



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOTERAPIA

**ESTUDIO LONGITUDINAL DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL
NIÑO/A ENTRE LOS 12 Y 30 MESES. ¿CÓMO INFLUYEN LAS
INTERACCIONES PARENTALES Y TEMPERAMENTO DEL NIÑO/A EN EL
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL?**

Por

Diana Marcela Gómez Gallo

Tesis para optar al Grado Académico de Doctora en psicoterapia

Directora de Tesis: María Pía Santelices Álvarez
Pontificia Universidad Católica de Chile

Comité de Tesis:
Juan Enrique Wilson Alcalde. Universidad de Chile
Chamarrita Farkas Klein. Pontificia Universidad
Católica de Chile
María Magdalena Rivero García. Universitat de
Barcelona

Santiago, enero 2020

AGRADECIMIENTOS

Los vínculos son lo más importante de la vida. A través de este trabajo y de diferentes experiencias vitales, reafirmo la idea de que las personas que nos rodean son un regalo de la vida y constituyen nuestros maestros en el camino que elegimos. Es por ello que dirijo este agradecimiento desde el alma a las personas que acompañaron este proceso de 5 años de trabajo intenso.

A mi familia que hasta el día de hoy ha aguantado la distancia física, su apoyo y cariño me acompañan en cualquier pedacito del mundo en que esté. Son mi motor y las bases de estos pasos aventureros que me llevaron a un país lejano. Este camino y estos frutos son tan suyos como míos porque los recorrimos con el corazón unido.

A mis amigos que ahora son mi familia elegida, gracias por entender mis ausencias y por sus palabras de aliento, las risas, los viajes, los carretes y su apoyo incondicional.

A mis maestros Pía, Chamarrita, Magda y Juan Enrique por enseñarme a transitar este mundo académico, ofrecerme sus puntos de vista y ayudarme a reflexionar sobre este trabajo. Lo que más agradezco a ustedes es esa tremenda calidad humana y generosidad que tuvieron todos en distintas etapas de este proceso.

A mis compañeros del doctorado, logramos armar un grupo tan cálido y apoyador que no me imagino en un grupo distinto, hoy día nos llamamos amigos y podemos contar entre nosotros.

Finalmente, agradezco a Conicyt que financió mis estudios, no hubiera sido posible todo esto sin este importante apoyo (CONICYT – PCHA/ Doctorado Nacional/ 2015 – 21150591)

Tabla de contenido

1. Introducción.....	11
2. Antecedentes Teórico y Empíricos del problema de investigación.....	17
2.1 Desarrollo socioemocional en la primera infancia	17
2.1.1 Definición de Desarrollo Socioemocional (DSE)	17
2.1.2 Modelo de DSE de S. Greenspan	21
2.1.3 Estabilidad y cambio en el DSE en los primeros tres años de vida.....	28
2.1.4 Importancia del DSE para la vida posterior del niño.....	30
2.1.5 Prevalencia de problemas en el DSE.....	32
2.2 Predictores del el Desarrollo Socioemocional Infantil	36
2.2.1 Interacciones parentales y Desarrollo Socioemocional.	40
2.2.1.1 <i>Desafíos actuales en el estudio de la parentalidad.</i>	42
2.2.1.2 <i>Implicancias del modelo de la Interacciones Parentales (IP) en el DSE</i>	47
2.2.1.3 <i>Parentalidad a lo largo de la primera infancia</i>	50
2.2.2 Temperamento.....	54
2.2.2.1 <i>Desarrollo del temperamento en los primeros 3 años</i>	57
2.2.2.2 <i>Relaciones del temperamento, DSE y las interacciones parentales en la primera infancia</i>	59
3. Objetivos	65
4. Hipótesis.....	66
5. Metodología.....	68
5.1 Diseño.....	68
5.2 Muestra	69
5.3 Procedimiento.....	72
5.4 Instrumentos de recolección de información	73
5.5 Procedimiento de análisis de datos.....	86
5.6 Aspectos éticos	88
6. Resultados	91
6.1 Análisis descriptivo de las variables.....	91
6.2 Análisis por objetivos.....	96
6.2.1 Análisis del cambio en el DSE entre los 12 y 30 meses de edad	96
6.2.2 Análisis transversal de las IP de las madres, temperamento y DSE a los 12 meses.	99

6.2.2.1 Correlaciones entre las interacciones parentales, temperamento y DSE a los 12 meses	99
6.2.2.2 Modelos de regresión para el DSE a los 12 meses	101
6.2.2.3 Síntesis de los resultados transversales a los 12 meses	108
6.2.3 Análisis transversal del DSE a los 30 meses.....	109
6.2.3.1 Correlaciones entre las interacciones parentales, temperamento y DSE a los 30 meses	110
6.2.3.2 Modelos de regresión para el DSE a los 30 meses.	112
6.2.3.3 Síntesis de los resultados transversales DSE 30 meses	120
6.2.4 Predictores longitudinales del DSE a partir de factores de las interacciones parentales y el temperamento	122
6.2.4.1 Correlaciones parciales entre las interacciones parentales de las madres y temperamento evaluados a los 12 meses, con las dimensiones del DSE a los 30 meses	122
6.2.4.2 Regresiones Jerárquicas para las dimensiones del DSE	124
6.2.4.3 Síntesis de los resultados longitudinales	137
7. Discusión y Conclusiones.....	139
Referencias	163
8. Lista de Anexos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo A: Cuestionario sociodemográfico	¡Error! Marcador no definido.
Anexo B: Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) Versión 10 a 12 meses ..	¡Error! Marcador no definido.
Anexo C: PICCOLO	¡Error! Marcador no definido.
Anexo D: Cuestionario Conductual Infantil1* Forma Abreviada: 3-12 meses.	¡Error! Marcador no definido.
Cuestionario Conductual Infantil Forma Abreviada (3-12 meses).....	¡Error! Marcador no definido.
Cuestionario Conductual Infantil Forma Abreviada (18-36 meses)....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo E: Documentos Comité de ética	184

Índice de Tablas

Tabla 1: Comparación Modelos teóricos del DSE	26
Tabla 2: Evidencia Científica sobre parentalidad y desarrollo	45
Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la edad de los niños y de las madres, horas que permanece el niño en la sala cuna, edad de ingreso del niño a la sala cuna (T1) y edad del niño en la segunda evaluación (T2)	70
Tabla 4: Frecuencias del nivel socioeconómico y educacional de las madres y sexo del niño.	70
Tabla 5: Variables e Instrumentos	74
Tabla 6: FEAS y sus dimensiones	75
Tabla 7: Confiabilidad FEAS con el alfa de Cronbach, Tiempo 1	78
Tabla 8: Confiabilidad FEAS con el alfa de Cronbach, Tiempo 2	80
Tabla 9: Confiabilidad PICCOLO con el alfa de Cronbach, Tiempo 1	83
Tabla 10: Confiabilidad PICCOLO con el alfa de Cronbach, Tiempo 2	84
Tabla 11: Confiabilidad IBQ-R-VSF con el alfa de Cronbach, Tiempo 1	85
Tabla 12: Confiabilidad ECBQ-R-VSF con el alfa de Cronbach, Tiempo 2	86
Tabla 13: Estadísticos Descriptivos del DSE a los 12 meses	91
Tabla 14: Estadísticos descriptivos DSE de la muestra a los 30 meses de edad	92
Tabla 15: Tabla de frecuencias según categoría del DSE total a los 12 y 30 meses	94
Tabla 16: Estadísticos descriptivos acerca de las Interacciones Parentales de las madres a los 12 y 30 meses de edad	94

Tabla 17: Estadísticos descriptivos acerca del Temperamento a los 12 meses de edad	95
Tabla 18: Tabla cruzada entre DSE a los 12 meses y 30 meses (DSE total 3 dimensiones)	97
Tabla 19: Tabla cruzada entre DSE a los 12 meses y 30 meses (DSE total 5 dimensiones)	98
Tabla 20: Pruebas T dominios de las interacciones parentales de las madres y el temperamento del niño a los 12 y 30 meses	99
Tabla 21: Correlaciones parciales entre interacciones parentales, temperamento y del desarrollo socioemocionales a los 12 meses.	101
Tabla 22: Modelos de Regresión para el DSE total 12 meses	102
Tabla 23: Modelos de Regresión para la Autorregulación e interés en el mundo 12 meses	104
Tabla 24: Modelos de Regresión para la vinculación afectiva 12 meses	106
Tabla 25: Modelos de Regresión para la Comunicación intencional de doble vía 12 meses	107
Tabla 26: Correlaciones parciales entre interacciones parentales, temperamento y del desarrollo socioemocionales a los 30 meses, controlando el nivel educacional de la madre	111
Tabla 27: Modelos de Regresión para el DSE total 30 meses	113
Tabla 28: Modelos de Regresión para la Autorregulación e interés en el mundo total 30 meses	114
Tabla 29: Modelos de Regresión para la vinculación afectiva a los 30 meses	115

Tabla 30: Modelos de Regresión para la comunicación intencional de doble vía a los 30 meses	116
Tabla 31: Modelos de Regresión para la organización conductual a los 30 meses	118
Tabla 32: Modelos de Regresión para el pensamiento representacional a los 30 meses	120
Tabla 33: Correlaciones parciales entre interacciones parentales y temperamento a los 12 meses, con el desarrollo socioemocional a los 30 meses	124
Tabla 34: Modelos de Regresión para el DSE a los 30 meses	125
Tabla 35: Modelos de Regresión para la autorregulación e interés en el mundo a los 30 meses	128
Tabla 36: Modelos de Regresión para la vinculación afectiva a los 30 meses	129
Tabla 37: Modelos de Regresión para la comunicación intencional de doble vía a los 30 meses	131
Tabla 38: Modelos de Regresión para la organización conductual a los 30 meses	134
Tabla 39: Modelos de Regresión para pensamiento representacional a los 30 meses	136

Índice de Figuras

Figura 1: Cambio en las dimensiones del DSE entre los 12 y 30 meses	97
Figura 2: Interacción entre Piccolo total y afecto negativo 12 meses	105
Figura 3: Síntesis de los resultados transversales DSE 12 meses	109
Figura 4: Interacción entre Responsividad y extraversión sobre la Organización conductual 30m	119
Figura 5: Síntesis análisis transversales DSE a los 30 meses	121
Figura 6: Interacción entre Responsividad y Extraversión, sobre el DSE total 30 meses	127
Figura 7: interacción entre Responsividad y Extraversión sobre la Vinculación afectiva 30m	130
Figura 8: interacción entre Responsividad y Regulación sobre la comunicación intencional 30m	133
Figura 9: Síntesis resultados longitudinales DSE 30 meses	138
Figura 10: Factores que influyen transversal y longitudinalmente en el DSE a los 12 y a los 30 meses.	154

Resumen

Antecedentes: Se estima a nivel mundial una prevalencia entre 7% y 36% de niños con problemas sociales, emocionales y conductuales, donde Chile presenta los peores indicadores de salud mental infantil. Es importante comprender los factores que promueven u obstaculizan el DSE en la infancia temprana, de manera que pueda realizarse un aporte a los programas de prevención e intervención, evitando así los efectos nocivos a largo plazo de un bajo DSE. Es por ello que el **objetivo** de este trabajo fue analizar y predecir el DSE de los niños entre los 12 y 30 meses de edad, a partir de los dominios de las interacciones parentales, y considerando las características individuales del niño como su temperamento.

Metodología: se realizó un estudio no-experimental con 69 díadas que fueron evaluadas en dos oportunidades, a los 12 y a los 30 meses. Se utilizaron instrumentos observacionales para evaluar las Interacciones parentales de las madres (Parenting Interactions with children: checklist of observations linked to outcomes – PICCOLO) y el desarrollo socioemocional del niño (Functional Emotional Assessment Scale - FEAS) y se utilizó un instrumento de reporte del adulto sobre el temperamento del niño.

Resultados: Las conductas de afecto de las madres y la irritabilidad de los niños fueron factores que se asociaron a mayores habilidades socioemocionales a los 12 meses de edad. A los 30 meses las conductas de enseñanza, responsividad y aliento se asociaron a mayores habilidades socioemocionales. El temperamento de los niños a los 12 meses, particularmente el afecto negativo (irritabilidad), se ubica como un factor de riesgo debido a que predice menores habilidades socioemocionales a los 30 meses, así como los bajos puntajes en extraversión a los 12 meses. Se discuten las implicancias clínicas para estos resultados a la luz de los modelos de las diferencias individuales en la sensibilidad a las influencias ambientales.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, Interacciones parentales de las madres, temperamento, infancia temprana.

Abstract

Background: The prevalence of social, emotional, and behavioral problems in early childhood ranges between 7% and 36% in the world. Chile presents the worst indicators of infant mental health compared to other countries. It is essential to understand the factors that promote or hinder the DSE in early childhood, so that a contribution can be made to prevention and intervention programs, thus avoiding the long-term adverse effects of a low DSE. The **objective** of this work was to analyze and predict the DSE of children between 12 and 30 months of age, from the domains of parental interactions, and considering the individual characteristics of the child as their temperament.

Methods: A non-experimental study was conducted with 69 dyads that were assessed in two waves, at 12 and at 30 months age. Observational measures were used to evaluate parental interactions (Parenting Interactions with children: checklist of observations linked to outcomes – PICCOLO) and socio-emotional development (Functional Emotional Assessment Scale - FEAS). A report from the caregiver was used to assess children's temperament.

Results: The behaviors of affection of the mothers and the irritability of the children were factors that predict socio-emotional skills at 12 months of age, while at 30 months, teaching behaviors, responsiveness, and encouragement allow predicting socio-emotional skills. The negative affect (irritability) at 12 months, is located as a risk factor for low socio-emotional skills at 30 months, as well as low extraversion. The clinical implications for these results are discussed in light of the models of individual differences in sensitivity to environmental influences.:

Key Words: Social-emotional Development, Parenting interactions of mothers, Temperament, Early childhood.

1. Introducción

El desarrollo socioemocional (DSE) se define como la capacidad del niño de experimentar, regular y expresar emociones positivas y negativas, formar relaciones cercanas, seguras y satisfactorias con otros niños¹ y adultos, y, como la capacidad de explorar el ambiente y aprender de él (Cohen, Onunaku, Clothier, & Poppe, 2005; Zeanah & Zeanah, 2009).

Está ampliamente documentado en la literatura los beneficios de contar tempranamente con un adecuado DSE. Éste facilita la adaptación de los niños a las expectativas del ambiente social (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001), favorece la adaptación escolar (Becker & Luthar, 2002), permite desarrollar mejores estrategias para manejar el estrés (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994) y establecer mejores relaciones con sus padres, pares y otros adultos (Raver & Zigler, 1997). Se ha visto que los efectos de un adecuado DSE se conservan hasta la vida adulta, asociándose con una mejor educación, mejores ingresos en la vida adulta, mejor salud mental, y menor presencia de actividades delictuales y de abuso de sustancias (Moffitt et al., 2011).

Estudios de metaanálisis a nivel internacional sostienen que existe una prevalencia entre el 7 y 36% de niños de 1 a 5 años con problemas sociales, emocionales y conductuales (Boydell y Bowers, 2006; Carter, Briggs-Gowan, & Ornstein, 2004; McCoy et al., 2016). A nivel nacional se estiman cifras similares que aumentan con la edad de la niños. Así, a los 6 meses se estima un 10% de niños con problemas socioemocionales, a los 12 meses la cifra aumenta a 11% y a los 18 meses aumenta a 24% (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2010). Esta

¹ Para facilitar la lectura y no saturar el texto, en esta tesis se utiliza la palabra “niños” o “los niños” para referirse a ambos géneros.

relación de aumento con la edad de los problemas sociales, emocionales y conductuales también se observa en otros estudios Latinoamericanos (Colombia y Uruguay) (Bernal, Martinez, & Quintero, 2015; Cabella et al., 2016).

Sin embargo, la realidad Nacional es más compleja. Un estudio que reúne a 24 países y más de 19.000 niños, muestra que Chile se ubica sobre una desviación estándar del promedio de problemas conductuales y emocionales, quedando en el penúltimo lugar con los peores indicadores de salud mental infantil (Rescorla et al., 2011). Estos resultados se replican en un segundo estudio que reúne a 15 países, donde esta vez los informantes son los educadores (Rescorla, 2012), dando cuenta una situación país que requiere comprender cuales factores predicen un adecuado DSE para poner en marcha factores protectores, evitando su persistencia y efectos nocivos en la vida posterior del niño y su salud mental.

A partir de los marcos ecológicos para comprender el desarrollo se ha visto que el ajuste social, emocional y conductual de una persona a su entorno es consecuencia de un conjunto de variables del sujeto y de su ambiente. De esta manera, en la literatura se reportan algunos predictores del DSE. En relación a las características individuales de los niños, se encuentran el género (Briggs-Gowan et al., 2001; Else-quest, Hyde, Goldsmith, Van Hulle, 2006; Valloton & Ayoub, 2011), factores perinatales como el tipo de parto (Lobel & Stein, 2007; Swain, Tasgin, mayes, Feldman, Constable, & Leckman, 2008), el tiempo de gestación (Gurka, LoCasale-Crouch, & Blackman, 2010), y el temperamento del niño (Chen, & French, 2008; Rothbart, 2011). Principalmente, se ha visto que la alta emocionalidad negativa y la baja regulación están asociadas a problemas conductuales y emocionales (Kiff, Lengua, &

Zalewski, 2011, Leerkes et al. 2009), por lo tanto, tener tempranamente alguna de estas características constituye un factor de riesgo.

Respecto a las variables sociodemográficas, se ha estudiado principalmente el nivel socioeconómico (Bradley & Corwyn, 2002; Briggs-Gowan et al., 2001; Eamon, 2001; McCoy et al., 2016) y el nivel educacional (Bernal, Martinez, & Quintero, 2015; Car & Pike, 2012). Otros predictores importantes en la literatura son las variables de salud mental del cuidador principal, por ejemplo, la presencia de depresión postparto (Murray, Sinclair, Cooper, Ducournau, Turner & Stein, 1999) o depresión de las madres en los primeros años de vida del niño (Maughan, Cicchetti, Toth, & Rogosch, 2007; Madigan et al., 2018).

Uno de los predictores más estudiados en el desarrollo infantil y del DSE es la parentalidad. Los conceptos más vistos en la literatura son los estilos parentales (Baumrind, 1971), la sensibilidad parental (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997) y de manera emergente comienza a estudiarse el rol de la mentalización parental (Slade, Grienemberger, Levy, & Locker 2005). Sin embargo, los dominios de la parentalidad propuestas por Roggman, Boyce, Innoceti, Rikes (2008) han sido menos estudiados, tales son: el afecto, la responsividad, el aliento y la enseñanza. Estos cuatro dominios reflejan aspectos diferentes de las interacciones parentales, por ejemplo, el afecto y la responsividad hacen referencia a aspectos afectivos en la relación con el niño, mientras que el aliento y la enseñanza hace alusión a aspectos de estimulación cognitiva y lingüística.

las cifras representativas a nivel nacional revelan la importancia de analizar las conductas parentales, ya que, el 62,5% de los niños reciben algún método de disciplina violento, dentro de este porcentaje el 56,9% constituyen agresiones psicológicas y el 35,5% constituyen

castigos físicos (ELPI, 2017). Este estudio es coherente con cifras presentadas por la UNICEF (2012) donde un 71% de niños reportaron haber recibido algún tipo de violencia física o psicológica por parte de sus cuidadores. Si bien existen reportes sobre la disminución de la violencia grave en Chile entre los años 1994 y 2006, se observa un aumento en la violencia psicológica de las madres/padres hacia los hijos. Esto obliga a mirar con urgencia cómo entregar apoyo a las familias, priorizando la prevención y la promoción de conductas bientratantes (Larrain & Bascuñán, 2008), dada su relevancia para un adecuado DSE.

De acuerdo a estos antecedentes, se observa una realidad nacional con altos índices de problemas emocionales, sociales y conductuales en comparación con otros países. Además, el DSE de los niños se ve amenazado por la presencia de conductas parentales poco adecuadas que pueden estar incidiendo tanto en los indicadores reportados de salud mental de los niños menores de 5 años, como en el aumento de problemas sociales y emocionales en la medida en que crecen. Por lo tanto, el presente trabajo busca aportar información para comprender los factores que promueven versus obstaculizan el DSE en la infancia temprana, de manera que pueda realizarse un aporte a los programas de prevención e intervención en este ámbito, evitando así los efectos nocivos a largo plazo de un bajo DSE y ayudando al debate en el contexto nacional.

Los modelos que existen respecto de la influencia de los cuidadores en el desarrollo infantil pueden mejorarse al considerar el papel de las características individuales, particularmente el temperamento de los niños. Es por ello que el presente trabajo se orienta a partir de la pregunta ¿Cuáles dominios de las interacciones parentales predicen el DSE en

niños entre los 12 y 30 meses, teniendo en cuenta el papel que juegan las características individuales del niño, específicamente su temperamento?

Un aspecto novedoso del presente trabajo es que la mayoría de los estudios relacionados con el DSE infantil utilizan como instrumento de recogida de datos el reporte del cuidador principal del niño. En este trabajo se optó por evaluar las habilidades socioemocionales del niño mediante la observación de interacciones de juego libre entre ellos y sus madres debido a que en el contexto de las interacciones ocurren aspectos críticos del DSE. La intimidad entre la madre y el niño no puede ser creada, esta debe ser observada naturalmente, los intentos de crear situaciones experimentales o cuestionarios no permiten abarcar la riqueza de lo que se pretende estudiar (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001). En consecuencia, las interacciones de juego libre permiten observar la forma en cómo los niños despliegan habilidades que dan cuenta de sus comprensión social y emocional de sí mismos y del otro. Adicionalmente, se propone este trabajo un abordaje de las habilidades del niño y no de los problemas conductuales como ocurre en muchos de los estudios consultados.

El objetivo que abordó esta tesis fue analizar y predecir el DSE de los niños entre los 12 y 30 meses de edad, a partir de los dominios de las interacciones parentales, considerando las características individuales del niño como su temperamento.

El documento está organizado en formato de tesis tradicional, presentando inicialmente los antecedentes relacionados con las tres variables del estudio: desarrollo socioemocional, interacciones parentales y temperamento, posteriormente se presentan los objetivos e hipótesis del estudio. El apartado de resultados está escrito de forma que responde a cada objetivo específico y finalmente la discusión y conclusiones.

Por último, cabe mencionar que se utilizaron datos secundarios pertenecientes al Proyecto Fondecyt N°1160110 (2016 – 2018) “Mentalización de apoderados y personal educativo y su relación con competencias socioemocionales y lingüísticas de niños(as) de 12 y 30 meses que asisten a sala cuna”, encabezado por la Profesora PhD. Chamarrita Farkas.

2. Antecedentes Teórico y Empíricos del problema de investigación

2.1 Desarrollo socioemocional en la primera infancia

2.1.1 Definición de Desarrollo Socioemocional (DSE)

Definir desarrollo socioemocional (DSE) no es una tarea fácil, sin embargo, sí se sabe que el concepto en sí mismo involucra dos grandes áreas: lo social y lo emocional como dos aspectos íntimamente relacionados que tienen grandes repercusiones en la vida posterior del niño y en la vida adulta. Por un lado, el funcionamiento emocional incluye diferentes conceptos tales como: auto-regulación, apego, atención conjunta, expresión afectiva, razonamiento sobre sentimientos; mientras que, por otro lado, el funcionamiento social implica relacionarse con pares y adultos, resolver problemas, entre otros (Greenspan, Degangi, & Wieder, 2001). Por lo tanto, el concepto lleva implícitos una variedad de conceptos que hacen difícil hacerse un mapa completo sobre el campo de las emociones y lo social en el desarrollo infantil.

La organización Cero a Tres define el desarrollo socioemocional como la capacidad del niño de experimentar, regular y expresar emociones positivas y negativas, formar relaciones cercanas, seguras y satisfactorias con otros niños y adultos, así como la capacidad de explorar el ambiente y aprender de él (Cohen, Onunaku, Clothier, & Poppe, 2005; Zeanah & Zeanah, 2009), además el experimentar, regular y expresar esas emociones debe ser apropiado para el contexto social y cultural (Yates et al., 2008). Esta definición abarca tanto lo social como lo emocional.

Otros autores como Denham y Howarth (2013) proponen una definición del DSE focalizada en aspectos emocionales, entendido como la habilidad de *expresar intencionalmente* una variedad de emociones, *comprender* las emociones propias y de los demás y *regularlas* cuando sea necesario. Estas habilidades tienen grandes cambios durante los primeros años de vida, lo que incluye mecanismos más sofisticados para regular emociones, comprender a los otros, empatizar con ellos y expresar un rango más amplio de emociones.

Desde esta perspectiva el primer componente es el de *expresión emocional*, entendido como un indicador del temperamento, dando cuenta de la emocionalidad positiva o negativa que pueda experimentar el niño en las relaciones con otros. El segundo componente es la *regulación emocional*, que permite identificar la intensidad, duración u otros parámetros de experiencia de acuerdo con las expectativas sociales del niño. Durante la etapa preescolar la regulación emocional se hace necesaria debido a la emocionalidad cada vez más compleja de los niños y las demandas de su mundo social. El tercer elemento es el *conocimiento emocional*, crucial para llevarse bien con pares y adultos ya que le permite al niño reaccionar adecuadamente a las emociones de los demás, ajustando las emociones propias (Denham & Howarth, 2016). Al estar más focalizada en las emociones, se queda por fuera la esfera de lo social en esta definición.

Por otro lado, Campbell et al., (2016) definen las habilidades socioemocionales como la efectividad que demuestra el niño al interactuar socialmente con otros niños y con adultos. Estos autores sostienen que el nexo entre lo emocional y social radica en que las habilidades sociales serían el “*enactment*” (p. 20) o manifestación conductual de las habilidades

emocionales y regulatorias, por lo tanto, se refieren al DSE como la capacidad para: 1) desarrollar relaciones positivas con otros; 2) coordinarse y comunicar sus acciones y sentimientos con otros; y 3) reconocer y regular las emociones y acciones en las interacciones sociales.

En la definición de Campbell et al., (2016) se puede distinguir un modelo de DSE compuesto por tres dimensiones: una *dimensión cognitiva*, que incluye la comprensión emocional, organización, planificación conductual y procesos atencionales; una *dimensión emocional* que incluye expresar e identificar emociones, regularlas y tomar perspectiva; y una *dimensión social* que incluye la comprensión de señales sociales, coordinarse y comunicarse con otros

La propuesta de DSE de Campbell engloba muchas de las definiciones que se pueden rastrear en la literatura, por ejemplo, la definición de Raver y Zigler (1997) destaca la capacidad de participar adecuadamente en interacciones sociales con pares, adultos y otras personas; la definición de Campos, Mumme, Kermoian & Campos (1994) señalan la capacidad del niño de participar en interacciones sociales que le permitan lograr metas; para Milicic, Alcaray, Berger y Torreti (2014) el DSE se define como el proceso de adquirir habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por otros, tomar decisiones en forma responsable y manejar situaciones desafiantes de forma adecuada.

En el presente trabajo se utilizó la definición de Greenspan y Wieder (2006), la cual se refiere a la adquisición de habilidades emocionales que le permiten al niño adaptarse a las expectativas del ambiente, promoviendo el desarrollo en general. Según esta perspectiva, el

niño adquiere habilidades sociales y emocionales en un orden creciente de complejidad. Cada habilidad se basa en las alcanzadas previamente, por ejemplo, un niño primero debe aprender a atender y mostrarse curioso frente al mundo y las personas, antes de poder intercambiar arrullos y sonrisas con la madre; una vez aprenden a focalizar la atención por períodos más largos, sus relaciones continúan volviéndose más recíprocas y la señalización emocional se vuelve más rica, profunda y amplia. Ninguna de estas etapas se concluye en un momento determinado del desarrollo ya que las habilidades alcanzadas continúan fortaleciéndose y refinando en la medida en que los niños se desarrollan.

Desde esta perspectiva se definen 6 habilidades socioemocionales:

- Autorregulación e interés en el mundo
- Vinculación afectiva
- Comunicación intencional de doble vía
- Organización conductual
- Pensamiento representacional o creación de representaciones
- Pensamiento lógico y construcción de puentes entre ideas y emociones

La emergencia de estas habilidades socioemocionales comienza desde el nacimiento de modo que las primeras experiencias influyen en cómo el niño comienza a entender el mundo y a sí mismo, es por ello que los cuidadores principales juegan un rol muy importante en esas experiencias, ya que cuando las necesidades de los niños son consideradas consistentemente por los adultos, éstos últimos logran regular sus emociones, poner mayor atención a su ambiente y desarrollar relaciones seguras (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010), desarrollando mejores habilidades socioemocionales a lo largo de la vida.

2.1.2 Modelo de DSE de S. Greenspan

La perspectiva de Greenspan integra en una mirada evolutiva las habilidades que adquieren los niños en diferentes momentos, describiendo capacidades relacionadas con la autorregulación, vinculación afectiva, y la comunicación intencional, la organización conductual, el pensamiento representacional y el pensamiento lógico. Esta propuesta no está focalizada en identificar los problemas conductuales, emocionales y la psicopatología en general, sino que se centra en identificar las competencias sociales y emocionales que deben desarrollar los niños de acuerdo a la edad. A continuación, se describen esas dimensiones y su desarrollo en los primeros años de vida.

Autorregulación e interés en el mundo. Se refiere a la habilidad que adquieren los bebés para mantener un estado de alerta que les permita interactuar, jugar, prender, y mostrar interés tanto por los objetos como por las personas. El niño debe ser capaz de gestionar la gran cantidad de estímulos que recibe de su entorno, pudiendo seleccionar entre unos y otros, logrando un estado de calma, alerta y atención, que le permita regularse para mantener la interacción con el otro, y además obtener placer de dichas relaciones (Greenspan & Wieder, 2006). De acuerdo al modelo de Greenspan esta dimensión comienza a desarrollarse entre los 0 y 3 meses de edad, y debería continuar fortaleciéndose durante los años posteriores.

La regulación es un mecanismo complejo que se desarrolla como resultado de la maduración, las interacciones con los cuidadores y la adaptación del niño a las demandas ambientales (Lackmann & Beebe, 1997). En los primeros meses de vida cuando hay alguna fuente de estrés o molestia para los niños, el cuidador debe proveer los medios para devolver el estado de calma, así el cuidador y el niño se involucran en un proceso de co-rregulación,

el cual provee las bases para poder sintonizarse más adelante con otras personas (Greenspan & Wieder, 2006).

Entre los 12 y 18 meses de edad, los niños adquieren conciencia de las demandas sociales y son capaz de cumplir con las peticiones parentales. Al seguir las directrices de los padres, los niños se vuelven cada vez más conscientes de las expectativas y demandas del entorno social, lo que conduce a una internalización de los valores y normas sociales. A los 24 meses, los niños ya deberían haber desarrollado autocontrol, lo que implica ser capaz de inhibir el comportamiento y regular el propio comportamiento, incluso cuando los padres están ausentes. A los 36 meses, los niños deberían ser capaces de autorregular sus propias conductas para satisfacer las demandas de las distintas situaciones (Karreman, Van Tuijl, van Akgen, & Dekovic, 2006). Durante esta etapa, la emergencia de las funciones ejecutivas contribuye a que el niño gane formas cada vez más sofisticadas de autorregulación (Einsenberg et al., 2014).

Vinculación afectiva y apego. Se refiere a la habilidad del bebé para involucrarse con el cuidador, demostrando preferencia por ese cuidador y placer durante dicha interacción. Esta dimensión alude a competencias relacionales del bebé, tales como discriminar patrones en las voces, estados emocionales y expresiones faciales de sus cuidadores, siendo esta conexión emocional la que sienta las bases para el desarrollo del apego. Según Greenspan y Wieder (2006) esta dimensión se comienza a desarrollar entre los 2 y 7 meses de edad, continuando su evolución a lo largo del desarrollo posterior del niño.

Desde los dos meses aproximadamente los niños están más motivados a comunicarse y establecer contacto a través de los intercambios de sonrisas y arrullos, experimentando un

sentido de intimidad entre ambos. Esto es explicado por la capacidad innata de focalizarse en rostros y voces humanas (Meltzoff y Moore, 1983) y las experiencias repetidas con un cuidador principal, las cuales le permiten al niño comenzar a detectar patrones en las voces y expresiones faciales (Greenspan & Wieder, 2006).

La calidad de estas primeras interacciones tiene implicancias para el apego, el cual se consolida entre el sexto y doceavo mes (Sroufe, 2005). Para ello, el niño atraviesa por varios momentos. Inicialmente los niños recién nacidos se orientan mediante ciertas señales en su mayoría de origen humano (por ej. el sonido de voces). Más adelante, posiblemente a través del olfato y luego por la vista, el bebé desarrolla preferencia por uno o más cuidadores cercanos. Posteriormente, el niño está en condiciones de demostrar conductas de apego, como buscar activamente proximidad con la figura de apego y seguirla, especialmente en los momentos de estrés y necesidad de regulación (van Ijzendoorn, 2005), de esta manera el apego se constituye en una función de protección y cuidado y además en una función de base segura que permita al niño explorar el mundo.

Otro hito relevante que da cuenta de las habilidades relacionales del niño es el uso de referencias sociales. Esta ocurre entre los 10 a 12 meses y se define como la habilidad que desarrollan los niños para buscar señales emocionales para decidir cómo responder a condiciones ambiguas. A lo largo del primer año de vida las madres y padres son fuente de conocimiento para entender el entorno, por ello la búsqueda de señales emocionales frecuentemente está relacionada con señales faciales (Feinman, 1982)

Comunicación intencional de doble vía. Se refiere a la habilidad del niño para lograr establecer una relación afectiva con sus cuidadores, a partir de una comunicación intencional

que permita manifestar sus deseos o emociones básicas de manera sencilla. Durante esta etapa se empiezan a abrir y cerrar círculos de comunicación, iniciando el contacto a través de miradas o expresiones no verbales con la intención de manifestar afecto y otras intenciones. De acuerdo con Greenspan y Wieder (2006) esta dimensión comienza a desarrollarse entre los 3 y 10 meses de edad.

En congruencia con lo planteado por Campbell et al, (2016), la comunicación intencional de doble vía hace referencia a la capacidad del niño de comprender de señales sociales, coordinarse y comunicarse con otros. Esta habilidad en niños menores de tres años tiene dos grandes precursores: la atención y la intencionalidad. Los trabajos de imitación facial en recién nacidos dan cuenta de cómo los niños tempranamente están *atentos* a las señales emocionales de sus cuidadores (Meltzoff & Moore, 1983), lo que les permite desarrollar inicialmente la atención conjunta responsiva (“Responding to joint attention” p.2) entendida como la habilidad que tienen los niños de seguir la dirección de la mirada y los gestos de los otros, para compartir un punto de referencia común y, posteriormente, la atención conjunta iniciada (“Initiation joint attention” P.2) que involucra la iniciativa del niño para usar gestos y la mirada con el fin dirigir la atención de otras personas a objetos, eventos y hacia ellos mismos. Aproximadamente al año de vida (entre los 9 y 12 meses) los niños integran estas dos fuentes de información, lo que les permite a los niños comprender que las intenciones propias conducen a un comportamiento relacionado, dando lugar a la *intencionalidad* (Mundy & Newell, 2007).

Organización conductual y la resolución de problemas. Después de iniciar y cerrar círculos de comunicación, el niño empieza a organizar secuencias de interacción más

complejas, y a utilizar gestos o expresiones verbales simples para comunicar deseos, emociones, intenciones más elaboradas. Empieza a leer las expresiones de los adultos de manera cada vez más elaborada, lo que le permite abrir y cerrar múltiples círculos de comunicación en secuencia, y organizar su conducta a niveles mayores. A partir de estos logros el niño podrá ser capaz de resolver problemas simples de la vida cotidiana con un rol mucho más activo para mantener relaciones con otros significativos. De acuerdo con Greenspan, Degani y Wieder (2001) esta habilidad comienza a desarrollarse desde entre los 9 y 18 meses, en adelante.

Pensamiento representacional. Se refiere a la habilidad del niño para utilizar las interacciones que le permitan re-crear las representaciones de la vida cotidiana, las cuales se pueden observar durante el juego simbólico o de pretender, donde el niño logra reproducir las conductas de cuidado, cercanía e intimidad, en la interacción con el adulto. También se inicia la expresión de sus propias ideas y emociones a través del lenguaje. De acuerdo con Greenspan, Degani y Wieder (2001) esta habilidad comienza a desarrollarse entre los 18 y 30 meses, y continúa su perfeccionamiento en adelante.

Pensamiento lógico y construcción de puentes entre ideas y emociones. Durante la interacción con un cuidador, el niño logra incorporar un repertorio cada vez mayor de palabras que adquieren nuevos significados de acuerdo a las experiencias emocionales vividas, permitiéndole realizar conexiones lógicas entre ideas y emociones (para qué, donde, cómo, cuándo, por qué, etc.), fundando así la base del pensamiento emocional (causalidad, coherencia, etc.). De acuerdo con Greenspan, Degagni y Wieder (2001) esta habilidad comienza a desarrollarse entre los 30 y 48 meses, por lo tanto, no se revisará en profundidad

en la presente tesis doctoral ya que los niños participantes se encontraban en una etapa del desarrollo en la que esta dimensión no es observable en las interacciones de juego.

En el modelo de Greenspan Degagni y Wieder (2001) se pueden extrapolar los elementos cognitivos, emocionales y sociales que mencionaba Campbell et al. (2016): el *dominio cognitivo* comprendería la auto-regulación e interés en el mundo, el *dominio emocional* comprendería la vinculación afectiva, y el *dominio social* comprendería la comunicación intencional de doble vía. Estas tres habilidades son observables durante el juego en las interacciones de los cuidadores con los niños a partir de los 10 meses de edad.

Entre los 18 meses y los 35 meses de edad, los niños comienzan a incorporar las habilidades de organización conductual y pensamiento representacional en las interacciones de juego (Greenspan et al., 2001), las que se corresponden con aspectos del *dominio social* y del *dominio cognitivo*, respectivamente. En el primer caso (la organización conductual) se corresponde con el dominio social ya que esta habilidad permite al niño complejizar las formas de comunicación con el adulto a partir de la incorporación de varios círculos de comunicación intencional, dándole al niño un rol más activo en la resolución de problemas y en la interacción con el adulto. En el segundo caso (pensamiento representacional) el niño da cuenta de la comprensión de escenarios cotidianos que puede re-crear mediante el juego simbólico y de pretender, en la interacción con un adulto. En la siguiente tabla pueden equipararse los dos modelos.

Tabla 1
Comparación Modelos teóricos del DSE

Modelo Campbell et al, 2016	Modelo Greenspan y Wieder, 2006
Habilidades observables a partir de los 10 meses	Habilidades observables entre los 18 y 35 meses

Dimensión cognitiva: capacidad de reconocer y regular las emociones y acciones en diferentes contextos sociales e interacciones	Autorregulación e interés en el mundo: habilidad que adquieren los bebés para mantener un estado de alerta que les permita interactuar y mostrar interés tanto por los objetos como por las personas. El niño debe ser capaz de gestionar la gran cantidad de estímulos que recibe de su entorno, pudiendo seleccionar entre unos y otros, logrando un estado de calma, alerta y atención, que le permita regularse para mantener la interacción con el otro.	Pensamiento representacional: habilidad del niño re-crear las representaciones de la vida cotidiana a través del juego simbólico o de pretender, donde el niño logra reproducir las conductas de cuidado, cercanía e intimidad, en la interacción con el adulto. También se inicia la expresión de sus propias ideas y emociones a través del lenguaje.
Dimensión emocional: capacidad de desarrollar relaciones positivas con otros	Vinculación afectiva: habilidad del bebé para involucrarse con el cuidador, demostrando preferencia por ese cuidador y placer durante dicha interacción. Esta dimensión alude a competencias relacionales del bebé, tales como discriminar patrones en las voces, estados emocionales y expresiones faciales de sus cuidadores, siendo esta conexión emocional la que sienta las bases para el desarrollo del apego	
Dimensión social: capacidad de coordinarse y comunicar sus acciones y sentimientos con otros.	Comunicación intencional de doble vía: habilidad del niño para lograr establecer una relación afectiva con sus cuidadores, a partir de una comunicación intencional que permita manifestar sus deseos o emociones básicas de manera sencilla	Organización conductual: habilidad que permite al niño complejizar las formas de comunicación con el adulto a partir de la incorporación de varios círculos de comunicación intencional, dándole al niño un rol más activo en la resolución de problemas y en la interacción con el adulto

Si bien esta propuesta no se trata de un mapa completo sobre las emociones y lo social en la primera infancia, si constituye un acercamiento para entender cómo el DSE integra habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños, que van perfeccionándose conforme a la edad y que están relacionadas con la regulación, vinculación afectiva, comunicación intencional, organización conductual y pensamiento representacional. Todos estos logros en el DSE le permiten al niño adaptarse al ambiente y a sus exigencias de acuerdo con su nivel evolutivo, sin embargo, los cambios que ocurren en este periodo de la vida son

muy rápidos, por lo tanto, las preguntas sobre el cambio en estos logros ha sido una pregunta que ha ocupado a la psicología del desarrollo.

2.1.3 Estabilidad y cambio en el DSE en los primeros tres años de vida

Existen dos formas para entender el cambio en el desarrollo: la estabilidad (consistencia en el orden relativo de los sujetos) y cambio (cambios en el nivel o promedio de los grupos). Ambos, estabilidad en el orden y cambio, son informativos del desarrollo y pueden coexistir conceptual y empíricamente dado que aportan información complementaria, sin embargo, la estabilidad se considera más sistemática y parsimoniosa que el cambio (Bornstein, Hanh, Putnick, Pearson, 2018).

La teoría del apego es una de las conceptualizaciones más importantes sobre DSE durante la infancia y la que tiene más trayectoria sobre estudios de estabilidad y cambio en los primeros años de vida del niño. Uno de los primeros estudios sobre la continuidad de los patrones de apego estimaba que un 96% de niños de 12 a 18 meses pertenecientes a familias de clase media recibían la misma clasificación de apego en ambos momentos, este estudio fue hecho con 55 familias de clase media (Waters, 1978). En un estudio posterior, Vaughn, Egeland, Sroufe y Waters (1979) con 100 familias de nivel socioeconómico bajo se encontraron un 62% de estabilidad en el patrón de apego. Otros autores han reportado tasas de estabilidad del 53% en niños de 12, 18 y 23 meses (Thompson & Lamb 1984; n = 43) o tasas que varían entre el 46% y 55% de estabilidad de los patrones de apego (Belsky, Campbell, Cohn & Moore, 1996; n = 120).

Estos estudios reportan diferentes tasas de estabilidad en el mismo periodo de edad de los niños, por lo tanto, es posible que los cambios en los patrones de apego sean atribuidos a los cambios en las circunstancias de las familias, principalmente por la presencia de estresores ambientales o cambios en la relación madres – hijos (Tompson & Lamb, 1984). Adicionalmente el momento histórico en que se realizaron estos estudios corresponde a un periodo donde la mujer asumía exclusivamente las funciones de crianza, mientras que hoy día el mercado laboral de la mujer ha cambiado mucho y las configuraciones familiares también, es por ello que Belsky, Woodworth y Crnic (1996) concluyen que es inapropiado asumir que la estabilidad o inestabilidad es la norma, cuando es más relevante entender qué otros factores que impactan en el apego infantil.

Bornstein et al., (2018) evaluaron 4 rasgos infantiles vinculados al temperamento: nivel de actividad, emocionalidad, timidez y sociabilidad en una muestra de 9713 niños entre los 3 y 6 años. Este estudio mostró que la estabilidad en estos rasgos temperamentales estuvo entre el 21% y 53% (estabilidad media a grande), dejando un 47% a 79% de varianza sin explicar. Los autores concluyen que estas características del temperamento son estables en un grado significativo, pero no son invariables a través del tiempo ya que pueden cambiar debido a la maduración del niño, la experiencia y los contextos en que se manifiesta el temperamento, incluso las bases genéticas pueden inducir cambios.

Es por ello que, en el presente estudio, la intención no es demostrar si el cambio en habilidades socioemocionales existe en este periodo, más bien se busca explorar cuáles factores pueden predecir lo que ocurre con el DSE entre los 12 y 30 meses de edad, desde

allí la importancia de estudiar los predictores en este ámbito, aspecto al que se volverá más adelante.

Los estudios longitudinales en Latinoamérica han mostrado que a medida que aumenta la edad, aumenta la cantidad de problemas conductuales, sociales y emocionales (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2012; Bernal, Martínez, & Quintero, 2015; Cabella, y otros, 2016), lo que podría estar repercutiendo en que los niños tengan más dificultades en comprender sus propias emociones, comprender las emociones de los demás y en poder regularlas. En Chile particularmente se observa que el 10% de niños de 6 meses tienen problemas socioemocionales, a los 12 meses el porcentaje aumenta al 11% y a los 18 meses aumenta hasta el 24%, estos datos provienen de una muestra representativa. (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2012). En Colombia la tendencia se mantiene, mostrándose un mayor porcentaje de niños con problemas entre los 40 y 60 meses de edad (Bernal, Martínez, & Quintero, 2015).

Este aumento de los problemas sociales emocionales y conductuales llaman a la necesidad de generar programas que atiendan a los efectos nocivos que puedan generarse por los bajos niveles de DSE en etapas tempranas de la vida, dada su importancia para el desarrollo en general.

2.1.4 Importancia del DSE para la vida posterior del niño

Existe consenso entre los autores sobre la importancia de un desarrollo adecuado del DSE. Tener un adecuado DSE durante los primeros años de vida permite a los niños establecer relaciones positivas y de calidad con sus padres, pares y otros adultos (Raver & Zigler, 1997), logran ser percibidos de manera más positiva por sus padres (Vallotton, 2008), tienen una mejor adaptación escolar (Becker & Luthar, 2002; Campbell et al., 2016) y muestran un

mejor manejo del estrés a los 3 años y mayor autocontrol de las emociones que facilitan la adaptación escolar a los 6 años (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994). En la medida en que un niño logre desarrollar habilidades sociales y emocionales a lo largo de la vida, ganará mayor confianza y competencias necesarias para construir relaciones en diferentes contextos, resolver problemas y enfrentar desafíos (Parlakian, 2003).

El efecto de un adecuado DSE se mantiene hasta la vida adulta. Por ejemplo, un estudio realizado con aproximadamente 1000 personas, a quienes siguieron durante 30 años, destacó la importancia de contar con un adecuado DSE en los primeros años de vida, ya que suele ser un predictor de una mejor educación, mejores ingresos en la vida adulta, mejor salud mental, y menor presencia de actividades delictuales y de abuso de sustancias (Moffitt et al., 2011). Este estudio releva el rol de DSE como uno de los predictores más importantes de salud mental en la vida posterior del niño.

Por el contrario, los niños que presentan tempranamente un bajo nivel de desarrollo socioemocional tienden a presentar dificultades académicas (Blair & Diamond, 2008; Konold & Pianta, 2005), alteraciones en el desarrollo, especialmente en el sueño, aprendizaje, adquisición de hábitos y empatía, lo que genera a su vez, problemas en otras áreas del desarrollo, que se hacen evidentes en los escasos afectos positivos y la no demostración de emociones como el miedo y la tristeza durante el juego (Miller, 2013). Los niños que no logran desarrollar un apego seguro pueden tener dificultades en comunicar o manejar emociones y para desarrollar relaciones positivas con sus pares (Sroufe, 2005), lo que impide un adecuado funcionamiento en la familia, escuela u otros contextos (Campbell, 2006).

También existe evidencia de que los niños con bajos niveles de desarrollo socioemocional suelen presentar un temperamento difícil, aumentando la probabilidad de sufrir problemas internalizantes y/o externalizantes a la edad de 5 años (Mantymaa et al., 2012). Asimismo, los problemas emocionales o conductuales en niños pequeños se relacionan con problemas conductuales durante la adolescencia, incluyendo el abandono escolar y delincuencia juvenil (Boydel & Bowers, 2006).

2.1.5 Prevalencia de problemas en el DSE

Los hallazgos encontrados en las investigaciones sobre DSE dan cuenta de la necesidad de promover aspectos relacionados con un mejor desarrollo socioemocional tempranamente por parte de las autoridades, educadores y familia. Sobre todo si se considera que a nivel internacional se estima que la prevalencia de problemas socioemocionales y conductuales se encuentra entre 7% y 24% en niños con edades entre 1 y 3 años (Carter, Briggs-Gowan, & Ornstein, 2004), siendo esta prevalencia muy similar a la planteada por Boydell y Bowers (2006), la cual se encuentra entre un 5% y un 26%. Por otro lado, McCoy et al., (2016) en un estudio que reúne una muestra de 99.222 niños menores de 5 años provenientes de 35 países con niveles de ingreso bajo y medio, se encontró que el 35.8% de los niños tienen bajos niveles de desarrollo cognitivo y socioemocional, lo que implica una estimación de al menos 219 millones de niños menores de 5 años que no alcanzan su potencial de desarrollo en dos de sus áreas más importantes (cognitivo y socioemocional).

En una muestra norteamericana de 1,279 niños de 2 años, elegidos aleatoriamente, se encontraron prevalencias entre 12% y 16%. En este estudio las niñas tuvieron un mayor puntaje en las competencias socioemocionales en comparación con los niños, sin embargo,

no se encontraron diferencias significativas por género en la presencia de problemas conductuales y emocionales. Además, se observó un mayor riesgo de retraso o problemas sociales, emocionales y conductuales en los niños que vivían en entornos con extrema pobreza (Briggs-Gowan, Carter, McCarthy, Augustyn, Caronna, & Clark, 2001). Otro estudio norteamericano con una muestra de 3,860 niños reporta tasas de prevalencia que aumentan con la edad, así a los 2 años se estima que un 4,7% de niños suelen tener problemas conductuales, a los 3 años la prevalencia aumenta a un 7,3%, a los 4 años a un 13.2%, y a los 5 años disminuye hasta el 10% (Cooper, Masi, & Vick, 2009).

En Francia se realizó un estudio con 587 niños entre los 12 y 36 meses, encontrándose que entre un 15% y un 20% de ellos presentaron un retraso según lo esperado para su edad cronológica. En particular, los niños entre 12 y 17 meses fueron los que tuvieron más dificultades (Wendland et al., 2014). En Turquía, se encontró que un 13% de niños y un 17% de niñas menores de 4 años ($n = 462$ niños) presentaron problemas sociales, emocionales y conductuales (Karabekiroglu et al., 2009). En Copenhague, se llevó a cabo un estudio con una muestra aleatorizada de 306 niños, encontrándose que un 7.1% de los niños de un año y medio de edad, presentaron problemas regulatorios, que según la clasificación diagnóstica de 0 - 3 se refiere a las dificultades en la regulación neurofisiológica y emocional/conductual (Skovgaard et al., 2007). En Alemania, se encontró una prevalencia de 7.8% de niños con dificultades sociales, emocionales y conductuales ($n = 421$) (Koot & Verhulst, 1991), y en Finlandia, se observó una cifra similar (7.9%) en una muestra de 374 niños de 3 años de edad (Sourander, 2001).

En Latinoamérica, también aparecen cifras que fluctúan entre los rangos hallados en el metaanálisis realizado por Carter, Briggs-Gowan, & Ornstein (2004). Por ejemplo, en Colombia se encontró que un 20% de los niños menores de 5 años presentan riesgo de problemas emocionales (Bernal, Martínez, & Quintero, 2015). En Uruguay esta cifra es aproximadamente de un 6,5% (Cabella et al., 2016), mientras que en Chile entre el 10% y el 24% de los niños entre 6 y 18 meses presentan riesgo de problemas sociales, emocionales y conductuales (Behrman, Bravo & Urzúa, 2012).

Al diferenciar la muestra chilena por quintil de ingreso, se observó que a los 12 meses un 21.2% de los niños pertenecientes al quintil con menos ingresos, presentaron un mayor riesgo de sufrir problemas sociales, emocionales y conductuales, a diferencia del 8.8% de los niños pertenecientes al quintil con mayores ingresos. A los 18 meses de edad se observó algo similar, un 33% de niños pertenecientes al quintil de menores ingresos estuvo en la categoría de riesgo, a diferencia del 11% de los niños pertenecientes al quintil de mayores ingresos. Lo anterior, permite dar cuenta de cómo inciden las brechas socioeconómicas en el DSE de los niños (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2012). Estas tendencias se han observado en otros estudios con países Latinoamericanos que evalúan diferentes aspectos del desarrollo infantil (ver Schady et al., 2015), donde se puede apreciar que incluso el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje se ven comprometidos debido a las grandes inequidades existentes.

Particularmente, los estudios Latinoamericanos realizados en Chile, Colombia y Uruguay fueron realizados con muestras representativas de cada país, y son consistentes con otros estudios internacionales, dejando claro que a medida en que aumenta la edad, el porcentaje

de niños con problemas también aumenta (Cabella et al., 2016; Behrman, Bravo, & Urzúa, 2012; Bernal, Martinez, & Quintero, 2015).

Profundizando a nivel nacional, resulta relevante mencionar que se realizó un estudio en el que participaron 24 países con diferentes índices de desarrollo, conformando una muestra total de 19,850 niños y niñas entre 1 y 5 años de edad. Este estudio arrojó que la muestra de niños chilenos mostró un promedio significativamente más alto de problemas sociales, emocionales y conductuales, en comparación con los niños de los otros países, incluso se estimó que entre el 14% y el 26% de los niños entre 18 y 60 meses de edad presentaban problemas de salud mental (Rescorla et al., 2011). En un segundo estudio realizado por los mismos autores, en el cual se utilizó el reporte de los profesores de los niños y niñas en 15 países, se encontró resultados similares en cuanto a la presencia de problemas de conducta de tipo externalizante (Rescorla et al., 2012). Esto parece ser una realidad muy presente y que se mantiene, ya que Cova, Bustos y Rincón (2016) encontraron nuevamente estos resultados cuatro años después en una muestra de 550 preescolares chilenos.

Todas estas cifras permiten vislumbrar una situación-país en la que se hace necesario comprender cuáles aspectos de la crianza o qué otros predictores considerar para promover un mejor desarrollo socioemocional de los niños y niñas, posibilitando poner en marcha factores protectores que permitan mitigar los efectos a largo plazo de un bajo DSE, claro está, teniendo en cuenta el papel que tienen las características individuales de cada niño (ej., su temperamento).

2.2 Predictores del el Desarrollo Socioemocional Infantil

Han sido muchos los factores asociados al DSE dada su importancia para la vida futura del niño. Entre ellos, están las características individuales del niño, características sociodemográficas, variables de salud mental de los padres y las características de la crianza o parentalidad.

Respecto a las *características individuales*, una de las más estudiadas es el sexo del niño. Algunos estudios señalan que las niñas tienen mayores puntajes en las escalas de competencias socioemocionales (Briggs-Gowan et al., 2001; Valloton & Ayoub, 2011) y mayores puntajes en regulación (Else-quest, Hyde, Goldsmith, Van Hulle, 2006) en comparación con los niños. En cambio, existen mayores divergencias cuando se trata de analizar las diferencias de género en relación con los problemas conductuales en niños menores de 5 años, ya que existen estudios en los cuales no se encontraron diferencias significativas (Briggs-Gowan et al., 2001). Es posible que estas diferencias de género se den en respuesta a que padres y madres interactúan de manera diferente con sus hijos o hijas, por ejemplo, Fivush, Brotman, Buckner, & Goldman (2000) señalan que los padres tienen a usar un discurso más emocional o mayor referencias sobre emociones con las niñas, mientras que las madres puede llegar a ser más sensibles y responsivas a las señales de los niños (Weinber, Tronick, Cohn, & Olson, 1999).

Otra variable menos estudiada es el tipo de parto, dado que éste puede llegar a afectar las percepciones que tiene la madre del recién nacido y consecuentemente puede influir en sus comportamientos parentales. Algunas mujeres que han tenido partos por cesárea han mostrado tener un humor más depresivo, evalúan a sus hijos de manera menos favorable y

les proveen menor estimulación y juegos en los primeros cinco meses postparto (Lobel & Stein, 2007). Otro estudio coincide en que el parto por cesárea puede ser un factor de riesgo para la presencia de depresiones postparto, lo que consecuentemente puede afectar el vínculo afectivo y el apego (Uriarte, 2006). En contraste, los partos vaginales se han asociado a una mejor calidad el apego con los niños (Lecannelier, Kimelman, González, Nuñez & Hoffmann, 2008), esto puede ser explicado porque la experiencia de parto vaginal, en comparación con las madres que tuvieron cesárea, implica una mayor liberación de oxitocina y esta neurohormona es un mediador clave del comportamiento materno (Swain, Tasgin, mayes, Feldman, Constable, & Leckman, 2008) que a su vez influirá en el DSE del niño.

En cuanto a niños que han nacido a término, versus los niños que han nacido prematuros, no se observan diferencias significativas, tanto en su desarrollo socioemocional como cognitivo, según un estudio longitudinal donde siguieron a 1295 niños hasta los 15 años (Gurka, LoCasale-Crouch, & Blackman, 2010).

Con relación a las *características sociodemográficas* se han estudiado con frecuencia el nivel educacional de las madres y el nivel socioeconómico (NSE). En los estudios aparece consistentemente que las madres con altos niveles de educación son más responsivas, contingentes y menos punitivas durante las interacciones parentales (Carr & Pike, 2012). También tienden a alentar los esfuerzos de sus hijos y toman un rol más activo en las interacciones (Neitzel & Stright, 2004), lo que repercute en mejores niveles de DSE en los niños.

Un estudio longitudinal (Encuesta Longitudinal Colombiana - ELCA), con una muestra representativa de niños colombianos menores de 5 años concluye de manera similar, madres

con mayores niveles de educación tienden a tener hijos con menor porcentaje de riesgo de problemas socioemocionales (15%), comparado con las madres que tienen niveles educacionales más bajos (28%) (Bernal, Martinez, & Quintero, 2015).

En cuanto a la influencia del NSE, se ha visto que mayores niveles de pobreza se asocian a un menor puntaje en el DSE y a la presencia de problemas conductuales (Bradley & Corwyn, 2002; Briggs-Gowan et al., 2001). McCoy et al., (2016) señalan que la pobreza es consistentemente un predictor crítico del bienestar de los niños a corto y largo plazo, principalmente para el desarrollo socioemocional y también para el desarrollo cognitivo, situación que se repite en estudios chilenos donde los niños que nacen en familias de mayores ingresos tienen oportunidades diferentes, lo que conlleva a su vez a mejores resultados educativos y socioeconómicos a lo largo de su vida (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2012). Esto puede explicarse porque la pobreza se asocia frecuentemente al estrés crónico causado por la privación socioeconómica, afectando las estrategias de afrontamiento de los padres, precipitando mayores niveles de estrés en ellos, mayores problemas maritales y prácticas parentales de baja calidad, lo que finalmente puede repercutir en el desarrollo socioemocional de los niños (Eamon, 2001).

Asimismo, un estudio longitudinal realizado en Wisconsin con 379 familias pertenecientes a los tres NSE, evaluados en 8 oportunidades empezando desde el embarazo, mostró que las familias con NSE bajo y medio tienden a tener niños menores de 5 años con mayor severidad en sus síntomas cuando sus madres presentaban niveles altos de estrés. Mientras que en NSE altos, es la presencia de depresión y psicopatología en los cuidadores

lo que se asocia con una mayor desregulación durante el periodo preescolar por parte de los niños (Essex, Kraemer, Armstrong, Boyce, Goldsmith, Klein & Kupfer, 2006).

En Chile, las relaciones entre nivel educacional de la madre y el NSE se consideran importantes para explicar el DSE en los niños chilenos, dado que sólo 37.4% de personas entre 18 y 24 años continúan sus estudios superiores de acuerdo con la encuesta CASEN (2017). La dificultad en el acceso a niveles de educación superior está relacionada con razones económicas, abriendo un círculo vicioso donde solo un porcentaje de la población puede mejorar sus condiciones de vida. Es por ello que frecuentemente se encuentran correlacionados el NSE y el nivel educacional de las personas en los estudios hechos en el país.

En cuanto a las *variables de salud mental de las madres*, se ha encontrado que la depresión postparto tiene influencia en el ajuste social de los niños a largo plazo ya que se asocia a dificultades en la interacción con el niño tales como aislamiento, desconexión, y en ocasiones, comunicación hostil o intrusiva (Murray, Sinclair, Cooper, Ducournau, Turner & Stein, 1999). Así mismo, la depresión materna en etapas tempranas del desarrollo del niño predice una baja regulación a la edad de 4 años, y una baja percepción de aceptación social a los 5 años (Maughan, Cicchetti, Toth, & Rogosch, 2007), además aumenta el riesgo de problemas conductuales, en comparación con los niños cuyas madres no tienen depresión en los primeros años de su vida (Madigan et al., 2018). Un estudio realizado con la encuesta longitudinal de primera infancia en Chile (ELPI) muestra que la presencia de estrés parental en etapas tempranas de la vida se asocia con incremento en la presencia de problemas

conductuales y menor DSE, además otros problemas de salud mental (Barthelon, Kruger & Sánchez, 2018)

La parentalidad como predictor del DSE han sido una de las temáticas más estudiadas en la literatura, algunos de los conceptos estudiados relacionados con la parentalidad son los estilos parentales (Baumrind, 1971), la sensibilidad parental (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997) la mentalización parental (Slade, Grienemberger, Levy, & Locker 2005) y otras dimensiones afectivas de la crianza. A continuación, se hace una revisión de las relaciones entre parentalidad y DSE de manera extensa, dada su importancia en la literatura y para este trabajo.

2.2.1 Interacciones parentales y Desarrollo Socioemocional.

Se puede entender la parentalidad como la serie de actividades que realizan los cuidadores principales durante el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de los hijos(as). Se trata de un proceso biológico y psicosocial (Bornstein, 1995) que se corresponde con las competencias prácticas que posee una madre - o un padre - para atender las necesidades de sus hijos.

En particular, Barudy y Dantagnan (2005) establecen una diferencia entre la parentalidad biológica y la parentalidad social, dando a entender que las competencias de una madre o un padre no están aseguradas solo por la capacidad de procrear, sino que dichas competencias dependen de sus historias de vida y de las condiciones en las que deben cumplir con su función de madres o padres. En este sentido, la parentalidad social es más amplia y abarca a aquellos cuidadores que están disponibles para asegurar los procesos de desarrollo del niño.

La parentalidad también ha sido definida como los conocimientos, actitudes, creencias y comportamientos que los padres asumen en relación a la salud, nutrición, importancia de los ambientes físico y social, y las oportunidades de aprendizaje de los hijos (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

La literatura es consistente al considerar la parentalidad como un factor importante que permite prevenir problemas socioemocionales de los niños (Degnan & Fox, 2007; Rubin et al., 2009 citados en Zarra-Nezhad et al., 2014). Dentro de este campo, son recurrentes las investigaciones sobre la influencia del afecto y el control conductual y psicológico en el desarrollo socioemocional del niño. Por un lado, la parentalidad responsiva y contenedora promueve la regulación emocional y las habilidades sociales (Zarra-Nezhad et al., 2014), mientras que el control conductual parental (es decir, establecer límites, mostrar consistencia en la disciplina y demandar madurez) permite predecir el desarrollo adaptativo del niño y los bajos niveles de problemas de conducta externalizantes (Hart, Newell, & Olsen, 2003). En cambio, altos niveles de control psicológico se asocian a problemas internalizantes, tales como ansiedad, depresión y estrés (Barber, 1996). En el caso de niños con problemas de aislamiento social tienden a tener padres caracterizados por un alto afecto, combinado con conductas sobreprotectoras y la falta de empoderamiento de la autonomía del niño (Rubin, Hastings, Stewart, Henderson, & Chen, 1997), o parentalidad intrusiva (Degnan, Calkins, Keane, & Hill-Soderlund, 2008).

Desde el punto de vista de la teoría del apego, los teóricos han hecho énfasis en la influencia de la sensibilidad (vs. insensibilidad) del cuidador sobre el desarrollo socioemocional del niño. Aquellos niños que experimentan un cuidado sensible y responsivo,

se espera que desarrollen un apego seguro, y consecuentemente, una orientación positiva y de confianza hacia la madre, hacia sí mismos y el mundo en general. En contraste, aquellos niños que reciben un cuidado poco responsivo, se espera que desarrollen apegos inseguros, caracterizados por la falta de confianza en la disponibilidad y responsividad de la madre (Belsky & Pasco Fearon, 2002).

Otras investigaciones sugieren que las habilidades emocionales, y particularmente la regulación emocional, emergen en un contexto relacional, por lo tanto, una efectiva regulación del niño es posible sólo dentro de un sistema de soporte y cuidados (Belsky, 1990; Coppola, Ponzetti, Aureli, & Vaughn, 2016; Sroufe, 2005), ya que dicho sistema proporciona una estimulación adecuada en función de los estados del niño y sus intereses. De esta forma, puede pensarse en los cuidadores como aquellos que entrenan la capacidad del niño para que logre autorregularse (Sroufe, 2005), sosteniéndose esta relación incluso a través de diferentes culturas (Richaud, Mesurado, Samper-García, Llorca, Lemos, & Tur, 2013).

Otros investigadores sostienen que la capacidad de regularse es posible gracias a las habilidades parentales, tales como la sensibilidad, las figuras de apego y las conductas de apoyo (Diener, Mangelsdorf, McHale, & Frosch, 2002; Kochanska, Philibert, & Barry, 2009), mientras que otros concluyen que se debe a aspectos vinculados al temperamento (Kochanska, Coy, & Murray, 2001), siendo esta una variable sobre la que se volverá más adelante.

2.2.1.1 Desafíos actuales en el estudio de la parentalidad.

Respecto al estudio de la parentalidad, es frecuente encontrar estudios sobre el trabajo pionero de Diana Baumrind (1967, 1971) quien describió la presencia de tres estilos

disciplinarios parentales básicos, los que se relacionan con diferentes formas de ajuste de los hijos. *El estilo autoritario*, caracteriza a padres que imponen sus normas sin lugar a discusión, castigan severamente las conductas inadecuadas de los hijos, son muy exigentes en cuanto a la madurez de sus hijos, y dejan escaso margen para la comunicación y expresión de los afectos. Los padres con *estilo permisivo* se ubican desde el otro extremo, exigiendo poco a sus hijos en cuanto al cumplimiento de normas, y poca madurez en sus respuestas; así mismo, mantienen una comunicación con sus hijos que puede llegar a ser superficial. Finalmente, los *padres democráticos o autoritativos* estimulan la madurez de los hijos, ponen límites y hacen respetar las normas, pero siendo comprensivos, afectuosos y fomentando la comunicación con sus hijos.

A la base de dichos estilos parentales subyacen las siguientes dos dimensiones: una primera dimensión de *control parental* que se refiere a una supervisión controlada por parte de los padres de las conductas de los niños, exigiéndoles madurez; y una segunda dimensión de *conductas de afecto* que se refiere a formas en las que existe demostración de afecto, aceptación e involucramiento con los hijos (Kiff, lengua & Zalewski, 2011; Maccoby & Martin, 1983).

Las conductas de control parental se pueden dividir en control conductual y control psicológico. Por un lado, el control conductual considera estrategias como la disciplina y monitoreo, y se focaliza en cómo los padres restringen o manejan los comportamientos del niño, utilizando el reforzamiento para transmitir reglas y comportamientos deseables, o el castigo para suprimir los comportamientos inadecuados. Estas conductas deberían ir acompañadas de cierto grado de consistencia por parte de los padres para evitar problemas emocionales y conductuales en los niños (Barber, 1996). Por otro lado, el control psicológico

se refiere a los intentos de control que se entrometen con el desarrollo emocional, sofocando la independencia y autoexpresión del niño. Este tipo de control se ha operacionalizado de varias maneras, entre ellas: sobre control, control negativo, intrusividad o baja exigencia de autonomía (Barber, Bean, & Erickson, 2002), considerándose un factor de riesgo para los problemas sociales, emocionales y conductuales.

Por otra parte, las conductas de afecto han sido típicamente descritas como calidez y aceptación, versus el afecto negativo o el rechazo. Esta dimensión se relaciona con la empatía y conductas prosociales (Davidov & Grusec, 2006), en contraste con las conductas de afecto negativo de los padres y rechazo, que predicen mayores niveles de problemas conductuales, emocionales y sociales (Lengua, Honorado, & Bush, 2007). Cada vez más se le otorga atención a esta dimensión, reconociendo aspectos como apoyar y dar guía a las respuestas emocionales del niño a través del entrenamiento emocional, andamiaje emocional, responsividad, sincronía y sensibilidad.

La extensa literatura no deja dudas de la importancia de la parentalidad para el desarrollo social, emocional y conductual del niño. Sin embargo, implica algunos desafíos para su investigación, dado que existe poca consistencia en los estudios sobre cómo operacionalizar un rango de conductas tan amplio. Por ejemplo, los estudios sobre responsividad se refieren a un amplio rango de conductas, tales como, las respuestas de los padres hacia las expresiones de afecto negativo de los niños, respuesta a las señales del niño, conductas de andamiaje o sostén. Así mismo, se han visto otros estudios que se combinan varias conductas en una sola dimensión, como es el caso de los estudios acerca de la sobreprotección, los cuales incluyen tanto conductas de afecto como de control (Kiff, Lengua & Zalewski, 2011).

A pesar de ser un campo muy estudiado, podría decirse que hace falta un marco comprensivo amplio que facilite la operacionalización de las conductas parentales, de forma que permitan estudiar cómo algunas conductas específicas de los padres o cuidadores principales influyen en el desarrollo del niño, haciendo comparaciones entre los distintos estudios. En este sentido, Roggman, Cook, Innocenti, Jump y Christiansen (2013) han realizado un estudio por décadas, que ha permitido identificar 4 dominios de la parentalidad relacionados con aspectos del desarrollo infantil: *afecto, responsividad, aliento y enseñanza*. Estas conductas hacen la diferencia en términos de promover aspectos específicos del desarrollo del niño como el apego, la exploración y la comunicación. La evidencia científica que encontraron estos autores se resume en la Tabla 2.

Tabla 2
Evidencia científica sobre parentalidad y desarrollo

Dominio de la parentalidad	Hallazgos desde la investigación	Referencias
Interacciones padres – hijos	Las interacciones entre padres e hijos influyen en el desarrollo socioemocional, del lenguaje y cognitivo del niño, los cuales son fundamentales para el ajuste escolar en la vida posterior del niño	Culp et al., 2001, Estrada et al., 1987; Fewell & Deutscher, 2002; Gardner et al., 2003; Hubbs-Tait et al., 2002; Lee et al., 2002; Shonkoff & Phillips, 2000
Interacciones parentales específicas	El desarrollo socioemocional, del lenguaje y cognitivo, están relacionados con interacciones parentales caracterizadas por apoyo, cuidado e involucramiento en el juego y la conversación	Bornstein et al., 1992; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; Estrada Et al., 1987; Hart & Risley, 1995; Harnish et al., 1995; Kelly et al., 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 1999
Calidez, interacciones amorosas	La calidez, cercanía física y expresiones positivas se relacionan con menor conducta antisocial, mayor ajuste y más éxito en la inserción escolar.	Caspi et al., 2004 ; Dodici et al., 2003; Estrada et al., 1987; MacDonald, 1992; Petrill et al., 2004; Sroufe et al., 1990
Interacciones responsivas	Las interacciones responsivas son importantes directa e indirectamente a través del apego seguro, promoviendo el desarrollo social, cognitivo y del lenguaje.	Booth et al., 1994; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Easterbrooks et al., 2000; Goldberg, 1977; Kochanska, 1995; Londerville & Main, 1981; Roggman et al., 1987; Slade, 1987; Sroufe, 1983; Suess et al., 1992; Tamis-LeMonda &

		Bornstein, 1989; Van den Boom, 1994; Youngblade et al., 1993
Aliento, exploración a través del juego	Jugar juntos incrementa las iniciativas del niño, su curiosidad y creatividad en el juego y su desarrollo social y cognitivo	Bakeman & Adamson, 1984; Hunter et al., 1987; Landry et al., 1996; Roggman et al., 2004; Smith et al., 1996; Spencer & Meadow-Orlans, 1996
Enseñanza y hablar	Las conversaciones con adultos permiten la exposición a muchas palabras, ayudando al niño a comprender el lenguaje mejor y más rápido.	Bornstein et al., 1998; Hart & Risley, 1995; Snow, 1983
Otras experiencias habituales en casa	Leer libros, contar historias y compartir rutinas entre la familia favorecen el lenguaje y la literacidad infantil.	DeTemple, 1999; Dickinson et al., 1999; Lyon, 1999; Snow, 1983; RAND, 2002

Fuente: Developmental Parenting (Roggman, Boyce, Innocenti, & Raikes, 2008).

El *afecto* involucra expresiones físicas o verbales de afecto y emociones, evaluación y consideración positiva del niño. Durante la primera infancia, estas conductas muestran la calidad de la relación madre – hijo, y se relacionan con resultados positivos en el niño, que posteriormente continúan influenciando su ajuste en la vida posterior. La relación entre la dimensión afecto y el desarrollo del niño, implica menos conducta antisocial, mejor desarrollo cognitivo, y una mejor adaptación a la escuela. La *responsividad* incluye la reacción sensible hacia las señales del niño y expresiones de necesidad o intereses del niño, así como reacciones positivas a la conducta del niño. En la literatura, este concepto y otros similares, predicen buenos resultados en el apego seguro de los niños, desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo del lenguaje, función ejecutiva, autorregulación, empatía, amistades, y una conducta apropiada socialmente. El *aliento* incluye el apoyo de los padres a los esfuerzos del niño, exploración, independencia, juego, elecciones, creatividad e iniciativa. El aliento de los padres se asocia con mayor disposición del niño para intentar tareas desafiantes, más apego seguro, mejor atención y regulación emocional, así como también la disminución de la negatividad y la mejoría del desarrollo social, cognitivo y del

lenguaje, incluyendo la lectura y el cálculo. La *enseñanza* está relacionada con las conductas de comunicación entre padres e hijos e incluye la estimulación cognitiva, explicaciones, conversación, atención conjunta y juego compartido. Conductas parentales similares se relacionan con el desarrollo cognitivo, del lenguaje y socioemocional, habilidades conversacionales y habilidades de alfabetización (Roggman, et al., 2013).

Estas cuatro dimensiones aluden a 4 aspectos diferentes de la parentalidad, el afecto y responsividad aluden a un dominio afectivo de las interacciones entre madres/padres e hijos, mientras que el aliento y la enseñanza aluden a un dominio de estimulación cognitiva y lingüística.

2.2.1.2 Implicancias del modelo de la Interacciones Parentales (IP) en el DSE

Como se describió anteriormente, las dimensiones de la parentalidad afecto, responsividad, aliento y enseñanza se han relacionado con el desarrollo socioemocional. En relación al ***afecto***, se ha visto consistencia en cuanto a cómo las conductas cálidas, afectivas y sensibles de los padres durante los primeros tres años de vida de sus hijos, predicen la competencia social de estos últimos en su vida posterior, pudiendo registrarse estos efectos incluso a la edad de 15 años de edad (Fraley, Roisman, & Haltigan, 2013), además los altos niveles en competencia social de los niños elicitaban más conductas de afecto en las madres (Girard, Doyle, & Tremblay, 2016). Daniel, Madigan y Jenkins (2016) observaron que el afecto positivo de las madres se mantiene estable a los 18, 36 y 54 meses de edad, conservándose la relación con la conducta prosocial de los niños.

En relación a la ***responsividad*** se ha visto su relación con la adquisición temprana del lenguaje. En la medida en que se dan interacciones entre el adulto y el niño, este último va

desarrollando medios cada vez más sofisticados para comunicarse, lo cual dará cuenta de su capacidad para expresar significados a otro. Los primeros actos comunicativos intencionales son respecto a solicitudes de objetos o acciones y llamar la atención del otro sobre algún aspecto del entorno (Paavola, Kunnari, & Moilanen, 2005), dando cuenta de esto de la capacidad de comunicación intencional de doble vía en el niño. Otros estudios mencionan que la *responsividad* juega un rol importante en la autorregulación del niño, siendo esta última un predictor de la función ejecutiva (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010).

Afecto y responsividad, si bien son dos habilidades muy conectadas entre sí, requieren diferentes habilidades y recursos de los padres. Así, la *responsividad* es central en el desarrollo del apego seguro y la autorregulación, principalmente frente a emociones negativas, mientras que la *calidez* está implicada en el desarrollo de la reciprocidad social (Davidov & Grusec, 2006). Son escasos los estudios que separan ambas variables, pero entre ellos se puede mencionar el estudio realizado por Roberts y Strayer (1987), quienes encontraron que la *responsividad* predice mejor la competencia escolar de los niños, controlando el nivel de *calidez* parental. Por otra parte, Del Carmen, Pederson, Huffman y Bryan (1993) encontraron que la *responsividad* predice el apego seguro en niños de 12 meses, mientras que la *calidez* no. Estos estudios resaltan el rol de la *responsividad* por encima de la *calidez*, sobre el desarrollo del niño.

En relación al ***aliento***, se ha observado que parece ser particularmente importante para el desarrollo cognitivo (Roggman et al., 2013), el cual incluye recursos de los padres tanto de estimulación cognitiva, como de soporte emocional. En esta línea Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar (2000) realizaron un seguimiento longitudinal a 364 niños a los 2, 3 y 4 años,

encontrando que los cuidadores que responden mejor a los intereses del niño y sus señales apoyan su capacidad de ser más independientes a los 2 y 3 años, probablemente porque el responder a los intereses del niño influencia un amplio rango de procesos sociales como sensación de control, motivación para aprender y sentido de sí mismo. En el mismo estudio encontraron que un excesivo involucramiento de los cuidadores (alta directividad) a los 3 años influye negativamente en la capacidad de independencia de los niños a los 4 años.

También se ha visto que las madres con altos niveles de aliento estimulan más a los niños con comentarios hacia las actividades que realizan y les dan opciones (preguntas o sugerencias). Estos niños tienden a tener hijos con mejor lenguaje receptivo y mejores habilidades cognitivas a los 2 y 3.5 años de edad (Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997), lo que podría repercutir en el DSE ya que el lenguaje le permite al niño expresar de manera más clara su forma de resolver problemas (Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000), habilidad que aumenta con la edad y que está relacionada con la comunicación intencional de doble vía y la organización conductual (según el modelo de S. Greenspan).

Se ha prestado menos atención al rol que cumple la **enseñanza** sobre el DSE del niño, sin embargo, existe evidencia contradictoria. Por un lado, Page, Wilhelm, Gamble y Card (2010) evaluaron las conductas *responsividad* y *enseñanza* de las madres y su relación con el DSE y el desarrollo cognitivo de los niños entre 8 y 12 meses. Los resultados indicaron que la estimulación verbal o *enseñanza* predice solamente el desarrollo cognitivo del niño, mientras que la *responsividad* se relacionó tanto con el desarrollo cognitivo como con el DSE. Por otro lado, Bradley, Iida, Pennar, Tresch & Lowe (2017) en un estudio realizado con 1229 díadas, encontró que las conductas de *enseñanza* son importantes para el desarrollo de la

autonomía a partir de los 3 años y manteniéndose hasta los 7 años, siendo la autonomía un aspecto que requiere habilidades socioemocionales.

2.2.1.3 Parentalidad a lo largo de la primera infancia

Los cambios en la parentalidad que van de acuerdo al desarrollo del niño son un resultado directo de ser responsivo ante sus necesidades evolutivas. Esto no implica que los padres deban dejar de realizar ciertas acciones con los niños para comenzar a realizar otras; más bien implica que la forma en que se expresa el afecto o la forma en que los padres hablan a los niños cambia en la medida en que se desarrollan (Roggman, Boyce, Innocenti, & Raikes, 2008). Esto se expresa, por ejemplo, cuando se realizan juegos que sean apropiados para la edad de los niños, o cuando se les exige mayor autonomía dependiendo de la edad del niño. De esta manera las conductas parentales se adaptan complementariamente a las necesidades de los niños.

Page, Wilhelm, Gamble y Card (2010) realizaron una revisión acerca de las fluctuaciones de las conductas de las madres durante la interacción con sus hijos, las cuales pueden ser resultado de las características maternas (bienestar, presencia o no de depresión o estrés, etc.), o de los niños (aspectos evolutivos). Desde la perspectiva de las fluctuaciones por las características de la madre, Isabella (1998 en Page Wilhelm, Gamble y Card, 2010) estudió la sensibilidad parental entre el 1° a 9° meses de edad del niño, encontrando que a los 4 meses la sensibilidad era más alta, y que comenzaba a disminuir hasta el noveno mes. De manera similar, otros estudios reportan una disminución o inestabilidad de la sensibilidad asociada a factores de riesgo como depresión materna, un embarazo no planificado, bajo soporte social, entre otras (Page, Wilhelm, Gamble y Card, 2010).

Otro aspecto que varía en la parentalidad es el tipo de vocalizaciones que usan los adultos (estimulación verbal de las madres o *enseñanza*) con sus hijos a diferentes edades. Jones y Moss (1971) encontraron que las vocalizaciones de las madres hacia sus hijos de 2 meses de edad no eran orientadas socialmente, mientras que a partir de los 3 meses se asociaron con interacciones sociales con las madres. Mucho tiempo después, Henning, Striano y Lieven (2005) encontraron que en el discurso de las madres se involucran más expresiones, más palabras y un vocabulario más rico para sus niños de 3 meses de edad en comparación con el momento en que el niño tenía 1 mes de vida. Estos aumentos a menudo iban acompañados de más sonrisas y vocalizaciones por parte del niño. Esto es consistente con otros hallazgos donde se reporta que las madres incrementan sus expresiones y vocalizaciones alternadas dentro de un estilo de conversación a medida que el niño crece (Clearfield & Nelson, 2006).

Se ha visto también que las madres tienden a usar más lenguaje dirigido, preguntas, y comentarios informativos o afectivos con niños de 13 meses, en comparación con niños de 5 meses (Bornstein et al., 1992). Así mismo, Taumoepeau & Ruffman (2008) encontraron que las madres tienden a usar lenguaje mental sobre deseos a los 15 meses de edad de sus hijos, mientras que el lenguaje mental caracterizado por pensamientos y emociones aumenta hacia los 24 y 33 meses de edad del niño. Por otro lado, Bradley, Iida, Pennar, Owen, & Vandell (2017) encontraron que la estimulación a la autonomía del niño y la presencia contenedora de los padres es más fuerte a la edad de 3 años pero que continúa presente a los 4, 5 y 6 años de edad.

Dadas estas fluctuaciones en algunas conductas parentales, se apoya la idea de que las conductas parentales cambian en función de la edad de los niños, por lo tanto ayudar a los

padres a darse cuenta de los cambios evolutivos y leer las señales de sus hijos les ayuda a desarrollar y adaptar sus habilidades parentales para que puedan proveer experiencias que favorezcan el desarrollo (Roggman, Boyce, Innocenti, & Raikes, 2008).

A los 12 meses, los niños son capaces de participar de las interacciones sociales a través de sonrisas, respondiendo a su nombre, intercambiando vocalizaciones, y expresando emociones básicas desde agrado hasta tristeza, miedo o ansiedad. Durante este tiempo aprenden a interesarse en otras personas, identificar reacciones emocionales de los adultos, y forman un vínculo de apego con sus cuidadores principales (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009).

Las competencias parentales deberían adaptarse complementariamente a estos hitos evolutivos, favoreciendo el apego seguro y otras habilidades vinculares en los niños. Los estudios revisados previamente hablan de la importancia de la responsividad y el afecto para lograr estos hitos. Fraley, Roisman, & Haltigan (2013) y (Girard, Doyle, & Tremblay, 2017), se muestran en favor de las conductas de afecto para promover el DSE tempranamente, mientras que, Del Carmen, Pederson, Huffman y Bryan, (1993) resaltan el rol de la responsividad por encima del afecto. Landry, Smith, Swank, Assel y Vellet (2001) también apoyan el rol de las conductas responsivas de los padres como predictor del DSE cuando éstas se presentan tempranamente a los 6, 12 y 24 meses.

En otro estudio los mismos autores especifican que los dominios del DSE predichos por la responsividad presente tempranamente en las interacciones madres-hijos son la comunicación social y la resolución de problemas (Landry, Smith, Swank, 2006), este último equiparable a la organización conductual del modelo de S. Greenspan. Dada la evidencia en

el presente trabajo se espera que los dominios afecto y responsividad de las interacciones parentales (Roggman et al., 2013) promuevan aspectos relacionados con el DSE a los 12 meses.

Aproximadamente al segundo año de vida, los niños (*toddlers*) comienzan a reconocer e interactuar con más personas, focalizan su atención y juegan de forma independiente; expresan verbal y no verbalmente un amplio rango de emociones, incluyendo vergüenza, ira, empatía y frustración; reconocen cambios en los estados emocionales de los otros; se vinculan de manera más activa en las interacciones sociales, por ejemplo, dirigiendo el juego de otros; y además, es esperable que puedan alcanzar un mayor grado de autonomía y regulación (Denham et al., 2009; Halle & Darling-Churchill, 2016). Casi al final del segundo año de vida y a principio de los 3 años existe un incremento de la conciencia de sí mismo, lo que incluye el sentido personal de espacio y propiedad (Hay, 2007). Es también un periodo de transición donde los niños desarrollan un sentido de su agencia personal que, en combinación con la marcha y mayor búsqueda de autonomía, puede ser percibido por algunos padres y madres como una etapa desafiante, denominándola “los terribles dos”. Spitz (1957) mencionaba que un indicador de la creciente autonomía del niño es la habilidad de decir “no” a los padres, que a su vez acompaña el proceso de diferenciación yo/otro. En este proceso los niños tienden a tener conductas que desafían la capacidad de los cuidadores para dar lugar a su necesidad de autonomía (Belsky, Woodworht & Crnic, 1996).

Dado este contexto de desarrollo se espera que los 4 dominios de las interacciones parentales influyan en que el niño logre estos hitos descritos, ya que la literatura consultada sugiere la importancia de la enseñanza a partir de los 3 años (Bradley, Iida, Pennar, Tresch

& Lowe, 2017) para promover mayor autonomía; la importancia del aliento a partir de los 2 años (Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000); la influencia de la responsividad en la competencia escolar de los niños (Roberts y Strayer, 1987); y la estabilidad del afecto positivo de las madres a los 18, 36 y 54 meses de edad (Daniel, Madigan y Jenkins, 2016).

La evidencia es consistente en mostrar la importancia de la parentalidad en el desarrollo social, emocional y conductual de los niños a través del tiempo, sin embargo, los modelos respecto de la influencia de los cuidadores en el desarrollo infantil pueden mejorarse considerando el papel de las diferencias individuales, particularmente, el temperamento de los niños (Kiff, Lengua, & Zalewski, 2011).

2.2.2 Temperamento

Retomando la idea de que algunos autores sostienen que la capacidad de regularse es posible gracias a las habilidades parentales, existe otra línea de pensamiento que concluye en la importancia de los aspectos temperamentales para predecir y explicar el DSE en los niños pequeños. El temperamento se define como las diferencias individuales en la reactividad y autorregulación, con una base constitucional, que se ve influida en el tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart & Derryberry, 1981), suponiendo una relación bidireccional entre el niño y su medio ambiente.

La reactividad se entiende como la capacidad de responder a los cambios externos del ambiente, incluyendo un amplio rango de reacciones (ej., el miedo, la reactividad cardíaca, etc.) y tendencias más generales (ej., las emociones negativas), las cuales se miden a través de indicadores como tendencia a la acción, latencia, duración e intensidad de los patrones

motores, afectivos y atencionales. Complementariamente, la autorregulación se refiere al proceso de control y orientación que tienen la función de moderar la reactividad de la persona (Rothbart & Bates, 2006).

Han existido tres modelos que han permitido comprender el temperamento: la aproximación del estilo conductual de Thomas y Chess (1977), la aproximación de criterio de Buss y Plomin (1975), y la aproximación psicobiológica de Rothbart (1981).

Perspectiva conductual de Thomas y Chess (1977). Esta aproximación surge a partir del estudio longitudinal de New York (NYLS), y propone un modelo de temperamento compuesto por 9 dimensiones: el nivel de actividad (ej., la actividad motora), ritmicidad (ej., previsibilidad o regularidad de la conducta), aproximación o aislamiento (ej., en respuesta a la novedad), adaptabilidad (ej., en respuesta a alteraciones en el ambiente), umbral de respuesta (ej., intensidad de la estimulación necesaria para evocar una reacción), intensidad de la reacción (ej. el nivel de energía de una respuesta), calidad de la emoción (ej., monto de afecto positivo), distractibilidad (ej., cuanto afecta el ambiente a las conductas intencionales del niño) y la capacidad de atención y persistencia (ej., espacio de tiempo en que el niño mantiene la actividad o persiste en ella). A partir de estas 9 dimensiones los autores proponen los siguientes 3 clusters conductuales: a) niños con temperamento *difícil*; b) niños con temperamento *fácil*; y c) niños de *lenta aproximación*. De acuerdo con este modelo, los niños con temperamento *difícil* serían aquellos que tienen más factores de riesgo para los problemas conductuales. Sin embargo, una de las principales críticas a este modelo es el poco énfasis que se le da a los componentes emocionales del temperamento. Los autores creían que lo emocional está dentro de un continuo, de lo positivo a lo negativo, a pesar de la gran cantidad

de evidencia que sugiere que el afecto positivo y el afecto negativo, se ubican como dos polos independientes (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006).

Aproximación de criterio de Buss y Plomin (1975). La aproximación planteada por estos autores modificó el modelo presentado antes, al enmarcar el temperamento como un precursor de la personalidad adulta. Según los autores las características del temperamento deben incorporar 5 criterios: los rasgos de temperamento deben ser heredables, relativamente estables durante la infancia y mantenidos en la vida adulta, evolutivamente adaptativos y presentes en nuestros parientes filogenéticos. Teniendo en cuenta estos criterios surgen 4 dimensiones del temperamento: emocionalidad (ej., intensidad de la emoción), actividad (ej., cantidad de actividad motriz), sociabilidad (ej., cercanía a otros), e impulsividad (ej., rapidez o inhibición de la respuesta).

Aproximación psicobiológica de Rothbart (1981). Esta aproximación incluye los aspectos motivacionales (vale decir, el porqué de la conducta) en el constructo del temperamento, y además se refieren al temperamento haciendo énfasis en la base constitucional o biológica del individuo, por lo tanto, la herencia, la maduración y la experiencia influyen en el individuo. Desde esta perspectiva se define el temperamento como las diferencias individuales, con una base constitucional en la reactividad y la autorregulación del sujeto. La reactividad se refiere a la excitabilidad de la respuesta del individuo, mientras que la autorregulación se refiere a la modulación de la reactividad (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006).

Las características descritas en los tres modelos: nivel de la actividad, afecto positivo versus negativo, inhibición y autorregulación, tradicionalmente han sido vistas como

arraigadas a la biología y emergente en los primeros años de vida, de forma que permiten identificar las diferencias individuales en recién nacidos e infantes (Chen & French, 2008).

La presente investigación se enmarcó en la definición de temperamento de Rothbart, debido al papel protagónico que tienen las emociones en este modelo. Inicialmente este modelo describió 14 características del temperamento, las cuales se encuentran agrupadas en 3 factores: a) **Extraversión** que se refiere al grado en que el niño se muestra feliz, activo y en búsqueda de estimulación y sensaciones nuevas, que incluye conductas de aproximación, reactividad vocal, alta intensidad de placer, risas y sonrisas, nivel de actividad e impulsividad y sensibilidad perceptual; b) **Afecto negativo** está relacionado con las emociones negativas o el grado en que el niño se muestra tímido y no se calma fácilmente, y que incluye las conductas de tristeza, estrés a los límites, miedo y disminución de la reactividad; y c) **Control inhibitorio y atencional** está relacionado con la capacidad del niño de autorregularse, focalizar la atención y evitar las distracciones, y que incluye las conductas de duración de la orientación, baja intensidad del placer y la capacidad de ser tranquilizado y calmado por otros (Rothbart, 2004; Rothbart & Bates, 2006).

Habitualmente la literatura reporta esta estructura de 3 factores del temperamento a través de diferentes edades y culturas (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001), en particular, los estudios culturales enriquecen lo que sabemos sobre esta variable, ya que los sesgos individuales o grupales procedentes de la cultura, constituyen una fuente de variación en el temperamento.

2.2.2.1 Desarrollo del temperamento en los primeros 3 años

Se ha planteado la estabilidad del temperamento a lo largo de la vida, sin embargo, los factores a la base que componen la regulación (neurales, motores y cognitivos), no están

completamente desarrollados al nacer, por lo tanto, los cambios más importantes ocurren durante la primera infancia, debido a los sistemas neurales aún en desarrollo, sobre todo aquellos que tienen que ver con el control atencional y conductual. Es por ello, que durante los primeros meses de vida del niño se pueden observar diferencias individuales en la orientación atencional, en la propensión a la angustia, en el afecto, en la aproximación positiva y en la frustración (Rothbart, 2011)

Desde los 6 meses de edad, algunos niños se aproximan rápidamente a los objetos alcanzándolos y tocándolos, mientras que otros lo hacen de forma más lenta. Las tendencias hacia la aproximación, las risas y sonrisas en el laboratorio, predicen la extroversión de los niños a los 7 años de edad (Rothbart, 2011).

A finales del primer año, se pueden observar las diferencias individuales en inhibición conductual temerosa hacia estímulos novedosos o intensos. La inhibición conductual temerosa se opone a las tendencias de aproximación, de forma que el niño que antes respondía de manera rápida ante objetos o personas nuevas más adelante puede responder de manera más lenta (Rothbart, 2011). Esto puede verse influido por la capacidad que desarrollan los niños de vincularse preferencialmente con un cuidador principal entre los 9 meses y el año de vida, momento que coincide con el establecimiento del patrón de apego del niño.

La inhibición conductual temerosa es estable y se relaciona con el desarrollo posterior de la empatía, culpa y vergüenza en la niñez. Así, los niños temerosos tienden a desarrollar la consciencia más temprano y se tienden a beneficiar de estilos disciplinarios suaves y

moderados en el proceso de internalización de la conciencia (Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Rothbart, 2011).

Al primer año, el control esforzado (capacidad vinculada a la regulación) empieza a desarrollarse, haciendo disponible nuevas formas de regular las tendencias reactivas. En la medida en que las bases neurales de la atención se desarrollan, aumenta la capacidad de mantener la atención enfocada por periodos más prolongados de tiempo. La atención sostenida y la habilidad de abstenerse de tocar un juguete prohibido durante el primer año, predice significativamente el control esforzado a los 22 meses de edad. La maduración del sistema de atención en los años preescolares se relaciona con la orientación hacia las metas u objetivos y con una conducta planificada, permitiéndole al niño enganchar y persistir por más tiempo en las interacciones con objetos (Rothbart, 2011).

2.2.2.2 Relaciones del temperamento, DSE y las interacciones parentales en la primera infancia

En relación a las diferencias individuales de los niños, los estudios sobre temperamento enfatizan en cómo la alta emocionalidad negativa y la baja regulación, se asocian a una peor competencia social en niños de diferentes edades (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Ato, Galián y Huéscar, 2007), se asocian a problemas atencionales e hiperactividad en la etapa de la niñez (Rothbart, 2011). En cambio, una alta regulación se asocia con una baja presencia de problemas emocionales y conductuales, y con alta competencia social, empatía y autoestima (Kiff, Lengua y Zalewsky, 2011).

Sin embargo, no puede atribuirse como causa a las características ambientales o individuales los efectos negativos en el nivel de ajuste de los niños, sino más bien como

factores de riesgo o como factores protectores de determinadas consecuencias en la vida posterior de la persona (Ato, Galián, Huéscar, 2007).

Existen dos modelos para entender la influencia de las características individuales y ambientales en el ajuste del sujeto, el modelo de diátesis-estrés y el modelo de sensibilidad diferenciada. El primero apunta a que los niños vulnerables son más propensos a tener problemas en contextos maladaptativos. El segundo modelo comparte la visión del modelo de diátesis-estrés y adicionalmente sugiere que existen individuos más propensos a ciertas conductas en determinados ambientes, pero va un paso más adelante al mencionar que los individuos más vulnerables a las situaciones negativas del ambiente, también ganan más de las experiencias positivas (Holzman, Burt, Edwards, Rosinski, & Bridgett, 2018).

Apoyando el primer modelo, conductas parentales negativas están vinculadas con más fuerza a resultados negativos en el niño (por ej. Problemas externalizantes, inhibición, conducta temerosa) para aquellos que tienen mayores factores de riesgo como en el caso de los niños con baja regulación y alto afecto negativo. Apoyando el segundo modelo, existe alguna evidencia que señala que conductas parentales positivas (por ej. Calidez, sensibilidad) protegen a los niños de resultados negativos. (Holzman, Burt, Edwards, Rosinski, & Bridgett, 2018).

Siguiendo esta línea, al investigar la influencia de la parentalidad y el temperamento sobre la adaptación social y emocional en los niños, no sólo se habrán de tener en cuenta los efectos principales de ambas variables por separado, sino también los efectos de interacción. Así, por ejemplo, se ha podido constatar que los niños con una alta resistencia a cumplir las normas tienen tendencia a presentar problemas de conducta. Sin embargo, si los padres ejercen una

disciplina con un alto grado de control (no punitivo), la probabilidad de desarrollar conductas disruptivas en estos niños es menor (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998). En este caso, el temperamento actúa como un factor de riesgo, mientras que la disciplina de los padres ha sido un factor de protección.

Por el contrario, se ha encontrado que un estilo permisivo, con escasas conductas de control y supervisión (no negligente) se ha asociado con un peor ajuste social posterior en los niños, a excepción de niños con una alta tendencia al miedo, que parecen beneficiarse de este estilo educativo más suave que el resto. En este caso el estilo educativo habría actuado como factor de riesgo, mientras que el temperamento del niño lo habría protegido de los potenciales efectos perjudiciales de éste (Ato, Galián, Huéscar, 2007).

Es por ello que las conceptualizaciones actuales sobre el DSE enfatizan en el interjuego de las características individuales del niño (como su temperamento) y el ambiente de cuidados, sugiriendo que algunos niños son más sensibles que otros a las prácticas de crianza y al contexto social (Blesky & Pleuss, 2009). Sin embargo, no debemos olvidar las diferencias culturales como otra variable interviniente. Chen y French (2008) argumentan que dos dimensiones del funcionamiento socioemocional: *la iniciativa* (entendida como la tendencia de iniciar y mantener la participación social) y *el autocontrol* (habilidad de modular la reactividad conductual o emocional en las interacciones con otros) pueden verse afectadas por aspectos del temperamento como la alta irritabilidad (alto afecto negativo), ya que son niños que tienden a mostrar ansiedad, miedo y conductas inhibidas ante la novedad o ante la evaluación social, lo que puede llevar a experimentar dificultades en la vinculación afectiva.

Ambas dimensiones están atravesadas por lo que se considera culturalmente como una conducta apropiada para el niño. Para las culturas occidentales una mejor socialización ayuda

al niño a desarrollar asertividad y auto-expresión, es por ello que *las iniciativas* son altamente valoradas en la crianza, en cambio, en las culturas no occidentales la iniciativa no es tan apreciada. Asimismo, *el autocontrol* permite establecer un balance entre las propias necesidades y las necesidades de otros, lo cual es más valorado en las culturas no occidentales.

También se ha visto que el temperamento modula las conductas parentales, por ejemplo, se ha visto que niños a los 12 meses con puntajes bajos en afecto negativo y puntajes altos en extraversión, tienden a tener madres con altos puntajes en sensibilidad (Kivijärvi, Räihä, Kaljonen, Tamminen, & Piha, 2005). Por otro lado, Martínez-Fuentes, Brito de la Nuez y Pérez-López (2000) plantean que mayores puntajes en extraversión, favorecen el inicio y mantención de interacciones positivas con las madres, ya que facilitan la interpretación de las acciones del niño, y consecuentemente, la sincronía con éste. Otro estudio, señala que, durante las prácticas de alimentación, los niños que presentan mayor afecto negativo dificultan la capacidad de la madre para interpretar las señales de éste (McMeekin, Jansen, Mallan, Nicholson, Magarey, & Daniels, 2013). De esta manera, afirma la idea de que el temperamento interactúa con otros predictores del ajuste socioemocional del niño, como las conductas parentales.

Lo cierto es que la mayoría de los estudios se centran en estudiar cómo el afecto negativo se instaura como un factor de riesgo relevante que modera la relación entre la parentalidad y el DSE infantil. Esto sitúa al afecto negativo como un factor de riesgo para el desarrollo de problemas emocionales, sociales o conductuales en la vida posterior del niño.

En relación a la *sensibilidad materna*, se ha visto que los niños con temperamento difícil, los altos niveles de sensibilidad se asocian con una menor desregulación por parte del niño (Leerkes, Nayena-Blankson, & O'Brien, 2009). Kochanska (1995), por su parte analizó la interrelación entre los *estilos educativos* y el temperamento, así como su influencia sobre las conductas de ajuste social en niños de 26 a 41 meses. Según este estudio, los niños más miedosos necesitan padres con conductas disciplinarias gentiles o suaves, con el fin de no exceder sus niveles de ansiedad. Por el contrario, estas conductas disciplinarias gentiles no son eficaces con niños no miedosos, ya que no estimulan los niveles mínimos de miedo requeridos para interiorizar las normas. En este caso el miedo es una característica del afecto negativo (temperamento).

El estudio realizado por Crockenberg (1990) concluyó que los niños recién nacidos, con predisposición al malestar van a necesitar un *estilo educativo* flexible y mayores recursos para construir relaciones de apego seguro con las madres. Además encontraron que los niños recién nacidos que eran irritables, presentaron un apego inseguro cuando las madres tenían poco apoyo social. Esto va muy de la mano con el estudio realizado por Park, Belsky, Putnam y Crnic (1997), quienes relacionaron el temperamento y el ajuste socioemocional (problemas internalizantes) con el *estilo parental* restrictivo. Estos autores afirman que este estilo parental (disciplina y autoridad) termina beneficiando a los niños con una alta emocionalidad negativa, favoreciendo así su ajuste socioemocional posterior.

Dos investigaciones, la de Rutter (1997) y Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990, citado en Aroca-Montolío & Cánovas-Leonhardt, 2012), correlacionaron el *estilo educativo*, el temperamento y la seguridad en el apego del niño, encontrando que una baja represión promueve el apego seguro del niño con tendencia al malestar, y sólo un estilo

educativo maternal flexible y abierto puede fomentar una adecuada relación de apego en niños altamente irritables.

Los estudios revisados hasta el momento ofrecen resultados contradictorios acerca de los efectos de la crianza y el temperamento sobre el ajuste social y las habilidades socioemocionales de los niños. Muchos de estos resultados contradictorios pueden ser explicados por el uso de diferentes tipos de medidas de las características parentales, sin embargo, se puede proponer que los niños con alto afecto negativo tienen mayor riesgo de mostrar problemas de ajuste socioemocional, en presencia de una parentalidad inadecuada. A esto se agrega la poca existencia de estudios que evalúen la emocionalidad positiva como dimensión del temperamento, en interacción con las características de la parentalidad para precedir el desarrollo socioemocional del niño.

3. Objetivos

Objetivo General

Analizar y predecir el DSE de los niños entre los 12 y 30 meses de edad, a partir de los dominios de las interacciones parentales y el temperamento del niño.

Objetivos específicos:

1. Describir el cambio en el DSE de los niños a los 12 meses y a los 30 meses de edad, considerando el puntaje total y las diferentes escalas.
2. Analizar la relación entre las interacciones parentales de la madre, el temperamento del niño y la interacción entre ambas variables, con el DSE infantil a los 12 meses de edad.
3. Describir las relaciones entre las interacciones parentales de la madre, el temperamento del niño y la interacción entre ambas, con el DSE infantil a los 30 meses de edad.
4. Determinar el valor predictivo de las interacciones parentales de la madre, el temperamento del niño y la interacción entre ambas evaluadas a los 12 meses, sobre el DSE infantil a los 30 meses.

4. Hipótesis

H₁ Existe una disminución en los puntajes del DSE de los niños entre los 12 y 30 meses

H₂: Las interacciones parentales de las madres, el temperamento del niño y la interacción entre ambas, se relacionarán con el DSE infantil a los 12 meses de edad.

- a) Los niños cuyas madres tengan mayor puntaje en afecto y responsividad (Interacciones parentales), tendrán un mayor DSE a los 12 meses.
- b) Los niños con mayores puntajes en los factores de temperamento de extraversión y regulación y menores puntajes en el factor de afecto negativo tendrán un mayor DSE a los 12 meses.
- c) Las interacciones parentales caracterizadas por alto afecto y responsividad, tendrán un efecto protector al atenuar el impacto del afecto negativo en el DSE de los niños a los 12 meses.

H₃: Las interacciones parentales de las madres, el temperamento del niño y la interacción entre ambas, se relacionarán con el DSE infantil a los 30 meses de edad.

- a) Los niños cuyas madres tengan mayor puntaje en sus interacciones parentales, tendrán un mayor DSE a los 30 meses.
- b) Los niños con mayores puntajes en los factores de temperamento de extraversión y regulación y menores puntajes en el factor de afecto negativo tendrán un mayor DSE a los 30 meses.
- c) Las interacciones parentales de mayor calidad tendrán un efecto protector, atenuando el impacto del afecto negativo del niño, en su DSE a los 30 meses.

H4: Las interacciones parentales de las madres, el temperamento del niño y la interacción entre ambas variables evaluadas a los 12 meses, serán predictores del DSE a los 30 meses de edad.

5. Metodología

5.1 Diseño

El presente estudio utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño no-experimental, dado que no se hizo una manipulación de variables, y la selección de la muestra no fue aleatoria. Es de carácter correlacional ya que se realizó una descripción de las relaciones entre las variables interacciones parentales, temperamento y desarrollo socioemocional; y es predictivo, ya que se busca predecir el cambio en el DSE a partir de factores como las interacciones parentales y el temperamento. Por último, el estudio es de corte longitudinal, ya que se llevó a cabo un seguimiento a los mismos niños en 2 momentos del desarrollo: la primera vez, fue cuando los niños tenían entre 10 y 15 meses de edad; y la segunda, cuando los niños tenían entre 25 y 30 meses de edad².

Las variables estudiadas fueron:

- a) **variable dependiente:** el desarrollo socioemocional del niño y su cambio a los 30 meses.
- b) **variables independientes:** las interacciones parentales y el temperamento del niño a los 12 y 30 meses.
- c) **covariables:** nivel educacional de la madre e intervalo entre evaluaciones 1 y 2.

² Cabe señalar que este estudio forma parte del proyecto FONDECYT N°1160110 (2016 – 2018) titulado “Mentalización de apoderados y personal educativo y su relación con competencias socioemocionales y lingüísticas de niños(as) de 12 y 30 meses que asisten a sala cuna”, a cargo de la profesora Chamarrita Farkas Klein., PhD.

5.2 Muestra

El tipo de muestreo fue intencionado y no probabilístico. Para la selección de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión: a) niños que durante la primera medición tuvieran entre 10 y 15 meses de edad; b) niños que asistieran a una sala cuna infantil pública o privada; c) niños que convivieran al menos con sus madres y que pertenecieran a los tres niveles socioeconómicos (NSE) alto, medio y bajo. Por otro lado, se excluyeron del estudio niños que tuvieran algún trastorno importante del desarrollo o presencia de psicopatología grave por parte de la madre, la cual se identificó a través del cuestionario sociodemográfico que ya fue piloteado en otras muestras con características similares a las del presente estudio. El objetivo de elegir esta muestra, de acuerdo a las características señaladas, radica en poder homogeneizar en los participantes otros factores que pudieran influir en el estudio.

Con base a estos criterios, la muestra estuvo compuesta por un total de 69 niños (38 niños y 31 niñas) entre 10 y 15 meses de edad ($M = 12.16$, $SD = 1.37$) que asistieron a jardines infantiles de administración pública (60.9%) y privada (39.1%), pertenecientes a 16 comunas de la ciudad de Santiago de Chile. Los niños participantes ingresaron a la sala cuna a los 7.8 meses en promedio ($SD = 2.64$, rango entre 3 y 12 meses de edad), y en el momento de la primera evaluación permanecían en la sala cuna entre 10 y 50 horas semanales ($M = 38.38$, $SD = 7.82$). En la segunda evaluación, los niños tenían entre 27 y 32 meses de edad ($M = 29.28$, $SD = 1.18$), y el intervalo de tiempo entre la primera y la segunda evaluación fue en promedio 17 meses ($SD = 1.38$), considerando un rango entre 14 y 21 meses entre evaluaciones (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la edad de los niños y de las madres, horas que permanece el niño en la sala cuna, edad de ingreso del niño a la sala cuna (T1) y edad del niño en la segunda evaluación (T2)

	Mín.	Máx.	M	DS
Edad del niño en meses en el T1	10	15	12.16	1.379
Horas semanales que el niño pasa en la sala cuna	10	50	38.38	7.824
Edad madre	15	44	27.54	6.630
Edad ingreso del niño a la sala cuna en meses	3	12	7.80	2.649
Edad del niño en meses en el T2	27	32	2.28	1.18
Intervalo de tiempo entre evaluaciones 1 y 2	14	21	17.11	1.38

En promedio, la edad de las madres fue de 27.5 años ($SD = 6.6$) y considera un rango entre los 15 y los 44 años (ver Tabla 2). De este grupo de madres, un 52.2% tenían un nivel socioeconómico (NSE) bajo, un 24.6% tenían NSE medio, y 23.2% un NSE alto. La gran mayoría de las madres contaba con estudios de enseñanza media completa (31.9%), seguidas por las madres con educación universitaria o estudios completos en un instituto profesional (27.5%). A continuación, se encontraban las madres con estudios de enseñanza media incompleta (15.9%) y las madres con estudios universitarios o técnicos incompletos (15.9%), ambos con la misma proporción. Por último, un mínimo porcentaje de madres (5.8%) tenían estudios de Postgrado, y tan solo el 2.9% de madres tenían escolaridad hasta enseñanza básica (ver Tabla 4).

Tabla 4

Frecuencias del nivel socioeconómico y educacional de las madres y sexo del niño.

		F	%
Nivel socioeconómico	NSE Bajo	36	52.2
	NSE Medio	17	24.6
	NSE Alto	16	23.2
Nivel educacional	Educación básica	2	2.9
	Educación Media incompleta (Incluye educación media en colegio técnico)	11	15.9
	Educación Media Completa (incluye educación media en colegio técnico)	22	31.9

	Universitaria incompleta o instituto profesional incompleta	11	15.9
	Universitaria completa o Instituto profesional Completa	19	27.5
	Post-grado (Máster, Doctorado)	4	5.8
Sexo del niño(a)	Niños	38	55.1
	Niñas	31	44.9

Cabe explicar las razones por las cuales se eligió las edades de los niños. La primera medición (T1) se realizó entre los 10 y 15 meses, ya que a esa edad se dan los principales avances en el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, quienes se encuentran en un período de máxima plasticidad neuronal, se desarrolla la percepción, la memoria, se consolida el apego, y se establece la primera percepción de la autoestima y confianza en sí mismo (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Papalia & Feldman, 2012).

La segunda medición (T2) se realizó entre los 27 y 32 meses, es decir, hacia a los dos años de vida del niño. En esta etapa se atraviesa por una transición donde las competencias emocionales y sociales se transforman profundamente debido a la aparición de varios hitos en el desarrollo, tales como la marcha independiente, y con ella un mayor dominio del mundo físico y social más amplio. También incluye el crecimiento de la individualidad consiente que permite ampliar la comprensión y la reflexión sobre las relaciones sociales, incluidas las evaluaciones morales del comportamiento provenientes de los adultos, junto con el crecimiento de estrategias regulatorias para alinear el comportamiento con dichas reglas. Así mismo, queda mucho por delante en términos de desarrollo, sin embargo, este periodo de los dos años es interesante debido a esta marcada transición, sus contradicciones, los talentos y los desafíos que implica tanto para los niños como para los adultos (Brownell & Kopp, 2007). Hacia esta edad, los niños dejan de ser infantes e inician un proceso de preparación para la

escolaridad formal, lo cual implica nuevas y mayores exigencias. Se espera que a esta edad los niños hayan desarrollado una mayor autonomía, muestren conductas de diferenciación de los padres, pueden crear oraciones más complejas, sepan expresar por medio del lenguaje sus pensamientos y sentimientos, y se encuentre desarrollado el juego simbólico (Erikson, 1982; Papalia & Feldman, 2012; Zero To Three Organization, 2005).

5.3 Procedimiento

Para acceder a la muestra se estableció contacto con las directivas de salas cuna de la ciudad, de forma que autorizaran la realización de las evaluaciones tanto a niños como apoderados en sus respectivas instalaciones. Una vez autorizado el ingreso a la institución, se contactó a los apoderados para explicarles los objetivos y generalidades del proyecto mediante una reunión grupal. Posteriormente, las personas después de recibir la información tuvieron la opción de decidir si aceptaban participar o no, dejando constancia de su autorización con la firma del Consentimiento Informado (ver Anexo E).

Se tomó contacto con las madres de los niños para acordar la fecha de evaluación de la diada, principalmente en el contexto del jardín infantil, y sólo excepcionalmente en algunos casos, se realizó la evaluación en las viviendas de los participantes. La primera medición (T1) incluyó la aplicación del cuestionario sociodemográfico, la escala de temperamento (IBQ-R-VSF), y la grabación de una interacción de juego libre de 5 minutos. El mismo procedimiento se siguió para la segunda evaluación (T2) a los 30 meses, donde las madres y los niños participaron de la grabación de una interacción de juego libre de 5 minutos, y además las madres respondieron el cuestionario de temperamento apto para esta edad (ECBQ-VSF).

Procedimiento para la grabación de la interacción de juego libre. Para la filmación de la interacción de juego libre, se preparó un set de juguetes estandarizado que contemplaba juguetes que elicitaban el juego sensoriomotor y juego simbólico. El set de juguetes para evaluar a niños entre los 10 y 15 meses consistió en un set de cubos de diferentes formas y colores, juguetes de encaje o rompecabezas, oso de peluche, bebé con su manta y biberón, carrito de juguete y libro de imágenes. El set de juguetes para evaluar a los niños entre los 25 y 30 meses incluyó: set de legos o cubos de encaje, set de cubos de diferentes formas y colores, juguete de encaje o rompecabezas, oso de peluche, bebé con su manta y biberón, carrito de juguete, libro de imágenes, animales, frutas y verduras en miniatura. El material se le presentaba a la madre y al niño, junto con la siguiente consigna a la madre: *“juegue como normalmente juega con su hijo”*.

El procedimiento de grabación consistía en permitir que la díada jugara libremente, y sólo se comenzaba a filmar cuando habían pasado los primeros 2 minutos de la interacción. De esta forma, se permitía al(a) niño(a) y a su madre, habituarse a la presencia del evaluador y a la cámara. Posteriormente, se grababa 5 minutos de juego con la ayuda de una cámara digital apoyada en un trípode, durante la cual, el evaluador no participaba en la interacción, sino que sólo se limitaba a observar y a grabar, sin mediar palabra con los participantes.

5.4 Instrumentos de recolección de información

La Tabla 5 muestra las variables del estudio y los distintos instrumentos que fueron utilizados para la recolección de información, así como la manera en que fueron administrados.

Tabla 5
Variables e Instrumentos

Tipo de variable	Descripción	Instrumento	A quien se aplica
Dependiente	Desarrollo socioemocional del niño	FEAS	Pauta de observación que se aplica a las conductas del niño(a) en interacción con su madre
Independiente	Interacciones Parentales	PICCOLO	Pauta de observación que se aplica a la madre en la interacción con su niño(a)
Independiente	Temperamento	IBQ-R-VSF ECBQ-VSF	Cuestionario que responde la madre, sobre las conductas de su niño(a)
Control	Nivel educacional Intervalo entre evaluaciones 1 y 2	Cuestionario Sociodemográfico	Cuestionario que responde la madre

Cuestionario sociodemográfico. Se utilizó el instrumento diseñado por el equipo proyecto FONDECYT N° 1110087 (Farkas, Santelices, & Himmel, 2011), con el fin de recolectar la información necesaria para caracterizar la muestra, en cuanto al desarrollo del niño, y a las características familiares y sociodemográficas de la familia. La categorización del nivel socioeconómico (NSE) se realizó con el índice ESOMAR, el cual combina el nivel educacional y ocupacional del principal sostenedor económico que viviera con el niño, según la encuesta Adimark (2000). En el presente estudio, se utilizará principalmente la edad y el sexo de los niños, el NSE (alto, medio o bajo) y el nivel educacional de las madres (Ver anexo A)

Functional Emotional Assessment Scale (FEAS; Greenspan et al., 2001). A través de este instrumento se evaluó el DSE del niño. Este instrumento fue diseñado a partir de los trabajos de Stanley Greenspan (1979, 1989, 1992) y permite la evaluación y codificación de las conductas del niño, considerando para ello 6 habilidades del DSE: autorregulación e interés en el mundo (N1), vinculación afectiva (N2), comunicación intencional de doble vía (N3), organización conductual (N4), capacidad representacional (N5), y diferenciación representacional (N6). Se aplica a niños desde los 7 meses hasta los 4 años de edad, y

contempla 6 formas distribuidas así: Forma 7 a 9 meses, Forma 10 a 12 meses, Forma 13 a 18 meses, Forma 19 a 24 meses, Forma 25 a los 35 meses, y Forma 3 a 4 años.

Para la presente investigación, se utilizaron las formas de 10 a 12 meses, 13 a 18 meses y 25 a 30 meses, dado que cubre los rangos de edad de los niños(as) participantes del proyecto. La ventaja que tiene la utilización de este instrumento es la posibilidad de evaluar el DSE de los niños a partir de la observación del profesional. En la Tabla 6 se muestran las dimensiones evaluadas en cada forma utilizada para la investigación.

Tabla 6
FEAS y sus dimensiones

Dimensión	Forma 10 a 12 meses	Forma 13 a 18 meses	Forma 25 a 35 meses
Regulación e interés en el mundo	9 ítems (1 al 9)	8 ítems (1 al 8)	10 ítems (1 al 10)
Vinculación afectiva	5 ítems (10 al 14)	5 ítems (9 al 13)	9 ítems (11 al 19)
Comunicación intencional de doble vía	4 ítems (15 al 18)	4 ítems (14 al 17)	5 ítems (20 al 24)
Organización Conductual	N/E	N/E	2 ítems (25 y 26)
Pensamiento representacional	N/E	N/E	4 ítems (27 al 30)
Total	18 ítems	17 ítems	30 ítems

N/E: No evaluado en este rango de edad.

Los estudios de validación de esta escala fueron realizados con una muestra de 468 niños norteamericanos, 197 de ellos con desarrollo normativo, 190 con trastornos de regulación, 41 con dificultades del desarrollo y 40 familias con exposición a drogas durante el embarazo. La confiabilidad inter-jueces obtenida por los autores, usando videos, fue de $\alpha = .91$ y $\alpha = .97$, mientras que la observación de interacciones directamente (sin apoyo de videos) obtuvo una confiabilidad de $\alpha = .89$ (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001).

El instrumento originalmente fue desarrollado en inglés, por lo tanto, se realizó una traducción del mismo. Para ello, se solicitó la autorización de los autores del instrumento para realizar la traducción del inglés al español, la cual se hizo con un grupo de expertos en

primera infancia de nacionalidad chilena (de manera de garantizar la adaptación cultural y contextual de algunas palabras), y con buenas habilidades en inglés. Una vez obtenida la pauta, se inició el proceso de entrenamiento de codificadores en varias etapas: a) revisión del material traducido y observación de 3 videos para comenzar con el proceso de entrenamiento; b) una vez consolidados algunos acuerdos para la codificación se construyó una codificación maestra consensuada (Master Code) que permitiera comparar el nivel de acuerdo inter-juez con el resto de los codificadores. Este proceso se realizó con un número de 10 videos, que es lo recomendado por Bagner, Rodriguez, Blake, Linares y Carter (2012), contando con la participación de 2 psicólogas con grado de Magíster en Psicología.

Posteriormente, otro equipo de 4 codificadores observó los mismos 10 videos y con sus codificaciones se calculó el acuerdo inter-juez. Sólo dos personas lograron un porcentaje de acuerdo superior a al 80% de los ítems, obteniendo un Kappa de .72 para el codificador 1 y .68 para el codificador 2. El instrumento se puede observar en el anexo B.

Análisis psicométrico del instrumento para evaluar a los niños en el Tiempo 1

La forma 10 a 12 meses y la forma 13 a 18 meses, fueron utilizadas para evaluar el desarrollo socioemocional de los niños en la primera evaluación (T1). Ambos instrumentos difieren solo en el ítem 6, presente solo en la forma para niños más pequeños (10 a 12 meses). Este ítem se refiere a si “La interacción del niño es principalmente visual, observa los juguetes en vez de jugar con ellos”. Los autores del instrumento señalan que esta conducta no es tan relevante para el siguiente rango de edad (13 a 18 meses) (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001), además que se trata de un ítem que tiene una baja correlación con la escala total. Con base a todo esto, se decidió no incluirlo en los análisis para el Tiempo 1.

Para calcular la confiabilidad del instrumento tampoco se consideró el ítem 5, ya que requiere juguetes como triciclos o carros que permitan al niño desplazarse en un espacio amplio. Este tipo de juguetes no estaban disponibles en el set de evaluación para el presente estudio, y, además, las condiciones de espacio no permitían la introducción de juguetes de este tamaño. La confiabilidad alcanzada para el total de la escala fue de $\alpha = .827$, permitiendo una medición adecuada del funcionamiento socioemocional global del niño(a). Sin embargo, la confiabilidad por cada subescala fue variable, por lo que se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio con el fin de analizar la estructura interna del instrumento. Para éste análisis se utilizó un método de extracción de factores de máxima verosimilitud y rotación oblicua. Este análisis propone una solución de 5 factores donde los ítems se organizan de forma diferente a la que propone originalmente el instrumento, o presentan cargas cruzadas en otros factores.

En particular, son los ítems de la dimensión comunicación intencional de doble vía los que cargan a diferentes factores, además que en conjunto tienen una confiabilidad muy baja ($\alpha = .482$). Por esta razón, se decidió realizar nuevamente un análisis factorial exploratorio excluyendo estos ítems (15, 16, 17 y 18), el cual propone una solución de 2 factores que explican el 52% de la varianza.

El primer factor agrupa los ítems 1, 3, 4, 8-9, y hacen referencia a la escala de ***regulación e interés en el mundo***. Se excluye el ítem 7 dado que carga a los dos factores, y además tiene una baja correlación con la escala al igual que el ítem 2. Este factor tiene un alfa de Cronbach de .682.

El segundo factor agrupa los ítems 10, 11, 12 y 14, y hacen referencia a la escala de ***vinculación afectiva***, presentando un alfa de Cronbach de .658. En esta dimensión el ítem 13 presentó una baja correlación con la escala total. Cabe mencionar que se consideraron los ítems que tuvieran una carga factorial superior a .30 para ser considerados como parte de algún factor.

Posteriormente, se decidió calcular la confiabilidad de los ítems que componen la dimensión comunicación intencional de doble vía, obteniéndose la confiabilidad más baja de la escala ($\alpha = .482$), dado que los ítems no se agrupan de la misma manera propuesta por el autor de la escala. Por lo tanto, los resultados en relación a esta dimensión deben ser leídos con precaución. En síntesis, la confiabilidad del instrumento en el Tiempo 1 se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7
Confiabilidad FEAS con el alfa de Cronbach, Tiempo 1

	Propuesta del autor		Propuesta de ítems	
	Ítems	Alfa de Cronbach	Ítems	Alfa de Cronbach
Regulación e interés en el mundo	1, 2, 3, 4, 7, 8-9	$\alpha = .692$	1, 3, 4, 8-9	$\alpha = .682$
Vinculación afectiva	10, 11, 12, 13, 14	$\alpha = .654$	10, 11, 12, 14	$\alpha = .658$
Comunicación intencional de doble vía	15, 16, 17, 18	$\alpha = .482$	15, 16, 17, 18	$\alpha = .482$
Funcionamiento socioemocional del niño (Total)	1, 2, 3, 4, 7, 8-9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	$\alpha = .827$	1, 2, 3, 4, 7, 8-9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	$\alpha = .827$

Análisis psicométrico del instrumento para evaluar a los niños en el Tiempo 2

Se utilizó la forma 25 a 35 meses para evaluar a los niños(as) en el Tiempo 2. Para calcular la confiabilidad del instrumento no se tuvieron en cuenta los ítems 5, 15 y 19. El ítem 5 por las mismas razones expuestas anteriormente. El ítem 15 se excluyó debido a que en su gran mayoría los niños no experimentaron estrés durante las interacciones de juego con sus madres. El ítem 19 se excluyó ya que los niños no contaban con suficiente espacio para

desplazarse ampliamente por la sala, por lo tanto, tendían a permanecer al lado de sus madres jugando.

El análisis de confiabilidad, indica que un alfa de Cronbach de .919 para el funcionamiento socioemocional global del niño (ver Tabla 8). Eliminando los ítems 3 y 4, la confiabilidad aumenta a .922. Se realizó un análisis factorial exploratorio, con el objetivo de analizar la estructura interna del instrumento, y los resultados proponen una solución de 6 factores que no coincide con la propuesta de los autores del instrumento, donde los ítems cargan a otras dimensiones, o presentan cargas cruzadas a diferentes factores.

En este análisis se observa que los ítems 3, 4 y 23 presentan muy baja comunalidad con la escala total, por lo tanto, se realizó nuevamente un análisis factorial exploratorio con método de máxima verosimilitud para la extracción de factores y rotación oblicua. Al excluir estos ítems de los análisis, se obtuvo una solución de 5 factores que en conjunto logran explicar el 68% de la varianza.

El primer factor agrupa los ítems 11, 12, 13, 14, 16, y 17, que corresponden a la dimensión ***vinculación afectiva***. Se excluye el ítem 18 ya que carga a una dimensión diferente con una baja correlación con la escala. Con esta estructura se obtiene un alfa de Cronbach de .850.

El segundo factor agrupa los ítems 27, 28, 29 y 30, que corresponden a la dimensión ***pensamiento representacional***. Con esta estructura el alfa de Cronbach es de .868.

El tercer factor agrupa los ítems 1, 2, 6, 7, 8 y 9-10, que corresponden a la dimensión ***autorregulación e interés en el mundo***. Los ítems 3 y 4 habían sido excluidos en el paso anterior debido a su baja correlación con la escala total. El ítem 4, aunque carga a este factor,

tiene una correlación inferior a .30, por lo tanto, también se tomó la decisión de excluirlo.

Con esta estructura la confiabilidad mejora a $\alpha = .816$.

El cuarto factor agrupa los ítems 20, 21, 22 y 24, y corresponden a la dimensión **comunicación intencional de doble vía**. El ítem 23 se había excluido en el paso anterior, dada su baja comunalidad con la escala total. Considerando esta estructura, la confiabilidad mejora a $\alpha = .662$.

El quinto y último factor, agrupa los ítems 25 y 26, y corresponden a la dimensión **organización conductual**. Juntos tienen una confiabilidad de $\alpha = .546$.

Tabla 8
Confiabilidad FEAS con el alfa de Cronbach, Tiempo 2

	Propuesta del autor		Propuesta de ítems	
	Ítems	Alfa de Cronbach	Propuesta ítems	Alfa de Cronbach
Regulación e interés en el mundo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9-10	$\alpha = .777$	1, 2, 6, 7, 8, 9-10	$\alpha = .816$
Vinculación afectiva	11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	$\alpha = .852$	11, 12, 13, 14, 16, 17	$\alpha = .852$
Comunicación intencional de doble vía	20, 21, 22, 23, 24	$\alpha = .556$	20, 21, 22, 24	$\alpha = .662$
Organización Conductual	25, 26	$\alpha = .546$	25, 26	$\alpha = .546$
Pensamiento representacional	27, 28, 29, 30	$\alpha = .868$	27, 28, 29, 30	$\alpha = .868$
Funcionamiento socioemocional del niño (Total)	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9-10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	$\alpha = .919$	1, 2, 6, 7, 8, 9-10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	$\alpha = .922$

Las definiciones operacionales para cada subescala son las siguientes: Regulación e interés en el mundo: capacidad que adquieren los bebés de mantener un estado de alerta que les permita interactuar, jugar, prender y mostrar interés tanto por los objetos como por las personas. El niño va a poder gestionar la gran cantidad de estímulos que recibe de su entorno pudiendo seleccionar entre unos y otros, logrando un estado de calma, alerta y atención que

le permita regularse para mantener la interacción con el otro, y además obtener placer de dichas relaciones (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001). Esta dimensión es observable en el Tiempo 1 y 2

Vinculación afectiva: capacidad del bebé de involucrarse con el cuidador, demostrando preferencia por ese cuidador y agrado o placer en dicha interacción. Esta dimensión alude a competencias relacionales del bebé como discriminar patrones en las voces, estados emocionales y expresiones faciales de sus cuidadores (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001). Esta dimensión es observable en el Tiempo 1 y 2.

Comunicación intencional de doble vía: capacidad del niño de iniciar y responder a círculos de comunicación gestual y verbal de manera sencilla. Abrir los círculos de comunicación consiste en iniciar el contacto a través de miradas o expresiones no verbales con la intención de manifestar afecto y otras intenciones básicas. Responder a los círculos de comunicación implica responder adecuadamente a las acciones del adulto dentro de la interacción de juego, reflejando así la capacidad de responder bidireccionalmente a la comunicación con el adulto (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001). Esta dimensión es observable en el Tiempo 1 y 2.

Organización conductual: después de iniciar y cerrar círculos de comunicación, el niño organiza secuencias de interacción más complejas y utiliza gestos y expresiones verbales simples para comunicar deseos, emociones, intenciones más elaboradas, y lee a su vez las expresiones de los adultos de manera cada vez más elaborada, esto le permite abrir y cerrar múltiples círculos de comunicación en secuencia, lo que le permite organizar su conducta a

niveles mayores (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001). Esta dimensión es observable en el Tiempo 2.

Pensamiento representacional: cual implica la capacidad del niño de utilizar las interacciones para recrear representaciones de la vida cotidiana, estas representaciones se pueden observar en el juego simbólico o de pretender, donde el niño es capaz de reproducir conductas de cuidado, cercanía e intimidad en la interacción de juego con el adulto (Greenspan, Degagni & Wieder, 2001). Esta dimensión es observable en el Tiempo 2.

Los ítems de la escala se codifican con puntuaciones de 0 (*no se observa o se observa muy brevemente*), 1, (*presente algunas veces, observado pocas veces*) y 2 (*consistentemente presente, observado muchas veces*). Para calcular los totales de cada dimensión se suma el puntaje obtenido por el niño, y se divide por la cantidad de ítems, obteniendo así puntuaciones entre 0 y 2 para cada dimensión y para el total de la escala.

Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO; Roggman et al., 2013). Permite evaluar las interacciones parentales a partir de los videos de interacción en juego libre. Se trata de un cuestionario observacional compuesto por 29 comportamientos parentales, que se valoran en una escala entre 0 y 2 puntos. Se aplica a niños entre 10 y 47 meses de edad, considerando los siguientes 4 dominios interaccionales: *afecto, responsividad, aliento y enseñanza*.

Está pensado para observar interacciones breves (5-10 minutos) en vivo o videadas, y puede ser completado por profesionales o técnicos que trabajen en el área de apoyo familiar. Tiene una confiabilidad interjuez total de $\alpha = .77$ y una confiabilidad interjuez de

codificadores de diferentes etnias de $\alpha = .80$. Ha sido probado en diferentes culturas, y ha sido validado en una muestra chilena por Farkas, Gallardo, Strasser, Badilla y Santelices (2107), quienes reportaron niveles de confiabilidad similares a los de la muestra norteamericana. La confiabilidad para la escala afecto es de $\alpha = .79$, para la escala responsividad es de $\alpha = .83$, para la escala aliento es de $\alpha = .78$, y para la escala de enseñanza es de $\alpha = .77$. El proceso de validación incluyó la traducción del inglés al español con permiso de los autores del instrumento, retro traducción al inglés y revisión de ésta por el grupo de autores de la escala. Se contó con un grupo de 6 codificadores entrenados en este instrumento, y que participaron en la adaptación del mismo con población chilena. El instrumento se puede observar en el anexo C.

Se realizó un análisis de confiabilidad para la presente muestra, encontrándose que algunas escalas podían mejorar su confiabilidad si se eliminaban algunos ítems. En la tabla 8 y 9 se presenta la propuesta de ítems finales para el Tiempo 1 y para el Tiempo 2, respectivamente. En el caso de los ítems 3, 4 y 5 de la escala afecto, y los ítems 5 y 6 de la escala enseñanza, se observó que presentan correlaciones muy bajas con la escala (menores a .30), afectando la confiabilidad del instrumento, por lo tanto, se calculó nuevamente el alfa de Cronbach sin estos ítems para ambas evaluaciones, y se observó una mejora en los valores, logrando una mayor confiabilidad (ver Tabla 9 y 10).

Tabla 9
Confiabilidad PICCOLO con el alfa de Cronbach, Tiempo 1

	Ítems	Alfa de Cronbach	Propuesta ítems	Alfa de Cronbach
Afecto	7 ítems	.645	1, 2, 6,7 (eliminando 3,4,5)	.816
Responsividad	7 ítems	.800	7 ítems	.800
Aliento	7 ítems	.798	7 ítems	.798
Enseñanza	8 ítems	.677	1, 2, 3, 4, 7, 8 (eliminando 5, 6)	.697
Total	29 ítems	.900	Eliminando ítems 3,4 y 5 de la escala afecto y 5,6 de la escala enseñanza.	.907

Tabla 10
Confiabilidad PICCOLO con el alfa de Cronbach, Tiempo 2

	Ítems	Alfa de Cronbach	Propuesta ítems	Alfa de Cronbach
Afecto	7 ítems	.577	1, 2, 6,7 (eliminando 3,4,5)	.812
Responsividad	7 ítems	.856	7 ítems	.856
Aliento	7 ítems	.741	7 ítems	.741
Enseñanza	8 ítems	.622	1, 2, 3, 4, 7, 8 (eliminando 5, 6)	.632
Total	29 ítems	.882	Eliminando ítems 3,4 y 5 de la escala afecto y 5,6 de la escala enseñanza.	.901

Cuestionarios de temperamento de Rothbart. Las escalas de temperamento diseñadas por Rothbart (Rothbart & Derryberry, 1981), consisten en una evaluación a través del reporte de los padres respecto de diversas conductas del niño. Existen diferentes versiones según la edad del sujeto, pero para el presente estudio solo se utilizaron las que cubren la edad de los niños del estudio: IBQ-R-VSF y ECBQ-VSF.

El infant Behavior Questionnaire Revised (IBQ-R-VSF), (Putnam, Helbig, Gartstein, Rothbart, & Leerkes, 2014) permite que los padres reporten las conductas de sus hijos entre los 3 y 12 meses, con el fin de evaluar las siguientes 3 dimensiones del temperamento infantil: *extraversión*, *afectividad negativa*, y *regulación*. La *extraversión* se refiere a la expresión del niño ante aquellos estímulos placenteros y positivos e incluye conductas de aproximación reactividad vocal, alta intensidad del placer o disfrute, sonrisas y risas, nivel de actividad y sensibilidad perceptual. La *afectividad negativa* se refiere a emociones negativas del niño o el grado en que el niño se muestra tímido y no se calma fácilmente, y que incluye las conductas de tristeza, estrés a los límites, miedo y disminución de la reactividad. La *regulación* se refiere a la facilidad del niño para ser tranquilizado y calmado por otros, a la reducción de la reactividad y focalizar la atención.

La escala está compuesta de 37 ítems, en los cuales las madres deben indicar la frecuencia con la que observaron la conducta descrita durante la semana pasada, usando para ello una escala Likert de 1 a 7. Este instrumento presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .70$ - $.92$ para la escala extroversión; $\alpha = .72$ - $.88$ para la escala afecto negativo; y $\alpha = .71$ - $.82$ para autorregulación) en muestras norteamericanas (Putnam et al., 2014). En Chile este instrumento fue adaptado por Farkas y Vallotton (2016) obteniendo una confiabilidad para las tres escalas que varía entre $\alpha = .70$ y $.75$. Aunque la escala está diseñada para ser aplicada a niños hasta los 12 meses, las autoras consideraron que el instrumento que ofrece información relevante para los niños de 13 a 15 meses, por lo tanto, esta medida abarcó a los niños de la primera medición.

Para efectos de la presente tesis doctoral, se realizó un análisis de confiabilidad del instrumento (ver alfa de Chronbach para cada dimensión en la Tabla 11). Se observa que al eliminar los ítems 36 y 37 de la escala *extraversión*, se mejora la confiabilidad de la subescala, así mismo, al eliminar los ítems 5 y 11 de la escala *regulación*, sucede lo mismo. Estos ítems presentaron comunalidades inferiores a $.30$.

Tabla 11
Confiabilidad IBQ-R-VSF con el alfa de Cronbach, Tiempo 1

	Ítems	Alfa de Cronbach	Propuesta ítems	Alfa de Cronbach
Extraversión	1,2,7,8,13,14,15,20,21,26,27,36,37	$\alpha = .704$	1,2,7,8,13,14,15,20,21,26,27 (eliminando 36,37)	$\alpha = .788$
Afecto negativo	3,4,9,10,16,17,22,23,28,29,32,33	$\alpha = .734$	3,4,9,10,16,17,22,23,28,29,32,33 (se conserva igual)	$\alpha = .734$
Regulación	5,6,11,12,18,19,24,25,30,31,34,35	$\alpha = .556$	6,12,18,19,24,25,30,31,34,35 (eliminando 5,11)	$\alpha = .722$

Early Childhood Behavior Questionnaire, Very Short Form (ECBQ-VSF) (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006). Es muy similar que el cuestionario descrito previamente, evaluando el mismo constructo que el instrumento anterior (IBQ-VSF) para sus tres

subescalas: Extraversión, afecto negativo y regulación, pero se focaliza en niños de 18 a 36 meses de edad.

Consta de 36 ítems en los cuales las madres deben indicar la frecuencia con la que observaron la conducta descrita durante la semana pasada, usando para ello una escala Likert de 1 a 7. Los autores reportan una adecuada consistencia interna y una buena correlación entre cuidadores primarios y secundarios (Putman et al., 2006) (α entre .70 y .80) y una buena correlación entre diversos cuidadores.

También se realizó un análisis de confiabilidad del instrumento para la presente muestra. En la Tabla 12 se presenta la propuesta de ítems. Al eliminar el ítem 34 de la escala afecto negativo y los ítems 12 y 14 de la escala regulación, se mejora el alfa de Cronbach.

Tabla 12
Confiabilidad ECBQ-R-VSF con el alfa de Cronbach, Tiempo 2

	Ítems	Alfa de Cronbach	Propuesta ítems	Alfa de Cronbach
Extraversión	3,4,6,9,11,13,18,20,24,25,30,36	$\alpha = .675$	3,4,6,9,11,13,18,20,24,25,30,36 (se conserva igual)	$\alpha = .788$
Afecto negativo	1,2,10,16,17,19,22,23,26,32,33,34	$\alpha = .635$	1,2,10,16,17,19,22,23,26,32,33 (eliminando 34)	$\alpha = .707$
Regulación	5,7,8,12,14,15,21,27,28,29,31,35	$\alpha = .556$	5,7,8,15,21,27,28,29,31,35 (eliminando 12,14)	$\alpha = .722$

5.5 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS versión 23. Inicialmente se calcularon los estadísticos descriptivos para cada variable y se comprobaron los supuestos de normalidad para cada una de ellas. Dado que la variable dependiente no cuenta con normalidad, exceptuando el DSE total a los 30 meses, se intentó una transformación logarítmica que mejorara esta condición, sin embargo, al no lograrse este cometido, se optó con utilizar el puntaje directo de cada dimensión del DSE.

Para dar respuesta al primer objetivo, primero se realizaron pruebas *t* para muestras relacionadas para analizar los cambios en las dimensiones del DSE que están presentes a los 12 y a los 30 meses, es decir, para la autorregulación e interés en el mundo, la vinculación afectiva, la comunicación intencional de doble vía y el DSE total. En segundo lugar, se asignó a cada niño en las categorías “Logrado”, “Medianamente logrado” y “No Logrado” para cada dimensión de la escala que evalúa el DSE. Con estas categorías se realizó un Chi-cuadrado para identificar si la proporción de niños en cada categoría cambiaba entre el Tiempo 1 y Tiempo 2.

Para analizar el segundo objetivo, primero se calcularon las correlaciones parciales entre las Interacciones Parentales (IP) de las madres, los factores del temperamento y el DSE para analizar su nivel de asociación transversalmente a los 12 meses (T1), controlando el nivel educacional de la madre. En segundo lugar, se analizar regresiones múltiples, considerando como variables dependientes cada dimensión observada del DSE a los 12 meses y efectos principales y de interacción entre los predictores (IP de las madres y temperamento).

Para analizar el tercer objetivo se siguió un procedimiento similar, analizando transversalmente las correlaciones parciales entre las variables a los 30 meses, controlando el nivel educacional de la madre. Posteriormente se realizaron regresiones múltiples, considerando como variables dependientes las dimensiones observadas en el DSE a los 30 meses y efectos principales y de interacción entre los predictores (IP de las madres y temperamento).

Para responder a los objetivos 2 y 3 se realizó un análisis adicional de pruebas *T* para medidas independientes, no contemplado inicialmente en los objetivos, con el propósito de

determinar si las Interacciones Parentales (IP) de la madre y los factores del temperamento son significativamente diferentes de acuerdo con las categorías de logro del DSE de los niños.

Para responder el cuarto objetivo primero se analizaron las correlaciones entre las dimensiones del DSE a los 30 meses, con las IP de las madres y el temperamento del niño, ambos evaluados a los 12 meses y controlando el nivel educacional de la madre. En segundo lugar, se realizaron regresiones jerárquicas que permitieron analizar longitudinalmente el aporte de los dominios de las IP de la madre, el temperamento del niño (evaluadas a los 12 meses) y las interacciones entre ambas. Este procedimiento permitió explicar los cambios en cada dimensión del DSE, que no fueron explicados por el nivel de desarrollo previo del niño.

Para todos los modelos de regresión se comprobaron los supuestos de independencia de errores mediante el estadístico Durbin Watson y la no multicolinealidad mediante el coeficiente de varianza inflada (VIF).

5.6 Aspectos éticos

En la presente investigación se utilizarán datos recolectados por el proyecto Fondecyt N°1160110 (2016 – 2018), “Mentalización de apoderados y personal educativo y su relación con competencias socioemocionales y lingüísticas de niños(as) de 12 y 30 meses que asisten a sala cuna”, el cual ya cuenta con la aprobación del comité de Ética de la UC y que está a cargo de la profesora Chamarrita Farkas.

Dentro de la información obtenida en el Fondecyt, la presente tesis incluyó una recodificación de videos que ya habían sido filmados previamente para obtener una valoración del DSE del niño en las interacciones de juego. De esta manera se pretende

mejorar la comprensión de las interacciones de calidad con los niños que promueven su DSE a partir de los dominios de las IP de las madres y las características del temperamento en los niños. La realización de estudio no debiese presentar repercusiones sociales negativas de ningún tipo.

Los protocolos y metodologías utilizadas fueron realizados por profesionales suficientemente calificados y bajo supervisión de profesionales expertos. Los investigadores se comprometen a asegurar que no existirá falsificación, fabricación o distorsión deliberada de los datos y que el reporte y la diseminación de los datos se llevarán a cabo de manera rigurosa. Asimismo, la metodología y resultados serán abiertos para la discusión y revisión de pares.

Se aseguró la participación voluntaria e informada en el presente proyecto mediante la explicación de los objetivos de la investigación en una reunión donde asistieron los apoderados de los niños y el personal educativo de los jardines infantiles. Posterior a esta reunión se dejó constancia de su participación voluntaria en un Consentimiento Informado (ver Anexo E). Este incluye información para los participantes que indica que los videos se van a analizar con diferentes pautas, de manera que incluye la recodificación de la variable desarrollo socioemocional.

Por otro lado, cada codificador del equipo de investigadores firmó un Contrato de Confidencialidad en el manejo de la información, con el fin de asegurar la privacidad de los datos obtenidos por los investigadores del presente trabajo y la no divulgación de información personal de los participantes. De esta manera se garantiza que el tratamiento de toda información será respetando la confidencialidad y anonimato.

El anonimato de los participantes también fue garantizado mediante la asignación de códigos que resguardaran el nombre de los participantes, de esta manera la información ingresada en la base de datos es anónima y sólo la investigadora responsable del Fondecyt N°1160110 tiene acceso a esta información, la cual no se compartió con ninguna otra persona del equipo.

Los datos de los participantes están almacenados en el ordenador de la investigadora responsable del Fondecyt, protegiendo el acceso a esta información con contraseña.

Al finalizar la ejecución del proyecto Fondecyt N°1160110 se realizaron varias actividades con la muestra participante, por un lado, se le entregó a cada niño un cuento con algunas indicaciones para compartir la lectura de manera que fomente las interacciones positivas y por otro lado, realizando capacitaciones a las educadoras de la JUNJI haciendo énfasis en cómo fortalecer los procesos de relacionarse con los niños.

6. Resultados

6.1 Análisis descriptivo de las variables

6.1.1 Desarrollo Socioemocional

El análisis descriptivo incluye el análisis del puntaje continuo de la variable y se describe el procedimiento que se siguió para la construcción de puntajes por categorías.

De acuerdo al puntaje continuo, en la primera medición se observó que el promedio del DSE total de los niños ($n = 69$) fue de 1.65 ($DS = 0.27$) considerando un rango entre 0 – 2, por lo tanto, las puntuaciones presentaron una tendencia a ser altas en la muestra total. El DSE a los 12 meses de edad se desglosa en 3 sub-dimensiones, observándose un puntaje mayor en aquella relacionada con la *autorregulación e interés en el mundo* ($M = 1.78$, $DS = 0.29$), seguido por *la vinculación afectiva* ($M = 1.59$, $DS = 0.35$), y por último, la *comunicación intencional de doble vía* ($M = 1.51$, $DS = 0.40$). Cabe señalar, que estas variables no cuentan con puntos de corte, por lo que son consideradas como variables dimensionales, de modo que a mayor puntaje mayor será la presencia del atributo evaluado (ver resumen en la Tabla 13).

Tabla 13
Estadísticos Descriptivos del DSE a los 12 meses

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Autorregulación e interés en el mundo	1.78	0.29	1.00	2
Vinculación afectiva	1.59	0.35	0.50	2
Comunicación intencional de doble vía	1.51	0.40	0.33	2
DSE total	1.65	0.27	0.73	2

Al analizar el DSE total a los 30 meses, se observó que el promedio de los niños fue de 1.51 ($DS = .35$) en un rango entre 0 – 2 y con primacía a ser puntajes altos. Evolutivamente,

los niños a los 30 meses adquieren más habilidades socioemocionales que le permiten relacionarse mejor con sus cuidadores principales, otros adultos y pares. En esta ocasión se observó que la *autorregulación e interés en el mundo* fue la sub-dimensión que obtuvo el promedio más alto ($M = 1.75$, $DS = .30$), seguido por la *vinculación afectiva* ($M = 1.72$, $DS = .37$), la *comunicación intencional de doble vía* ($M = 1.28$, $DS = .41$), la *organización conductual* ($M = 1.28$, $DS = 0.66$), y por último, el *pensamiento representacional* ($M = .77$, $DS = .70$) (ver resumen en la Tabla 14).

Tabla 14
Estadísticos descriptivos DSE de la muestra a los 30 meses de edad

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Autorregulación e interés en el mundo	1.75	0.30	1.00	2
Vinculación afectiva	1.72	0.37	0.67	2
Comunicación intencional de doble vía	1.55	0.41	0.50	2
Organización conductual	1.28	0.66	0	2
Pensamiento Representacional	0.77	0.70	0	2
DSE total 5 dimensiones	1.51	0.35	0.67	2
DSE total 3 dimensiones (Autorregulación, vinculación, comunicación)	1.69	0.32	0.81	2

Las condiciones de normalidad en la distribución de la variable y sus subdimensiones medidas a los 12 meses, indican que no se presenta una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $< .05$), lo que implica una lectura atenta de posteriores resultados. Se intentó una transformación logarítmica, sin embargo, no se mejoraban las condiciones de normalidad en las variables, por lo tanto, se decidió trabajar con el puntaje que arrojó la variable con sus dimensiones.

A los 30 meses de edad, solo el *DSE total* tuvo una distribución normal ($KS=.104$, $p=.060$), no así las sub-dimensiones de autorregulación e interés en el mundo, vinculación afectiva, comunicación intencional de doble vía, organización conductual y pensamiento

representacional (Kolmogorov-Smirnov $< .05$). Al intentar una transformación logarítmica, no se mejora esta condición, por lo tanto, se utilizaron los puntajes alcanzados para cada dimensión.

En un segundo paso del análisis descriptivo, se construyeron categorías para diferenciar el nivel de logro de las habilidades socioemocionales que los niños deben alcanzar según la edad. Para ello se utilizó como referencia la escala de puntajes que originalmente propone el instrumento, la cual propone asignar puntajes 0 cuando la conducta es inconsistente o se observa poco en el niño, 1 cuando la conducta se observa a veces y 2 cuando la conducta se observa muchas veces o consistentemente durante la interacción (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001).

De acuerdo a este criterio, los niños con puntajes entre 0 y 0.59 son niños que no han logrado la habilidad, puntajes entre 0.60 y 1.49 son niños que han logrado medianamente la habilidad, y puntajes entre 1.50 y 2 son niños que lograron la habilidad en relación al DSE. Estas categorías se refieren al logro de los hitos o habilidades que los autores determinan que deberían lograr los niños de acuerdo a su edad cronológica. En la tabla 15 se presenta la frecuencia de niños en cada categoría, donde se puede apreciar que ningún niño de la muestra se ubicó en la categoría no logrado, tanto a los 12 como a los 30 meses. Esta tabla permite comparar cuántos niños están en la categoría medianamente logrado y logrado considerando las 3 dimensiones observables a los 12 y 30 meses con los ítems comparables del instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales (FEAS) y considerando 5 dimensiones observadas a los 30 meses.

Tabla 15
Tabla de frecuencias según categoría del DSE total a los 12 y 30 meses

	12 meses		30 meses	
	<i>Medianamente logrado</i>	<i>Logrado</i>	<i>Medianamente logrado</i>	<i>Logrado</i>
DSE total 3 dimensiones	16 (23.2%)	53 (76.8%)	28 (40.6%)	41 (59.4%)
DSE total 5 dimensiones	--	--	14 (20.3%)	55 (79.7%)

6.1.2 Interacciones Parentales (IP) de las madres

Al analizar las IP de las madres a través del PICCOLO a los 12 y 30 meses de edad de los niños, se observó que en la primera evaluación el dominio *afecto* fue el que tuvo un mayor promedio ($M = 12.49$, $DS = 2.39$), seguido de la *responsividad* ($M = 11.83$, $DS = 2.52$), el *aliento* ($M = 10.16$, $DS = 3.16$), y la *enseñanza* ($M = 9.14$, $DS = 3.46$). En general, los promedios fueron altos para los tres primeros dominios, sin embargo, el instrumento no cuenta con puntos de corte, por lo que los puntajes se interpretaron como variables dimensionales, en los cuales, a mayor puntaje mayor será la presencia del atributo evaluado. El promedio total de la muestra a los 12 meses de edad fue 43.61 ($DS = 9.76$).

De la misma forma, a los 30 meses de edad, nuevamente fue el dominio *afecto* el que tuvo un mayor promedio ($M = 12.94$, $DS = 2.2$), seguido por la *enseñanza* ($M = 12.73$, $DS = 2.65$), la *responsividad* ($M = 12.83$, $DS = 2.12$) y el *aliento* ($M = 11.29$, $DS = 2.68$). En este caso, el promedio total a los 30 meses de edad fue 49.61 ($DS = 8.11$) (ver Tabla 16).

Tabla 16
Estadísticos descriptivos acerca de las Interacciones Parentales de las madres a los 12 y 30 meses de edad

	12 meses				30 meses			
	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Afecto	5.3	14.0	12.49	2.39	5,3	14,0	12.94	2.20
Responsividad	3	14	11.83	2.52	3	14	12.83	2.12
Aliento	2	14	10.16	3.16	3	14	11.29	2.68

Enseñanza	1.1	16.0	9.14	3.46	4,6	16,0	12.73	2.65
Total	15.1	58.0	43.61	9.76	18,7	58,0	49.79	8.11

Las condiciones de normalidad en la distribución de la variable Interacciones Parentales en las madres y sus dominios indican que no presenta una distribución normal tanto a los 12, como a los 30 meses (Kolmogorov-Smirnov $< .05$), por lo tanto, los análisis que se realizaron fueron leídos con precaución en relación a estas variables.

6.1.3 Temperamento

El temperamento fue evaluado a partir del reporte de las madres sobre las conductas del niño. Para la evaluación a los 12 meses de edad se utilizó el cuestionario IBQ-R-VSF, el cual arroja puntajes para cada uno de sus factores, sin contar con un puntaje total. De acuerdo a la Tabla 17 el promedio más alto se observó en el factor *extraversión* ($M = 5.64$, $DS = .81$), seguido por el factor *regulación* ($M = 5.47$, $DS = .72$), y, por último, el factor *afecto negativo* ($M = 4.17$, $DS = 1.03$).

Para la evaluación de los niños a los 30 meses, se utilizó el cuestionario ECBQ-R-VSF, el cual evalúa el reporte de la madre sobre las conductas del niño, arrojando también puntajes para cada uno de los factores, sin contar con un puntaje total. En ese caso, se observó que a esta edad los niños obtuvieron un puntaje promedio alto en el factor *afecto negativo* ($M = 11.50$, $DS = 1.27$), seguido por el factor *extraversión* ($M = 5.61$, $DS = 0.65$), y por último, el factor *regulación* ($M = 5.14$, $DS = 0.72$) (ver Tabla 17).

Tabla 17
Estadísticos descriptivos acerca del Temperamento a los 12 meses de edad

	12 meses de edad				30 meses de edad			
	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS
Extraversión	3.45	7.00	5.64	0.81	3.83	6.92	5.61	0.65
Afecto Negativo	1.57	6.27	4.17	1.03	1.36	11.50	3.44	1.27

Regulación	3.90	6.80	5.47	0.72	2.90	6.70	5.14	0.72
------------	------	------	------	------	------	------	------	------

Se observa una distribución normal en la variable temperamento de los niños a los 12 meses de edad en sus factores *extraversión*, *afecto negativo* y *regulación* (Kolmogorov-Smirnov $> .05$), mientras que, a los 30 meses de edad solo se observó una distribución normal en los factores *extraversión* y *regulación*, no así en el *afecto negativo*.

6.2 Análisis por objetivos

6.2.1 Análisis del cambio en el DSE entre los 12 y 30 meses de edad

El primer objetivo hace referencia a describir el cambio en el DSE de los niños entre los 12 y 30 meses de edad, para darle respuesta se analizaron tanto los puntajes continuos como categóricos del FEAS, de acuerdo con el procedimiento descrito previamente.

Para el análisis del cambio en el DSE en su puntaje continuo, se realizaron pruebas T de medidas repetidas para determinar las diferencias en los promedios del DSE entre los 12 y los 30 meses, esto se aplicó solo para aquellas dimensiones del DSE que se repiten en ambas edades. Se encontró que el promedio de la vinculación afectiva aumentó significativamente ($t = -2.52, p = .014$), mientras que la autorregulación e interés en el mundo y la comunicación intencional de doble vía no tuvieron cambios significativos. Para analizar las diferencias en el DSE total se tomaron sólo las dimensiones equivalentes, encontrándose un aumento en el promedio a los 30 meses ($M = 1.69$) que no fue significativo. Al analizar las diferencias en el DSE total a los 30 meses, contando con las 5 dimensiones, se observa una disminución significativa ($t = 3.33, p = .001$). Los resultados se presentan en la Figura 1.

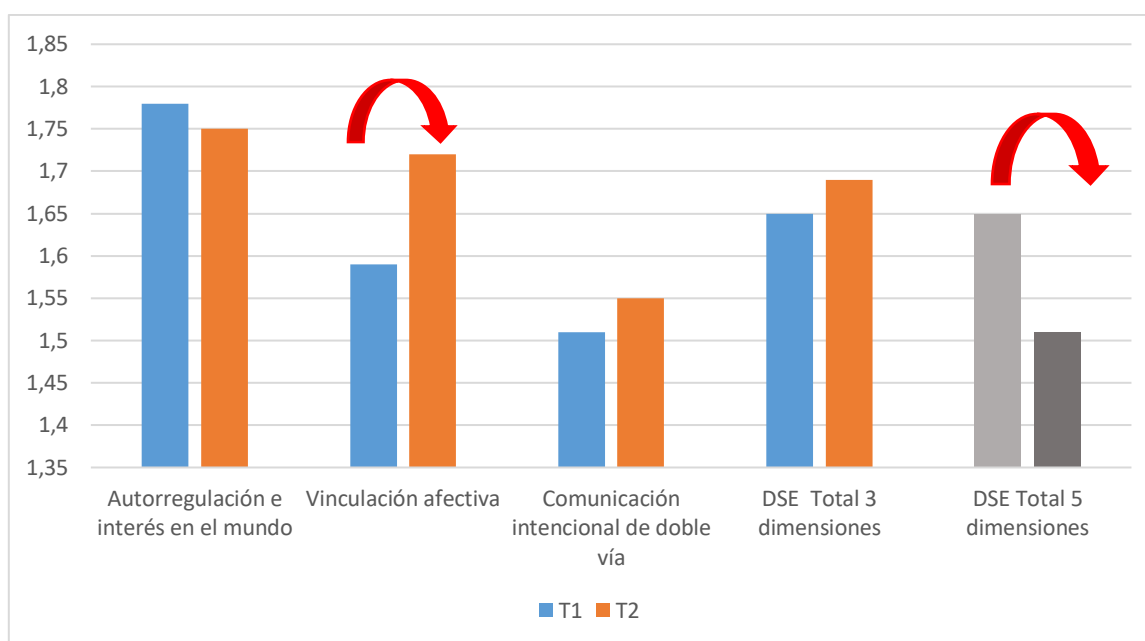


Figura 1: Cambio en las dimensiones del DSE entre los 12 y 30 meses

De acuerdo a la clasificación por categorías del DSE, se presenta una tabla de doble entrada que permite comparar la distribución de las categorías a los 12 y 30 meses según el **DSE total** (ver Tabla 18). Al considerar el cambio en el DSE total, solamente con las dimensiones que son comparables se observa que el 73.9% de los niños permanecen en la misma categoría en ambas evaluaciones, mientras que un 11.6% de niños disminuyeron a la categoría medianamente logrado, y un 14.5% aumentaron de categoría, quedando con un DSE altamente logrado a los 30 meses. La prueba de Chi-cuadrado indica que estos cambios no son significativos.

Tabla 18
Tabla cruzada entre DSE a los 12 meses y 30 meses (DSE total 3 dimensiones)

DSE 12 meses		DSE 30 meses 3 dimensiones		
		Medianamente logrado	Logrado	Total
	Medianamente logrado	6 (8.7%)	10 (14.5%)	16 (23.2%)
	Logrado	8 (11.6%)	45 (65.2%)	53 (76.8%)
	Total	14 (20.3%)	55 (79.7%)	69 (100%)

Al considerar el DSE de acuerdo al total calculado con las 5 dimensiones observables a los 30 meses, se observa que el 71% de los niños permanecieron en la misma categoría de DSE total entre el T1 y T2, mientras que un 23.2% de los niños inicialmente tenían un nivel logrado, cayeron a la categoría medianamente logrado a los 30 meses, versus un 5.8% de niños que en el inicialmente estaban en la categoría medianamente logrado y a los 30 meses aumentaron a la categoría logrado. La prueba de Chi-cuadrado indica que estos cambios fueron significativos ($\chi^2 = 10.235$, $p = .001$) (Ver Tabla 19).

Tabla 19
Tabla cruzada entre DSE a los 12 meses y 30 meses (DSE total 5 dimensiones)

		DSE 30 meses 5 dimensiones		
		Medianamente logrado	Logrado	Total
DSE 12 meses	Medianamente logrado	12 (17.4%)	4 (5.8%)	16 (23.2%)
	Logrado	16 (23.2%)	37 (53.6%)	53 (76.8%)
	Total	28 (40.6%)	41 (59.4%)	69 (100%)

De acuerdo a los análisis obtenidos respecto al cambio en el DSE de los niños entre los 12 y 30 meses, se procedió a realizar un análisis adicional, no considerado en los objetivos inicialmente. Se realizaron pruebas T de medidas independientes para observar si las IP de las madres y el temperamento del niño difieren en el grupo de niños con DSE medianamente logrado y en los niños con DSE logrado. Se puede apreciar que a los 12 y a los 30 meses, los niños que alcanzaron la categoría “logrado”, tienden a tener puntajes significativamente más altos en los cuatro dominios de las IP de las madres que los niños que están en la categoría “medianamente logrado”. En cuanto a los factores del temperamento no se encontraron diferencias significativas en las dos edades. Los resultados se muestran en la Tabla 20.

Tabla 20

Pruebas T dominios de las interacciones parentales de las madres y el temperamento del niño a los 12 y 30 meses

	12 meses			30 meses		
	Medianamente logrado (M)	Logrado (M)	t	Medianamente logrado (M)	Logrado (M)	t
<i>Interacciones parentales</i>						
Afecto	10.73	13.02	-3.644*	11.636	13.073	-2.547*
Responsividad	10.19	12.32	-3.149*	10.71	12.59	-3.223*
Aliento	7.94	10.83	-3.451*	9.14	10.85	-2.271*
Enseñanza	7.49	9.63	-2.235*	7.99	9.92	-2.352*
<i>Temperamento</i>						
Extraversión	5.34	5.74	-1.734	5.50	5.74	-1.206
Afecto negativo	4.12	4.19	-.213	4.45	3.98	1.895
Regulación	5.32	5.52	-1.005	5.27	5.61	-1.979

* $p < .05$

6.2.2 Análisis transversal de las IP de las madres, temperamento y DSE a los 12 meses.

Para responder el segundo objetivo de la investigación acerca de la relación de las interacciones parentales, el temperamento del niño y la interacción de estas dos variables, y su relación con el DSE de los niños a los 12 meses de edad, primero se comprobaron las correlaciones entre las variables y una vez comprobada la relación lineal entre ellas, se armaron modelos de regresión con cada dimensión del DSE, considerando como predictores los dominios de las IP de las madres y los factores del temperamento.

6.2.2.1 Correlaciones entre las interacciones parentales, temperamento y DSE a los 12 meses

Para este análisis se realizaron correlaciones parciales, controlando por el Nivel educacional de la madre, dada su importancia en la literatura como uno de los aspectos que más influyen en el DSE. Los resultados muestran:

- El ***DSE total*** tiene una relación con *todos los dominios de las IP* de las madres, siendo todas correlaciones positivas, es decir, a mayor puntaje en esta variable mayor DSE a los 12 meses.
- La ***autorregulación e interés en el mundo*** también correlaciona con *todos los dominios de IP* de las madres en la misma dirección, a mayor puntaje en el afecto, responsividad, aliento y enseñanza, mayor autorregulación por parte del niño a los 12 meses
- La ***vinculación afectiva*** correlacionó positivamente con los dominios afecto, responsividad y aliento de las IP de las madres, lo que indica que, a mayores puntajes en dichos dominios mayor es la vinculación afectiva del niño a los 12 meses. También se encontró una correlación inversa con el afecto negativo, esto implica que, a mayor afecto negativo menor vinculación afectiva por parte del niño.
- La ***comunicación intencional de doble vía*** correlaciona con afecto, aliento y el total de las interacciones parentales de las madres. Todas las correlaciones son positivas e implican que a mayor puntaje en estos dominios y en el total del PICCOLO, mayor comunicación intencional de doble vía en el niño.

A partir del análisis de correlación se pudo observar que la regulación (factor del temperamento) se relaciona con el total de las interacciones parentales, es decir que, a mayor puntaje en la regulación del niño, mayor puntaje en las interacciones parentales de la madre. Asimismo, los dominios del PICCOLO tienen correlaciones positivas entre ellos.

En relación al temperamento se encontró una correlación positiva y significativa entre la regulación y la extraversión, indicando que, a mayor puntaje en regulación mayor puntaje en la extraversión. El resumen de estos resultados se presenta en la Tabla 21.

Tabla 21
Correlaciones parciales entre interacciones parentales, temperamento y del desarrollo socioemocionales a los 12 meses.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Interacciones parentales</i>												
1 Afecto	1,000											
2 Responsividad	,610*	1,000										
3 Aliento	,501*	,618*	1,000									
4 Enseñanza	,480*	,638*	,473*	1,000								
5 PICCOLO total	,769*	,869*	,806*	,813*	1,000							
<i>Temperamento</i>												
6 Extraversión	,133	,066	-,009	,137	,098	1,000						
7 Afecto Negativo	,003	-,039	-,028	-,130	-,065	,081	1,000					
8 Regulación	,150	,223	,222	,221	,254*	,572*	-,068	1,000				
<i>Desarrollo socioemocional</i>												
9 Autorregulación	,345*	,319*	,331*	,253*	,380*	,179	,040	,159	1,000			
10 Vinculación	,315*	,312*	,346*	,195	,354*	,142	-,301*	,076	,315*	1,000		
11 Comunicación	,471*	,236	,242*	,231	,352*	,233	,047	,121	,593*	,374*	1,000	
12 DSE total	,489*	,431*	,418*	,315*	,499*	,226	-,102	,128	,731*	,755*	,809*	1,000

* $p < .05$

6.2.2.2 Modelos de regresión para el DSE a los 12 meses

Una vez que se pudo comprobar la correlación entre las IP de la madre, el temperamento y el DSE a los 12 meses, se procedió a analizar varios modelos de regresión múltiple considerando como variable dependiente cada dimensión del DSE.

Para analizar los factores que se relacionan con el **DSE del niño a los 12 meses** se probaron cuatro modelos. En el primero se ingresó el nivel educacional de la madre como variable control, ya que éste influye en el DSE total ($\beta = .352$, $p = .003$). En el segundo modelo se ingresaron los 4 dominios de las IP de las madres, encontrándose que el *afecto* (β

= .323, $p = .022$) es significativo. Se puede apreciar que el nivel educacional explica el 12% de la varianza del DSE total a los 12 meses, mientras que el afecto explica un 37% de la varianza.

En el tercer modelo de regresión se ingresaron los factores del temperamento. Aunque no hubo una correlación de estos factores con el DSE, se ingresaron en la ecuación para analizar los efectos de interacción con las IP de las madres. Este modelo cuenta con un adecuado ajuste y el porcentaje de varianza explicada es menor (18%), además, ninguno de los factores del temperamento se relaciona con el DSE total del niño a los 12 meses. En el cuarto modelo se ingresó el dominio afecto (IP), los factores del temperamento y las interacciones el afecto con cada factor del temperamento. En este modelo *el afecto* ($\beta = .433$, $p = .000$) persiste como predictor significativo (solo como efecto principal), este modelo explica el 39% de varianza del DSE total. Los cuatro modelos tienen en general un adecuado ajuste, el resumen de estos modelos se presenta en la tabla 22.

Tabla 22
Modelos de Regresión para el DSE total 12 meses

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	<i>B</i>	<i>P</i>	β	<i>P</i>	β	<i>P</i>	β	<i>p</i>
<i>Variables control</i>								
Intercepto		.004		.298		.082		.443
Nivel Educacional	.352*	.003	.126	.284	.237	.074	.102	.403
<i>Interacciones parentales</i>								
Afecto			.323*	.022			.433*	.000
Responsividad			.125	.456				
Aliento			.185	.198				
Enseñanza			-.006	.969				
<i>Temperamento</i>								
Extraversión					.268	.099		
Afecto negativo					-.116	.317		
Regulación					-.022	.879		
<i>Interacciones</i>								

Afecto x Extraversión				.041	.790
Afecto x Afecto negativo				.045	.702
Afecto x Regulación				-.089	.517
F	9.504*	7.557*	3.559*	4.839*	
R ²	.124	.375	.182	.392	

* $p < .05$

En relación a *la autorregulación e interés en el mundo* se comprobó que el nivel educacional de la madre no influye en esta variable, por lo tanto, no se ingresó como variable a controlar. Posteriormente, se ingresó en un primer modelo los 4 dominios de las IP de la madre, sin embargo, ninguno de éstos por si solo se relaciona significativamente con la autorregulación. Es por ello que se procedió a ingresar el puntaje *total de las interacciones parentales*, siendo éste significativo ($\beta = .432$, $p = .000$), es decir que mayores puntajes en las IP se relacionan con mayor autorregulación del niño, el porcentaje de varianza explicada es 18%.

En el segundo modelo de regresión se ingresaron los factores del temperamento donde ninguno resultó significativo, además el modelo explica un 7% de la varianza. En el tercer modelo se ingresaron el total de las IP de la madre y las interacciones de esta variable con los tres factores del temperamento, encontrándose que el *total de las IP de las madres* sigue siendo un predictor significativo ($\beta = .447$, $p = .000$) como efecto principal y sólo la interacción entre total de IP de las madres y el afecto negativo también fue significativa ($\beta = .328$, $p = .007$). Todos los modelos tienen un adecuado ajuste, pero es el tercero el que explica mayor varianza de la variable dependiente (32%). Los resultados de los modelos de regresión se muestran en la Tabla 23.

Tabla 23
Modelos de Regresión para la Autorregulación e interés en el mundo 12 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>P</i>
Intercepto		.000		.000		.498
<i>Interacciones parentales</i>						
Piccolo Total 12m	.432*	.000			.447*	.000
<i>Temperamento</i>						
Extraversión			.205	.185		
Afecto negativo			.040	.744	-.059	.594
Regulación			.085	.578		
<i>Interacciones</i>						
Afecto x Extraversión					-.237	.128
Afecto x Afecto negativo					.328*	.007
Afecto x Regulación					-.076	.597
F	15.337*		1.734		5.986*	
R ²	.186		.074		.322	

* $p < .05$

El efecto de interacción muestra que los niños que tienen alto afecto negativo, en presencia de madres con puntajes altos en las IP, tienden a tener una mejor autorregulación e interés en el mundo a los 12 meses. En cambio, los niños con alto afecto negativo que tienen madres con bajos puntajes en las IP, tienden a tener menor autorregulación e interés en el mundo. La pendiente simple del afecto negativo alto es significativa ($\beta = .811, p = .000$).

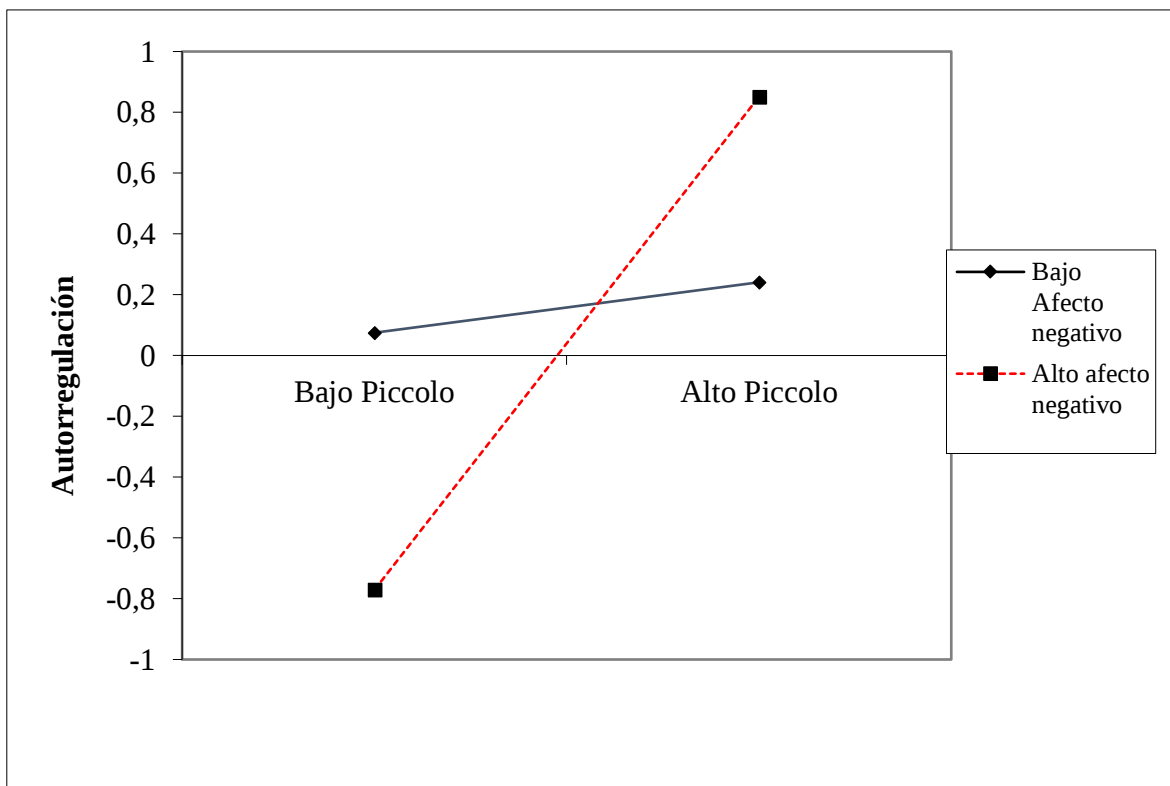


Figura 2: Interacción entre Piccolo total y afecto negativo 12 meses

En relación a **la vinculación afectiva**, el nivel educacional de la madre predice significativamente esta habilidad el niño ($\beta = .366, p = .002$), por lo tanto, se tomó la decisión de controlar esta variable en los análisis subsiguientes, incluyéndola en un primer modelo.

El segundo modelo de regresión incluyó el afecto, la responsividad y el aliento como predictores, por principio de parsimonia no se ingresó el dominio enseñanza de las interacciones parentales ya que no estaba correlacionado con la vinculación afectiva a los 12 meses. Este modelo mostró que ninguno de los dominios de las IP por sí solo predice la vinculación afectiva, sin embargo, el cambio significativo en el R cuadrado llevó a realizar un nuevo modelo de regresión incluyendo solamente el *total de las IP* de las madres, el cual

mostró ser un predictor significativo ($\beta = .376, p = .003$) que explica el 24% de variabilidad de la vinculación afectiva del niño.

En un tercer modelo se ingresaron los factores del temperamento, encontrándose que el *afecto negativo* es un predictor significativo ($\beta = -.301, p = .009$) de manera inversa, es decir, un menor afecto negativo predice una mejor vinculación afectiva o viceversa. Este modelo explica el 23% de la varianza de la vinculación afectiva a los 12 meses.

En el cuarto modelo se ingresaron como predictores el total de las IP de las madres, el afecto negativo y la interacción entre el total de las IP de las madres y los tres factores del temperamento. Se observó que solamente los efectos principales de los predictores son significativos y no así las interacciones. Este último modelo explica el 34% de la varianza de la vinculación afectiva del niño, siendo el que más explica la vinculación afectiva del niño a los 12 meses. Los modelos tuvieron adecuado ajuste en general y se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24
Modelos de Regresión para la vinculación afectiva 12 meses

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	β	p	β	p	β	p	β	P
<i>Variable control</i>								
Intercepto		.003		.145		.022		.086
Nivel Educativo	.366*	.002	.186	.134	.305*	.018	.216	.074
<i>Interacciones parentales</i>								
Piccolo Total			.376*	.003			.393*	.002
<i>Temperamento</i>								
Extraversión					.218	.164		
Afecto negativo					-.301*	.009	-.283*	.012
Regulación					-.060	.667		
<i>Interacciones</i>								
Afecto x Extraversión							.118	.445
Afecto x Afecto negativo							.113	.341
Afecto x Regulación							-.139	.335

F	10.382*	10.580*	5.020*	5.302*
R ²	.134	.243	.239	.339

* $p < .05$

En relación a **la comunicación intencional de doble vía** se comprobó que el nivel educacional influye ($\beta = .240$, $p = .047$), por lo tanto, se tomó la decisión de controlar esta variable en los análisis subsiguientes, incluyéndola en el primer modelo. En el segundo modelo se ingresaron el afecto y el aliento de las interacciones parentales, por principio de parsimonia no se ingresó la responsividad y enseñanza porque no estaban correlacionadas con la comunicación intencional. En este modelo el *afecto* es un predictor significativo ($\beta = .456$, $p = .000$) y explica el 26% de la varianza de la comunicación intencional a los 12 meses.

En el tercer modelo se ingresaron como predictores los factores del temperamento, sin embargo, ninguno fue significativo y el modelo en general no tuvo un adecuado ajuste.

El cuarto modelo incluye el afecto en las interacciones parentales y las interacciones de esta variable con los factores del temperamento. Solo el *afecto* ($\beta = .483$, $p = .000$) como efecto principal persiste como un predictor significativo de la comunicación intencional. El modelo tiene un adecuado ajuste y explica el 29% de la varianza. Los modelos se resumen en la Tabla 25.

Tabla 25
Modelos de Regresión para la Comunicación intencional de doble vía 12 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	<i>B</i>	<i>P</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
<i>Variables control</i>								
Intercepto		.055		.555		.437		.503
Nivel Educacional	.240*	.047	.072	.543	.109	.424	.085	.456
<i>Interacciones parentales</i>								
Afecto			.483*	.000			.456*	.000
Aliento			.008	.952				

<i>Temperamento</i>				
Extraversión			.266	.117
Afecto negativo			.026	.831
Regulación			-.013	.931
<i>Interacciones</i>				
Afecto x Extraversión				-.132 .410
Afecto x Afecto negativo				.176 .154
Afecto x Regulación				.026 .854
F	4.110*	7.895*	1,972	5.179*
R ²	.058	.267	.110	.291

* $p < .05$

Cabe señalar que estos modelos cumplen con el supuesto de no multicolinealidad, evaluada mediante el coeficiente de varianza inflada, el cual debe ser menor a 10 (Fox & Monette, 1992), sin embargo, el supuesto de normalidad de la variable dependiente y de independencia de errores no se cumple, por ello los resultados no deben extrapolarse al resto de la población y deben ser interpretados solo para la muestra descrita.

6.2.2.3 Síntesis de los resultados transversales a los 12 meses

De acuerdo con los modelos reportados se presenta la Figura 3 para sintetizar los predictores significativos para cada dimensión del DSE. Se observa globalmente que el dominio *afecto* y el *total de las IP* son predictores significativos del DSE a los 12 meses, mientras que el *afecto negativo* (temperamento) aparece como predictor significativo en interacción con las interacciones parentales y como efecto principal. El nivel educacional de la madre fue importante para predecir aspectos del DSE, por lo tanto, fue considerado una variable a controlar.

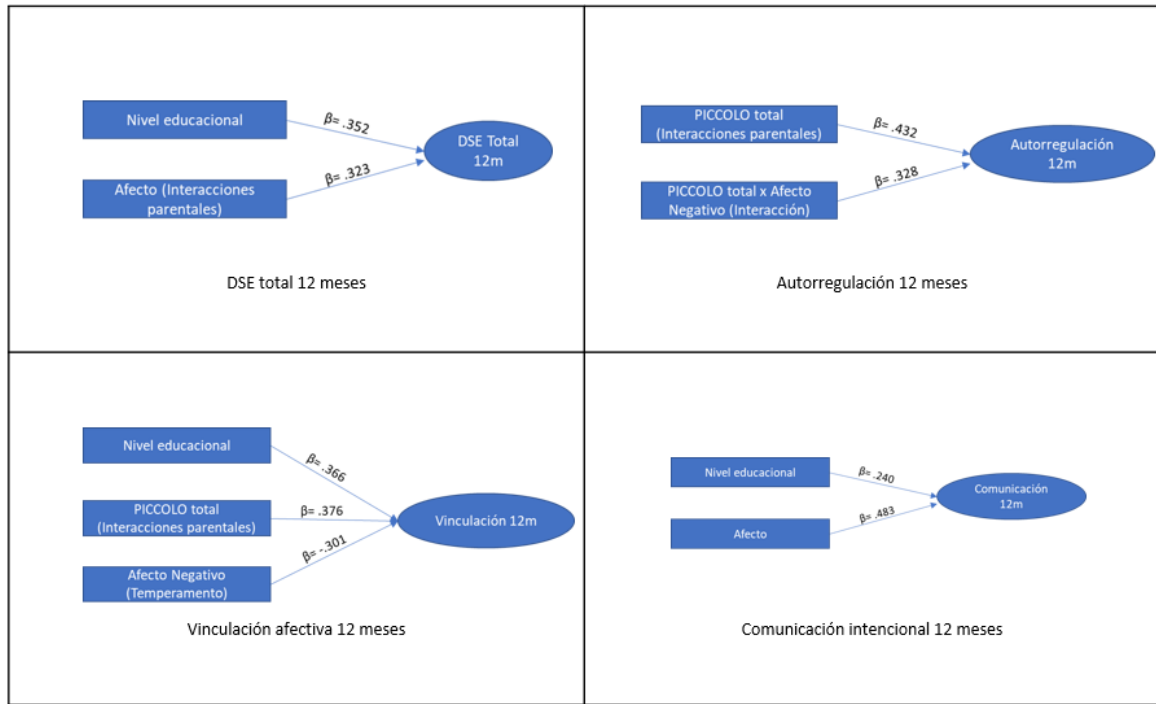


Figura 3: Síntesis de los resultados transversales DSE 12 meses

6.2.3 Análisis transversal del DSE a los 30 meses

El tercer objetivo se refiere a la descripción de las relaciones entre las interacciones parentales de la madre, el temperamento del niño y la interacción entre ambas, y su influencia sobre el DSE infantil a los 30 meses de edad. Para dar respuesta a éste se comprobaron las correlaciones entre las variables y posteriormente se armaron modelos de regresión múltiple, considerando cada dimensión del DSE como una variable dependiente. Todos los análisis se realizaron considerando la muestra de 69 casos.

6.2.3.1 Correlaciones entre las interacciones parentales, temperamento y DSE a los 30 meses

Se analizaron correlaciones parciales, entre los dominios de las interacciones parentales de las madres, los factores del temperamento y el DSE, todas evaluadas a los 30 meses de edad del niño, controlado el nivel educacional de la madre dada su importancia en la literatura como uno de los aspectos influyentes en el DSE. Los resultados se resumen en la Tabla 26 muestran que:

- El **DSE total** se relaciona con todos los dominios de las IP de las madres. Esta relación es positiva, lo que implica que, a mayor puntaje en los dominios de las IP de las madres, mayor DSE del niño a los 30 meses de edad.
- La **Autorregulación e interés en el mundo** se relaciona con los dominios *afecto, responsividad, enseñanza y con el total del PICCOLO*. Estas relaciones son positivas lo que implica que, a mayores puntajes en estos dominios de las interacciones parentales, mayor autorregulación en el niño a los 30 meses de edad.
- La **vinculación afectiva** se relaciona con la *enseñanza y con el total del PICCOLO*. Ambas relaciones son positivas, lo que implica que, a mayor puntaje en ambos dominios de las interacciones parentales de las madres, mayor vinculación afectiva del niño a los 30 meses de edad.
- La **comunicación intencional de doble vía** se relaciona con *todos los dominios de las IP de las madres* de manera positiva y significativa, es decir que, a mayor puntaje en las IP de las madres, mayor comunicación intencional del niño a los 30 meses.

- La **organización conductual** se relaciona con *todos los dominios de las IP de las madres*. Dichas relaciones son positivas, por lo que, a mayor puntaje en las interacciones parentales, mayor organización conductual del niño a los 30 meses.
- El **pensamiento representacional** se relaciona con los dominios *responsividad y enseñanza* de las IP de las madres. Ambas relaciones son positivas por lo tanto a mayor puntaje en alguna de estas dimensiones, mayor pensamiento representacional por parte del niño a los 30 meses.

Se observa que las interacciones parentales están correlacionadas entre sí en su totalidad, al igual que las dimensiones del DSE. En el caso del temperamento, la **regulación** se relaciona con la *extraversión* de manera directa, es decir que, a mayor regulación, mayor extraversión en los niños a los 30 meses. También se observó una correlación inversa entre el **afecto negativo** y la *enseñanza*, lo que implica que, a mayor afecto negativo, menor enseñanza en las IP de las madres a los 30 meses.

Tabla 26
Correlaciones parciales entre interacciones parentales, temperamento y del desarrollo socioemocionales a los 30 meses, controlando el nivel educacional de la madre

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>Interacciones parentales</i>														
1 Afecto	1,000													
2 Responsividad	,623*	1,000												
3 Aliento	,518*	,705*	1,000											
4 Enseñanza	,326*	,583*	,609*	1,000										
5 Piccolo Total	,731*	,875*	,875*	,790*	1,000									
<i>Temperamento</i>														
6 Extraversión	,033	,037	,059	,034	,050	1,000								
7 Afecto negativo	-,032	-,061	-,084	-,305*	-,157	,175	1,000							
8 Regulación	-,043	-,003	,056	,020	,013	,254*	,039	1,000						
<i>Desarrollo socioemocional</i>														
9 Autorregulación	,353*	,295	,234	,337	,370	-,046	-,165	-,033	1,000					
10 Vinculación	,132	,203	,240	,353	,291	-,037	-,087	,067	,767	1,000				
11 Comunicación	,244*	,452	,243	,483	,434	,050	-,081	,144	,716	,638	1,000			

12 Organización	,350	,477	,302	,430	,472	-,011	-,142	,017	,630	,514	,663	1,000		
13 Pensamiento	,059	,265	,077	,328	,224	,044	-,189	,164	,490	,532	,620	,632	1,000	
14 DSE total	,255	,380	,243	,449	,407	,012	-,168	,098	,851	,835	,852	,798	,816	1,000

* $p < .05$

6.2.3.2 Modelos de regresión para el DSE a los 30 meses.

Una vez que se pudo comprobar la correlación entre las Interacciones Parentales, el temperamento y el DSE, todas evaluadas a los 30 meses, se procedió a analizar varios modelos de regresión múltiple considerando como variable dependiente cada dimensión del DSE.

Para predecir el **DSE total** se armaron varios modelos de regresión múltiple en los que no se controló el nivel educacional de la madre, ya que este no influye en el DSE del niño ($\beta = .132$, $p = .278$). En el primer modelo se ingresaron los 4 dominios de las IP de las madres, en el segundo modelo se ingresaron los factores del temperamento y el tercer modelo se ingresaron las interacciones entre la enseñanza y los tres factores del temperamento. Aunque los factores del temperamento no estuvieron correlacionados, se ingresaron a la ecuación para analizar sus efectos de interacción.

Se observa que el primer ($F = 5.474$, $p < .05$) y tercer modelo ($F = 4.529$, $p < .05$) tienen un adecuado ajuste, en los cuales, la enseñanza ($\beta = .441$, $p = .004$) se relaciona significativamente con el DSE del niño a los 30 meses. El primer modelo explica 25% de la varianza del DSE y el tercero un 22%. El segundo modelo no fue significativo y explica un porcentaje bajo de varianza (5%) El resumen de estos se presenta en la Tabla 27

Tabla 27
Modelos de Regresión para el DSE total 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
Intercepto		1.000		.958		.906
<i>Interacciones parentales</i>						
Afecto	.073	.623				
Responsividad	.259	.174				
Aliento	-.268	.130				
Enseñanza	.441*	.004			.464*	.000
<i>Temperamento</i>						
Extraversión			.034	.793		
Afecto negativo			-.197	.113		
Regulación			.106	.407		
<i>Interacciones</i>						
Enseñanza x Extraversión					-.076	.523
Enseñanza x Afecto negativo					-.032	.784
Enseñanza x Regulación					-.031	.790
F	5.474*		1.146		4.529*	
R ²	.255		.057		.223	

* $p < .05$

En relación a la **autorregulación e interés en el mundo**, se observó que el nivel educacional de la madre no influye ($\beta = .206$, $p = .085$). Por lo tanto, no se controló esta variable en los modelos siguientes. Se probaron tres modelos de regresión múltiple, en el primero se incluyeron como predictores los dominios afecto, responsividad y enseñanza. Por principio de parsimonia no se incluyó el aliento ya que no tuvo correlación con la autorregulación del niño. El segundo modelo incluyó sólo los factores del temperamento, aunque no estuvieron correlacionados con la autorregulación, se ingresaron para analizar sus efectos de interacción. El tercer modelo incluyó la enseñanza (por resultar significativo en el modelo 1) y la interacción de ésta con los tres factores del temperamento (ver Tabla 28).

El primer ($F = 5.105, p < .05$) y el tercer modelo ($F = 2.815, p < .05$) fueron significativos y en ambos se observó que la *enseñanza* se relaciona significativamente con la autorregulación del niño ($\beta = .295, p = .044$). El primer modelo, que incluye solo las características de IP de las madres, explica el 19% de varianza de la autorregulación; mientras que el tercer modelo que incluye los efectos de interacción explica un porcentaje menor (3%). El segundo modelo no fue significativo y explica un porcentaje bajo de varianza (4%). El resumen de los modelos se presenta en la Tabla 28.

Tabla 28
Modelos de Regresión para la Autorregulación e interés en el mundo total 30 meses

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	β	p	β	p	β	P
Intercepto		.000		.958		.700
<i>Interacciones parentales</i>						
Afecto	.266	.080				
Responsividad	-.040	.824				
Enseñanza	.295*	.044			.367*	.004
<i>Temperamento</i>						
Extraversión			.024	.853		
Afecto negativo			-.207	.098		
Regulación			-.010	.935		
<i>Interacciones</i>						
Enseñanza x Extraversión					-.088	.482
Enseñanza x Afecto negativo					.011	.926
Enseñanza x Regulación					.037	.766
F	5.105*		.939		2.815*	
R ²	.191		.042		.033	

* $p < .05$

En relación a la **vinculación afectiva**, se observó que el nivel educacional no influye en esta dimensión del DSE a los 30 meses ($\beta = .043, p = .724$), por lo tanto, no se controló esta variable en los modelos a continuación. Se probaron tres modelos de regresión múltiple, el primero incluyó solo la enseñanza, por principio de parsimonia no fueron incluidos el afecto,

responsividad y aliento ya que no están correlacionados con la vinculación afectiva. El segundo modelo incluyó los factores del temperamento, aunque no estuvieron correlacionados con la vinculación afectiva, se ingresaron en la ecuación para analizar posteriormente los efectos de interacción. En el tercer modelo se ingresó la interacción de la enseñanza con los factores del temperamento.

El primer y tercer modelo presentaron un adecuado ajuste y en ambos la *enseñanza* se relacionó significativamente con la vinculación afectiva del niño ($\beta = .342$, $p = .004$). El tercer modelo explica el 14% de la varianza de la vinculación afectiva, mientras que el primero explica el 11%. El segundo modelo no fue significativo y explica un 12% de varianza. El resumen de los modelos se presenta en la tabla 29.

Tabla 29
Modelos de Regresión para la vinculación afectiva a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>	
	β	p	β	p	β	p
Intercepto		.000		.931		.672
<i>Interacciones parentales</i>						
Enseñanza	.342*	.004			.332*	.009
<i>Temperamento</i>						
Extraversión			-.039	.767		
Afecto negativo			-.092	.467		
Regulación			.084	.515		
<i>Interacciones</i>						
Enseñanza x Extraversión					-.061	.627
Enseñanza x Afecto negativo					-.029	.811
Enseñanza x Regulación					-.115	.352
F	8.877*		.346		2.637*	
R ²	.117		.126		.143	

* $p < .05$

En el caso de la **comunicación intencional de doble vía**, se observó que el nivel educacional influye ($\beta = .331$, $p = .005$), por lo tanto, fue considerada una variable a controlar en los análisis subsiguientes. En el segundo modelo se incluyó los 4 dominios de las IP de

las madres y en el tercero solo los factores del temperamento para analizar posteriormente los efectos de interacción. En los modelos cuatro, cinco y seis se incluyeron interacciones de la responsividad, aliento y enseñanza con los tres factores del temperamento respectivamente (ver Tabla 30).

Se observa que el primer modelo tiene un adecuado ajuste y permite identificar que la *responsividad* ($\beta = .432, p = .015$), *aliento* ($\beta = .329, p = .042$), y *enseñanza* ($\beta = .430, p = .002$), se relacionan significativamente con la comunicación intencional a los 30 meses, explicando el 39% de variabilidad. Posteriormente, en el segundo modelo que incluye los factores del temperamento, se observa que el nivel educacional es una variable significativa ($\beta = .290, p = .022$), aun estando controlada y el modelo en conjunto explica el 13% de variabilidad de la comunicación intencional del niño.

En el cuarto, quinto y sexto modelo se probaron varios modelos de interacción, sin embargo, ninguno resultó significativo, sólo en el último de ellos se conserva *la enseñanza* como significativa. ($\beta = .504, p = .000$). Estos modelos explican el 24%, 19% y 33% respectivamente, de la varianza en la comunicación intencional del niño a los 30 meses. solo los modelos 1, 2, 4, y 6 tuvieron un adecuado ajuste.

Tabla 30
Modelos de Regresión para la comunicación intencional de doble vía a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>		<i>Modelo 5</i>		<i>Modelo 6</i>	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
<i>Variables control</i>												
Intercepto		.007		.210		.027		.196		.116		.150
Nivel educacional	.331*	.005	.138	.195	.290*	.022	.150	.207	.217	.095	.176	.141
<i>Interacciones parentales</i>												
Afecto			.004	.974								
Responsividad			.432*	.015			.552*	.000				
Aliento			.329*	.042					.197	.133		

Enseñanza	.430*	.002						.504*	.000
<i>Temperamento</i>									
Extraversión			.029	.814	.029	.799	.019	.880	-.011 .925
Afecto negativo			-.088	.471	-.008	.950	-.068	.600	.056 .734
Regulación			-.133	.281	-.134	.240	.135	.273	.127 .266
<i>Interacciones</i>									
Resp. x Extraversión					.079	.516			
Resp. x Afecto negativo					-.115	.411			
Resp. x Regulación					-.116	.305			
Aliento x Extraversión							-.084	.522	
Aliento x Afecto negativo							.028	.830	
Aliento x regulación							.073	.546	
Ens. x Extraversión									.026 .820
Ens. x Afecto negativo									-.021 .894
Ens. x Regulación									-.005 .966
F	8.112*	8.266*	2.465		3.730*		1.808		2.869*
R ²	.109	.396	.135		.246		.197		.338

* $p < .05$

En relación a la **organización conductual**, se observó que el nivel educacional influye ($\beta = .245$, $p = .043$), por lo tanto, fue considerada una variable a controlar en los análisis subsiguientes. Se probaron varios modelos donde el primero de ellos, incluye los 4 dominios de las IP de las madres, el segundo modelo incluyó solo los factores del temperamento para analizar posteriormente los efectos de interacción, y el tercero consideró las interacciones de la responsividad, con los tres factores del temperamento y el cuarto las interacciones de la enseñanza con los tres factores del temperamento (ver Tabla 31).

Se observa que los modelos 1, 2, 4 y 5 tuvieron un adecuado ajuste, donde los predictores significativos fueron la *responsividad* ($\beta = .383$, $p = .039$) y *enseñanza* ($\beta = .309$, $p = .035$). En el tercer modelo la *interacción de la responsividad con la extraversión* ($\beta = -.268$, $p = .020$) fue significativa. El primer modelo que incluye solo el nivel educacional explica un 6% de varianza, el segundo modelo que incluye las interacciones parentales de las madres explica

un 33% de varianza, el tercero incorpora los factores del temperamento explica un 13%, el cuarto modelo que incluye las interacciones de la responsividad y la extraversión es el que explica un mayor porcentaje de varianza (34%) y por último el quinto modelo explica un 28%.

Tabla 31
Modelos de Regresión para la organización conductual a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>		<i>Modelo 5</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>P</i>	β	<i>p</i>	β	<i>P</i>	β	<i>p</i>
<i>Variables control</i>										
Intercepto		.051		.715		.124		.628		.675
Nivel educacional	.242*	.043	.042	.706	.207	.109	.061	.593		
<i>Interacciones parentales</i>										
Afecto			.134	.347						
Responsividad			.383*	.039			.434*	.001		
Aliento			-.219	.194						
Enseñanza			.309*	.035					.444*	.000
<i>Temperamento</i>										
Extraversión					.009	.943	.018	.870		
Afecto negativo					-.143	.260				
Regulación					.020	.877				
<i>Interacciones</i>										
Resp. x Extraversión							-.273*	.020		
Resp. x Afecto negativo							-.092	.434		
Resp. x Regulación							-.032	.766		
Ens. x Extraversión									-.220	.066
Ens. x Afecto negativo									-.043	.703
Ens. x Regulación									.112	.333
F	4.262*		6.227*		2.465		5.310*		4.881*	
R ²	.060		.331		.135		.343		.282	

* $p < .05$

La Figura 4 permite observar que los niños con bajos puntajes en extraversión, estando en presencia de madres con puntajes bajos en responsividad, tienden a tener puntajes bajos en la organización conductual; mientras que en presencia de madres con altos puntajes en

responsividad, tienden a tener mejores puntajes en organización conductual. La pendiente simple para los niños con baja extraversión es significativa ($\beta = .755, p = .000$).

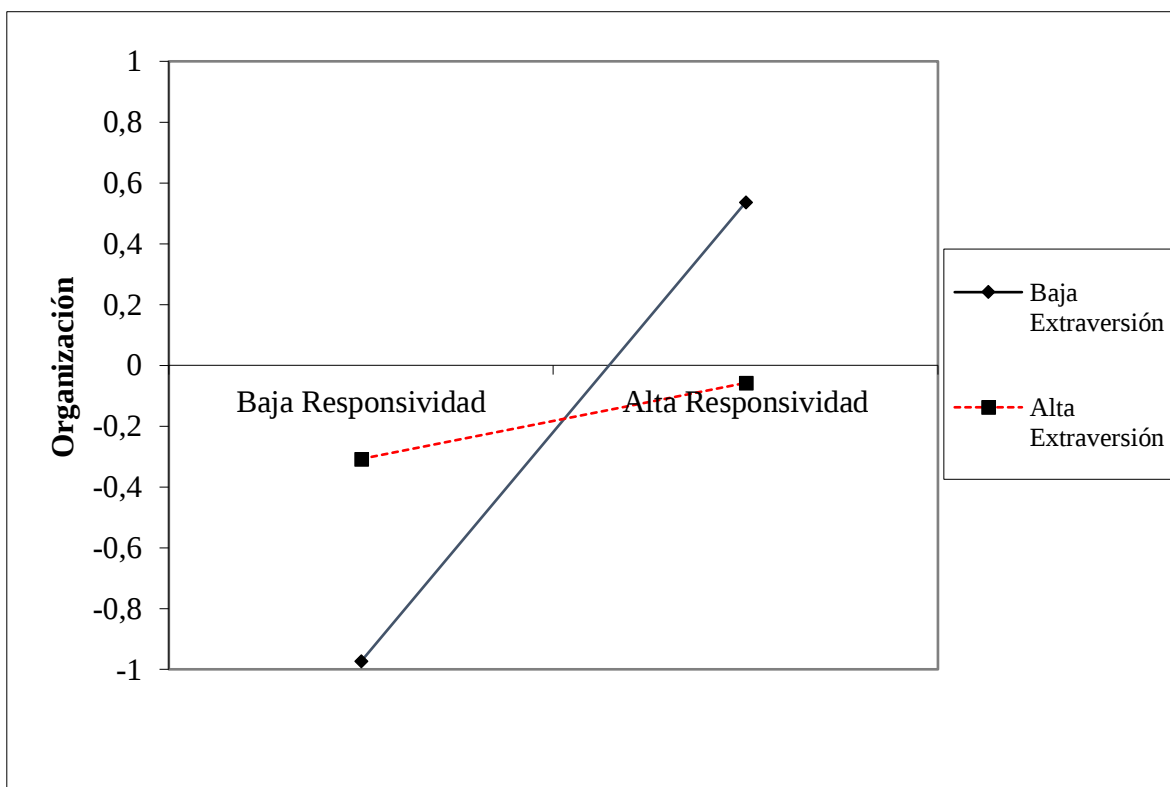


Figura 4: Interacción entre Responsividad y extraversión sobre la Organización conductual 30m

En relación al **pensamiento representacional**, se observó que el nivel educacional ($\beta = -.076, p = .533$) no influyó en esta variable, por lo tanto, se tomó la decisión de no controlarla. Se probaron varios modelos de regresión, el primero incluyó la responsividad y enseñanza, los demás dominios de las interacciones parentales no estaban correlacionados con el pensamiento representacional, por lo tanto, no se ingresaron. El segundo modelo incorporó como predictores los factores del temperamento, aunque no estaban relacionados con el pensamiento representacional, se ingresaron en la ecuación para analizar los efectos de interacción (ver Tabla 32), sin embargo, como ninguno de los predictores fue significativo

como efecto principal, no se incluyeron los efectos de interacción en la Tabla. En general los modelos no cuentan con un ajuste adecuado.

Tabla 32
Modelos de Regresión para el pensamiento representacional a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>	
	β	p	β	p
Intercepto		1.000		.970
Responsividad	.057	.708		
Enseñanza	.247	.108		
Extraversión			.010	.935
Afecto negativo			-.171	.169
Regulación			.153	.232
F	2.952		1.179	
R ²	.082		.052	

* $p < .05$

Cabe señalar que estos modelos cumplen con el supuesto de no multicolinealidad, evaluada mediante el coeficiente de varianza inflada, el cual debe ser menor a 10 (Fox & Monette, 1992) y con el supuesto de independencia de errores, evaluado mediante el estadístico Durwin Watson (valores entre 1.5 y 2.5). El supuesto de normalidad de la variable dependiente sólo se cumplió para el DSE total y no así para las dimensiones del DSE, por lo tanto, los resultados no deben extrapolarse al resto de la población y deben ser interpretados solo para la muestra descrita.

6.2.3.3 Síntesis de los resultados transversales DSE 30 meses

Para sintetizar los resultados transversales de los predictores del DSE a los 30 meses, se presenta la Figura 5, la que permite observar que el dominio enseñanza en las IP de las madres fue un predictor relevante para todas las habilidades socioemocionales del niño a los 30 meses, así mismo, la responsividad y el aliento fueron predictores significativos en algunas

habilidades socioemocionales (comunicación intencional de doble vía y organización conductual)

Respecto a los aspectos temperamentales solo se observó un efecto de interacción entre la responsividad y la extraversión. Finalmente, el nivel educacional solo fue relevante para las dimensiones comunicación intencional de doble vía y organización conductual.

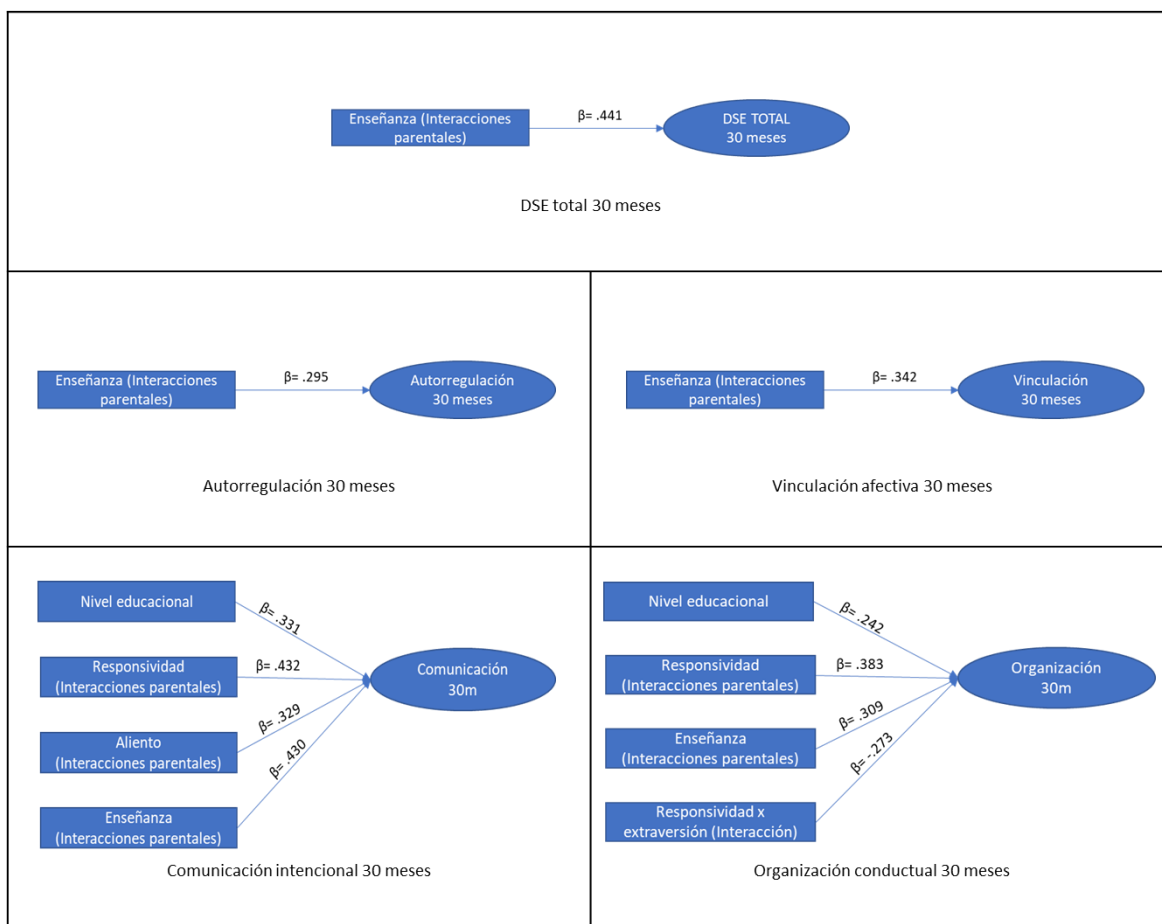


Figura 5: Síntesis análisis transversales DSE a los 30 meses

6.2.4 Predictores longitudinales del DSE a partir de factores de las interacciones parentales y el temperamento

Para dar respuesta al objetivo específico 4 “Determinar el valor predictivo de las interacciones parentales de la madre, el temperamento del niño y la interacción entre ambas evaluados a los 12 meses, sobre el DSE infantil a los 30 meses.” se analizaron en primer lugar las correlaciones entre las variables y posteriormente se probaron modelos de regresión jerárquica, considerando cada dimensión del DSE como una variable dependiente.

6.2.4.1 Correlaciones parciales entre las interacciones parentales de las madres y temperamento evaluados a los 12 meses, con las dimensiones del DSE a los 30 meses

Se realizaron correlaciones parciales, controlando el nivel educacional de la madre, encontrándose que:

- **El DSE a los 30 meses** correlaciona con la *responsividad y el total de las IP de las madres a los 12 meses*, estas relaciones son positivas lo que indica que a mayor puntaje en responsividad y en las IP de las madres cuando el niño tiene 12 meses, mayor DSE a los 30 meses. También correlaciona con los factores del temperamento: *afecto negativo y regulación*, en el caso del afecto negativo la correlación es inversa, lo que significa que, a menor puntaje en afecto negativo a los 12 meses, mayor puntaje en DSE a los 30 meses. La correlación de la regulación de los 12 meses y DSE a los 30 meses es positiva, por lo tanto, a mayor puntaje en una variable, mayor será el puntaje en la otra variable.

- **La autorregulación e interés en el mundo** estuvo relacionada inversamente con el afecto negativo, lo que indica que, a menor afecto negativo a los 12 meses, mayor puntaje en autorregulación a los 30 meses.
- **La vinculación afectiva** se correlacionó con la responsividad de manera directa y con el afecto negativo de manera inversa, lo que implica que los niños con mayor puntaje en responsividad a los 12 meses tienden a tener mayores puntajes de vinculación afectiva a los 30 meses y los niños con menores puntajes en afecto negativo a los 12 meses tienden a tener mayores puntajes en la vinculación afectiva a los 30 meses.
- **La comunicación intencional de doble vía** correlacionó con la responsividad, el total de las IP de las madres y la regulación (temperamento) de manera directa, lo que implica que a mayores puntajes en estas variables a los 12 meses, mayores puntajes en la comunicación intencional a los 30 meses.
- **La organización conductual** correlacionó con el afecto, responsividad, enseñanza, total de las IP de las madres y regulación (temperamento) de manera directa, es decir que los niños con altos puntajes en estas variables a los 12 meses tienden a tener altos puntajes en su organización conductual a los 30 meses. También se observó una correlación inversa con el afecto negativo (temperamento), indicando que, a menor puntaje en esta variable a los 12 meses mayor organización conductual a los 30 meses.
- Por último, **el pensamiento representacional** correlacionó con enseñanza, total de las IP de las madres y regulación (temperamento) de manera directa, es decir que los niños con altos puntajes en estas variables a los 12 meses, tienden a tener altos puntajes en su organización conductual a los 30 meses. También se observó una

correlación inversa con el afecto negativo (temperamento), indicando que, a menor puntaje en esta variable a los 12 meses mayor organización conductual a los 30 meses.

Se observó una correlación positiva entre el total de las IP de las madres y la regulación (temperamento) del niño a los 12 meses. Los resultados se resumen en la Tabla 33.

Tabla 33
Correlaciones parciales entre interacciones parentales y temperamento a los 12 meses, con el desarrollo socioemocional a los 30 meses.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>Interacciones parentales</i>														
1 Afecto 12m	1.000													
2 Responsividad 12m	.610*	1.000												
3 Aliento 12m	.501*	.618*	1.000											
4 Enseñanza 12m	.480*	.638*	.473*	1.000										
5 Piccolo total 12m	.769*	.869*	.806*	.813*	1.000									
<i>Temperamento</i>														
6 Extraversión 12m	.133	.066	-.009	.137	.098	1.000								
7 Afecto negativo 12m	.003	-.039	-.028	-.130	-.065	.081	1.000							
8 Regulación 12m	.150	.223	.222	.221	.254*	.572*	-.068	1.000						
<i>Desarrollo socioemocional</i>														
9 Autorregulación 30m	.071	.203	.110	.040	.126	-.060	-.280*	.045	1.000					
10 Vinculación 30m	.051	.247*	.085	.002	.111	-.063	-.260*	.020	.769*	1.000				
11 Comunicación 30m	.175	.342*	.216	.185	.278*	.162	-.223	.337*	.712*	.636*	1.000			
12 Organización 30m	.388*	.298*	.208	.250*	.342*	.172	-.247*	.404*	.621*	.507*	.662*	1.000		
13 Pensamiento 30m	.144	.204	.099	.329*	.243*	.229	-.279*	.260*	.491*	.533*	.620*	.630*	1.000	
14 DSE 30m	.184	.299*	.159	.198	.254*	.111	-.318*	.250*	.851*	.836*	.851*	.793*	.816*	1.000

* $p < .05$

6.2.4.2 Regresiones Jerárquicas para las dimensiones del DSE

Se procedió a analizar varios modelos de regresión jerárquica, considerando como variable dependiente cada dimensión del DSE. Para cada variable de resultado se puso a prueba varios modelos que permitieran evaluar la contribución de cada uno de los predictores a la variable dependiente. Para todas las variables el primer modelo incluyó el intervalo entre el tiempo 1 y el tiempo 2 y el nivel educacional de la madre, el segundo modelo incluye el nivel de desarrollo del niño a los 12 meses para cada variable dependiente. El tercero

incorpora los dominios de las interacciones parentales de las madres evaluadas en el tiempo 1 y en el cuarto se incorporan los factores del temperamento también evaluados en el tiempo 1. Por último, se probaron los efectos de interacción entre las IP de las madres y el temperamento del niño.

Cabe mencionar que los modelos cumplen con los supuestos de independencia de errores, evaluado mediante el estadístico Durwin Watson (valores entre 1.5 y 2.5) y con el supuesto de no multicolinealidad evaluado mediante el coeficiente de varianza inflada (VIF entre 1.05 y 2.56) cuyos valores deben ser inferiores a 10 (Fox & Monette, 1992). El supuesto de normalidad de la variable dependiente solo se cumple para el DSE total y no así para los demás modelos.

Predicción del DSE total

En el primer modelo sólo se introdujo las variables control: Nivel educacional de la madre, intervalo entre el tiempo 1 y 2 y nivel de DSE alcanzado por el niño a los 12 meses. El Modelo 2, siguiendo el principio de parsimonia, sólo incluyó la responsividad. El modelo 3 incluyó los tres factores del temperamento, aunque no estuvieron correlacionados en su totalidad, se incluyeron para evaluar en el cuarto modelo los efectos de interacción entre la responsividad con los tres factores del temperamento (ver Tabla 34).

Tabla 34
Modelos de Regresión para el DSE a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>P</i>
Intercepto		.640		.695		.903		.823
Nivel educacional	.066	.592	.027	.828	.078	.552	.062	.636
Intervalo T1 – T2	.264*	.034	.286*	.021	.308*	.010	.298*	.015
DSE T1	.256	.053	.148	.300	.123	.374	.107	.441

Responsividad 12m	.227	.087	.181	.159	.180	.185
Extraversión 12m			-.108	.485	-.158	.332
Afecto negativo 12m			-.278*	.011	-.233*	.041
Regulación 12m			.216	.120	.305*	.036
Respon x Extraver					.341*	.041
Respon x Afecto negativo					-.068	.603
Respon x Regulación					-.256	.092
F	5.215*					
R ²	.194	.230		.346		.396
Cambio en R ²	.194*	.036		.115*		.051

* $p < .05$

Las variables control explican un 19% de varianza del DSE total del niño a los 30 meses, el segundo modelo que incluye la responsividad de las madres explica un 3% por sobre lo explicado por el desarrollo previo del niño y las demás variables control. En el tercer modelo la introducción de variables del temperamento explica un 11% adicional de la varianza, siendo significativo este aumento en el R^2 . El cuarto modelo, que incluye los términos de interacción aporta un 5% adicional a la varianza explicada.

La tabla 34 muestra los coeficientes de las variables ingresadas en cada paso, observándose que el *intervalo de tiempo transcurrido* entre evaluaciones ($\beta = .264, p = .034$) predice el DSE y se mantiene así en los 4 modelos. La introducción del *afecto negativo* ($\beta = -.278, p = .011$) en el tercer y cuarto modelo resulta un predictor significativo, donde un menor afecto negativo predice un mayor avance del niño en su DSE total. La *regulación a los 12 meses* ($\beta = .305, p = .036$) y el efecto de *interacción entre la responsividad y la extraversión* ($\beta = .341, p = .041$) resultan predictores significativos por sobre lo explicado por las variables control. El efecto de interacción se presenta en la figura 6.

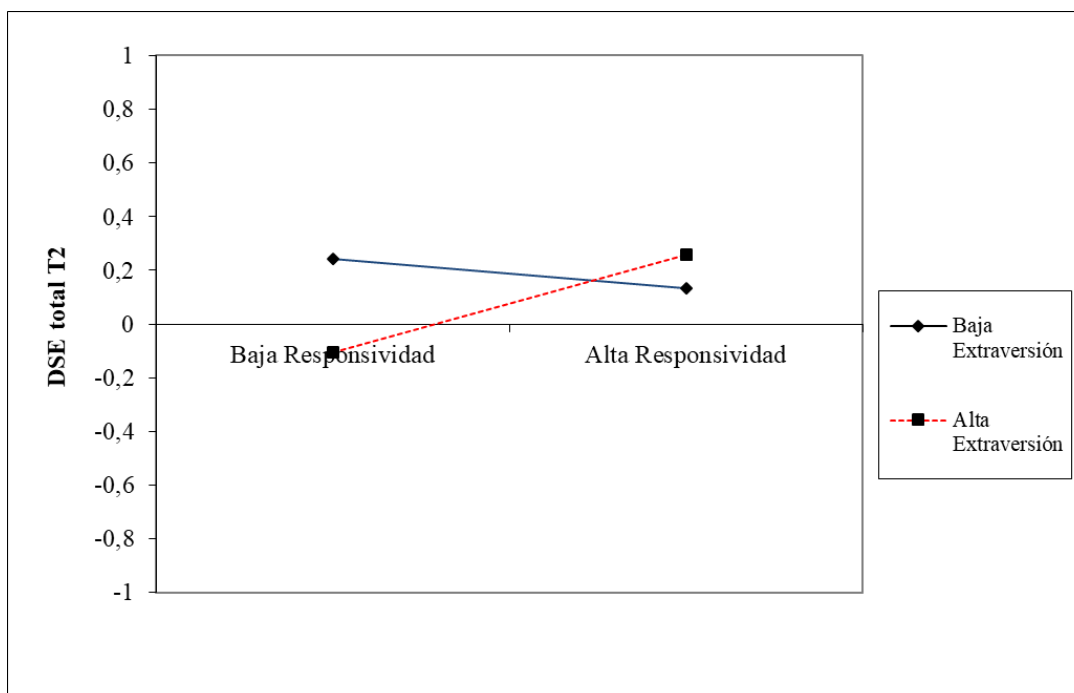


Figura 6: Interacción entre Responsividad y Extraversión, sobre el DSE total 30 meses

El gráfico indica que los niños con alta extraversión, en presencia de madres con baja responsividad los 12 meses, tienden a predecir bajos puntajes en el DSE total a los 30 meses; mientras que los niños con alta extraversión, en presencia de madres con alta responsividad, tienden a predecir mayores puntajes en el DSE a los 30 meses. La pendiente simple para los niños con alta extraversión es significativa ($\beta = .182, p = .033$) y no así para los niños con baja extraversión.

Predictores de la autorregulación e interés en el mundo

Similar al procedimiento anterior, se probaron 4 modelos de regresión. En el primer modelo se ingresaron las variables control: Nivel educacional de la madre, tiempo transcurrido entre evaluaciones y nivel de autorregulación alcanzado por el niño a los 12 meses. El segundo modelo incluyó el total de las IP de la madre, aunque no estaba

correlacionado inicialmente con la autorregulación del niño, se incluyó para analizar si existían efectos de interacción. En el tercer modelo se incorporaron los tres factores del temperamento y en el modelo 4 se ingresaron los términos de interacción entre el total de las interacciones parentales de la madre con los tres factores del temperamento (ver tabla 35).

Tabla 35
Modelos de Regresión para la autorregulación e interés en el mundo a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	<i>B</i>	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
Intercepto		.045		.049		.026		.040
Nivel educacional	.229	.069	.172	.212	.271	.075	.274	.083
Intervalo tiempo	.225	.090	.237	.076	.256	.055	.245	.081
Autorregulación T1	-.010	.940	-.065	.654	-.036	.800	-.035	.819
Piccolo total 12m			.146	.322	.109	.463	.109	.456
Extraversión					-.161	.344	-.175	.334
Afecto negativo 12m					-.253*	.036	-.248	.058
Regulación					.076	.634	.097	.545
Piccolo x Extrav							.112	.541
Piccolo x Af negativo							-.007	.965
Piccolo x Regulación							-.119	.486
F	2.168		1.874		2.015		1.412	
R ²	.091		.105		.188		.196	
Cambio en R ²	.091		.014		.083		.008	

* $p < .05$

Se observa que el primer modelo que incluye las variables control explica un 9% de la varianza de la autorregulación, el segundo modelo explica un 1% por sobre el nivel de autorregulación previa del niño y las demás variables control, el tercer modelo explica un 8% adicional y el cuarto modelo explica un 0.8% del R^2 . En general los modelos no cuentan con un adecuado ajuste.

Los resultados indican que el **afecto negativo** ($\beta = -.253$, $p = .036$) a los 12 meses explica varianza significativa en la autorregulación del niño a los 30 meses por sobre lo explicado por el desarrollo previo del niño y las demás variables control. No se encontró ningún efecto de interacción.

Predictores de la vinculación afectiva

Para predecir la vinculación afectiva se probaron también 4 modelos, el primero incluye las variables control: intervalo entre las evaluaciones, nivel educacional y vinculación afectiva a los 12 meses, en el segundo, siguiendo el principio de parsimonia, se ingresó solamente la responsividad. En el tercer modelo se ingresaron los tres factores del temperamento y en el cuarto modelo se ingresó la interacción entre la responsividad y los factores del temperamento (ver Tabla 36).

Tabla 36
Modelos de Regresión para la vinculación afectiva a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Intercepto		.199		.150		.409		.369
Nivel educacional	-.043	.731	-.084	.512	.035	.808	.021	.884
Intervalo tiempo	.222	.061	.214	.070	.253*	.036	.241	.054
Vinculación 12m	.291*	.023	.238	.072	.193	.166	.174	.210
Responsividad 12m			.171	.189	.178	.183	.174	.211
Extraversión 12m					-.183	.284	-.236	.188
Afecto negativo 12m					-.187	.132	-.141	.274
Regulación 12m					.031	.840	.124	.430
Respon x Extraversión							.362*	.048
Respon x Af. negativo							-.079	.580
Respon x Regulación							-.264	.113
F	3.434*		3.046*		2.427*		2.187*	
R ²	.137		.160		.218		.274	
Cambio en R ²	.137*		.023		.058		.056	

* $p < .05$

De acuerdo con la Tabla 36 el primer modelo explica un 14% de la varianza de a vinculación afectiva, el segundo un 2% adicional, el tercero un 6% adicional y el cuarto un 5% adicional, llegando hasta una varianza explicada del 27%. El coeficiente ***vinculación afectiva a los 12 meses*** ($\beta = .291, p = .023$) resultó significativo explicando significativamente lo que ocurre con la vinculación afectiva en el tiempo 2. El ***intervalo entre el T1 y T2*** resultó significativo ($\beta = .253, p = .036$) en el tercer modelo. Ningún dominio de las interacciones parentales y los factores del temperamento fueron significativos como efectos principales, sin embargo, ***la interacción entre la responsividad y la extraversión evaluadas a los 12 meses***, resultó en un predictor significativo ($\beta = .362, p = .048$). Esta interacción se presenta en la Figura 7.

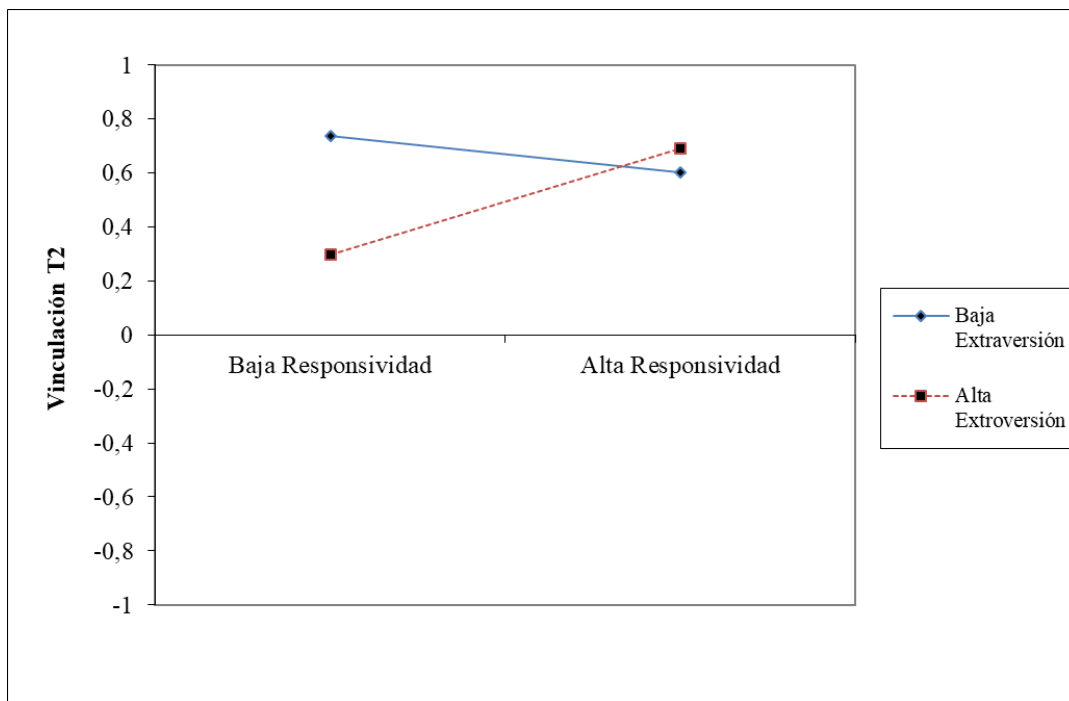


Figura 7: interacción entre Responsividad y Extraversión sobre la Vinculación afectiva 30m

La figura 7 permite observar que los niños que tienen alta extraversión a los 12 meses, en presencia de madres con bajos puntajes en responsividad, tiende a predecir menores puntajes en la vinculación afectiva a los 30 meses; mientras que los niños con alta extraversión a los 12 meses, en presencia de madres con altos puntajes en responsividad, tienden a tener mayores puntajes en la vinculación afectiva. Solamente la pendiente simple de los niños con alta extraversión es significativa ($\beta = .182, p = .033$).

Predictores de la comunicación intencional de doble vía.

Se probaron 4 modelos al igual que con las otras dimensiones del DSE. El primer modelo incluye las variables control: nivel educacional, intervalo entre evaluaciones y comunicación intencional a los 12 meses. El segundo modelo incluyó la responsividad (interacciones parentales de la madre), por principio de parsimonia solo se ingresó este predictor. En el tercer modelo se ingresaron los tres factores del temperamento y en el cuarto modelo se ingresó la interacción entre la responsividad y los 3 factores del temperamento (Ver tabla 37).

Tabla 37
Modelos de Regresión para la comunicación intencional de doble vía a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>P</i>
Intercepto		.125		.146		.128		.323
Nivel educacional	.370*	.002	.274*	.016	.285*	.019	.246*	.042
Intervalo tiempo	.400*	.001	.406*	.001	.409*	.000	.361*	.002
Comunicación 12 m	-.011	.926	-.089	.450	-.081	.474	-.102	.369
Responsividad 12m			.329*	.004	.259*	.019	.268*	.019
Extraversión 12m					-.096	.496	-.111	.447
Afecto Negativo 12m					-.174	.077	-.177	.084
Regulación 12m					.291*	.023	.342*	.010

Respon x Extraversión				.194	.201
Respon x Af.Negativo				.061	.607
Respon x Regulación				-.111*	.048
F	7.792*	8.785*	7.081*	5.742*	
R ²	.264	.354	.448	.497	
Cambio en R ²	.264*	.090*	.094*	.049	

* $p < .05$

La varianza explicada de las variables control fue del 26%, mientras que la del segundo modelo fue de un 9% por sobre lo explicado por el nivel de desarrollo previo del niño, este cambio fue significativo en el R^2 . El tercer modelo explica un 9% de varianza adicional, siendo significativo el incremento en el R^2 , y finalmente el cuarto modelo aporta un 5% de varianza adicional, llegando hasta un 49% de varianza explicada.

La tabla 37 muestra los coeficientes ingresados en cada paso, encontrándose que el **intervalo de tiempo entre evaluaciones** ($\beta = .400$, $p = .001$) y **el nivel educacional de la madre** ($\beta = .370$, $p = .002$) son predictores significativos en todos los modelos probados, así mismo la **responsividad a los 12 meses** ($\beta = .329$, $p = .004$) resultó significativa en los modelos 2, 3 y 4 al igual que la **regulación a los 12 meses** ($\beta = .291$, $p = .023$) en los modelos 3 y 4. Finalmente la **interacción entre la responsividad y la regulación** ($\beta = -.111$, $p = .048$) también fue significativa y se grafica a continuación:

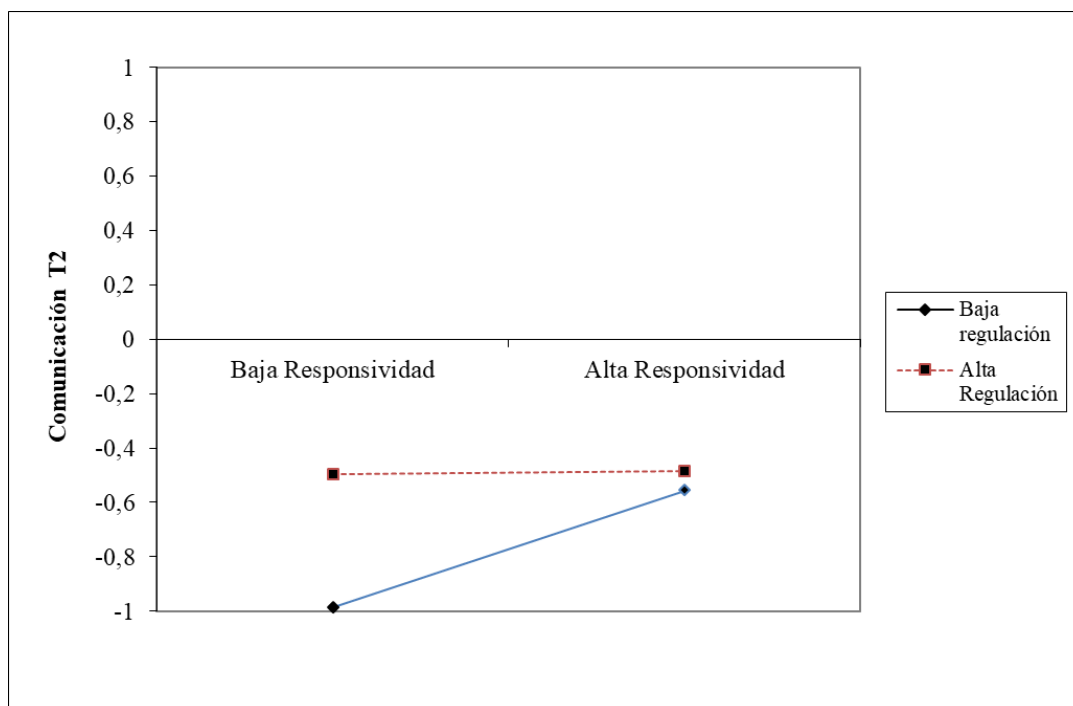


Figura 8: interacción entre Responsividad y Regulación sobre la comunicación intencional 30m

La figura 8 muestra que la baja regulación en el temperamento de los niños, en presencia de madres con baja responsividad a los 12 meses, predice puntajes más bajos en la comunicación intencional a los 30 meses. Mientras que, los niños con baja regulación, en presencia de madres con alta responsividad a los 12 meses tienden a mejorar sus puntajes en la comunicación intencional a los 30 meses. La pendiente simple para los niños con baja regulación es significativa ($\beta = .215, p = .013$).

Predictores de la organización conductual

Se probaron 4 modelos, ingresando por pasos los predictores, para evaluar su contribución a la variable dependiente. En el primer modelo se ingresaron las variables control: nivel educacional de la madre y el intervalo entre al T1 y T2. La organización conductual es una habilidad que se puede observar en la interacción de juego a partir de los 30 meses, por lo tanto, no se controló el nivel de desarrollo previo del niño. El segundo modelo incluyó solo

el afecto, responsividad y enseñanza a los 12 meses (IP de la madre) siguiendo el principio de parsimonia. En el tercer modelo se ingresaron los factores del temperamento y en el cuarto, quinto y sexto modelo se ingresaron los términos de interacción (ver Tabla 38).

Tabla 38
Modelos de Regresión para la organización conductual a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>		<i>Modelo 5</i>		<i>Modelo 6</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
Intercepto		.076		.327		.203		.319		.324		.262
Nivel educacional	.272*	.020	.125	.329	.170	.188	.211	.114	.161	.224	.161	.212
Intervalo tiempo	.300*	.011	.244*	.031	.260*	.014	.228*	.045	.237*	.032	.250*	.021
Afecto 12m			.289	.055	.318*	.021	.329*	.030	.313*	.025	.297*	.032
Responsividad 12m			.101	.551	.039	.801	-.029	.858	.016	.917	-.047	.769
Enseñanza 12m			.016	.923	-.071	.639	-.073	.637	-.069	.657	.011	.947
Extraversión					-.157	.279	-.213	.186	-.217	.154	-.215	.154
Afecto negativo 12m					-.211*	.040	-.211	.059	-.177	.099	-.193	.061
Regulación 12m					.413*	.002	.415*	.003	.485*	.001	.492*	.001
Afecto x Extroversión							.027	.868				
Afecto x Af.Negativo							-.123	.371				
Afecto x Regulación							-.158	.252				
Respons x Extrov									.259	.102		
Respons x Af.Negat.									-.086	.493		
Respons x Regulación									-.251	.084		
Enseñ x Extroversión											.159	.243
Enseñ x Af.Negativo											-.123	.265
Enseñ x Regulación											-.267	.061
F	5.778*		4.547*		5.635*		4.410*		4.462*		4.523*	
R ²	.149		.265		.429		.460		.463		.466	
Cambio en R ²	.149*		.116*		.164*		.031		.034		.037	

* $p < .05$

A partir de los resultados, el primer modelo explica el 15% de la variabilidad de la organización conductual del niño a los 30 meses, el segundo modelo que incluye aspectos de las interacciones parentales de las madres aporta un 11% de varianza por sobre lo explicado

por las variables control y aportando un cambio significativo en el R^2 . El tercer modelo explica un 16% de varianza adicional, siendo significativo el cambio en el R^2 . En los modelos 4, 5 y 6 se ingresaron de manera independiente las interacciones entre el afecto y los 3 factores del temperamento, la responsividad y los tres factores del temperamento y la enseñanza y los tres factores del temperamento, respectivamente. Cada uno aporta un 3% de varianza adicional a la organización conductual del niño a los 30 meses de edad, llegando a explicarse un 46% de su varianza.

La Tabla 38 indica que el ***intervalo de tiempo entre evaluaciones*** ($\beta = .300, p = .011$) es un predictor significativo de la organización conductual, siendo consistente en todos los modelos, el ***nivel educacional de la madre*** es significativo solo en el primer modelo ($\beta = .272, p = .020$). ***El afecto*** ($\beta = .318, p = .021$) en las interacciones parentales de las madres fue significativo en los modelos 3, 4, 5 y 6. Respecto a los factores del temperamento fueron significativos ***la regulación*** ($\beta = .413, p = .002$) en los modelos 3, 4, 5, y 6, y el ***afecto negativo*** ($\beta = -.211, p = .040$) en el modelo 3, donde a menor afecto negativo, mayor organización conductual. Ningún efecto de interacción fue significativo en los modelos 4, 5 y 6.

Predicción del pensamiento representacional

Al igual que en los procedimientos anteriores, se probaron 4 modelos de regresión jerárquica. En el primer modelo se ingresaron las variables control: nivel educacional de la madre, intervalo de tiempo entre evaluaciones. El pensamiento representacional es una habilidad que se puede observar en la interacción de juego a partir de los 30 meses, por lo tanto, no se controló el nivel de desarrollo previo del niño. El segundo modelo solo incluyó

la enseñanza a los 12 meses (IP de las madres) por principio de parsimonia. En el tercer modelo se ingresaron los factores del temperamento a los 12 meses y el cuarto modelo incluyó los términos de interacción entre la enseñanza y los factores del temperamento (ver Tabla 39).

Tabla 39
Modelos de Regresión para pensamiento representacional a los 30 meses

	<i>Modelo 1</i>		<i>Modelo 2</i>		<i>Modelo 3</i>		<i>Modelo 4</i>	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
Intercepto		.114		.399		.524		.407
Nivel educacional	-.049	.679	-.217	.103	-.240	.094	-.223	.121
Intervalo T1 – T2	.304*	.012	.259*	.027	.242*	.037	.261*	.029
Enseñanza 12m			.331*	.014	.251	.059	.246	.072
Extraversión					.108	.498	.146	.374
Afecto negativo 12m					-.252*	.027	-.234*	.041
Regulación 12m					.128	.367	.173	.241
Enseñ x Extraversión							.264	.080
Enseñ x afecto negativo							-.026	.832
Enseñ x Regulación							-.119	.423
F	3.573*		4.705*		3.885*		2.966*	
R ²	.098		.178		.273		.311	
Cambio en R ²	.098*		.081*		.095		.038	

* $p < .05$

Se observa que el primer modelo explica un 10% de la varianza del pensamiento representacional, el segundo que incluye aspectos de las IP de las madres explica un 8% por sobre las variables control, siendo significativo su aporte al R^2 . El tercer modelo que incorpora los factores del temperamento explica un 9% adicional de varianza y el cuarto modelo con los términos de interacción explica un 4% adicional, llegando a un total de 31% de la varianza explicada del pensamiento representacional a los 30 meses.

De acuerdo con la Tabla 39 los predictores que resultaron significativos para la predicción del pensamiento representacional de los niños a los 30 meses fueron ***el intervalo de tiempo entre evaluaciones***, siendo consistente en todos los modelos, ***la enseñanza*** ($\beta = .331$, $p = 0.14$) en el segundo modelo y ***el afecto negativo*** en el tercer y cuarto modelo. Ningún efecto de interacción fue significativo.

6.2.4.3 Síntesis de los resultados longitudinales

A continuación, se presenta una síntesis gráfica de los principales resultados longitudinales para predecir el DSE a los 30 meses a partir de las interacciones parentales de las madres y el temperamento del niño, evaluados a los 12 meses de edad (ver Figura 9).

Se observa que los factores del temperamento aparecen con mayor frecuencia para predecir habilidades socioemocionales a los 30 meses, tal es el caso del afecto negativo que predice el DSE total, la autorregulación e interés en el mundo, la comunicación intencional y la organización conductual; y la regulación que predice la organización conductual. Son estos dos factores del temperamento los que tienen un efecto sobre el DSE que perdura en el tiempo.

Respecto a las IP de las madres, se observa que la responsividad es el dominio que aparece con mayor frecuencia y cuyo efecto persiste en el tiempo. Así, cuando las madres son altamente responsivas a los 12 meses, tienden a tener hijos con mayor DSE, vinculación afectiva y comunicación intencional de doble vía a los 30 meses. El afecto y la enseñanza aparecen como predictores significativos para algunas habilidades socioemocionales del niño a los 30 meses.

Finalmente, se encontraron interacciones entre la responsividad y la extraversión, y la responsividad y la regulación evaluadas a los 12 meses, para predecir habilidades socioemocionales a los 30 meses.

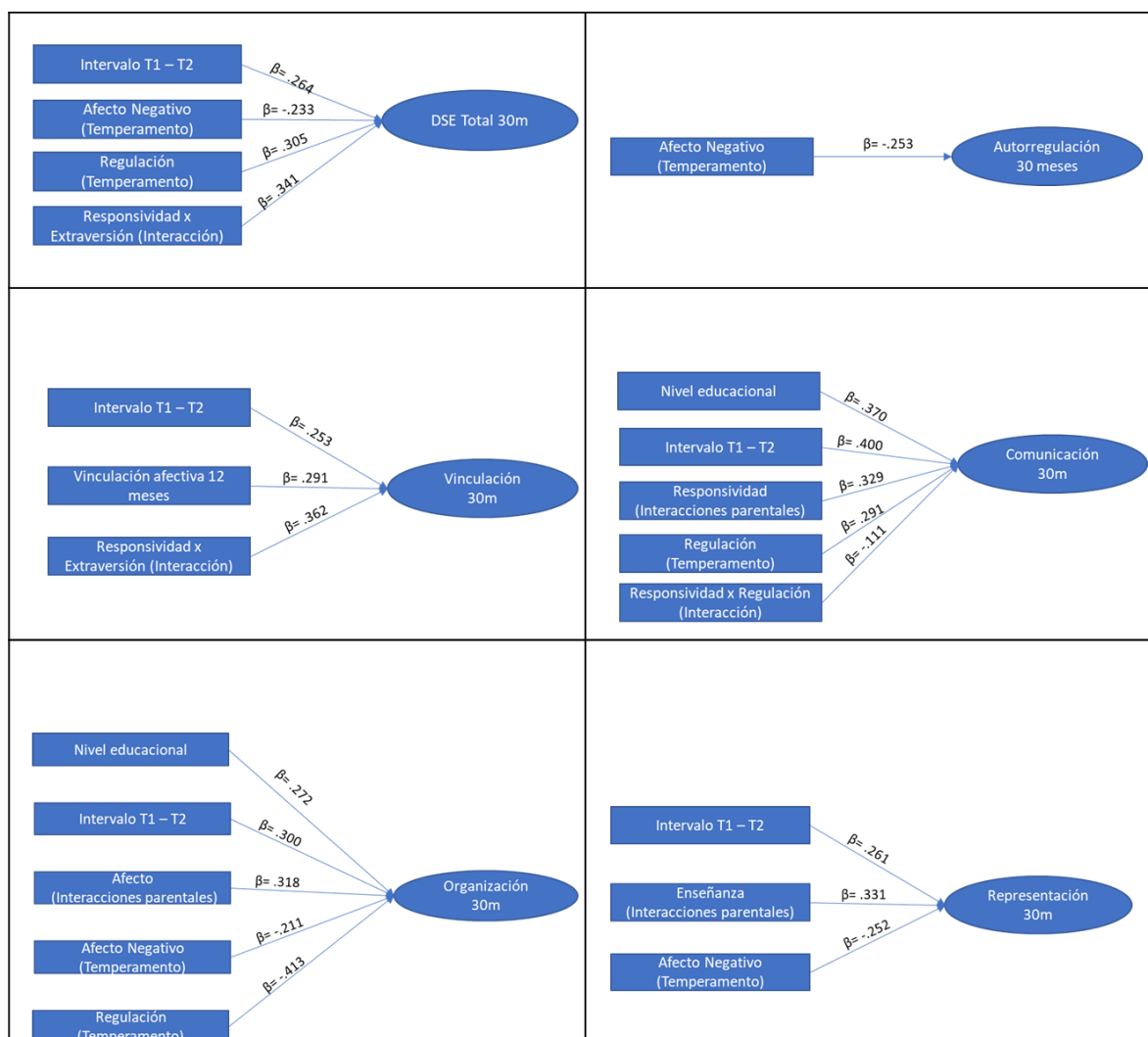


Figura 9: Síntesis resultados longitudinales DSE 30 meses

7. Discusión y Conclusiones

El presente estudio analizó el rol de las Interacciones parentales (IP) de las madres, las características individuales del niño (temperamento) y la interacción entre ambas para predecir el DSE en dos momentos de la vida del niño (a los 12 y a los 30 meses). Cabe mencionar que se optó por una evaluación del DSE mediante la observación de los niños en la interacción de juego libre con sus madres, a diferencia de otros estudios que están centrados en el reporte de un cuidador principal sobre las conductas del niño. Se volverá más adelante sobre este aspecto. Cabe mencionar que el NE de la madre fue considerado como una variable control, dada su importancia en la literatura sobre DSE.

A continuación, se exponen las discusiones del presente estudio de acuerdo al contraste de las hipótesis con los resultados encontrados.

La primera hipótesis se refería al cambio en las dimensiones del DSE entre los 12 y 30 meses, se esperaba una disminución en el puntaje del DSE entre ambos tiempos (H_1). Los resultados permiten aportar información para aceptar esta hipótesis debido a que el DSE total disminuye significativamente a los 30 meses, lo que también se ha visto en otros estudios Latinoamericanos (Behrman, Bravo & Urzúa, 2012; Bernal, Martínez & Quintero, 2015; Cabella et al., 2016). Al observar las dimensiones del DSE por separado, la autorregulación e interés en el mundo y la comunicación intencional de doble vía no presentan cambios significativos, por lo tanto, permanecen estables entre ambas edades. Contrariamente, la vinculación afectiva de los niños tuvo un incremento significativo a los 30 meses, indicando mayores habilidades relacionales en los niños participantes.

Estos resultados deben revisarse en detalle, ya que a los 30 meses de edad se pueden observar 2 dimensiones del DSE, no observadas a los 12 meses: la organización conductual y el pensamiento representacional. Es por ello que una de las explicaciones al descenso de las puntuaciones es de carácter metodológico, y otra está relacionada con las características del desarrollo en esta etapa de la vida.

Desde el punto de vista metodológico, el constructo de DSE que utiliza el FEAS es evolutivo y ello implica que a medida que el niño se desarrolla va incorporando habilidades nuevas que le permiten adaptarse mejor a las relaciones con otros significativos. Así, cuando se compara el total del DSE, teniendo en cuenta solamente las tres dimensiones equivalentes para los 12 y 30 meses (autorregulación, vinculación afectiva y comunicación intencional de doble vía) se observa estabilidad en las habilidades socioemocionales (existe un aumento en el promedio del DSE, pero este no es significativo). Sin embargo, al obtener el puntaje del DSE total a los 30 meses, contabilizando las 2 habilidades emergentes: la organización conductual y el pensamiento representacional, se registra un descenso significativo.

Los resultados descriptivos indican que la organización conductual y el pensamiento representacional tienen un promedio más bajo en comparación con las demás dimensiones, lo que podría estar sugiriendo que los niños están en un proceso de incorporar estas habilidades (periodo sensible), por lo tanto, no es esperable tener puntajes muy altos en ellas. Además, de acuerdo a la manera como está construido el instrumento, son dimensiones que podrían observarse mucho mejor a los 35 meses (Greenspan, Degagni y Wieder, 2001), edad que aún no alcanzan los niños de la muestra y ello podría explicar el descenso en las puntuaciones.

Desde el punto de vista evolutivo, hay algunas razones para pensar en los cambios en el DSE debido a que la etapa que va desde los 18 meses hasta los tres años (36 meses aprox.) involucra cambios significativos en los niños. Uno de los más importantes es la marcha independiente que lleva a un incremento en la autonomía del niño y a una expansión del mundo social del niño gracias a poder interactuar con otros niños y adultos (Brownell & Kopp, 2007). Al aumentar la autonomía del niño comienza a aparecer la habilidad de decir “no” a los padres, que a su vez acompaña el proceso de diferenciación yo/otro (Spitz, 1957) y desde el punto de vista del apego es un momento en que ocurre una reorganización de los modelos operantes que pueden ser base de muchos cambios en las competencias del niño (Crittenden, 1992).

Debido a estos cambios es frecuente los niños tengan conductas que desafían la capacidad de los cuidadores para dar lugar a su necesidad de autonomía, repercutiendo en la calidad de las interacciones. Esto ha sido reportado en algunos estudios, por ejemplo, Fagot y Kavanaugh (1993) sostienen que a los 12 meses las madres y padres reaccionan de forma más positiva que cuando los niños tienen entre 18 y 24 meses, además los niños de 12 meses tienden a recibir más respuestas positivas, mientras que los niños de 18 meses recibían más instrucciones y directrices.

Belsky, Woodworht & Crnic (1996) encontraron que los padres/madres que percibían dificultades con la crianza utilizaban el control conductual de manera más frecuente que aquellos que no percibían dificultades. En consecuencia, los niños sobre los que se ejercía mayor control eran niños que tendían a expresar mayor afecto negativo durante esos episodios de control y presentaban mayores problemas conductuales de tipo externalizante a largo plazo. Sin duda, para algunos niños y familias esta etapa infantil no representa algo

problemático, pero para otros, los esfuerzos de los niños por la autonomía se encuentran con la resistencia de las madres/padres o con una habilidad limitada para el manejo del desarrollo motor, del lenguaje y emocional emergente del niño.

Estos estudios dan cuenta de que las actitudes, creencias y conductas de las madres y padres frente a la crianza son importantes para comprender los resultados de los niños. En el caso del presente estudio, se observó que los niños que lograron completamente las habilidades del DSE esperadas para su edad (a los 12 y 30 meses) tuvieron Interacciones con sus madres significativamente más altas (mayores puntajes en afecto, responsividad, aliento y enseñanza), en comparación con las madres de los niños que lograron medianamente las habilidades del DSE (ver Tabla 18). Este resultado releva el rol a las Interacciones parentales para entender el DSE entre los 12 y 30 meses, sin embargo, no se puede dejar de lado las características individuales del niño. Es por ello que las demás hipótesis de este estudio analizaron con mayor detalle cómo las interacciones parentales influyen en el DSE del niño, teniendo en cuenta las características individuales del niño (su temperamento).

La **segunda hipótesis** se refiere a la influencia de las interacciones parentales, el temperamento del niño y la interacción entre ambas, sobre el DSE del niño. Todas las variables fueron evaluadas a los 12 meses de edad del niño.

Se esperaba que los niños cuyas madres tuvieran mayores puntajes en afecto y responsividad, tendrían niños con mayor DSE a los 12 meses (**H_{2a}**). Los estudios de apego sostienen que al año de vida se espera que los niños construyan un patrón de apego que les permita ser calmados por sus cuidadores en los momentos de necesidades, y con quienes pudieran relacionarse (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009; Halle & Darling-

Churchill, 2016), y las variables de la parentalidad que más se han estudiado para contribuir a estos hitos evolutivos, son las conductas sensibles de los padres, las cuales podrían equipararse a las conductas de afecto y responsividad en el modelo de Roggman et al. (2013).

Los resultados apoyan esta hipótesis con relación a las conductas de **afecto de las madres**, *dado que estas se relacionan con aspectos relevantes del DSE, como el total del DSE y la comunicación intencional de doble vía de los niños.*

Este resultado es congruente con lo que proponen Daniel, Madigan y Jenkins (2016), quienes sostienen que el afecto promueve mejores relaciones sociales en los niños dos sentidos: a través de las interacciones afectuosas se experimentan sentimientos positivos y se promueve la mutualidad en las relaciones sociales, y también las relaciones afectivas y cálidas funcionan como un modelo de conducta social para relacionarse con los demás. Otros estudios han concluido que las conductas de afecto de los padres tienen relación con diferentes aspectos del desarrollo infantil, en particular con conductas prosociales a largo plazo (Daniel, Madigan, & Jenkins, 2016; Girard, Doyle, & Tremblay, 2017).

Respecto a la responsividad, se observó que específicamente esta escala no mostró influencia por sí sola en el DSE; sin embargo, las IP globalmente (la sumatoria de los 4 dominios de las IP, que incluyen la responsividad) sí tuvieron influencia sobre la autorregulación y la vinculación afectiva de los niños a los 12 meses. En la literatura se observa que la responsividad es central en el desarrollo de la autorregulación, principalmente frente a emociones negativas (Davidov & Grusec, 2006). Sin embargo, los resultados del presente trabajo dejan ver que la responsividad temprana de las madres comienza a tomar relevancia cuando el niño es más grande (a los 30 meses), ya que predicen diferentes dimensiones del DSE en ese momento de la vida del niño.

Afecto y responsividad son dos dimensiones que están muy conectadas entre sí, pero ambas contribuyen individualmente a diferentes resultados en el DSE de los niños. Este asunto es controversial ya que la mayoría de las investigaciones colapsan estos dos aspectos, sin embargo, existe evidencia que indica que se trataría de dos sistemas diferentes. El *afecto* es conceptualizado como un sistema de recompensa que ha evolucionado para mantener la cohesión y las relaciones sociales, de esta manera juega un papel importante en la motivación de los niños para facilitar el cumplimiento y la aceptación de los valores que transmiten los adultos (MacDonald, 1992). Mientras que la *responsividad* juega un rol complementario en tanto promueve la confianza del niño hacia el cuidador, principalmente frente a los momentos de estrés percibidos por el niño, (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000).

A los 12 meses es importante que a través de las conductas de afecto de las madres se construyan las nociones de reciprocidad en las relaciones sociales y a través de las conductas de responsividad los niños adquieran la confianza básica que les permitirá salir a explorar el mundo y regresar a una base segura en momentos de necesidad, por ello podría explicarse que los resultados muestren que los efectos de la responsividad (cuando se evalúa a los 12 meses) comienza a observarse un poco más adelante en el desarrollo, cuando el niño tiene 30 meses. Sobre este punto se volverá en la discusión de la hipótesis 4.

En relación a la **H_{2b}** sobre la influencia de los factores del temperamento, se esperaba que mayores puntajes en extroversión y regulación, y menores puntajes en afecto negativo, predijeran mayores puntajes en el DSE a los 12 meses.

Se aporta información para apoyar parcialmente esta hipótesis dado que sólo el *afecto negativo* tuvo influencia en una de las dimensiones del DSE a los 12 meses, por sobre los demás factores del temperamento. Esta relación es inversa, lo que implica que *a mayor*

irritabilidad en el niño (mayor afecto negativo), menor vinculación afectiva en los niños a los 12 meses de edad y viceversa.

La literatura muestra que los niños con alto afecto negativo pueden irritarse mucho y hacer difícil la tarea de calmarlos y a medida que crecen puede generar comportamientos de enojo y oposición hacia los padres, lo que a su vez aumenta los intentos de los padres de controlar el afecto y el comportamiento de los niños de maneras más controladoras (Belsky, Woodworht & Crnic, 1996; Clark, Kochanska & Ready, 2000; Pettit y Bates, 1984). Estas situaciones, posiblemente pueden incidir en la habilidad de los niños de vincularse afectivamente, ya que otros estudios han encontrado que las madres de hijos irritables tienden a una menor estimulación emocional y menos contacto físico, comparadas con madres de niños no irritables (van den Boom & Hoeksma, 1994). La alta irritabilidad en este caso puede evocar respuestas parentales que, a su vez, afectan las capacidades vinculares de los niños.

En relación a la H_{2c} se esperaba que las interacciones parentales caracterizadas por alto afecto y responsividad, tendrían un efecto protector al atenuar el impacto del afecto negativo en el DSE de los niños a los 12 meses.

Los resultados mostraron que no solo los mayores puntajes de afecto y responsividad, sino que las interacciones parentales de las madres (incluyendo los 4 dominios de las IP) actúan como un factor protector ante la presencia de la alta irritabilidad de los niños, indicando que *los niños con alto afecto negativo en presencia de madres con mayor calidad en las IP tienden a presentar mayor autorregulación e interés en el mundo a los 12 meses de edad* (Autorregulación como una dimensión del DSE), *mientras que los niños con alto afecto negativo, en presencia de madres con menor calidad en las IP, tienden a presentar menor autorregulación a esta edad.*

Algunos estudios muestran resultados similares, por ejemplo, Leerkes, Nayena-Blankson & O'Brien (2009) encontraron que altos niveles de sensibilidad materna para niños más irribables, ayuda a que los niños desarrollen mejores niveles de regulación tempranamente. Kochanska (1995) encontró que niños con alto puntaje en miedo y ansiedad (componentes del afecto negativo) se benefician más de conductas disciplinarias gentiles o suaves, con el fin de no exceder sus niveles de ansiedad.

Estos estudios muestran la importancia de considerar cuáles características parentales se ajustan mejor a las características de los niños. En el caso de los niños con alto afecto negativo se ha visto que pueden excitarse en exceso, ser difíciles de calmar y, a medida que crecen, pueden dirigir conductas de enojo y oposición hacia los padres, lo que a su vez aumenta los intentos de los padres de controlar el afecto y el comportamiento de los niños de manera más negativa y formas adversas. Los resultados de varios estudios sugieren que los bebés con una mayor emocionalidad negativa evocan una crianza más poderosa y asertiva (Kiff, Zalwsky & Lengua 2011), sin embargo, lo que muestran los resultados del presente estudio es que los niños mas irribables, necesitan madres que los acompañen y ayuden a modular la irribabilidad para potenciar su capacidad regulatoria y esto se logra estando disponibles afectivamente, siendo responsivos y empáticos hacia las necesidades del niño, y estimulando y alentando al niño cuando tiene 12 meses.

La **tercera hipótesis** se refiere a la influencia de las interacciones parentales, el temperamento y la interacción entre ambas, sobre el DSE del niño. Todas las variables fueron evaluadas cuando el niño tenía 30 meses. Se esperaba que a mayor calidad de las interacciones parentales (en los 4 dominios), mayor DSE de los niños a los 30 meses (**H_{3a}**).

Los resultados indican asociaciones en tres de las cuatro características de las IP: *la enseñanza, la responsividad y el aliento*.

De acuerdo con los resultados, la *enseñanza* se relacionó con *el DSE total, autorregulación e interés en el mundo, vinculación afectiva, comunicación intencional de doble vía y organización conductual a los 30 meses*.

El dominio *enseñanza* ha sido poco estudiado en el contexto de DSE ya que se asocia principalmente al desarrollo cognitivo del niño, sin embargo, evolutivamente se espera que a esta edad el niño inicie un proceso de preparación para la escolaridad formal, lo cual implica nuevas exigencias como mayor autonomía, mostrar conductas de diferenciación de los padres, y poder comunicarse de formas más complejas para expresar pensamientos y sentimientos (Erikson, 1982; Papalia & Feldman, 2012; Zero To Three Organization, 2005).

Este contexto evolutivo le exige competencias emocionales que también pueden desarrollarse a través de las conductas de enseñanza de los padres, por lo tanto, la *enseñanza* se configura como un contexto único y distinto para socializar, ya que implica que los cuidadores propongan una estructura adecuada, información, estrategias y feedback con el objetivo de que el niño pueda mejorar sus habilidades y así ampliar su zona de desarrollo próximo. Para que esto ocurra, el cuidador debe ayudar al niño a desarrollar formas más avanzadas de construir la actividad, lo que implica una comprensión compartida de la tarea o intersubjetividad y, además, una internalización del lenguaje por parte del niño (Grusec & Davidov, 2010).

Vista así la enseñanza, implica una forma de sintonizar con las necesidades de aprendizaje de los niños. Este tipo de acciones además de impactar en el desarrollo cognitivo, pueden extrapolarse a la adquisición de herramientas sociales y emocionales, por ejemplo, madres y

padres que enseñan sobre la naturaleza de las emociones (“emotional coaching”), tienden a tener hijos con mayor regulación de sus emociones (Gottman, Katz & Hooven, 1996). De forma similar, se ha visto que madres que no logran proporcionar ayuda sobre qué hacer frente a situaciones emocionales, tienden a tener hijos con baja regulación de emociones negativas (Shipmann & Zeman, 2001). Vandell y Wilson (1987) observaron que las conductas relacionadas con la enseñanza en el juego se relacionan con la capacidad posterior de los niños de participar en interacciones sociales de manera competente con pares. Bradley, Lida, Pennar, Tresch & Lowe (2017) hacen referencia a la importancia de la enseñanza principalmente a los 36 meses, 54 meses, 5 años y 7 años, es decir, a partir de los 3 años. Ellos observaron que a medida que los niños crecían las madres tendían a usar un estilo parental caracterizado estar disponibles y proveer información útil al niño durante las actividades, lo que repercute positivamente en su desarrollo.

Cuando se habla de conductas de enseñanza en el contexto del DSE, hablamos de acciones tales como: hablar sobre emociones de una manera coherente y elaborada, proporcionando detalles, estructura y comentarios, ya que estos promueven una comprensión más avanzada de emociones por parte de los niños (Fivush, Haden & Reese, 2006), de esta forma la enseñanza parece estar relacionada con formas más avanzadas de jugar con otros, lo que no es influenciado por otras características de los cuidadores como la responsividad, calidez y control parental (Grusev & Davidov, 2010). Cabe mencionar que la enseñanza en esta muestra es relevante dado que los niños participantes están escolarizados tempranamente, por lo tanto, tienen un modelaje previo con su educadora, sin embargo, el efecto de la enseñanza se observa a los 30 meses de edad del niño.

Otro resultado relevante fue la influencia de la *responsividad* sobre en el DSE, *mayores niveles de este dominio parental se relaciona con mayor comunicación intencional y organización conductual* a los 30 meses. Esto puede explicarse por la estrecha conexión entre la responsividad y el lenguaje que se reporta en la literatura (Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, 2001) ya que en la medida en que el niño reciba conductas responsivas por parte del cuidador, progresivamente irá desarrollando medios cada vez más sofisticados para comunicarse con éste, lo cual le permitirá ser más competente en las interacciones (Paavola, Kunnari, & Moilanen, 2005). Esto a su vez podría contribuir a que los niños sean más competentes en participar de varios círculos de comunicación (secuencias más complejas y largas de gestos y primeras palabras), de manera que pueda comunicar más ampliamente sus necesidades, deseos y resolver problemas de manera conjunta. Además, podrá adquirir una mayor habilidad para leer las señales de los demás, pudiendo incluso anticiparse a ellas. Estas características reflejan mayor comunicación intencional de doble vía y una mayor organización conductual del niño de acuerdo con el modelo de Greenspan, DeGangi y Wieder (2001).

En cuanto al rol del temperamento del niño a los 30 meses se observó que ningún factor del temperamento tuvo una influencia directa en el DSE (como efecto principal), por ello se rechaza la H_{3b} . En cambio, si se observó que la *extraversión*, y no el *afecto negativo* como se esperaba, interactúa con las IP de la madre, para predecir aspectos del DSE, por lo tanto, la H_{3c} también se rechaza.

Los resultados proponen que cuando los niños tienen *baja extraversión en presencia de madres con alta responsividad*, *tienden a tener mayor organización conductual*. Mientras

que los niños con baja extraversión, en presencia de madres con baja responsividad tienden a tener puntajes bajos en la organización conductual a los 30 meses.

La extraversión refleja la predisposición de estar involucrado con el ambiente, por ello la aproximación a lo nuevo, disfrutar de las actividades intensas, ser activo e impulsivo. Slagt, Dubas, Deković y van Aken (2016) encontraron que los niños impulsivos y propensos a la búsqueda de sensaciones son más sensibles a la crianza, en comparación con niños menos activos e impulsivos. De acuerdo con ellos, la alta responsividad de los padres predice la disminución de problemas de conducta externalizantes solo para los niños con alta extraversión, reflejando estos niños necesitan de una capacidad de respuesta adecuada (en tiempo y contingencia) por parte de los padres.

Contrario a ello, los resultados del presente estudio reportan que los niños con baja extraversión también se benefician de la alta responsividad de las madres, probablemente porque los niños con baja extraversión tienden desconfían al acercarse a la novedad y no disfrutan de los estímulos intensos posiblemente porque son demasiado abrumadores, por lo tanto, las conductas de responsividad que incluye acciones como cambiar el ritmo de la actividad de acuerdo a las necesidades del niño, seguir lo que le niño tata de hacer, ser flexible ante los cambios de actividades o interés del niño y responder a las emociones y palabras del niño en el momento adecuado, son acciones que ayudan a los niños con baja extraversión a llevar mejor los estímulos que son muy abrumadores.

En cuanto a la **cuarta hipótesis**, se esperaba que las IP y el temperamento evaluados a los 12 meses, y la interacción entre ambas, predicen el DSE a los 30 meses (**H₄**). Los resultados

permiten apoyar la hipótesis ya que las IP y los factores del temperamento como efectos principales y en interacción, predicen diferentes aspectos del DSE a los 30 meses.

En relación a las interacciones parentales, se observó *un efecto de la responsividad y el afecto que perduran en el tiempo, prediciendo el DSE total, la comunicación intencional de doble vía y la organización conductual a los 30 meses*. Previamente se había comentado sobre como ambas conductas tienden a ser colapsadas y estudiarse en conjunto, sin embargo, en el presente trabajo se aporta evidencia para diferenciar sus efectos en el DSE. Por un lado, las conductas de afecto ayudan a mantener la cohesión y las relaciones sociales ya que funciona como un sistema de recompensa para facilitar el vínculo con otros (MacDonald, 1992) y su efecto en el DSE se observa tanto a los 12 meses del niño, como a los 30 meses.

Por otro lado, las conductas de responsividad juega un rol complementario al promover la confianza del niño hacia el cuidador, principalmente ante los momentos de estrés (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) y su efecto en el DSE puede observarse cuando el niño tiene 30 meses, edad en la que la autonomía del niño aumenta y se expande del mundo social del niño gracias a las habilidades motrices y a través de ellas poder interactuar con otros niños y adultos.

Este hallazgo es congruente con toda la propuesta de la teoría del apego y la importancia de la sensibilidad del cuidador como una de las características que más promueve el apego seguro.

También se observó de manera longitudinal la influencia de los factores del temperamento, principalmente el *afecto negativo y la regulación a los 12 meses*, lo que es congruente con los estudios que señalan que la alta afectividad negativa y la baja regulación predicen problemas internalizantes y externalizantes a largo plazo (Eisenberg et al., 2010,

Kiff, Zalewsky, & Lengua, 2011; Rothbart & Bates, 2006, Rothbart, 2001). En particular *el afecto negativo predice de manera inversa varias dimensiones del DSE a los 30 meses: DSE total, autorregulación e interés en el mundo, organización conductual y pensamiento representacional*, es decir que mayores niveles de afecto negativo predicen bajos puntajes en estas dimensiones del DSE, mientras que *altos puntajes en regulación a los 12 meses, predicen una mayor organización conductual de los niños a los 30 meses*.

Este resultado aporta evidencia sobre cómo el temperamento, tempranamente, puede aportar información relevante para comprender el DSE en etapas posteriores de la vida del niño dado que los efectos del afecto negativo y la regulación se sostienen en el tiempo para predecir habilidades socioemocionales cuando los niños tienen 30 meses. Este punto puede ser controversial dado que Slagt, Dubas, Deković y Van Aken (2016) y Kiff, Zalewsky y Lengua (2011) coinciden en que el temperamento en los tres primeros años de vida del niño es menos estable que en la infancia y por ello puede ser un marcador menos confiable en este periodo. Estos autores se comparten la idea de que los factores a la base que componen la regulación (neurales, motores y cognitivos) no están completamente desarrollados al nacer, por ello, los cambios más importantes ocurren en los primeros tres años, principalmente aquellos que tienen que ver con el control atencional (Rothbart, 2011). Además, las experiencias del niño también influyen en su temperamento, por lo tanto, la comprensión del DSE puede mejorarse mucho más cuando consideramos estas características individuales de los niños en interacción con otros aspectos del de las interacciones y cómo perduran en el tiempo.

Es así como los resultados mostraron que *a los 12 meses la alta extraversión, en presencia de mayores conductas responsivas por parte de las madres, predice un mayor DSE y mayor*

vinculación afectiva a los 30 meses, en cambio la alta extraversión en presencia de conductas poco responsivas de las madres, predicen menores puntajes en estas dimensiones del DSE.

Como se mencionó anteriormente, los niños con alta extraversión tienen una alta predisposición de estar involucrados con el ambiente, alta aproximación a lo nuevo, disfrutan de las actividades intensas y son activos e impulsivos, por ello la responsividad de los padres predice la disminución de problemas de conducta externalizantes, siendo más propensos a la crianza (Slagt, Dubas, Deković & van Aken, 2016).

También se observó que la *baja regulación (temperamento), en presencia de madres con alta responsividad a los 12 meses, predice mayores puntajes en la comunicación intencional de doble vía a los 30 meses; mientras que los niños con alta regulación, en presencia de madres con baja responsividad a los 12 meses, tienden a menores puntajes en la comunicación intencional a los 30 meses.*

Este resultado puede explicarse porque los niños que tienen mayor regulación tienden a tener padres y madres con conductas parentales poco hostiles y coercitivas debido a que las capacidades regulatorias de los niños pueden disminuir la necesidad de regulación y control externo, facilitado así relaciones adecuadas entre cuidadores y niños (Kiff, Zalewsky & Lengua, 2011) y por esta vía promover habilidades socioemocionales.

Se puede **concluir** que a partir de los marcos ecológicos para comprender el desarrollo humano se ha visto que el ajuste social, emocional y conductual de una persona a su entorno es consecuencia de la interacción de un conjunto de variables del sujeto y de su ambiente. Cuando se analizan las IP y el temperamento por separado se puede hallar numerosa evidencia sobre como éstas variables influyen en el desarrollo infantil, causando o

relacionándose con diferentes formas de adaptación en los niños, sin embargo, no se puede afirmar que solamente las características ambientales o individuales son causantes de los efectos en el nivel de ajuste de los niños (Ato, Galian, Huéscar, 2007), debido a que también se ha visto que los niños responden de manera distinta a las mismas conductas parentales.

Por lo tanto, es necesario considerar que los efectos de la parentalidad sobre el desarrollo infantil deben tener en cuenta las características individuales del niño y esto fue lo que el presente trabajo trató de exponer en la muestra de niños escolarizados en jardines infantiles. Los resultados pueden resumirse en la Figura 10, la cual permite integrar la perspectiva transversal y longitudinal.

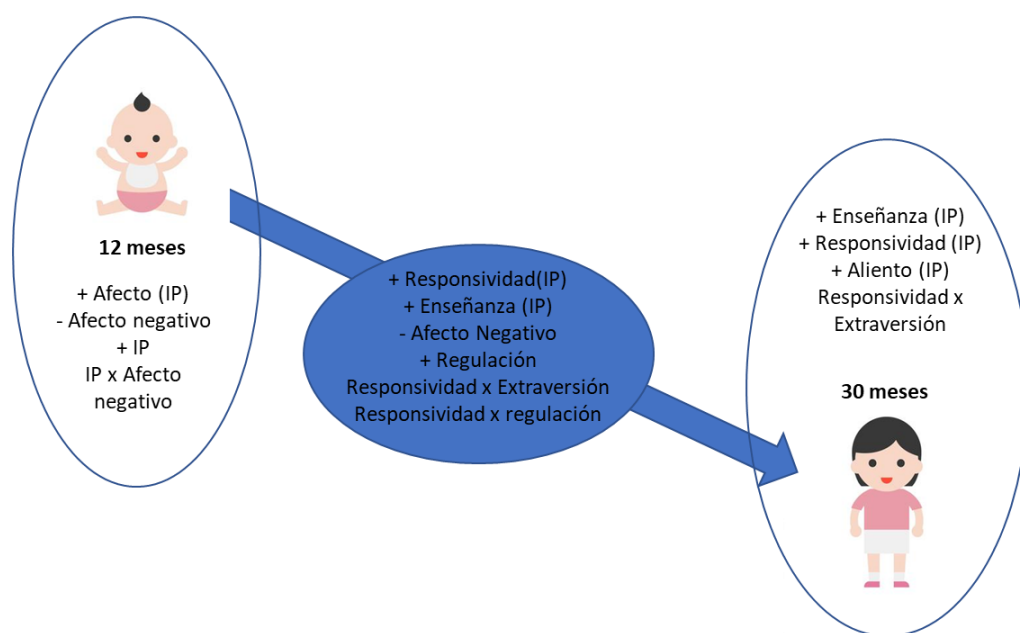


Figura 10: Factores que influyen transversal y longitudinalmente en el DSE a los 12 y a los 30 meses

Al observar globalmente los resultados a los 12 meses, se observa una **mayor influencia de las interacciones parentales, principalmente del afecto, en el DSE de los niños**. En

sintonía con este hallazgo, la teoría del apego ha sido enfática en reconocer que la sensibilidad de la madre a las señales sociales y comunicativas del niño es esencial para la sensación de seguridad del niño, y a su vez esta será la base para salir a explorar el ambiente. Esta habilidad de la madre se considera hoy día el estándar de oro para analizar las conductas del cuidador principal, dada su importancia para el desarrollo infantil (Keller, 2018), lo que en términos de intervención resulta relevante, ya que incrementar conductas sensibles de las madres ayuda a disminuir la irritabilidad (afecto negativo) de los niños con el tiempo (van den Boom, 1989).

En comparación con los 12 meses, el DSE de los niños a los 30 meses es predicho por casi todos los dominios de las interacciones parentales. Esto podría reflejar, la capacidad de las madres para adaptarse complementariamente a las necesidades evolutivas de los niños, mostrando conductas que respondan en consecuencia a determinadas características de los niños cuando están más grandes.

Esto no implica que se deban dejar de realizar ciertas acciones con los niños para comenzar a realizar otras; más bien implica que la forma en que se expresa el afecto o la forma en que los padres hablan a los niños, cambia en la medida en que el niño se desarrolla (Bradley, Iida, Pennar, Owen, & Vandell, 2017; Roggman, Boyce, Innocenti, & Raikes, 2008) y a esto se le puede llamar “parentalidad evolutiva” (Roggman et al, 2008) y se constituye en un proceso dinámico en el tiempo. ***La forma en que los padres demuestren afecto, responsividad, o conductas de estimulación, debe realizarse según la edad de los niños, y adaptarse a sus necesidades evolutivas.***

Las investigaciones más recientes dentro del campo de la epigenética sugieren que los niños varían en qué tan sensibles son a la parentalidad y otras influencias ambientales, esto

se ha denominado como el modelo de las “**diferencias individuales en la sensibilidad a las influencias ambientales**” (Blesky & Pleuss, 2009) que incluye tres características: los individuos que son más *sensibles a las situaciones de estrés*, los individuos más *sensibles al apoyo y contención* y los individuos *sensibles a ambos contextos*, los cuales son más vulnerables a las situaciones negativas del ambiente pero también ganan más de las experiencias positivas (Holzman, Burt, Edwards, Rosinski, & Bridgett, 2018; Slagt, Semon, Dekovic, van Aken, 2016). A este ultimo grupo de niños se les llama “los niños orquídea” debido a que son niños que se “marchitan” como respuesta a una infancia difícil, pero prosperan más en un ambiente positivo. En el polo opuesto están los niños “diente de león”, a quienes el ambiente les afecta menos y muestran conductas mas resilientes.

De acuerdo con este modelo y a los resultados del presente estudio se puede pensar en los niños con **alto afecto negativo como individuos más vulnerables**, ya que desde que nacen dan muestra de gran sensibilidad a los cambios que ocurren a su alrededor, reaccionan con mayor intensidad a los sonidos y tienden a experimentar emociones con valencia negativa.

Los resultados de este estudio mostraron que, **a los 12 meses, el afecto negativo por sí sólo y en interacción con las IP, mostró tener efectos sobre diferentes dimensiones del DSE**. En particular, los niños con alto en afecto negativo a los 12 meses en presencia de madres con menor calidad en las IP tienen menor autorregulación. Sin embargo, cuando los niños con alto afecto negativo tienen interacciones con sus madres de mayor calidad (mayor afecto, responsividad, aliento y enseñanza) muestran mejoría en su autorregulación. Estos niños parecen ser los niños “orquídea” que pueden “florecer” en ambientes enriquecidos por las conductas maternas o “marchitarse” en ambientes difíciles.

Desde la mirada longitudinal también se aporta evidencia para pensar que el afecto negativo evaluados a los 12 meses, predice el DSE total, la autorregulación, la organización conductual y el pensamiento representacional a los 30 meses, por lo tanto, su efecto perdura en el tiempo.

Este resultado puede ser relevante para el contexto nacional dado que los niños chilenos tuvieron mayores puntajes en afecto negativo en comparación con otros países (ver Krassner, Garstein, Park, Dragan, Lecannelier & Putnam, 2017) y además los estudios de Rescolda (2011; 2012), que reúnen una muestra de aproximadamente 19.000 niños, hablan de mayor cantidad de problemas conductuales en comparación con otros países, lo que podría estar relacionado con la alta afectividad negativa tempranamente. Esta situación país hace relevante pensar en el rol que ocupa la cultura.

Chile ha sido definida como una cultura colectivista (Hofstede, 1980), sin embargo, cada vez va integrando elementos individualistas y por ello ahora puede considerarse una cultura mixta (Kolstad & Horpestad, 2009), al punto que el tener elementos colectivistas o individualista depende mucho del nivel socioeconómico y de la procedencia de las personas (rural vs urbano).

Dado que la mayoría de los participantes tienen un NSE bajo y medio se puede decir que se valoran las conductas colectivistas, las cuales ayudan a internalizar el compromiso, cooperación y cuidado del bien de todos, agrupando valores que destacan la interdependencia de los individuos respecto de sus grupos de pertenencia. Una de las características de la parentalidad en el contexto de culturas colectivistas es la proximidad, el énfasis en el contacto corporal adecuado, la presencia de múltiples cuidadores, si bien la madre tiene un rol especial en cuanto al cuidado del niño, los parientes cercanos también participan frecuentemente de

la crianza, por lo tanto se privilegia también valores de jerarquía como el respeto a los mayores y la lealtad a la familia (Keller, 2018).

En un país con estas características, las expresiones disruptivas o centradas en sí mismos, como pueden ser las conductas exhibidas por niños irritables o con alto afecto negativo, se distancian de lo que se espera para las culturas colectivistas, por lo tanto, pueden ser consideradas como potenciales dificultades en la construcción de relaciones interpersonales y por ello tienden a ser estrictamente controladas (Wang, 2003), a diferencia de lo que ocurre con culturas individualistas, donde el excesivo control es considerado una interferencia hacia las conductas del niño y como un obstáculo a las posibilidades de exploración del niño (Keller, 2018).

Desde allí se plantea la importancia de la intervención en las IP, de forma que los niños con alto afecto negativo, encuentren en sus madres interacciones apropiadas e informadas de las características individuales, que faciliten la puesta en marcha de factores protectores que les permitan un mejor DSE y el presente estudio contribuye con evidencia para saber qué característica del temperamento o de las interacciones parentales influyen y cuándo. Es así como se pueden analizar las **implicancias clínicas** de estos resultados.

A los 12 meses del niños las intervenciones deberían considerar el fortalecimiento de las conductas de afecto principalmente para promover habilidades socioemocionales de los niños, de esta manera se provee de la base necesaria para la reciprocidad en las relaciones sociales (Daniel, Madigan & Jenkins, 2016). Las interacciones con las madres funcionan como modelo de relación recíproca que los niños repetirán en sus futuras relaciones con otros. Esto no significa que no se deban promover los demás dominios de las IP, por el contrario, los otros dominios también deben ser promovidos sobre todo porque en conjunto promueven

la vinculación afectiva y la regulación emocional tempranamente, pero quizás lo más importante a los 12 meses son las expresiones afectivas y cálidas entre la diada, de forma que permita consolidar una relación de confianza y base segura sobre la cual volver en momentos de necesidad.

A los 30 meses, fueron relevantes las conductas parentales, en particular, la enseñanza y la responsividad aparecen con frecuencia para predecir habilidades socioemocionales en este momento de la vida del niño. La enseñanza en este contexto consiste en sintonizar con las necesidades de aprendizaje de los niños, por lo tanto conductas como hablar sobre emociones de manera elaborada, proporcionando detalles, estructura y comentarios favorecen una comprensión más avanzada de las emociones. Esta es particularmente importante a los 30 meses, siendo congruente con las necesidades evolutivas de los niños.

En el caso de la responsividad se observa que este dominio de las conductas maternas es importante ya que interactúa con aspectos del temperamento, particularmente con la extraversión, la cual, es una característica que lleva a los niños a una alta predisposición a estar involucrados con el ambiente, aproximarse a lo nuevo, disfrutar de las experiencias intensas y alto nivel de actividad e impulsividad.

En el caso de los niños con niveles bajos de extraversión a los 30 meses, las conductas responsivas de las madres benefician la adquisición de habilidades socioemocionales probablemente porque son niños que desconfían al acercarse a la novedad y no disfrutan de los estímulos intensos posiblemente porque son demasiado abrumadores, por lo tanto, las conductas de responsividad que incluye acciones como cambiar el ritmo de la actividad de acuerdo a las necesidades del niño, seguir lo que le gusta hacer, ser flexible ante los cambios de actividades o interés del niño y responder a las emociones y palabras del niño en

el momento adecuado, son acciones que ayudan a los niños con baja extraversión a llevar mejor los estímulos que son muy abrumadores.

Se observó que para predecir el DSE del niño del T1 al T2, la responsividad es una clave importante en la intervención, por ello se sugiere su fortalecimiento desde los 12 meses, aunque sus efectos sean observables a los 30 meses de edad del niño.

Asimismo, la alta irritabilidad (afecto negativo) a los 12 meses, se ha visto en la literatura revisada que este aspecto representa un factor de riesgo, ya que predice problemas internalizantes y externalizantes en la vida posterior del niño. En los resultados la alta presencia de este factor se relaciona con una menores habilidades socioemocionales tanto a los 12 como a los 30 meses.

Los resultados de los 12 meses muestran que cuando estos niños experimentan interacciones parentales adecuadas (afecto, responsividad, aliento y enseñanza), se favorece un adecuado DSE y en particular una mejor autorregulación. Se puede decir que los niños con alto afecto negativo son más sensibles a las experiencias ambientales, para bien o para mal, por lo tanto los padres y madres de niños con estas características necesitarían una intervención que fortalezca todos los dominios de las IP para evitar sus consecuencias a futuro.

Para finalizar, cabe señalar que El DSE es una de las áreas más complejas de evaluar en desarrollo infantil y está sujeta a numerosos debates, es por ello que esta investigación se propuso evaluar el DSE del niño en la interacción con un adulto significativo, este tipo de evaluaciones se propone como uno de los métodos más robustos para evitar el sesgo de otras variables intervinientes en las madres, pero requiere un extensivo entrenamiento para aplicar y codificar.

La mayoría de los estudios revisados utilizaron instrumentos de medición del DSE en los cuales se les pregunta a la madre o el cuidador principal sobre las conductas observadas en los niños, es decir, se centran en su percepción respecto del desarrollo socioemocional de sus hijos. Uno de los desafíos de esta forma de medición radica en que dicha percepción puede estar sesgada por otras variables, por ejemplo, algunas investigaciones que relacionan el nivel de estrés parental con el DSE de los niños entre 2 y 3 años, destacan que los niveles de estrés de las madres pueden contribuir a aumentar la percepción de problemas conductuales en sus hijos, sin embargo, es muy difícil distinguir si el estrés materno es una causa o una consecuencia del comportamiento infantil (Kaaresen, Ronning, Ulvund, & Dahl, 2006; Pérez-López, y otros, 2011; Severance, Baker, & Blacher, 2009). Algo similar ocurre al revisar otras variables como la sensibilidad parental, la cual se asocia a la presencia de problemas conductuales (Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2006).

Los procedimientos de observación, por el contrario, proveen información cualitativa muy detallada sobre el niño y el cuidador, de manera más objetiva (Bagner, Rodríguez, Blake, Linares, & Carter, 2012), dado que algunos aspectos críticos del DSE ocurren en settings naturalistas, principalmente en la interacción del niño/a con el adulto. La intimidad entre la madre y el niño no puede ser creada, esta debe ser observada naturalmente, los intentos de crear situaciones experimentales o cuestionarios no permiten abarcar la riqueza de lo que se pretende estudiar (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001).

El presente estudio cuenta con algunas **limitaciones**. Una de ellas tiene que ver con las características de la muestra ya que en primer lugar es una muestra pequeña y además todos los niños participantes asistían a jardín infantil, dejando por fuera niños que a los 12 y 30 meses estuvieran en casa. Particularmente la asistencia de los niños a sistemas de educación

formal es baja en Chile, en el 2010 se estimaba que sólo el 24,1% de los niños asistían a jardín infantil, al 2012 la cifra aumentó a un 24,5% y al 2017 aumentó a 31% (ELPI, 2017); aunque la cifra ha aumentado en la última década, los valores están por debajo del promedio para países de la OCDE (33%) (CIEDESS, 2015).

Otra limitación es que el presente estudio solo cuenta con una muestra compuesta por niños y sus madres, no considerando variables individuales de la madre. (estrés, salud mental, bienestar de la madre), que podrían influir en el DSE de los niños. Asimismo, no se consideró en este estudio a otros cuidadores significativos que también pueden aportar información relevante sobre los procesos de desarrollo, por ejemplo, los padres.

En Chile el 95,8% de las madres ejercen su rol de cuidador principal, sin embargo, los padres cada vez más tienen participación en las tareas de crianza de los niños como dar la comida (67.1%) o compartir la comida con el niño (93.3%), cuidarlo cuando están enfermo (64.7%) o ayudar a lavarse los dientes (56.6%) o llevarlos al consultorio (56.7%) (ELPI 2017). Vale decir que se empieza a evidenciar una parentalidad compartida que comienza a tener algunos avances, pero claramente faltan más pasos para llegar a un ejercicio más igualitario de la co-parentalidad.

En relación a las limitaciones del estudio, se abren nuevas perspectivas para continuar investigando sobre los modelos de parentalidad, una de las más promisorias es incluir a los padres u otros cuidadores, o considerar el ejercicio de la co-parentalidad como un predictor del DSE de los niños.

Así mismo, la parentalidad que se ejerce en el contexto de migración también tiene especificidades que pueden estudiarse para apoyar más estos procesos y lograr mejores niveles de ajuste de los niños a una cultura nueva.

Referencias

- Adimark. (2000). *El nivel socioeconómico ESOMAR. Manual de aplicación*. Santiago, Chile: Adimark GfK. .
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Aroca Montolío, C., & Cánovas Leonhardt, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2) En: <http://hdl.handle.net/10366/131100>
- Ato, E, Galián, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40. En <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23231>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin*, 129(2), 195-215. doi: 10.1037/0033-2909.129.2.195
- Bakermans-Kranenburg, M., & Van Ijzendoorn, M. (2006). Gene-environment interaction of the dopamine D4 receptor (DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 48(5), 406-409. doi:10.1002/dev.20152
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Bagner, D. M., Rodríguez, G. M., Blake, C. A., Linares, D., & Carter, A. S. (2012). Assessment of behavioral and emotional problems in infancy: A systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 113-128. doi: 10.1007/s10567-012-0110-2

- Barber, B., Bean, R., & Erickson, L. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. En B. Barber, *How psychological control affects children and adolescents* (págs. 263 - 289). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Barthelon, M., Kruger, D., & Sánchez, R. (2018) Maternal Stress during Pregnancy and Early Childhood Development. *IZA Discussion Paper No. 11452*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3170241>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental psychology*, 34(5), 982. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.982
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.
- Behrman, j., Bravo, D., & Urzúa, S. (2012). *Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI)*. Santiago: Centro de microdatos Universidad de Chile.
- Belsky, J. (1990). Parental and Nonparental Child Care and Children's Socioemotional Development: A Decade in review. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 52, No. 4, 885-903.
- Belsky, J., Campbell, S. B., Cohn, J. F., & Moore, G. (1996). Instability of infant–parent attachment security. *Developmental Psychology*, 32(5), 921 - 924. doi 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01751.x
- Belsky, J., & Pasco Fearon, R. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4:3, 361-387. doi:10.1080/14616730210167267

- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological bulletin*, 135(6), 885. Doi 10.1037/a0017376
- Belsky, J., Woodworth, S., & Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child development*, 67(2), 556-578. doi: 10.1111/j.14678624.1996.tb01751.x
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70020-2
- Bernal, R., Martinez, M., & Quintero, C. (2015). *Situación de niñas y niños colombianos menores de cinco años entre el 2010 y el 2013*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de economía, Ediciones Uniandes.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911. doi: 10.1017/S0954579408000436
- Bornstein, M. H., Tal, J., Rahn, C., Galperín, C. Z., Pêcheux, M. G., Lamour, M., et al. (1992). Functional analysis of the contents of maternal speech to infants of 5 and 13 months in four cultures: Argentina, France, Japan, and the United States. *Developmental Psychology*, 28, 593-603.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L., & Pearson, R. (2019). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 51-67. doi: 10.1111/bjdp.12253

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L., & Pearson, R. (2019). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 51-67. doi: 10.1111/bjdp.12253
- Boydel, C., & Bowers, C. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public health reports*, 121(3), 303-310. doi: 10.1177/003335490612100314
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371– 399.
doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bradley, R. H., Iida, M., Pennar, A., Tresch, O., & Lowe, V. (2017). The Dialectics of Parenting: Changes in the Interplay of Maternal Behaviors during Early and Middle Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 3214-3225. doi: 10.1007/s10826-017-0805-6
- Briggs-Gowan, M., Carter, A., McCarthy, K., Augustyn, M., Caronna, E., & Clark, R. (2001). Clinical validity of a brief measure of early childhood social–emotional/behavioral. *Journal of Pediatric Psychology*, 38, 577-587.
doi:10.1097/00004583-200107000-00016
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). Transitions in toddler socioemotional development. Behavior, Understanding, Relationships. En C. Brownell, & C. Kopp, *Socioemotional development in the toddler years* (págs. 1 - 40). New York: The Guilford Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.

- Cabella, W., De Rosa, M., Failache, E., Fitermann, P., Katzkowicz, N., Medina, M., & ... & Perazzo, I. (2016). *Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay: primeros resultados de la ENDIS*. Montevideo: Universidad de la República.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., ... & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. doi: 10.1016/j.appdev.2016.01.008
- Campos, J.J., Mumme, D.L., Kermoian, R. & Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N.A. Fox (Ed.). *The development of emotional regulation* (pp. 284-303). Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society of Research in Child Development. Development Review*, 8, 1-51
- Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal Scaffolding Behavior: Links With Parenting Style and Maternal Education. *Developmental Psychology*, 24, 543-551. doi:doi:10.1037/a0025888
- Carter, A., Brigg-Gowan, M., & Ornstein, D. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 109 - 134. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- CIEDESS (2018). Sala cuna universal: impacto laboral y económico de la propuesta. Informe CIEDESS N.3. En: <https://www.ciedess.cl/601/w3-article-2994.html>
- Clark LA, Kochanska G, Ready R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79. 274–285. Doi: 10.1037//0022-3514.79.2.274

- Clearfield, M. W., & Nelson, N. M. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex Roles*, 54(1-2), 127-137. doi:10.1007/s11199-005-8874-1
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington D.C.: National Conference of State Legislatures.
- Cooper, J., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. Columbia University: National Center for Children in Poverty.
- Coppola, G., Ponzetti, S., Aureli, T., & Vaughn, B. (2016). Patterns of emotion regulation at two years of age: associations with mother's attachment in a fear eliciting situation. *Attachment & Human Development*, Vol. 18 (1), 16 - 32. doi:10.1080/14616734.2015.1109676
- Cova, F., Bustos, C., & Rincón, P. (2016). Inventario de Conductas Infantiles en preescolares: Propiedades psicométricas del Inventario de Conductas Infantiles (CBCL/1.5-5) y del Informe del Cuidador/Educador (C-TRF) en Preescolares Chilenos. *Terapia psicológica*, 34(3), 191-198. doi:10.4067/S0718-48082016000300003
- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and psychopathology*, 4(2), 209-241.
- Daniel, E., Madigan, S., & Jenkins, J. (2016). Paternal and maternal warmth motivates preschoolers development of prosociality. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 114-124. doi:10.1037/fam0000120
- Davidov, M., & Grusec, J. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77 (1), 44–58. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x

- Del Carmen, R., Pederson, F. A., Huffman, L. C., & Bryan, Y. E. (1993). Dyadic distress management predicts subsequent security of attachment. *Infant Behavior and Development*, 16, 131 – 147.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C. A., Way, E., & Steed, J. (2013). “I know how you feel”: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262. doi:1476718x13497354).
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52. doi:10.1136/jech.2007.070797
- Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Hill-Soderlund, A. L. (2008). Profiles of disruptive behavior across early childhood: Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79(5), 1357-1376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01193.x
- Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., & Frosch, C. (2002). Infants' Behavioral Strategies for Emotion Regulation With Fathers and Mothers: Associations With Emotional Expressions and Attachment Quality. *Infancy*, Vol. 3, Issue 2, 153-174 .
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social work*, 46(3), 256-266. <https://doi.org/10.1093/sw/46.3.256>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 495 - 525.

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33 - 72. doi: 10.1037/0033-2909.132.1.33.
- Essex, M., Kraemer, H., Armstrong, J., Boyce, T., Goldsmith, H., Klein, M., . . . Kupfer, D. (2006). Exploring Risk Factors for the Emergence of Children's Mental Health Problems. *rchives of General Psychiatry* 63(11), 1246-1256. doi:10.1001/archpsyc.63.11.1246
- Fagot, B. I., & Kavanagh, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. *Child development*, 64(1), 258-271. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02908.x
- Farkas, C., & Vallotton, C. (2016). Differences in infant temperament between Chile and the US. *Infant Behavior and Development*, 44, 208-218. doi:https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.07.005
- Farkas, C., A.M., G., Strasser, K., Badilla, G., & Santelices, M. (2017). PICCOLO's cross-cultural adaptation process implemented in Chile.
- Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly* 28 (4), 445-470.
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J., & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253. doi: 10.1023/A:1007091207068
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Fox, J., & Monette, G. (1992). Generalized collinearity diagnostics. *Journal of the American Statistical Association*, 87(417), 178-183. doi: 10.1080/01621459.1992.10475190

- Fraley, R. C., Roisman, G. I., & Haltigan, J. D. (2013). The legacy of early experiences in development: Formalizing alternative models of how early experiences are carried forward over time. *Developmental Psychology*, 49(1), 109. doi: 10.1037/a0027852
- Girard, L., Doyle, O., & Tremblay, R. (2017). Maternal warmth and toddler development: support for transactional models in disadvantaged families. *European child & adolescent psychiatry*, 26(4), 497-507. doi:10.1007/s00787-016-0913-7
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268.
- Greenspan, S., DeGangi, G., & Wieder, S. (2001). *The functional emotional assessment scale (FEAS) for infancy and early childhood: Clinical and research applications*. USA: Interdisciplinary council on developmental and learning disorders .
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive developmental approach to assessment and intervention*. American Psychiatric Publishing.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child development*, 81(3), 687-709. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205 – 211.
- Gurka, M. J., LoCasale-Crouch, J., & Blackman, J. A. (2010). Long-term cognition, achievement, socioemotional, and behavioral development of healthy late-preterm infants. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(6), 525-532. doi:10.1001/archpediatrics.2010.83

- Halle, T., & Darling-Churchill, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
doi:10.1016/j.appdev.2016.02.003
- Hart, C., Newell, L., & Olsen, S. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. En J. Greene, & B. B., *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (págs. 753–797). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henning, A., Striano, T., & Lieven, E. V. (2005). Maternal speech to infants at 1 and 3 months of age. *Infant behavior and development*, 28(4), 519-536. doi: 10.1016/j.infbeh.2005.06.001
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Holzman, J. B., Burt, N. M., Edwards, E. S., Rosinski, L. D., & Bridgett, D. J. (2018). Negative (But Not Positive) Parenting Interacts with Infant Negative Affect to Predict Infant Approach: Evidence of Diathesis-Stress. *Infancy*, 23(3), 471-480.
doi:https://doi.org/10.1111/infa.12223
- Horwitz, S., Gary, L., Briggs-Gowan, M., & Carter, A. (2003). Do needs drive services or do services. *Pediatrics*, Vol. 112 (6), 1373 - 1378.
- Jones, S. J., & Moss, H. A. (1971). Age, state, and maternal behavior associated with infant vocalizations. *Child Development*, 1039-1051. doi: 10.2307/1127790
- Karabekiroglu, K., Rodopman-Arman, A., Ay, P., Ozkesen, M., Akbas, S., Tasdemir, G. N., ... & Peksen, Y. (2009). The reliability and validity of the Turkish version of the brief infant–toddler social emotional assessment (BITSEA). *Infant Behavior and Development*, 32(3), 291-297.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(6), 561-579. doi: 10.1002/icd.478

- Kaaresen, P., Ronning, J., Ulvund, S., & Dahl, L. (2006). A Randomized, Controlled Trial of the Effectiveness of an Early-Intervention Program in Reducing Parenting Stress After Preterm birth. *Pediatrics*, *118*(1), 9-19. doi:10.1542/peds.2005-1491
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, *50*, 31-41. doi: 10.1016/j.dr.2018.03.001
- Kiff, C. Lengua, & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*, *14*(3), 251 - 301. doi:10.1007/s10567-011-0093-4
- Kivijärvi, M., Räihä, H., Kaljonen, A., Tamminen, T., & Piha, J. (2005). Infant temperament and maternal sensitivity behavior in the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology* *46*(1), 421 - 428.
- Kochanska, G., Coy, K., & Murray, K. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, volume 72, Issue 4, 1091–1111. doi:10.1111/1467-8624.00336
- Kochanska, G., Philibert, R., & Barry, R. (2009). Interplay of genes and early mother–child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of child psychology and psychiatry*, Volume 50 (11), 1331–1338. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x
- Kolstad A. & Horpestad S. (2009) Self-construal in Chile and Norway: implications for cultural differences in individualism and collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*(2), 275-81.
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, *9*(4), 174-187. doi: 10.1207/s1532480xads0904_1

- Koot, H., & Verhulst, F. (1991). Prevalence of problem behaviour in Dutch children aged 2–3. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 367 (83), 1-37. doi:10.1111/j.1600-0447.1991.tb10574.x
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental psychology*, 33(6), 1040. Doi: 10.1037/0012-1649.33.6.1040
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child development*, 71(2), 358-375. doi: 10.1111/1467-8624.00150
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387–403. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627–642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Lecannelier, F., Kimelman, M., González, L., Nuñez, C., & Hoffmann, M. (2008). Evaluación de patrones de apego en infantes durante su segundo año en dos centros de atención de Santiago de Chile. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(3), 197-207.
- Leerkes, E. M., Nayena-Blankson, A., & O'Brien, M. (2009). Differential effects of maternal sensitivity to infant distress and nondistress on social-emotional functioning. *Child development*, 80(3), 762-775. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01296.x

- Lengua, L., Honorado, E., & Bush, N. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence un preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28., 40-55. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.001
- Lobel, M., & Stein, R. (2007). Psychosocial sequelae of cesarean delivery: review and analysis of their causes and implications. *Social science & medicine*, 64(11), 2272-2284. Doi: 10.1016/j.socscimed.2007.02.028
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. En P. Mussen, *Handbook ok child psychology* (Vol. Vol. 4, págs. 1 - 110). New York: Wiley.
- MacDonald, K. (1992). Warmth as a developmental construct: an evolutionary análisis. *Child development*, 63(4). 753-773. Doi: 10.2307/1131231
- Maughan, A., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2007). Early-occurring maternal depression and maternal negativity in predicting young children's emotion regulation and socioemotional difficulties. *Journal of abnormal child psychology*, 35(5), 685-703. doi: 10.1007/s10802-007-9129-0
- Mantymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R., & Tamminen, T. (2012). Predicting Internalizing and Externalizing Problems at Five Years by Child and Parental Factors in Infancy and Toddlerhood. *Child Psychiatry Human Development* (43). doi:DOI 10.1007/s10578-011-0255-0
- Martínez-Fuentes, M., Brito de la Nuez, A., & Pérez-López, J. (2000). Temperamento del niño . *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 31(1), 25 - 42.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child development*, 54(3) 702-709. doi: 10.2307/1130058
- McCoy DC, Peet ED, Ezzati M, Danaei G, Black MM, Sudfeld CR, et al. (2016) Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Predictive Modeling. *PLoS Medicine* 14(1): e1002034. doi: 10.1371/journal.pmed.1002034

- McLeod, J., & Shanahan, M. (1993). Poverty, Parenting and children's mental health. *American Sociological Review*, 58, 351-366.
- McMeekin, S., Jansen, E., Mallan, K., Nicholson, J., Magarey, A., & Daniels, L. (2013). Associations between infant temperament and early feeding practices. A cross-sectional study of Australian mother-infant dyads from the NOURISH randomized controlled trial. *Appetite*, 60(0), 239 - 245.
- Miller, D. (2013). La regulación afectiva en la conformación de la personalidad. Estudio en escolares de 5 a 8 años. *Ciencias Psicológicas*, 7 (1), 7-23. Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100002&lng=es&tlng=es.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi 10.1073/pnas.1010076108
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x
- Murray, L., Sinclair, D., Cooper, P., Ducournau, P., Turner, P., & Stein, A. (1999). The socioemotional development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(8), 1259-1271.
- Neitzel, C., & Stright, A. (2004). Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 166-179. doi:doi:10.1080/01650250344000370
- Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727-735.

- Page, M., Wilhelm, M. S., Gamble, W. C., & Card, N. A. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social–emotional and cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33(1), 101-110. doi: 10.1016/j.infbeh.2009.12.001
- Papalia, D., & Feldman, (2012). *Desarrollo humano 12ª edición*. Mexico D.F.: McGraw Hill Education.
- Park, S. Y., Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and 3-year inhibition: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental psychology*, 33(2), 218. doi: 10.1037/0012-1649.33.2.218
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R., Montealegre, M., Pérez-Lag, M., Velasco, L., & Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development perspectives*, 9, 138 –143. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. *Advances in research on temperament*, 165, 182.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant behavior and development*, 29(3), 386-401. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.01.004
- Putnam, S. P., Helbig, A. L., Gartstein, M. A., Rothbart, M. K., & Leerkes, E. (2014). Development and Assessment of Short and Very Short Forms of the Infant Behavior Questionnaire revised. *Journal of Personality Assessment*, 96(4), 445 - 458.
- Raver, C., & Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early childhood research quarterly*, 12(4), 363-385.

- Richaud, M., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., & Tur, A. (2013). estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 53 - 69.
- 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.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415 – 422.
- Roggman, L., Boyce, L., & Innocenti, M. (2008). *Developmental parenting: A guide for early childhood practitioners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Roggman, L., Boyce, L., Innocenti, M., & Raikes, H. (2008). *Developmental parenting: A guide for early childhood practitioners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Jump, V., & Christiansen, K. (2013). Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal* 34(4), 290-306. doi:DOI: 10.1002/imhj.21389
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569 –578.

- Rothbart, M. (2004). Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 82-87.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, P. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. E. Brown, *Advances in developmental psychology* (págs. 37-86). Hillsdale, U.S.A.: Erlbaum.
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. En N. Eisenber, W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (págs. 99 - 166). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rothbart MK. (2011) Temperamento temprano y desarrollo psicosocial. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2011:1-6. Disponible en: <http://www.encyclopediainfantes.com/documents/RothbartESPxp1.pdf>.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child development*, 68(3), 467-483. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01952.x
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M.C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., ... & Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *The Journal of Human Resources*, 50(2), 446–463. doi:10.3368/jhr.50.2.446
- Shields, A., Cicchetti, D., & Ryan, R. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*. doi:doi:10.1017/S0954579400005885
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317–336.

- Skovgaard, A., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jørgensen, T., Team, C. 2., . . . Lichtenberg, A. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1½ years of age—the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(1), 62-70. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01659.x
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283-298. doi: 10.1080/14616730500245880
- Slagt, M., Dubas, J. S., Deković, M., & van Aken, M. A. (2016). Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1068. doi: 10.1037/bul0000061
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioural problems in a sample of Finnish three years old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 98–104. doi:10.1007/s007870170032
- Spitz, R. A. (1957). *No and yes: On the genesis of human communication*. Madison, CT: International Universities Press.
- Sroufe. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.
- Sroufe, L. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Swain, J. E., Tasgin, E., Mayes, L. C., Feldman, R., Todd Constable, R., & Leckman, J. F. (2008). Maternal brain response to own baby-cry is affected by cesarean section delivery. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(10), 1042-1052. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01963.x
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child development*, 72(3), 748-767. doi: 10.1111/1467-8624.00313

- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child development*, 79(2), 284-302. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Oxford, England: Brunner/Mazel.
- Thompson R.A., Lamb M.E. (1984) Continuity and Change in Socioemotional Development during the Second Year. In: Emde R.N., Harmon R.J. (eds) Continuities and Discontinuities in Development. Topics in Developmental Psychobiology. Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4613-2725-7_13
- Thompson, R., & Raikes, H. (2007). The Social and Emotional Foundations of School Readiness. En R. K. D. F. Perry, *Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Uriarte, A. G. (2006). Estados emocionales en el postparto. *Medicina Naturista*, 10, 5-9.
- Vandell, D. L., & Wilson, K. S. (1987). Infants' interactions with mother, sibling, and peer: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development*, 58, 176–186.
- van den Boom DC, Hoeksma JB. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth-curve analysis. *Developmental Psychology*, 30. 581–590
- van den Boom DC. (1989). *Neonatal irritability and the development of attachment*. In: Kohnstamm GA, Bates JE, Rothbart MK, editors. *Temperament in childhood*. Wiley; Oxford, England. pp. 299–318.pp. xvii pp. 641
- Van Ijzendoorn, M., (2005) El Apego durante los Primeros Años (0-5) y su Impacto en el Desarrollo Infantil. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. En: <http://www.encyclopedia-infantes.com/apago/segun-los-expertos/el-apago-durante-los-primeros-anos-0-5-y-su-impacto-en-el-desarrollo>

- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child development* 50 (4), 971-975.
- Velikonja, T., Edbrooke-Childs, J., Calderon, A., Sleet, M., Brown, A., & Deighton, J. (2016). The psychometric properties of the Ages & Stages Questionnaires for ages 2-2.5: a systematic review. *Child: care, health and development*. doi:doi:10.1111/cch.12397
- Wang, Q. (2003). Emotion situation knowledge in American and Chinese preschool children and adults. *Cognition and emotion*, 17. 725-746.doi: 10.1080/02699930244000156
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*. 49 (2), 483-494.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175–188.
- Wendland, J., Danet, M., Gacoin, E., Didane, N., Bodeau, N., Saïas, T., . . . Guédeney, A. (2014). French Version of the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment Questionnaire–BITSEA. *Journal of Pediatric Psychology* 39(5), 562 - 575. doi:10.1093/jpepsy/jsu016
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahinen, T., Poikkeus, A., . . . Nurmi, J. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55:11, 1260–1269. doi:doi:10.1111/jcpp.12251

Zeanah, C., & Zeanah, P. (2009). The Scope of infant mental health. En C. Zeanah, *Handbook of infant mental health* (págs. 5-21). New York: The Guilford Press.

Anexo: Documentos Comité de ética



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES / ESCUELA DE PSICOLOGÍA

24 de septiembre, 2013

Señores
Comité Asesor de Bioética de FONDECYT
Presente

Estimados Señores:

El Comité de Ética de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, conformado por los académicos Christian Berger, Pablo De Tezanos-Pinto, María Rosa Lissi y Eugenio Rodríguez, ha revisado los antecedentes requeridos del proyecto titulado "Desarrollo socioemocional y expresividad gestual de emociones en niños(as) que asisten a sala cuna y su relación con variables de apoderados y personal educativo", postulado al concurso FONDECYT Regular 2014, cuya investigadora responsable es la Profesora Chamarrita Farkas.

Tras haber revisado el proyecto en profundidad, declaramos que el protocolo del mismo se ajusta a los criterios de bioética y ética de investigación científica vigentes en FONDECYT en relación a los requerimientos de estudios con humanos y a la Ley N°20120. Adicionalmente, damos constancia de que la investigadora responsable ha considerado detenidamente las dimensiones éticas de su proyecto y ha generado una reflexión acerca de cómo asumir responsablemente las potenciales consecuencias de su trabajo de investigación. A continuación se señalan las principales razones en que se basa esta certificación.

En primer lugar, la relevancia de este proyecto radica en su eventual contribución a la comprensión de la relación entre el desarrollo socioemocional y la expresividad emocional de los niños, tomando a su vez en cuenta variables de los adultos con los que ellos se relacionan y variables culturales. Esto a su vez, podría contribuir al diseño de intervenciones orientadas a potenciar el desarrollo

AV. VICUÑA MACKENNA 4860 - MACUL - TELÉFONOS (56-2) 23545980 - 23544636 - 23544639 - 23544631 - 23544840 - 23544844 - 23544846
www.psicologia.uc.cl



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES / ESCUELA DE PSICOLOGÍA

socioemocional de los niños y niñas, en sus interacciones con sus familias y el personal educativo en el espacio de sala cuna y jardín infantil.

En segundo lugar, respecto de la evaluación de riesgos para los participantes del estudio, cabe indicar que este estudio no realizará nuevas recolecciones de datos, por lo cual no existirían procedimientos que pongan en riesgo a los participantes. Las bases de datos a utilizar corresponden a datos que fueron recolectados anteriormente, siguiendo los procedimientos aprobados en su oportunidad por los comités de ética de la UC y de Fondecyt.

En tercer lugar, respecto de la protección de los participantes de los estudios anteriores, la identidad de los mismos se encuentra resguardada por la ausencia de datos de identificación en las bases. Es importante señalar que la investigadora ha fundamentado adecuadamente los procedimientos que le permitirían resguardar la confidencialidad de toda la información obtenida.

Sin otro particular, se despide cordialmente,

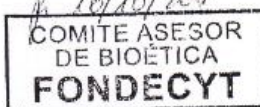


María Rosa Lissi
Secretaria Ejecutiva
Comité de Ética
Escuela de Psicología
Pontificia Universidad Católica de Chile



CC. Sr. Diego Cosmelli, Subdirector de Investigación y Postgrado.
Archivo Comité de Ética EPUC.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



CARTA DE AUTORIZACIÓN
(Directivos/as de los establecimientos educacionales)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as)" a cargo de las investigadoras Chamarrita Farkas, María Pía Santelices y Erika Himmel, docentes de la Escuela de Psicología y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo(a) a tomar la decisión de participar en la presente investigación, la cual tiene la aprobación de la Escuela de Psicología de la UC.

El propósito general del estudio es estudiar la comunicación gestual de infantes y preescolares desde una mirada evolutiva, individual e intercultural, y su impacto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Los resultados y conclusiones de este estudio permitirán apoyar los programas de las salas cuna y jardines infantiles en términos del desarrollo más integral de los niños(as).

Aún cuando no obtendrá beneficios directos participando en este estudio, los resultados obtenidos en esta investigación podrían aportar al desarrollo del conocimiento científico y al diseño de estrategias para favorecer el desarrollo integral de la infancia temprana en nuestro país.

A través de la presente se le solicita la autorización para la participación de la sala cuna o jardín infantil, del cual usted es director(a). Esta participación es voluntaria. Tiene el derecho a decidir abandonar el estudio sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted en el establecimiento educacional. Además tiene el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. Su autorización al estudio como directivo no obliga a la participación en el mismo de apoderados y personal educativo, quienes serán consultados para participar de manera voluntaria e independiente. La participación de la sala cuna o jardín infantil consiste en lo siguiente: Luego de informar al equipo profesional acerca del estudio y de solicitar su consentimiento a participar de la investigación, se requiere que el personal educativo se reúna con los padres y apoderados y les explique a grandes rasgos el estudio. En esta misma reunión se solicitará un espacio para que un miembro del equipo de investigación explique más en detalle el estudio y solicite la firma de la carta de consentimiento a los apoderados.

Además se requiere que la institución educacional facilite el espacio para realizar las entrevistas iniciales con los padres (45 minutos de duración aproximadamente) y luego, que facilite el espacio para las filmaciones con sus hijos, las cuales tendrán una duración de aproximadamente 30 minutos. Estas filmaciones se repetirán cada 6 meses (en 3 ocasiones adicionales) así como la entrevista de los padres al finalizar el estudio (durante el horario de funcionamiento del centro). Al personal educativo se le solicitará ser filmados en interacción de juego con el niño al inicio y término del estudio (2 filmaciones, 15-20 minutos de

duración aproximadamente) y luego se les aplicará una evaluación individual (20-30 minutos de duración). Todas estas mediciones se realizarán dentro de la sala cuna o jardín infantil en una sala anexa y durante el horario de funcionamiento regular.

Toda la información generada por la sala cuna o jardín infantil será confidencial, para lo cual las respuestas de los participantes serán identificadas solamente con un número de folio y los nombres no serán escritos en ningún cuestionario. Además, la información será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Al finalizar el proyecto se entregará información global de los resultados del estudio, pero no información individual de los participantes de la investigación. Las bases de datos con la información del estudio serán conservadas durante un período de 5 años.

Si tiene preguntas respecto a esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Chamarrita Farkas (fono 354-7067). Si tiene preguntas respecto de sus derechos como participante puede contactarse con el Comité de Ética de la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile, E-mail comité.etica.psicologia@uc.cl, Fono 354-5883, secretario ejecutivo profesor Edmundo Kronmüller.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en que consiste esta investigación y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en el estudio. Además se me ha dado entrega de un duplicado firmado de este documento.

Acepto participar en el presente estudio

(Nombre)

(Firma)

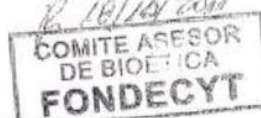
Fecha: _____

R 18/10/2011
COMITE ASESOR
DE BIOÉTICA
FONDECYT



Nombre Sala Cuna/Jardín infantil: _____

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



CARTA DE CONSENTIMIENTO
(Apoderados)

Usted y su hijo(a) han sido invitados(as) a participar en el estudio "Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as)" a cargo de las investigadoras Chamarrita Farkas, María Pía Santelices y Erika Himmel, docentes de la Escuela de Psicología y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo(a) a tomar la decisión de participar en la presente investigación, la cual tiene la aprobación de la Escuela de Psicología de la UC y de la presente sala cuna y/o jardín infantil.

El propósito de la investigación es estudiar los gestos que usan niños y niñas de 1 a 3 años en su comunicación con otros, entender cómo se van desarrollando en el tiempo, sus diferencias y su impacto en el desarrollo socioemocional. Sus resultados permitirán apoyar los programas de los centros educativos y así lograr un desarrollo más integral de los niños(as).

Al participar en esta investigación se le pedirá que responda un cuestionario sobre características de su hijo(a). Ello se realizará en dos ocasiones; al inicio y al término del estudio y durará alrededor de 45 minutos. También se le pedirá responder una evaluación individual de unos 15 minutos y que esté presente durante la evaluación de lenguaje de su hijo(a), lo cual durará unos 20 minutos. También será filmado en una situación de juego libre con su hijo(a). Dicha filmación tomará unos 15 minutos y se repetirá cada 6 meses (4 filmaciones en total). Cada vez su hijo(a) será invitado a participar de la actividad, y si se niega no será forzado de ninguna manera.

Aún cuando no obtendrá beneficios directos por su participación, los resultados obtenidos en esta investigación podrán aportar al desarrollo del conocimiento científico y del diseño de estrategias para favorecer el desarrollo de los niños en nuestro país.

Su participación en el estudio es voluntaria y tiene derecho a abandonarlo sin necesidad de dar explicaciones y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted o para la educación de su hijo(a) en el establecimiento educacional. Además tiene el derecho a no responder preguntas si así lo desea.

Toda la información generada por usted o de la evaluación de su hijo(a) será confidencial, para lo cual sus respuestas serán identificadas solamente con un número de folio y ni su nombre ni el de su hijo o hija será escrito en ningún cuestionario o documento. Además, la información será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Las bases de datos del estudio serán conservadas durante un período de 5 años.

Si tiene preguntas respecto a esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Chamarrita Farkas (fono 354-7067). Si tiene preguntas respecto de sus derechos como participante puede contactarse con el Comité de Ética de la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile, E-mail comité.etica.psicologia@uc.cl, Fono 354-5883, secretario ejecutivo profesor Edmundo Kronmüller.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en que consiste esta investigación y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en el estudio. Además se me ha dado entrega de un duplicado firmado de este documento.

Acepto participar en el presente estudio

(Nombre)

(Firma)

(Nombre de su hijo o hija)

Fecha: _____

