127	-.040	.081	.089	.005	.079	.011	.053	.035	.086
6. Cantidad de turnos a los 18m						.144	.379 **	.488 **	.371 **	.550 **	.506 **	.541 **	.451 **	.600 **
7. Cantidad de turnos a los 30m							.032	.215	.002	.353 *	-.055	.349 *	-.006	.342 *
8. Regulación emocional a los 18m								.355 *	.841 **	.415 **	.679 **	.384 *	.924 **	.439 **
9. Regulación emocional a los 30m									.241	.728 **	.123	.577 **	.263	.905 **
10. Apego a los 18m										.400 **	.766 **	.412 **	.951 **	.392 **
11. Apego a los 30m											.268	.594 **	.395 **	.893 **
12. Comunicación emocional a los 18m												.419 **	.876 **	.292
13. Comunicación emocional a los 30m													.439 **	.806 **
14. Desarrollo Socioemocional a los 18m														.409**
15. Desarrollo Socioemocional a los 30m														

Nota 1: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
Nota 2: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 3 muestra las asociaciones entre las diversas variables del estudio evaluadas en tiempo 1 y tiempo 2. Ni el sexo ni el temperamento del niño/a mostraron una correlación significativa con ninguna de las otras variables del estudio. El índice de riesgo acumulado se asoció significativamente con el apego a los 18 meses (r = -.344; p = .014). La calidez emocional de la madre a los 18 meses de edad del bebé, se asoció significativamente con la regulación emocional del bebé a los 18 meses (r = .636; p = .000) y de forma marginal a los 30 meses (r = .284; p = .065), con el apego a los 18 meses (r = .657; p = .000) y de forma marginal a los 30 meses (r = .282; p = .067), con la comunicación emocional a los 18 (r = .533; p = .000) y a los 30 meses (r = .315; p = .039), y con el desarrollo socioemocional total a los 18 (r = .663; p = .000) y a los 30 meses del bebé (r = .335; p = .028). En cambio, la calidez emocional de la madre a los 30 meses no mostró relación con ninguna de las otras variables evaluadas en el estudio.

La cantidad de turnos de conversación a los 18 meses no mostró asociación con la cantidad de turnos de conversación a los 30 meses, pero sí se asoció significativamente con todas las otras variables de desarrollo socioemocional evaluadas: regulación emocional a los 18 (r = .379; p = .007) y 30 meses (r = .488; p = .001); apego a los 18 (r = .371; p = .008) y 30 meses (r = .550; p = .000); comunicación emocional a los 18 (r = .506; p = .000) y 30 meses (r = .541; p = .000), y desarrollo socioemocional total a los 18 (r = .451, p = .001) y 30 meses de edad del bebé (r = .600; p = .000), siendo todas estas correlaciones moderadas o moderado-altas. La cantidad de turnos de conversación a los 30 meses no se asoció con ninguna de las variables de desarrollo socioemocional de los 18 meses de edad del bebé, pero sí con el apego a los 30 meses (r = .353; p = .020), la comunicación emocional a los 30 meses (r = .349; p = .022) y el desarrollo socioemocional total a los 30 meses (r = .342; p = .025), si bien en esta ocasión se trató de asociaciones con menor fuerza que los turnos de conversación a los 18 meses.

Específicamente respecto al desarrollo socioemocional, se observó una correlación significativa entre la regulación emocional a los 18 y 30 meses (r = .355; p = .020); entre el apego a los 18 y 30 meses (r = .400; p = .008); entre la comunicación emocional a los 18 y 30 meses (r = .419; p = .005); y entre el desarrollo socioemocional

total a los 18 meses y a los 30 meses de edad del bebé (r = .409; p = .007), siendo por tanto indicadores de continuidad (no hay diferencias significativas de promedios salvo para comunicación emocional) y de estabilidad en el desarrollo socioemocional entre los 18 y 30 meses de edad (se observan correlaciones significativas de fuerza moderada para todas las competencias socioemocionales evaluadas).

Predicción del desarrollo socioemocional a los 30 meses

Regulación emocional

El modelo completo (incluyendo temperamento, riesgo, calidez, turnos de conversación y el autoregresor) explicó un 37,2% de la varianza en el puntaje de regulación emocional a los 30 meses (F = 4,387; gl = 5 y 37; p = .003). De esta varianza, un 12,4% es explicado en forma única por la cantidad de turnos de conversación entre la figura parental (cambio en F = 7,305; gl = 1 y 37; p = .010). Los coeficientes para regulación emocional se muestran en la Tabla 4, siendo significativos en el tercer modelo únicamente el riesgo social acumulado (p = .026) y la cantidad de turnos de conversación (p = .010).

TABLA 4: *Regresión jerárquica para Regulación Emocional a los 30 meses de edad del bebé*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*
Afecto Negativo 18 meses	-,012	,027	-,066	-,032	,027	-,179	-,025	,026	-,137
Riesgo 18 meses	,385	,202	,287	,461	,196	,344*	,422	,183	,315*
Calidez 18 meses	,274	,122	,335*	,057	,156	,070	,100	,145	,122
Regulación emocional 18 meses	---	---	---	,414	,195	,430*	,209	,196	,217
Turnos 18 meses	---	---	---	---	---	---	,034	,013	,390*
R			,40			,50			,61
R2			,16			,25			,37
R2 ajustado			,09			,17			,29
Cambio en R2			,16			,09			,12

* = p < .05; ** = p < .01

Apego y relaciones

El modelo completo explica un 45,1% de la varianza del puntaje en la escala de Apego y Relaciones (F = 10,598; gl = 5 y 37; p = .000). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 14,4% adicional de varianza, por sobre el apego a los 18 meses y las variables de control: temperamento, calidez emocional de la madre y riesgo social acumulado, el cual es significativo (F = 9,717; gl = 1 y 37; p = .004). Los coeficientes para regulación emocional se muestran en la Tabla 5, siendo significativos en el tercer modelo: marginalmente el temperamento (p = .052) y el apego a los 18 meses (p = .063), el riesgo social acumulado (p = .037) y la cantidad de turnos de conversación (p = .004).

TABLA 5: *Regresión jerárquica para Apego a los 30 meses de edad del bebé*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*B*	B	Error est.	*β*
Afecto Negativo 18 meses	-,029	,023	-,190	-,041	,021	-,269	-,039	,019	-,254¨
Riesgo 18 meses	,214	,174	,187	,425	,173	,372*	,342	,158	,300*
Calidez 18 meses	,231	,106	,332*	-,042	,131	-,060	,004	,119	,006
Apego18 meses	---	---	---	,477	,157	,623**	,294	,153	,383
Turnos 18 meses	---	---	---	---	---	---	,031	,010	,420**
R			,37			,55			,67
R2			,14			,31			,45
R2 ajustado			,07			,23			,38
Cambio en R2			,14			,17			,14

¨= p < .1; * = p < .05; ** = p < .01

Comunicación Emocional

El modelo completo explica un 37,2% de la varianza de comunicación emocional (F = 8,365; gl = 1 y 37; p = .006). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 14,2% adicional de varianza, por sobre la comunicación emocional a los 18 meses y las variables de control: temperamento, calidez parental y riesgo social acumulado (F = 4,391; gl = 5 y 37; p = .003). Los coeficientes para regulación emocional se muestran en la Tabla 6, siendo significativo en el tercer modelo únicamente la cantidad de turnos de conversación (p = .006).

TABLA 6: *Regresión jerárquica para Comunicación Emocional a los 30 meses de edad del bebé*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*
Afecto Negativo 18 meses	-,020	,020	-,153	-,027	,019	-,207	-,025	,018	-,186
Riesgo 18 meses	,043	,152	,044	,129	,149	,130	,069	,138	,069
Calidez 18 meses	,205	,092	,339*	,066	,106	,110	,107	,098	,178
Comunicación emocional 18 meses	---	---	---	,328	,142	,422*	,100	,152	,129
Turnos 18 meses	---	---	---	---	---	---	,029	,010	,450**
R			,35			,48			,61
R2			,12			,23			,37
R2 ajustado			,05			,15			,29
Cambio en R2			,12			,11			,14

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

TABLA 7: *Regresión jerárquica para Desarrollo Socioemocional Total a los 30 meses*

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*	B	Error est.	*β*
Afecto Negativo 18 meses	-,061	,060	-,151	-,103	,058	-,253	-,082	,051	-,201
Riesgo 18 meses	,642	,454	,212	1,027	,446	,339*	,761	,397	,251
Calidez 18 meses	,709	,275	,384*	,051	,357	,028	,313	,320	,170
Desarrollo Socioemocional total 18 meses	---	---	---	,434	,164	,550*	,138	,165	,175
Turnos 18 meses	---	---	---	---	---	---	,099	,028	,501**
R			,41			,55			,69
R2			,17			,30			,48
R2 ajustado			,10			,22			,41
Cambio en R2			,17			,13			,18

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

Desarrollo Socioemocional Total

El modelo completo explicó un 47,8% de la varianza del puntaje total de la escala FEAS (F = 6,764; gl = 5 y 37; p = .000). La cantidad de turnos de conversación entre la figura parental y el niño o niña explica un 17,9% adicional de varianza (F =

12,684; *gl* = 1 y 37; *p* = .001), por sobre el desarrollo socioemocional total a los 18 meses (13,0%) y las variables de control: temperamento, calidez parental y riesgo social acumulado (16,8%). Los coeficientes para el desarrollo socioemocional total se muestran en la Tabla 7, siendo significativo en el tercer modelo únicamente la cantidad de turnos de conversación (*p* = .001) y marginalmente el riesgo social acumulado (*p* = 0.63).

Análisis cross-lagged

La figura 1 muestra los resultados del análisis cross-lagged para el puntaje total de desarrollo socioemocional de la escala FEAS. Tal como se indicó en la metodología, en este análisis se incluyó sólo la variable de control riesgo social acumulado, por el reducido tamaño muestral. Este análisis de utilizó para estimar la estabilidad tanto del ambiente de lenguaje como del desarrollo socioemocional, y también para estimar la contribución de cada predictor al otro entre el tiempo 1 y tiempo 2.

Como se observa en la figura, ni los turnos de conversación (*b* = 0.213; *p* = 0.264) ni el desarrollo socioemocional total (*b* = 0.136; *p* = 0.212) se mantuvieron estables en el tiempo, mostrando una amplia variación entre los 18 y 30 meses de edad del bebé. Sin embargo, el desarrollo socioemocional a los 30 meses es predicho significativamente por los turnos de conversación a los 18 meses (*b* = 0.102; *p* = 0.000), controlando por riesgo social acumulado (*b* = 0.220; *p* = 0.531). La relación inversa no se observa, es decir, los turnos de conversación a los 30 meses no son predichos por el desarrollo a los 18 meses (*b* = -0.424; *p* = 0.574). Se observa una correlación significativa entre los turnos de conversación y el desarrollo socioemocional, a los 18 (*b* = 56.916; *p* = 0.004) y a los 30 meses (*b* = 27.332; *p* = 0.043), pero la relación más fuerte va de los turnos de conversación en el tiempo 1 hacia el desarrollo socioemocional en el tiempo 2. El modelo mostró buenos indicadores de ajuste, con CFI = 1.000, RMSEA = 0.000 y SRMR = 0.044.

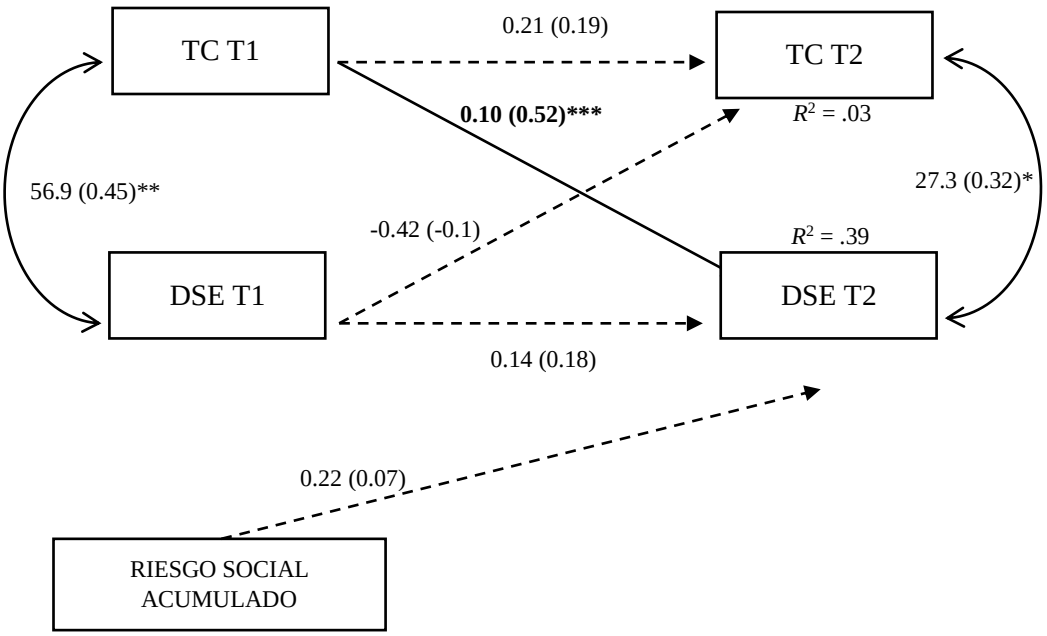

Figura 1: Resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (TC) y puntaje de desarrollo socioemocional total (DSE) entre los 18 (T1) y 30 meses (T2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado

NOTA 1: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

NOTA 2: los coeficientes fueron aproximados a dos decimales

Este hallazgo se replicó para las tres competencias socioemocionales evaluadas. En el caso de la Regulación Emocional, ni los turnos de conversación (b = 0.177; p = 0.337), ni la regulación emocional (b = 0.193; p = 0.155) correlacionan entre tiempo 1 y tiempo 2. La regulación emocional a los 30 meses es predicha significativamente por los turnos de conversación a los 18 meses (b = 0.036; p = 0.004), controlando por riesgo social acumulado (b = 0.203; p = 0.235), mientras que la relación inversa no se observa (b = -0.399; p = 0.844). Al igual que en el modelo anterior, se observa una covarianza significativa entre los turnos de conversación y la regulación emocional, a los 18 meses (b = 18.521; p = 0.012) pero en este caso no se observa dicha covarianza a los 30 meses (b = 5.939; p = 0.340). El modelo mostró buenos indicadores de ajuste, con CFI = 1.000, RMSEA = 0.000 y SRMR = 0.031.

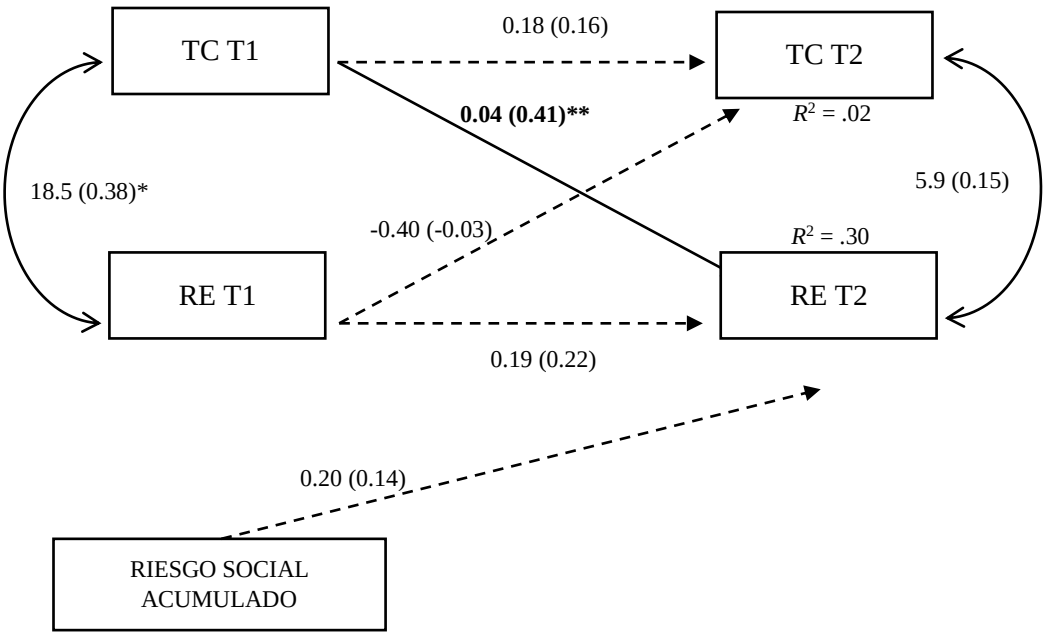

Figura 2: Resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (TC) y puntaje de regulación emocional (RE) entre los 18 (T1) y 30 meses (T2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado

NOTA 1: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

NOTA 2: los coeficientes fueron aproximados a dos decimales

En el caso del Apego y Relaciones, los turnos de conversación (b = 0.191; p = 0.297) y el apego (b = 0.189; p = 0.072) mostraron cambios significativos entre el tiempo 1 y el tiempo 2, aunque el apego mostró un *p value* marginalmente significativo, dando cuenta de una cierta estabilidad en esta competencia socioemocional. El apego a los 30 meses es predicho significativamente por los turnos de conversación a los 18 meses (b = 0.034; p = 0.001), controlando por riesgo social acumulado (b = 0.131; p = 0.340), mientras que la relación inversa no se observa (b = -0.744; p = 0.691). Al igual que en el modelo anterior, se observa una covarianza significativa entre los turnos de conversación y el apego, a los 18 meses (b = 17.604; p = 0.014) y a los 30 meses de edad (b = 10.841; p = 0.038). El modelo mostró buenos indicadores de ajuste, con CFI = 0.953, RMSEA = 0.093 y SRMR = 0.059.

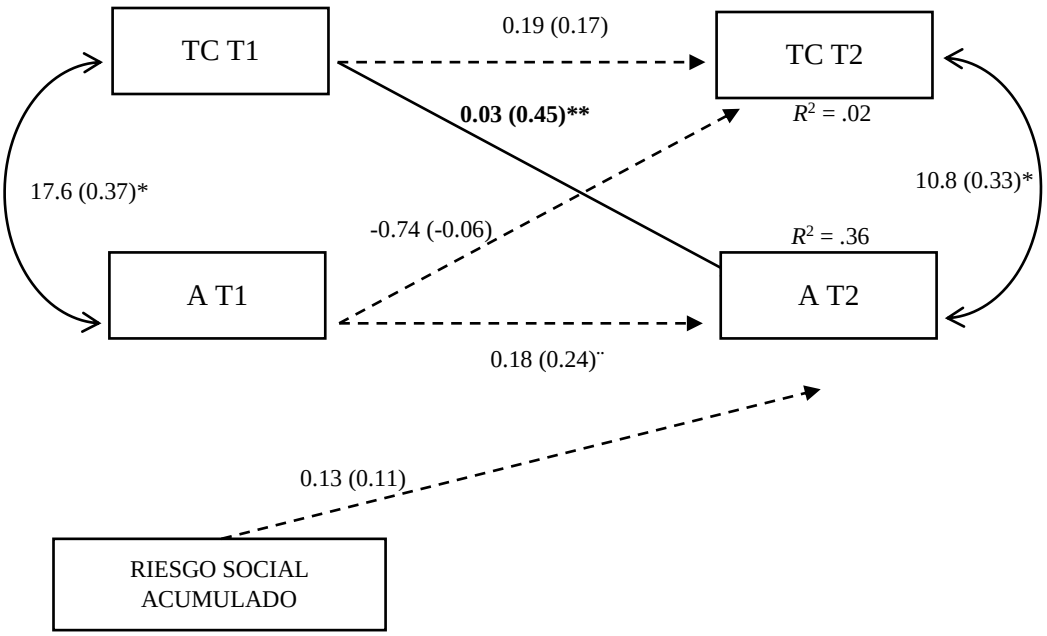

Figura 3: Resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (TC) y puntaje de apego (A) entre los 18 (T1) y 30 meses (T2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado

NOTA 1: ¨ = marginalmente significativo, $p < 0.10$; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

NOTA 2: los coeficientes fueron aproximados a dos decimales

Finalmente, respecto a Comunicación Emocional, los turnos de conversación (b = 0.264; p = 0.174) y la comunicación emocional (b = 0.123; p = 0.288) mostraron cambios significativos -inestabilidad- entre el tiempo 1 y el tiempo 2. La comunicación emocional a los 30 meses es predicha significativamente por los turnos de conversación a los 18 meses (b = 0.029; p = 0.002), controlando por riesgo social acumulado (b = -0.089; p = 0.451), mientras que la relación inversa no se observa (b = -2.340; p = 0.309). Al igual que en el modelo anterior, se observa una covarianza significativa entre los turnos de conversación y la comunicación emocional, a los 18 meses (b = 20.791; p = 0.001) y a los 30 meses de edad (b = 10.496; p = 0.024). El modelo mostró buenos indicadores de ajuste, con CFI = 1.000, RMSEA = 0.000 y SRMR = 0.039.

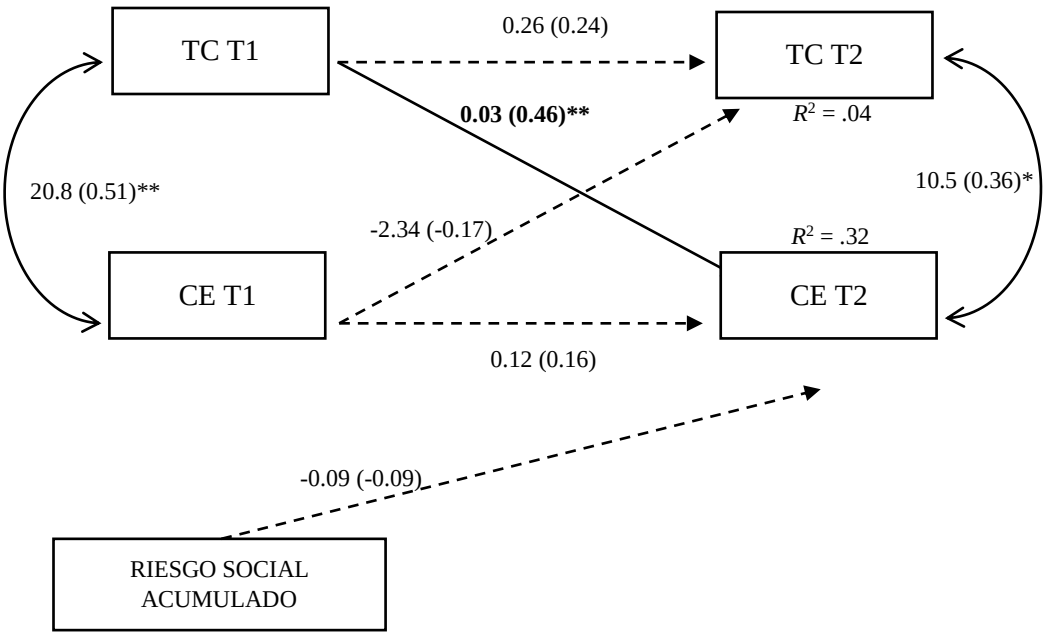

Figura 4: Resultados del análisis cross-lagged de turnos de conversación (TC) y puntaje de comunicación emocional (CE) entre los 18 (T1) y 30 meses (T2) de edad del bebé, controlando por riesgo social acumulado

NOTA 1: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

NOTA 2: los coeficientes fueron aproximados a dos decimales

DISCUSIÓN

El presente estudio evaluó el ambiente de lenguaje cotidiano en que se desarrollaron 50 bebés de Santiago de Chile, junto a sus madres y familias entre los 18 y 30 meses de edad. Utilizando tecnología LENA, se exploró la relación entre los turnos de conversación y el cambio en diversas competencias socioemocionales en los bebés, controlando por una serie de otras variables que han demostrado importancia en la literatura (Gómez & Strasser, 2018b). A continuación, se discute en orden cada una de las hipótesis del estudio a partir de los resultados obtenidos.

Continuidad y estabilidad en los indicadores de desarrollo socioemocional

De acuerdo con la literatura revisada, se hipotetizó que los indicadores de desarrollo socioemocional mostrarían estabilidad y continuidad significativa, pero moderada a baja en el período estudiado. Tal como se esperaba, las variables de desarrollo socioemocional evaluadas a los 18 meses (regulación emocional, apego, comunicación emocional y desarrollo socioemocional total) mostraron una relación estadísticamente significativa con las mismas variables evaluadas a los 30 meses, y las correlaciones se situaron en el rango moderado-bajo con valores entre 0.35 y 0.42, en línea con lo reportado en la literatura para esta etapa del desarrollo. Por ejemplo, Pinquart, Feuβner y Ahnert (2013) reportaron respecto al apego una correlación de .24 para una edad y tiempo de seguimiento parecidos al cubierto en este estudio, y un coeficiente global para todas las edades de .39. Asimismo, Kohn y Rosman (1973) encontraron correlaciones entre .45 y .51 para variables de desarrollo socioemocional general en etapa preescolar y escolar temprana. Pese a las correlaciones moderadas entre el tiempo 1 y 2, los coeficientes autoregresivos en el análisis de sendero fueron más bajos y no significativos (entre .16 y .24). Esto puede ser producto del efecto de las otras variables de control consideradas en el análisis de sendero, lo cual sugeriría que parte de la estabilidad observada entre los 18 y 30 meses se debe a la estabilidad de otros factores asociados, como el entorno socioeconómico o familiar. En cuanto a la continuidad, no se

observaron diferencias estadísticamente significativas en las medias a los 18 y 30 meses ni para desarrollo socioemocional total, ni para regulación emocional o apego. Sólo comunicación emocional mostró diferencia significativa de promedios en este período, lo que se interpreta como discontinuidad. Incidentalmente, los turnos de conversación también mostraron discontinuidad entre los 18 y los 30 meses, lo que podría dar cuenta de una varianza compartida entre ambas variables (comunicación en el niño y turnos de conversación niño-adulto). Tomados en su conjunto, estos hallazgos permiten aceptar parcialmente la hipótesis 1.

Continuidad y estabilidad de la calidez materna y el entorno lingüístico

Las hipótesis 2 y 3 se referían a la continuidad y estabilidad del entorno de crianza. De acuerdo con evidencias previas, se hipotetizó que la calidez materna en este período sería continua pero inestable, mientras que los turnos de conversación serían tanto discontinuos como inestables.

Respecto al cambio en la calidez emocional de la madre entre T1 y T2, el estudio mostró evidencia de continuidad, pero inestabilidad en la posición relativa de cada madre en T1 y T2, con un coeficiente de r = .19, en línea con los hallazgos reportados por Bornstein, Putnick y Suwalsky (2018) que encontraron coeficientes r entre .01 y .18. Es decir, la calidez promedio del grupo se mantiene, pero las madres más cálidas a los 18 meses no son necesariamente las que exhiben mayor calidez a los 30 meses.

Respecto a los turnos de conversación, los análisis mostraron un aumento significativo de los turnos de conversación entre los 18 y 30 meses de edad. Esto es coherente con los hallazgos de Gilkerson y colaboradores (2017), quienes encontraron aumento de los turnos en el período entre los 2 y 26 meses, pero estabilización entre los 27 y 48 meses. Asimismo, en este estudio la posición relativa de los infantes respecto de los turnos de conversación en los que participan no se mantiene entre los 18 y 30 meses, lo cual se refleja en una correlación no significativa de la variable en los dos momentos (r = .14). Esto significaría que los niños o niñas que tenían ambientes lingüísticos más enriquecidos a los 18 meses no son necesariamente los que tenían ambientes más ricos a

los 30 meses. Esto contrasta con los coeficientes de correlación encontrados por Gilkerson y colaboradores (2017), quienes observaron correlaciones de .71 al primer mes hasta .56 al quinto mes de seguimiento. Una posible explicación es que en el presente estudio el intervalo de seguimiento fue de 12 meses, mucho mayor que en el estudio antes citado.

Asociación concurrente entre entorno lingüístico y desarrollo socioemocional a los 18 y 30 meses

La cuarta hipótesis del estudio planteaba que existiría una asociación concurrente entre turnos de conversación y desarrollo socioemocional tanto a los 18 como a los 30 meses. Los hallazgos de los análisis correlacionales apoyan esta hipótesis, al encontrarse una asociación significativa tanto a los 18 como a los 30 meses de edad, entre la cantidad de turnos de conversación y la regulación emocional, el apego, la comunicación emocional y el desarrollo socioemocional total de los bebés. Estos hallazgos se añaden a aquellos encontrados entre el entorno lingüístico de los párvulos y otros resultados de desarrollo, en especial el desarrollo de habilidades de procesamiento del lenguaje, vocabulario y desarrollo cognitivo (Zimmerman et al., 2009; Weisleder & Fernald, 2013; Gilkerson et al., 2018). Nótese que los coeficientes *r* que han asociado medidas de conversaciones cotidianas a los 18 meses usando LENA, con resultados posteriores en desarrollo cognitivo, de lenguaje y socioemocional son similares a los encontrados en este estudio, ubicándose en el rango de 0.4 a 0.6, lo que aporta solidez a las conclusiones de esta investigación.

Relación longitudinal entre lenguaje y desarrollo socioemocional

La quinta hipótesis del estudio predecía que el entorno lingüístico del hogar a los 18 meses –medido a través de los turnos de conversación- se asociaría longitudinalmente a las variables de desarrollo socioemocional del infante a los 30 meses, aún luego de controlar por el desarrollo socioemocional previo y las otras variables en el modelo. Los modelos de regresión jerárquica y el análisis cross-lagged

apoyan la hipótesis. Los análisis cross-lagged encontraron una contribución significativa de los turnos de conversación en el tiempo 1 a las diversas variables de desarrollo socioemocional en el tiempo 2, controlando por riesgo social acumulado y el autoregresor. Asimismo, las regresiones lineales jerárquicas mostraron una contribución única de la cantidad de turnos de conversación, medida con LENA a los 18 meses de edad del bebé, en los puntajes de regulación emocional, apego y comunicación emocional, así como el desarrollo socioemocional total a los 30 meses, controlando por temperamento del infante, calidez emocional de la madre, acumulación de factores de riesgo social y nivel inicial de cada una de las competencias socioemocionales evaluadas.

Interesantemente, el coeficiente de regresión más alto de las tres competencias socioemocionales evaluadas al introducir turnos de conversación en los modelos de regresión, fue comunicación emocional, lo que podría dar cuenta de un mayor peso del lenguaje, especialmente si se considera que los indicadores que evalúa la escala FEAS en comunicación emocional tienen que ver principalmente con identificar la apertura y cierre de círculos de comunicación (lo que puede parecerse mucho a la medición de turnos de conversación que realiza LENA) – junto con la expresión de emociones. Por otra parte, debe recordarse que LENA registró audios en el hogar en un día distinto y de una forma diferente a como fue evaluada la comunicación socioemocional (mediante filmación de juego y codificación usando la escala FEAS por un equipo independiente de evaluadoras).

El porcentaje de varianza, adicional a la aportada por todas las variables de control, que es explicada por la variable turnos de conversación varió entre 12,4% y 17,9%, similar a lo encontrado en otros estudios respecto a desarrollo cognitivo y lenguaje. Por ejemplo, Gilkerson y colaboradores (2018), usando LENA, encontraron que los turnos de conversación a los 18-24 meses de edad daban cuenta del 14% a 27% de varianza en diversas medidas de desarrollo cognitivo y lenguaje 10 años después.

Direccionalidad de la asociación longitudinal

Finalmente, y en base a un análisis conceptual de las posibles contribuciones del lenguaje al desarrollo de diversas competencias emocionales, se hipotetizó que la dirección más probable de la relación longitudinal entre turnos de conversación y desarrollo socioemocional sería desde los turnos de conversación hacia los indicadores de desarrollo socioemocional y no viceversa. Para abordar esta predicción se utilizó un análisis cross-lagged para cada indicador de desarrollo socioemocional. Los análisis cross-lagged permitieron aportar evidencia a favor de la hipótesis, por cuanto sólo se observó una relación entre los turnos de conversación evaluados a los 18 meses y las competencias socioemocionales del infante a los 30 meses, pero no al revés, controlando por el nivel inicial de cada variable (el auto-regresor) y la acumulación de factores de riesgo social. Estos hallazgos, sin resolver el problema de la causalidad, aportan evidencia a favor de un rol causal del lenguaje parental cotidiano, particularmente de la cantidad de turnos de conversación desplegados en la ecología cotidiana de crianza, sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en la primera infancia.

Estos resultados extienden la literatura existente acerca del rol del lenguaje en el desarrollo infantil en al menos tres aspectos. En primer lugar, se muestra que el lenguaje dirigido al niño/a no influye sólo en su desarrollo cognitivo, de vocabulario y lenguaje como hasta ahora se ha enfatizado en la literatura (Zimmerman et al., 2009; Weisleder & Fernald, 2013; Gilkerson et al., 2018), sino que es una variable significativa para explicar en parte el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Esto nos lleva a considerar la conexión cada vez más evidente entre desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional: las competencias socioemocionales se construyen de la mano con las competencias cognitivas, una idea que recogimos en una publicación previa (Gómez & Strasser, 2018a) al proponer como parte del desarrollo socioemocional las competencias de cognición socioemocional. Si el lenguaje parental dirigido al niño/a ha demostrado ser un proceso fundamental para explicar el desarrollo cognitivo y del lenguaje a largo plazo (Gilkerson et al., 2018), y si el desarrollo socioemocional tiene áreas de cruce, mutua influencia e incluso superposición con el desarrollo cognitivo (por ejemplo, véase el debate sobre la conexión entre la competencia de regulación emocional y la función ejecutiva del control con esfuerzo, Eisenberg & Spinrad, 2004; Matte-Gagné & Bernier, 2011; Gross, 2014), no es extraño pensar que el lenguaje parental dirigido al niño

también debe ser un mecanismo fundamental, explicativo, del desarrollo socioemocional.

En segundo lugar, este estudio muestra que la cantidad de lenguaje, en sí misma, es importante, y no únicamente la cualidad o forma de uso del lenguaje, como han remarcado los estudios sobre palabras mentalizantes o sobre etiquetas emocionales (Moore, Furrow, Chiasson & Patriquin, 1994; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Denham & Kochanoff, 2002; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Waters et al., 2010). La dosis de lenguaje cotidiano hace una diferencia significativa (Rowe, 2008), hablar con los bebés, incluso antes de que puedan ofrecer palabras inteligibles, moldea sus trayectorias de desarrollo socioemocional en sus primeros años.

En tercer lugar, este trabajo muestra que, por sobre la simple cantidad de palabras del adulto dirigidas al bebé, lo fundamental para explicar el desarrollo socioemocional estaría en la generación de turnos de conversación, esto es, propuestas vocales que son reconocidas como tales por el otro, y que reciben una respuesta vocal contingente, en ambas direcciones, del adulto al bebé, y del bebé al adulto. Los turnos de conversación parecen operar como un laboratorio de experimentación de las competencias socioemocionales en estado embrionario (Hart & Risley, 1995; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Matte-Gagné & Bernier, 2011): la regulación emocional, el apego, la comunicación emocional, la cognición socioemocional, necesitan de un escenario propicio para florecer, complejizarse y consolidarse gradualmente (Cassidy & Shaver, 2008; Gross, 2014). Los turnos de conversación, conceptualmente, serían un concomitante natural de procesos de sensibilidad parental (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001; Waters et al., 2010), sincronía en la interacción (Tronick & Cohn, 1989; Feldman, 2012), mentalización (Fonagy, 2006) y calidez emocional y buenos tratos (Zhou et al., 2002), por lo que tiene mucho sentido que se asocien al desarrollo de las competencias socioemocionales tempranas. Una idea por explorar en futuros estudios es que los turnos de conversación puedan ser un mediador entre procesos como la calidez emocional, la sensibilidad y la mentalización del adulto y el desarrollo socioemocional. Los análisis realizados mostraron evidencia a favor de una mediación para todas las áreas de resultado consideradas.

El presente estudio tiene varias limitaciones a tomar en cuenta. Primero, la muestra es reducida, lo que implicó ciertas restricciones en el tipo de análisis que se pudo realizar, la cantidad de variables de control que pudo incorporarse, o la potencia estadística de algunas pruebas, recomendándose precaución al momento de extrapolar sus conclusiones a otras poblaciones o rangos de edad. Además, la muestra se construyó por conveniencia, no siendo representativa de la población general, debiendo comprenderse como un primer estudio exploratorio que abrió campo en un terreno poco investigado con este tipo de metodología. El estudio no incorporó la identificación y análisis de palabras mentalizantes o emocionales, esto es, el aspecto cualitativo del lenguaje parental cotidiano, siendo un aspecto relevante por complementar en futuros análisis del material recogido con las grabadoras LENA. Si bien estos elementos, que aluden a la cualidad o uso de las palabras más que a la dosis de lenguaje parental en las interacciones cotidianas, ya han sido tratados previamente en la literatura (Moore, Furrow, Chiasson & Patriquin, 1994; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Denham & Kochanoff, 2002; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007; Waters et al., 2010), se considera que puede ser un gran aporte al marco de esta investigación, añadir como variable la identificación de palabras mentalizantes, en los turnos de conversación.

Este trabajo es el primero en utilizar la metodología LENA para estudiar longitudinalmente la relación entre lenguaje parental cotidiano, particularmente los turnos de conversación, y diversas competencias socioemocionales entre los 18 y 30 meses de edad (véase la extensa revisión de investigaciones que han usado LENA en Greenwood et al., 2018). La metodología LENA es inédita en Latinoamérica, permitiendo un acercamiento válido y ecológicamente respetuoso a la vida cotidiana de niños y niñas en sus ambientes reales de desarrollo. Además, este estudio contribuye a la investigación realizada a la fecha usando LENA, en tres aspectos importantes: (a) Greenwood y colaboradores (2018) reportan que el 70% de los 53 estudios incluidos en su revisión tenían muestras con hasta 40 casos: el presente estudio incluyó 50 casos en etapa 1, de los cuales 43 se mantuvieron en etapa 2, es decir, la muestra superó en ambas mediciones los 40 casos; (b) De acuerdo con Greenwood y colaboradores (2018), sólo el 12,2% de los estudios publicados ha incluido muestras de NSE bajo, siendo un desafío prioritario en futuras investigaciones usando LENA: en el presente estudio, el 61,4% de

los casos se ubicaba bajo la línea de la pobreza; (c) Finalmente, los autores de dicha revisión llaman la atención sobre el bajo reporte de características sociodemográficas de los adultos (por ejemplo, en 47 de los 53 estudios, esto es, un 88,7% de las publicaciones, no se reportó la edad del adulto), aspecto que sí está cubierto en la presente investigación. De esta forma, se aporta avances en una mejor caracterización de la muestra, un mayor tamaño muestral, una mayor diversidad socioeconómica de la muestra, y la focalización de un nuevo campo de estudio usando LENA: el desarrollo socioemocional temprano.

Las políticas públicas orientadas a potenciar el desarrollo socioemocional en la primera infancia pueden extraer diversos aprendizajes a partir de esta investigación: (a) primero, que existen diversas fuentes que favorecen o perjudican el desarrollo temprano de las competencias socioemocionales, siendo más relevantes las variables de interacción con la figura de apego que aquellas más distales como el contexto socioeconómico o el riesgo social; (b) segundo, que dentro de estas variables de interacción, tanto la calidez emocional y los buenos tratos, como el lenguaje parental cotidiano, juegan un rol fundamental (es decir, no se trataría únicamente de ser "padres sensibles", hablar con los niños/as es igualmente importante); (c) tercero, que en el lenguaje parental cotidiano, la variable "turnos de conversación" aparece como un elemento central sobre el que invertir esfuerzos profesionales, tiempo, recursos y metodologías de evaluación e intervención: el logro de una mayor cantidad de turnos de conversación a los 18 meses predice, por sobre cualquier otra variable considerada en esta investigación, el desarrollo socioemocional a los 30 meses; (d) cuarto, que a los 18 meses de edad del bebé existiría una ventana de oportunidad, especialmente sensible, para que esta dinámica de diálogo cotidiano, en un ida y vuelta, ocurra (en línea con lo señalado por Gilkerson et al., 2018); por ello, es sumamente importante que los esfuerzos para crear conciencia y educar a la población se inicien *antes*, particularmente durante el primer año de vida del bebé, de tal manera que a los 18 meses el proceso esté conquistado, y no como una conciencia tardía de la importancia de conversar con nuestros hijos e hijas para proteger y promover su desarrollo socioemocional, desde antes que las palabras sean claramente inteligibles.

BIBLIOGRAFÍA

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural equation modeling. *Sociological Methods and Research, 16,* 78–117.

Bornstein, M., Hahn, Ch., Putnick, D. & Pearson, R. (2018). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology,* https://doi.org/10.1111/bjdp.12253

Bornstein, M., Putnick, D. & Suwalsky, J. (2018). Continuity, stability, and concordance of socioemotional functioning in mothers and their sibling children. *Social Development,* 1-16.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós.

Brownell, C., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. & Drummond, J. (2013). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk about Emotions is Associated with Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy, 18,* 91–119. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x.

Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Hanbook of Attachment. Theory, research, and clinical aplications.* London: The Guildford Press.

Chapman, R. (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *J. Child Psychol. Psychiat, 41*(1), 33–54.

Connell, J. & Thompson, R. (1986). Emotion and Social Interaction in the Strange Situation: Consistencies and Asymmetric Influences in the Second Year. *Child Development, 57,* 733-745.

Denham, S. & Kochanoff, A. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review, 34,* 311–343.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62,*1352–1366.

Evans, G., Li, D. & Whipple, S. (2013). Cumulative Risk and Child Development. *Psychological Bulletin, 139*(6), 1342-1396.

Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. (p. 297-316). Oxford: Blackwell Publishing.

Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhe*, *16*(2), 107-115.

Feldman, R. (2012). Parent-infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(2), 42-51.

Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. *The handbook of mentalization-based treatment*. pp. 53-99. J. Allen & P. Fonagy (Eds.). Hoboken, N.J., US: John Wiley & Sons Inc.

Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Montgomery, J., Greenwood, Ch., Oller, D.K., Hansen, J. & Paul, T. (2017). Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 26,* 248-265.

Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Oller, K., Russo, R. & Vohr, B. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood. *Pediatrics, 142*(4):e20174276.

Gómez, E. & Strasser, K. (2018a). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. En evaluación, *Revista Peruana de Psicología.*

Gómez, E. & Strasser, K. (2018b). Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA. Manuscrito no publicado. Santiago: Chile.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenspan, S., De Gangi, G. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS). For Infancy & Early Childhood: Clinical and Research*

Applications. Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders: Bethesda, MD.

Greenwood, C., Schnitz, A., Irvin, D., Tsai, S. & Carta, J. (2018). Automated Language Environment Analysis: A Research Synthesis. *Am J Speech Lang Pathol*, *27*(2), 853-867.

Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation.* The Guilford Press: New York.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: P.H. Brookes.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Dev Rev, 26*(1), 55-88.

Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' childrearing. *Psychological Bulletin, 125*, 223–254.

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1–55.

Huttenlocher, I.,Vasilyeva, M.,Waterfall, H., Yevea, J. & Hedges, L.V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology, 43,* 1062–1083.

Katz, L. & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology, 20,* 56-67.

Klahr, A.M., & Burt, S.A. (2014). Elucidating the etiology of individual differences in parenting: A meta-analysis of behavioral genetic research. *Psychological Bulletin, 140,* 544–586.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kohn, M., & Rosman, B. L. (1973). Cross-situational and longitudinal stability of social-emotional functioning in young children. *Child Development, 44,* 721-727

Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25,* 343–354.

Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: investigating the mediating role of child language ability. *J Exp Child Psychol, 110*(4), 611-625.

Moore, Ch., Furrow, D., Chiasson, L. & Patriquin, M. (1994). Developmental relationships between production and comprehension of mental terms. *First Language, 14*(42–43), 001–017.

Pérez, E., Medrano, L. A., & Rosas, J. S. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), 5*(1), 52-66.

Pinquart, M., Feußner, Ch. & Ahnert, L. (2013) Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development, 15*(2), 189-218.

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), 103-113.

Racine, T., Carpendale, J. & Turnbull, W. (2007). Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion, 21*(3), 480-494.

Roben, C., Cole, P. & Armstrong, L. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891-905.

Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Jump Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children. Checklist of Observations Linked to Outcomes. User´s Guide.* Paul H. Brookes Publishing: Maryland.

Romeo, R., Leonard, J., Robinson, S., West, M., Mackey, A., Rowe, M. & Gabrieli, J. (2017). Beyond the "30 Million Word Gap:" Children's Conversational Exposure is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological Science,* 1-11. https://doi.org/10.1177/0956797617742725

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *J Child Lang, 35*(1), 185-205.

Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 105–124.

Shortt, J., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J., Eddy, J. & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings´ externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51,* 799-808.

Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72,* 748–767.

Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development, 58,* 134–146.

Tronick, E. & Cohn, J. F. (1989). Infant – mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development, 60,* 85 – 92.

Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44,* 112–126.

Waters, S., Virmani, E., Thompson, R., Meyer, S., Raikes, H.A. & Jochem, R. (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association. *J Psychopathol Behav Assess, 32,* 37–47.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143-2152.

Xu, D., Yapanel, U. & Gray, Sh. (2009). *Reliability of the LENA^{TM} Language Environment Analysis System in Young Children's Natural Home Environment.* LENA Foundation, Boulder, CO.

Yap, M., Allen, N. & Ladouceur, C. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development, 79*(5), 1415 – 1431.

Yu, C.-Y., & Muthén, B. (2002). Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes. Doctoral dissertation. Retrieved from http:// www .statmodel.com/download/Yudissertation.pdf

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabers, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A. & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3), 893-915.

Zimmerman, F., Gilkerson, J., Richards, J., Christakis, D., Xu, D., Gray, Sh. & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics, 124*(1), 342-349.

V. DISCUSIÓN GENERAL

¿Qué variables y mecanismos influencian las trayectorias de la regulación y comunicación emocional, de los vínculos de apego y de todo aquello que llamamos desarrollo socioemocional, a lo largo del curso de vida? ¿Cómo comprender en mayor profundidad el rol del ambiente, de la ecología del desarrollo humano, sobre la evolución, cambio y estabilidad de las competencias socioemocionales en la primera infancia y más allá? Esta tesis ancla sus cimientos en estas preguntas de relevancia país. Enfrentados a un escenario preocupante respecto a la alta prevalencia de problemas de salud mental en niños y jóvenes, a indicadores de carencias en las capacidades regulatorias de preescolares y escolares, surge la necesidad de explorar el ambiente de crianza, las prácticas e interacciones con las que el mundo adulto da forma a la experiencia cotidiana en la primera infancia y a su vez responde a las necesidades y propuestas de bebés que buscan ser protagonistas de su propia historia.

Precisamente, el presente trabajo de investigación exploró una de estas aristas: la relación entre lenguaje parental cotidiano dirigido a bebés, la ida y vuelta que suponen los turnos cotidianos de conversación y el desarrollo de las competencias socioemocionales en la primera infancia, entre los 18 y 30 meses de edad de los bebés. ¿Qué pasa cuando las propuestas de un bebé no son vistas ni reconocidas, cuando sus gestos, conductas, vocalizaciones y señalamientos no reciben atención ni una respuesta adecuada, cuando su voz es acallada por un silencio indiferente, por la distancia ausente, o por el ensordecedor ruido de la sobreestimulación ambiental?

Para responder a la pregunta de investigación original del proyecto de tesis, el trabajo se organizó en tres artículos conectados entre sí. El primero, una organización de la literatura que permitió articular un marco teórico del desarrollo socioemocional, sus componentes, mecanismos y trayectorias en la primera infancia y niñez temprana. Al proponer la existencia de tres competencias socioemocionales fundamentales -cognición socioemocional, regulación emocional y comunicación socioemocional- este trabajo

relevó el posible rol no sólo de la cualidad sino de la cantidad de lenguaje a la que es expuesto el infante, un aspecto frecuentemente ignorado en el estudio del desarrollo socioemocional temprano. El segundo, un estudio descriptivo observacional transversal, buscó indagar con 50 bebés de 18 meses de edad, sus madres y sistemas familiares, si existían diferencias en el desarrollo socioemocional temprano en tres indicadores relevantes y factibles de evaluar a dicha edad: regulación emocional, apego y comunicación emocional, según la exposición a dosis de cantidad de palabras del adulto y turnos de conversación. Usando regresiones lineales jerárquicas, este estudio encontró una contribución única y altamente significativa del lenguaje cotidiano en las tres competencias socioemocionales evaluadas, controlando por calidez emocional de la madre, sexo y temperamento del niño y riesgo social acumulado en el sistema familiar. De las variables de lenguaje parental, la más significativa fue los turnos de conversación de los que participó el infante, por sobre la cantidad de palabras del adulto, hallazgo que se repitió tanto con medidas de desarrollo socioemocional basadas en reportes de los padres como en medidas de observación directa.

El tercer trabajo, un estudio longitudinal, realizó un seguimiento a 43 de los 50 bebés de la muestra inicial, esta vez evaluados junto a sus madres y familias a los 30 meses de edad, en las mismas dimensiones, explorando efectos predictivos de los turnos de conversación a los 18 meses sobre las competencias socioemocionales a los 30 meses de edad, y analizó la dirección de los efectos, así como la continuidad y estabilidad tanto de los indicadores de lenguaje parental como de desarrollo socioemocional. El estudio encontró un efecto predictivo de los turnos de conversación a los 18 meses de edad, en todas las competencias socioemocionales evaluadas a los 30 meses. Mediante análisis cross-lagged se pudo estimar que la relación a lo largo del tiempo va de los turnos de conversación al desarrollo socioemocional y no a la inversa. En ambos estudios empíricos, se exploró y confirmó la hipótesis de una asociación concurrente y positiva de la cantidad de turnos de conversación y las competencias socioemocionales a los 18 y 30 meses de edad del infante. Además, se confirmó la hipótesis de una mayor fuerza de asociación de la cantidad de turnos de conversación con las competencias socioemocionales, que de la cantidad de palabras del adulto con estas variables. Contrario a lo que se esperaba, no se encontró evidencia de correlación entre turnos de

conversación y calidez emocional de la madre, lo que podría significar que se trata de procesos relativamente ortogonales. Finalmente, el tercer estudio aportó evidencia que confirmó las hipótesis derivadas de la literatura sobre continuidad y estabilidad para el desarrollo socioemocional, calidez emocional materna y cantidad de turnos de conversación, aportando evidencia para comprender el rol del entorno en el cambio y mantención de los resultados del desarrollo infantil.

Pero ¿por qué los turnos de conversación serían un mecanismo posiblemente causal del desarrollo socioemocional en la primera infancia? Y todavía más, ¿por qué ese mecanismo operaría en forma tan marcada y específica a los 18 meses de edad? Una posible respuesta a estas preguntas requiere pensar, en primer lugar, sobre lo que supone un turno de conversación. En LENA, el turno de conversación es definido como un intervalo de hasta cinco segundos entre una vocalización del niño seguida de una del adulto y viceversa. Así, este evento supone una ida y vuelta que conlleva una pausa, un espacio de espera activa de mayor o menor duración, que ofrece la oportunidad de practicar las competencias socioemocionales que se están desarrollando: cognición socioemocional, regulación emocional, comunicación emocional (y a la base, el estilo de apego). Un turno de conversación es una invitación seguida de un suspenso, tiempo en el cual todas estas competencias tienen la oportunidad de ponerse en juego, hasta que el círculo se cierre favorable o desfavorablemente, con una respuesta adecuada o inadecuada, contingente o demorada, bien tratante o mal tratante. Adultos que ofrecen mayores turnos de conversación al bebé, están en el fondo ofreciendo una dosis mayor de oportunidades para practicar estas competencias socioemocionales, por sobre la base de calidez emocional que produzcan en la interacción cara a cara. Los millones de palabras que acompañan la experiencia cotidiana de niños y niñas durante los primeros meses y años de su desarrollo, no constituyen estímulos aleatorios ni ruido indiferenciado, sino que se organizan como un conjunto de dispositivos de enseñanza que van ajustando gradualmente dosis, frecuencia, intensidad, orden y complejidad para impactar de diversas formas el desarrollo del niño o niña (Hart & Risley, 1999; Hoff, 2006; Gilkerson et al., 2017). Los niños, por su parte, operan como protagonistas de esta

historia, iniciando vocalizaciones y propuestas de interacción que inducen un abanico de respuestas posibles, y en esa ida y vuelta van produciendo episodios de toma de turnos en la interacción, siendo un ejemplo de aquellas interacciones que Bronfenbrenner denominó “procesos proximales” (1987) y que consideró como los mecanismos fundamentales del desarrollo humano.

En segundo lugar, el momento de los 18 meses es un periodo clave para el desarrollo del lenguaje, al expandirse de manera notoria las posibilidades de vocalizaciones que el bebé tiene a su disposición (Hoff, 2006; Rowe, 2008; Gilkerson et al., 2018). Es en esa ventana que el adulto puede ofrecer un mayor repertorio en el lenguaje y que el bebé puede sumarse, responder y contribuir a su vez con sus propias producciones en el lenguaje (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001). La combinación de ambos elementos podría explicar los hallazgos encontrados en esta investigación. Aunque los estudios aquí reportados no realizaron una comparación con otras etapas del desarrollo, la fuerza con la que aparece el lenguaje podría sugerir que este es un periodo donde el uso de lenguaje con los infantes podría ser clave (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001; Hoff, 2006; Gilkerson et al., 2018). Los estudios sobre retorno de las inversiones sociales han mostrado que existen periodos sensibles durante los cuales la entrega de servicios puede hacer una diferencia fundamental, tanto en resultados cognitivos, como socioemocionales (Carneiro & Heckman, 2003; Doyle, Harmon, Heckman & Tremblay, 2009). Los estudios sobre huérfanos de Rumania que habían sufrido negligencia severa mostraron que los niños y niñas debían ser sacados de las instituciones y colocados en familias de acogida antes de los dos años para desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales e intelectuales; más aún, estos niños y niñas no fueron capaces de recuperar su funcionamiento normal cuando eran colocados en familias de acogida similares pero después de los dos años de edad, sugiriendo la existencia de un periodo de máxima sensibilidad para el desarrollo a esa edad (Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke & Guthrie, 2007). El trabajo de Vaish y Striano (2004) mostró que la competencia de referencia social a los 12 meses no se sostiene únicamente en la mirada, sino que puede recurrir a claves vocales como mecanismo principal, siendo un antecedente posiblemente preparatorio del periodo de máxima sensibilidad que parece ocurrir a los 18 meses: el desarrollo socioemocional

parece necesitar de claves en el lenguaje, y el progreso en el lenguaje desde los 18 meses en adelante, parece potenciar el desarrollo socioemocional en edades posteriores (véase por ejemplo, Roben, Cole & Armstrong, 2013).

Los hallazgos aquí reportados ahora enfrentan el desafío de salir del espacio académico para avanzar hacia el público profesional y general, hacia la cultura, sembrando nuevos estudios y esfuerzos mayores para avanzar hacia un conocimiento transformador en todo el continente. Y es que Latinoamérica necesita multiplicar la existencia de Comunidades Sensibles y Bien Tratantes con la infancia. Esto supone un enorme esfuerzo colectivo por diseñar, construir y articular sistemas de protección integral a la infancia que cuenten con dispositivos de alerta temprana, y una oferta programática pertinente y de calidad. Los resultados de estos estudios sugieren que parte de la oferta deben ser programas orientados a reducir la brecha de las 30 millones de palabras (Romeo et al., 2017), ese abismo que separa a niños y niñas en sus trayectorias posibles de desarrollo cognitivo y (ahora lo sabemos) también socioemocional, simplemente por el ambiente de lenguaje en el que nacen y se desarrollan, por el grado de conocimiento sobre la importancia trascendental que tendrá para el desarrollo de los bebés la cantidad de palabras que el adulto le dirige, y más aún, de la dinámica de ida y vuelta que es capaz o no de generar ese adulto frente a las producciones vocales del bebé. A partir de los resultados de esta tesis, es posible sugerir que los programas que contribuyan a cerrar esta brecha de lenguaje como meta prioritaria, debiesen iniciar antes o durante la ventana de los 18 meses a los dos años, es decir, durante todo el primer año de vida del bebé, formando y sensibilizando a los padres, madres y cuidadores/as significativos en factores clásicos como el buen trato y la calidez emocional, y en el factor relevado por este trabajo: el uso del lenguaje intencionado y los turnos de conversación. Basado en el presente trabajo, es posible sugerir a los cuidadores con plena confianza que un lenguaje rico, abundante y responsivo podría hacer la diferencia, incluso en contextos de alta adversidad social, económica y de estrés acumulado, inclinando la balanza a favor de unas competencias socioemocionales que pueden significar una enorme ventaja en todas las tareas posteriores del desarrollo de ese niño/a.

Realizar esta tesis utilizando la tecnología LENA fue una importante innovación en el contexto Latinoamericano. Contar con esta tecnología permitió proponer un diseño de investigación con validez ecológica, sensibilidad y respeto por la vida privada de las familias participantes del estudio, accediendo a un ambiente de interacciones reales, en contexto natural. Sin embargo, este logro implicó un costo elevado y la colaboración de muchas personas e instituciones que hicieron posible la investigación. Esto nos confronta con un importante desafío no sólo en Chile sino en toda Latinoamérica de conseguir un compromiso político con el financiamiento de investigaciones en psicología del desarrollo, un área crítica de conocimiento para todas las políticas públicas de infancia que, como Chile Crece Contigo en Chile, Uruguay Crece Contigo en Uruguay o Cero a Siempre en Colombia, pretenden impactar en nivelar oportunidades para los millones de niños y niñas que nacen en pobreza y desigualdad social.

En términos conceptuales, esta tesis aporta evidencia relevante para teorizar respecto a la relación entre lenguaje y desarrollo socioemocional en la primera infancia. Sin embargo, al ser un estudio exploratorio en un campo con escasez de estudios a la fecha, quedan numerosos desafíos que abordar para desarrollar un modelo completo de la forma en que se relacionan el entorno lingüístico, las competencias comunicativas, y las competencias socioemocionales en la primera infancia. Futuras líneas de investigación debiesen incorporar, además de la cantidad de lenguaje, un análisis de su cualidad, por ejemplo, incluyendo el análisis de palabras mentalizantes o de etiquetas emocionales. Adicionalmente, una comprensión cabal de lo que aporta el entorno de lenguaje a la competencia socioemocional a través del desarrollo debiese incorporar estudios de seguimiento de la muestra a mediano y largo plazo, por ejemplo, en la etapa preescolar, escolar y adolescente, incluyendo nuevas medidas de desarrollo socioemocional, por ejemplo, correlatos neurobiológicos de la regulación emocional. Futuros estudios debiesen considerar más puntos de medición a lo largo del desarrollo, iniciando en edades más tempranas y continuando hasta edades avanzadas. Otros estudios necesarios serían aquellos que permitan comprender la ecología que hace

posible mayor o menor presencia de lenguaje parental, y en especial de turnos de conversación, identificando, por ejemplo, en qué momentos del día ocurren o no, y bajo cuáles condiciones. Estos permitirían desarrollar intervenciones más eficaces y respetuosas de la cultura y valores de cada familia. Finalmente, un mayor número de variables del entorno lingüístico enriquecería tanto la comprensión del fenómeno como el diseño de intervenciones. Algunas variables relevantes que se podrían estudiar en el futuro con LENA son las vocalizaciones del niño/a, las horas de exposición a televisión, el ruido ambiental, el silencio, y el número de adultos y niños presentes en el ambiente de lenguaje inmediato. Finalmente, resulta evidente la necesidad de estudios con mayor cantidad de participantes, para mejorar la potencia estadística y la posibilidad de usar análisis estadísticos más sofisticados, incluyendo diseños experimentales que permitan abordar mejor el problema de la causalidad, así como la diversificación de culturas, etnias, geografías y contextos de desarrollo cotidiano.

Respecto a la generalización de los resultados y conclusiones de la tesis. Una limitación importante de esta tesis, y los estudios que la componen, es el bajo tamaño muestral (50 casos a los 18 meses, 43 casos a los 30 meses). Si bien el tamaño de esta muestra sigue siendo superior a la gran mayoría de estudios publicados a la fecha usando la metodología LENA (Greenwood et al., 2018). Esto implicó ciertas restricciones en los análisis que se pudieron realizar (por ejemplo, no pudo utilizarse ecuaciones estructurales), la cantidad de variables de control que se pudo incorporar (por ejemplo, en el análisis de sendero cross-lagged sólo pudo incluirse una variable de control), o la potencia estadística de algunas pruebas (afectando, por ejemplo, la posibilidad de encontrar asociaciones con temperamento o riesgo social acumulado). Además, por tratarse de una muestra de conveniencia, la generalización de la investigación a la población general se ve comprometida, debiendo comprenderse como un primer estudio exploratorio que abrió campo en un terreno poco investigado con este tipo de metodología, pero que sin duda requiere nuevas investigaciones con tamaños de muestra grandes, construidas aleatoriamente y representativas de la población general.

Respecto al problema de la causalidad en el estudio del lenguaje cotidiano y desarrollo socioemocional temprano. Una tercera limitación de esta tesis es que el primer estudio fue transversal correlacional, mientras que el segundo estudio fue longitudinal correlacional, pero ninguno fue una intervención experimental con asignación aleatoria que permita obtener conclusiones más robustas respecto a la causalidad de los turnos de conversación sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales evaluadas. No obstante, el contar con un seguimiento entre los 18 y 30 meses de edad de los bebés, con evaluaciones realizadas en contexto natural mediante una metodología no invasiva, con distintos instrumentos, y que los tamaños de efecto encontrados sean similares a los reportados en la literatura para la relación entre turnos de conversación y otras áreas del desarrollo donde sí existe evidencia experimental, habría argumentos a favor de una relación de causalidad. La tesis aporta evidencia científica sobre la cual en futuros estudios se podrá seguir avanzando hacia dilucidar el rol causal del lenguaje cotidiano, particularmente los turnos de conversación, en el desarrollo socioemocional.

VI. REFERENCIAS

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation.* U.SA.: Lawrence Erlbaum Associates.

Astington, J. & Baird, J. (2004). Why language matters for theory of mind. International Society for the Study of *Behavioral Development Newsletter, 45*(1), 7-9.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Behrman, J., Bravo, D. & Urzúa, S. (2010). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: aspectos metodológicos y primeros resultados.* Centro de Microdatos: Santiago de Chile.

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural equation modeling. *Sociological Methods and Research, 16,* 78–117.

Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development, 83*(1), 46-61.

Bornstein, M. (2012). Parenting Infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting* (2nd ed., pp. 3-43). New York: Psychology Press.

Bornstein, M., Hahn, Ch., Putnick, D. & Pearson, R. (2018). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology,* https://doi.org/10.1111/bjdp.12253

Bornstein, M., Putnick, D. & Suwalsky, J. (2018). Continuity, stability, and concordance of socioemotional functioning in mothers and their sibling children. *Social Development,* 1-16.

Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C., Hahn, Ch., & Haynes, M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal Analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology in The Public Domain, 44,* 867–74.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social development, 9*(1), 115-125.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós.

Brownell, C., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. & Drummond, J. (2013). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk about Emotions is Associated with Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy, 18*, 91–119. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x.

Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.

Callaghan, T., Rochat, Ph., MacGillivray, T. & MacLellan, C. (2004). Modeling Referential Actions in 6- to 18-Month-Old Infants: A Precursor to Symbolic Understanding. *Child Development, 75*(6), 1733-1744.

Campos, J., Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.

Campos, J., Mumme, D., Kermoina, R., & Campos, R. (1994). A functional perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3, Serial No. 240), 284-303.

Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. In: J. Heckman & A. Krueger (Eds.). *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* MIT Press, pp. 77-240.

Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Hanbook of Attachment. Theory, research, and clinical aplications.* London: The Guildford Press.

Centro de Microdatos (2012). *Informe resultados evaluaciones. Segunda ronda. Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia.* Universidad de Chile: Santiago.

Chapman, R. (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *J. Child Psychol. Psychiat, 41*(1), 33–54.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. & Drew, A. (2001) Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development, 15*, 481–498.

Cohen, J. & Mendez, J. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development, 20*, 1016–1037.

Cohen, J. et al. (2005). *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development.* Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three. http://www.zerotothree.org/policy (accessed on April, 28, 2014).

Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Connell, J. & Thompson, R. (1986). Emotion and Social Interaction in the Strange Situation: Consistencies and Asymmetric Influences in the Second Year. *Child Development, 57,* 733-745.

Cyr, Ch., Euser, E., Bakermans-Kranenburg, M. & van IJzendoorn, M. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*, 87-108.

Davis, E. & Levine, L. (2013). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information. *Child Development, 84*(1), 361-374.

De Wolff, M. & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.

Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 3*, 1-6.

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, *20,* 1053–1080. doi:10.1017/ S0954579408000503

Denham, S. & Kochanoff, A. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, *34*, 311–343.

Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom

anger and agression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 901-916.

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007b). Supporting Online Material for Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science, 317.* DOI: 10.1126/science.1151148

Doyle, O., Harmon, C.P., Heckman, J. & Tremblay, R. (2009). Investing in early human development: timing and economic efficiency. *Economics and human biology, 7*(1), 1-6.

Dunn J, Brown J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development. 1991; 62:1352–1366. [PubMed: 1786720]

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62,*1352–1366.

Egeland, B. & Bosquet, M. (2002). Emotion regulation in early childhood: The role of attachment-oriented interventions. In B. S. Zuckerman, A. F. Lieberman, & N. A. Fox (Eds.). *Socioemotional Regulations: Dimensions, Developmental Trends and Influences (pp. 101-124).* Skillman, NJ: Johnson & Johnson Pediatric Institute.

Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.

Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychol Inq., 9*(4), 241-273.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. & Spinrad, T. (2014). Chapter 10: Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation. pp.157-172.* The Guilford Press: New York.

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2014). Empathyrelated responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development (2nd ed., pp. 184–207).* New York, NY: Taylor & Francis. doi:10.4324/9780203581957.ch9

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., et al. (2009). Longitudinal relations of children’s effortful control, impulsivity, and

negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, *45*(4), 988–1008.

Evans, G., Li, D. & Whipple, S. (2013). Cumulative Risk and Child Development. *Psychological Bulletin, 139*(6), 1342-1396.

Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development. (p. 297-316).* Oxford: Blackwell Publishing.

Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhe, 16*(2), 107-115.

Farkas, Ch., Vallotton, C., Strasser, K., Santelices, M.P. & Himmel, E. (2017). Socioemotional skills between 12 and 30 months of age on Chilean children: When do the competences of adults matter? *Infant Behavior and Development, 49,* 192-203.

Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill Palmer Quarterly, 28* (4), 445–470.

Feldman, R. (2012). Parent-infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(2), 42-51.

Frischen, A., Bayliss, A. & Tipper, S. (2007). Gaze Cueing of Attention. Visual Attention, Social Cognition, and Individual Differences. *Psychol Bull, 133*(4), 694-724.

Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Montgomery, J., Greenwood, Ch., Oller, D.K., Hansen, J. & Paul, T. (2017). Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 26,* 248-265.

Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Oller, K., Russo, R. & Vohr, B. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood. *Pediatrics, 142*(4):e20174276.

Gómez, E. & Strasser, K. (2018a). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. En evaluación, *Revista Peruana de Psicología.*

Gómez, E. & Strasser, K. (2018b). Hablar a los bebés importa: variables asociadas al desarrollo socioemocional usando LENA. Manuscrito no publicado. Santiago: Chile.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenspan, S., De Gangi, G. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS). For Infancy & Early Childhood: Clinical and Research Applications.* Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders: Bethesda, MD.

Greenwood, C., Schnitz, A., Irvin, D., Tsai, S. & Carta, J. (2018). Automated Language Environment Analysis: A Research Synthesis. *Am J Speech Lang Pathol, 27*(2), 853-867.

Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press: New York.

Grossman, A., Churchill, J., McKinney, B., Kodish, I., Otte, S., & Greenough, W. (2002). Experience effects on brain development: Possible contributions to psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44,* 33–63.

Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: P.H. Brookes.

Hobson, P., Patrick, M., Crandell, L., García, R. & Lee, A. (2004). Maternal sensitivity and infant triadic communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 470-480.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Dev Rev, 26*(1), 55-88.

Hoff, E. (2006). Language Experience and Language Milestone During Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development. (p. 233-251).* Oxford: Blackwell Publishing.

Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' childrearing. *Psychological Bulletin, 125*, 223–254.

Hornik, R. & Gunnar, M. (1988). A descriptive analysis of infant social referencing. *Child Development, 59,* 626-634.

Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1–55.

Huttenlocher, I.,Vasilyeva, M.,Waterfall, H., Yevea, J. & Hedges, L.V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology, 43,* 1062–1083.

JUNJI, UNICEF & UNESCO (2010). *Resultados: Encuesta Nacional de Primera Infancia. ENPI 2010.* JUNJI: Santiago de Chile.

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development, 15,* 561-579.

Katz, L. & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology, 20,* 56-67.

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D. & Rogosch, F. (2013). A Longitudinal Study of Emotion Regulation, Emotion Lability-Negativity, and Internalizing Symptomatology in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development, 84*(2), 512-527.

Klahr, A.M., & Burt, S.A. (2014). Elucidating the etiology of individual differences in parenting: A meta-analysis of behavioral genetic research. *Psychological Bulletin, 140,* 544–586.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kohn, M., & Rosman, B. L. (1973). Cross-situational and longitudinal stability of social-emotional functioning in young children. *Child Development, 44,* 721-727

Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25,* 343–354.

Larraín, S. & Bascuñán, C. (2012). *4° Estudio de Maltrato Infantil UNICEF*. Unicef: Santiago de Chile.

Leerkes, E., Blankson, A.N. & O´Brien, M. (2009). Differential Effects Of Maternal Sensitivity To Infant Distress And Non-Distress On Social-Emotional Functioning. *Child Development, 80*(3): 762–775. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01296.x.

Lengua, L. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development, 73*(1), 144-161.

Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 612-625.

Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2016). Exploring the Infant Social Brain. What´s Going on in There? *Zero to Three Journal, 36*(3), 2-9.

Meltzoff, A. & Moore, K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science, 198*(4312), 75-78.

Meltzoff, A. (2011). Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy and Theory of Mind. En Goswami, U. (Ed). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. (p. 46-75).* West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.

Moore, Ch., Furrow, D., Chiasson, L. & Patriquin, M. (1994). Developmental relationships between production and comprehension of mental terms. *First Language, 14*(42–43), 001–017.

Mumme, D.L., Fernald, A., & Herrera, C. (1996). Infants' responses to facial and vocal emotional signals in a social referencing paradigm. *Child Development, 67*, 3219–3237.

Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274.

Muralidharan, A., Yoo, D., Ritschel, L., Simeonova, D. & Craighead, W.E. (2010). Development of Emotion Regulation in Children of Bipolar Parents: Putative Contributions of Socioemotional and Familial Risk Factors. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(3), 169-186.

National Scientific Council on the Developing Child (2011). *InBrief Series: The Impact of Early Adversity on Children´s Development.* Recuperado de: http://www. developingchild.harvard.edu /library

Nelson, Ch., Zeanah, Ch., Fox, N., Marshall, P., Smyke, A. & Guthrie, D. (2007). Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucarest Early Intervention Project. *Science, 318*(5858), 1937-1940.

Pérez, E., Medrano, L. A., & Rosas, J. S. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), 5*(1), 52-66.

Pinquart, M., Feußner, Ch. & Ahnert, L. (2013) Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development, 15*(2), 189-218.

Pollak, S. (2008). Mechanisms linking early experience and the emergence of emotions: Illustrations from the study of maltreated children. *Current Directions in Psychological Science, 17,* 370-375.

Powell, G., Mackrain, M. & LeBuffe, P. (2007). *Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers. Technical Manual.* Kaplan Early Learning Corporation, Leweisville: NC.

Power, Th. & Chapieski, M.L. (1986). Childrearing and Impulse Control in Toddlers: A Naturalistic Investigation. *Developmental Psychology, 22*(2), 271-275.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral & Brain Sciences, 7,* 515-526.

Propper, C. & Moore, G. (2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review, 26,* 427-460.

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), 103-113.

Raby, K., Roisman, G., Fraley R. & Simpson, J. (2015). The Enduring Predictive Significance of Early Maternal Sensitivity: Social and Academic Competence Through Age 32 Years. *Child Development, 86*(3): 695–708. doi:10.1111/cdev.12325.

Racine, T., Carpendale, J. & Turnbull, W. (2007). Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion, 21*(3), 480-494.

Raver, C. & Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 363-385.

Reschke, P., Walle, E. & Dukes, D. (2018). Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition. *Child Development Perspectives, 11*(3), 178-183.

Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S. et al. (2012). Behavioral/Emotional Problems of Preschoolers: Caregiver/Teacher Reports From 15 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 68-81.

Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Harder, V., Otten, L., Bilenberg, N. et al. (2011). International Comparisons of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parents´ Reports From 24 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(3), 456–467.

Roben, C., Cole, P. & Armstrong, L. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891-905.

Robokos, D. (2007). *Cognitive, Language and Social-Emotional Development Among Infants and Toddlers in Early Head Start: An Examination of the Impact of Cumulative Risk.* Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.

Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Jump Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children. Checklist of Observations Linked to Outcomes. User´s Guide.* Paul H. Brookes Publishing: Maryland.

Romeo, R., Leonard, J., Robinson, S., West, M., Mackey, A., Rowe, M. & Gabrieli, J. (2017). Beyond the “30 Million Word Gap:” Children’s Conversational Exposure is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological Science,* 1-11. https://doi.org/10.1177/0956797617742725

Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development, 6*(1), 111-128.

Rothbart, M. & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99–166).* New York: Wiley.

Rothbart, M., Ziaie, H. & O'Boyle, C. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. Fabes (Eds.). *Emotion and its regulation in Early Development: New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series, (pp. 7-23).* San Francisco: Jossey-Bass.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *J Child Lang, 35*(1), 185-205.

Rueda, M.R., Fan, J., McCandliss, B., Halparin, J., Gruber, D., Pappert, L. & Posner, M. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia, 42,* 1029–1040.

Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology, 24,* 105–124.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., Witherington, D. (2006). Chapter 5: Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 226–299).* New York: Wiley.

Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 22*(1-2), 201-269.

Shortt, J., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J., Eddy, J. & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings´ externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51,* 799-808.

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2013). *The ASQ:SE User's Guide.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Stansbury, K. & Zimmerman, L. (1999). Relations among child language skills, maternal socializations of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development, 30,* 121–142.

Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72,* 748–767.

Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development, 58,* 134–146.

Thompson, R. (2014). Chapter 11: Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation. pp.173-186.* The Guilford Press: New York.

Tronick, E. & Cohn, J. F. (1989). Infant – mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development, 60,* 85 – 92.

Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44,* 112–126.

Vaish, A. & Striano, T. (2004). Is visual reference necessary? Contributions of facial versus vocal cues in 12-month-olds' social referencing behavior. *Developmental Science, 7*(3), 261-269.

Vicente, B., Saldivia, S., de la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M. & Kohn, R. (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Revista Médica de Chile, 140,* 447-457.

Walden, T. & Ogan, T. (1988). The Development of Social Referencing. *Child Development, 59,* 1230-1240.

Waters, S., Virmani, E., Thompson, R., Meyer, S., Raikes, H.A. & Jochem, R. (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association. *J Psychopathol Behav Assess, 32,* 37–47.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143-2152.

Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wellman, H. (2004). Theory of Mind: Developing Core Human Cognitions. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter, 45*(1), 1-4.

Wellman, H., Lopez-Duran, S., LaBounty, J. & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology, 44* (2), 618–623.

Wellman, H., Phillips, A.T., Dunphy-Lilii, S. & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science, 7* (3), 283–288.

Xu, D., Yapanel, U. & Gray, Sh. (2009). *Reliability of the LENA^{TM} Language Environment Analysis System in Young Children's Natural Home Environment.* LENA Foundation, Boulder, CO.

Yamaguchi, M., Kuhlmeier, V., Wynn, K. & vanMarle, K. (2009). Continuity in social cognition from infancy to childhood. *Developmental Science, 12*(5), 746-752.

Yap, M., Allen, N. & Ladouceur, C. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development, 79*(5), 1415 – 1431.

Yu, C.Y., & Muthén, B. (2002). Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes. Doctoral dissertation. Retrieved from http:// www .statmodel.com/download/Yudissertation.pdf

Zeanah, Ch. (2009). *Handbook of Infant Mental Health (Third Edition).* The Guilford Press: New York.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabers, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A. & Shepard, S. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*(3), 893-915.

Zimmerman, F., Gilkerson, J., Richards, J., Christakis, D., Xu, D., Gray, Sh. & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics, 124*(1), 342-349.