



**Universidad Abierta
Interamericana**

**COMUNICACIÓN TEMPRANA Y VULNERABILIDAD
SOCIAL EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE
BUENOS AIRES.**

Autora: María Luz Obertello.

Nombre del Tutor: Lucas G. Gago Galvagno

Nombre del Co-tutor: Ángel M. Elgier

Título a obtener: Licenciatura en psicología.

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Agosto 2017.

Resumen

En el transcurso del primer año de vida el infante comienza a desarrollar y poner en acción su capacidad comunicativa, preestablecida biológicamente e influenciada por la crianza que se le brinda. Será de suma importancia, tanto el ambiente como la relación establecida con su contexto primario (madre, padre, abuelos, etc.). El propósito de dicha tesina fue analizar la influencia de la vulnerabilidad social sobre las competencias de comunicación temprana. Se evaluaron bebés de 9 a 13 meses, agrupados por los criterios de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y Necesidades Básicas Satisfechas (NBS). Se replicaron tareas de Carpenter (1998) utilizando videograbaciones de estos sujetos para analizar las medidas de frecuencia y duración de gestos declarativos: mirada al juguete, mirada a la madre, mirada al experimentador, vocalizaciones, señalamiento e intento de desplazamiento hacia el objeto. Los resultados arrojaron un mejor desempeño en el grupo NBS en la duración de la mirada hacia el juguete y hacia el intento de desplazamiento hacia el mismo. No se encontraron resultados significativos en las conductas de gestos declarativos, conducta primordial de dicho estudio. Sería necesaria la realización de más investigaciones en el área y ahondar en la información relativa a este rango etario mediante futuras investigaciones.

Palabras claves: COMUNICACIÓN TEMPRANA – GESTO DECLARATIVO – VULNERABILIDAD SOCIAL.

Abstract

In the course of the first year of life, the infant begins to develop and put into action his communicative capacity, preset biologically and influenced by the nurture that is imparted to him. It will be of utmost importance, both the environment and the relation established with its primary context (mother, father, grandparents, etc.). The purpose of this thesis was to analyze the influence of social vulnerability on the skills of early communication. Infants aged 9 to 13 months were evaluated, grouped by the criteria of Unsatisfied Basic Needs (NBI) and Basic Needs Satisfaction (BSS). Carpenter's (1998) tasks were replicated using videotapes of these subjects to analyze the measures of frequency and duration of declarative gestures: look at the toy, look at the mother, look at the experimenter, vocalizations, signaling and attempt to move towards the object. The results showed a better performance in the NBS group in the duration of the look towards the toy and the attempt to move towards it. No significant results were found in declarative gestures, the primary behavior of this study. It would be necessary to carry out more research in the area and to deepen the information regarding this age range with future investigation.

Keywords: EARLY COMMUNICATION - DECLARATIVE GESTURE - SOCIAL VULNERABILITY.

Agradecimientos

Este momento tan deseado y esperado, se está haciendo realidad. Gracias a la vida y a Dios desde chica he sabido que esta es mi gran vocación, este camino que se fue haciendo largo y por momentos más complicado por circunstancias adversas, lo he recorrido acompañada de maravillosas personas. Algunas de las cuales me han apoyado toda mi vida y otras que he ido encontrando a lo largo del camino recorrido en estos años facultativos.

Cada uno ha contribuido de cierta manera, tanto en mi formación profesional como en mi crecimiento personal.

El comienzo de encontrarme con el ámbito de la investigación y sus implicancias fue en 4to año, cursando la materia Taller de Integración III, en la cual tuve el placer de conocer allí a una gran profesora y persona como Alba Mustaca. Ella fue la primera que me “abrió la mente” hacia este ámbito que no había tenido en cuenta hasta el momento, fomentó y facilitó el conocimiento de las investigaciones que se estaban realizando en ese momento vinculadas a la facultad y profesores de la misma.

De manera inmediata, me cautivó la investigación que se encontraba llevando a cabo el Dr. Ángel M. Elgier, en la cual se estudiaba “el desarrollo de competencias comunicativas en infantes de 8 a 13 meses. Modulación por factores temporales y socioeconómicos”. Previamente, ya tenía en claro que uno de mis grandes intereses era el trabajo con los niños, su desarrollo cognitivo y permanecer en contacto con ellos.

Me puse en contacto con él, de manera primaria tuvo el rol de tutor y actualmente es mi co-tutor. Durante este tiempo, fui conociendo a una gran persona y profesional, que me abrió las puertas con una inmensa humildad y sabiduría tanto en el ámbito de la investigación, incluyéndome en su equipo, como también en el ámbito académico, haciéndome partícipe de congresos, auxiliar de materias, colaborando en jornadas de psicología. De esta manera se convirtió en un gran pilar de conocimiento, un mentor y un gran apoyo como persona en mis últimos años académicos, en los cuales atravesé dificultades de salud.

En estos años, también he conocido a un gran compañero de equipo de investigación, con el cual siempre es un placer trabajar, por su humildad, paciencia y sabiduría, hoy en día es mi tutor Lucas Gago Galvagno.

Por otro lado, a lo largo de mi formación académica también me he encontrado con otros profesionales que tienen toda mi admiración como profesionales y como personas, las mismas han marcado mi formación y la vocación que siento por esta carrera, principalmente son: Maria Elena Colombo, Cecilia Zugazaga, Ricardo Cortese, Ernesto Pais, Julio Rios, Albas Mustaca y Alicia Cayssials.

En el último tiempo académico también he tenido grandes oportunidades, se me han abierto las puertas a espacios académicos que siempre estaré agradecida a lo largo de mi vida. Principalmente al actual director de la carrera Dr. Angel M. Elgier y el profesor Maximiliano Cosentino, a través de ellos y sus conocimientos impartidos he encontrado el maravilloso sentimiento de enseñar, permitiéndome encontrarme en otro rol desde la vocación que elegí y amo.

Reitero mis agradecimientos a cada uno de los profesionales mencionados, gracias por su humildad, por sus conocimientos, las oportunidades que supieron darme, su humanidad y haber sido medio para mi crecimiento personal y profesional.

Finalizando los agradecimientos, pero no siendo menos importante, gracias por el amor, la preocupación, el sostén, la paciencia, el acompañamiento e incentivarme siempre a no rendirme, principalmente, a mis padres: Angel Santiago Obertello y Graciela Martinez. Ellos nunca dejaron de creer en mí y en mis capacidades, además de apoyarme de cada manera posible. A mis tios/as, primas/o, amigas/os, mi ahijada, mi novio, el Dr. Catena, mi perra Lola y compañeros de facultad. Y de una manera muy especial, este logro también se lo agradezco y dedico a mi abuelo Secundino Martinez, un gran hombre en mi vida, el cual le debo gran parte de lo que soy como persona por sus esfuerzos y valores; y que desde el cielo, ya hace varios años que me cuida y me guía.



Universidad Abierta
Interamericana

Comunicación temprana y vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Financiación

La tesis está sustentada por una investigación mayor con la dirección del Dr. Ángel M. Elgier y está financiada por becas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), CONICET y la Universidad Abierta Interamericana (UAI).

Índice

Resumen

Abstract

Agradecimientos

Financiación

Capítulo 1. Planteamiento del problema.....9

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Introducción.....10

2.2 Comunicación temprana.....15

2.3 Gestos declarativos.....23

2.4 Lenguaje preverbal.....29

2.5 Vulnerabilidad social.....33

Capítulo 3. Objetivos e Hipótesis

3.1 Objetivos generales.....42

3.2 Objetivos específicos.....42

3.3 Hipótesis general.....43

3.4 Hipótesis específica.....43

Capítulo 4. Metodología

4.1 Tipo de diseño.....43

4.2 Participantes.....44

4.3 Instrumentos.....44



4.4 Procedimiento.....	45
4.5 Medición de las variables.....	45
4.6 Analisis estadístico.....	46
Capítulo 5.Resultados.....	46
Tabla 1.....	47
Tabla 2.....	48
Tabla 3.....	49
Tabla 4.....	50
Capítulo 6.Discusión.....	51

CAPITULO 1. Planteamiento del problema

El objetivo de la presente investigación fue evaluar la comunicación temprana del infante; principalmente los gestos declarativos, además del intento de desplazarse hacia el objeto y las vocalizaciones, en bebés de 9 a 13 meses que se encuentran divididos en dos grupos. Uno de ellos se encontraba con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y el otro grupo con Necesidades Básicas Satisfechas (NBS), esta clasificación se realizó según los criterios establecidos por el INDEC (2010) en la escala socio-económica (NES), teniendo en cuenta en el desarrollo y el análisis el posible impacto de la vulnerabilidad social en las capacidades cognitivas.

Se han tomado principalmente los aportes de Carpenter et. al. (1998, 2007) y Tomásello et. al. (1995, 1999, 1998, 2005, 2007) en el cual se trabaja sobre el desarrollo de estas habilidades comunicacionales. Así como también otras investigaciones relacionadas con la modularización de la vulnerabilidad social y el efecto en el desarrollo cognitivo teniendo en cuenta fundamentalmente los hallazgos en las investigaciones de Lipina et.al. (2004, 2005, 2006, 2009, 2011, 2012).

Este problema fue planteado debido a que, a pesar de que han aumentado las investigaciones sobre el desarrollo de las competencias comunicativas infantiles, la temática se encuentra con una escasez de investigaciones que trabaje en el rango etario utilizado en esta tesina. Además, propone investigar la modulación que ejerce en los infantes la vulnerabilidad social sobre las competencias comunicativas en particular los gestos declarativos (seguimiento de mirada hacia la madre, hacia el experimentador y hacia el juguete, señalamiento), vocalizaciones e intento de desplazamiento hacia el juguete.

La investigación busca la posible implementación de los resultados obtenidos, esperando contribuir a que haya una mayor visualización de temas centrales del desarrollo infantil en nuestras comunidades; teniendo en cuenta la información resultante de esta se podrá proponer nuevas prácticas de crianza

para favorecer o prevenir el desarrollo infantil de las competencias en fases tempranas del desarrollo cognitivo y a su vez, poder generar información que sea potencialmente útil a otras intervenciones en la comunidad; así como poder servir para la concientización de las políticas públicas. También pretende profundizar en las capacidades comunicativas que el infante posee en el rango etario seleccionado y como su desarrollo se relaciona con el contexto socio-económico en el que se encuentra, en el cual las necesidades básicas del sujeto se encuentran satisfechas o no.

CAPITULO 2. MARCO TEORICO

2.1. Introducción

Gómez (2004) plantea que el modo más amplio para determinar a “la comunicación” sería la transmisión de información. Los seres humanos somos seres plenamente sociales; para desplegarlos en el ámbito social utilizamos una variedad de señales comunicativas, las mismas abarcan desde las expresiones faciales, capacidades atencionales y diferentes gestos hasta otras más complejas manifestadas en sentidos lingüísticos. El lenguaje es lo que nos distingue de otras especies, permitiendo realizar diversas re combinaciones e infinitas señales (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002; Tomasello, 1999).

La cognición humana tiene determinadas cualidades singulares, propias de la especie (Tomasello, 2007):

- *Filogenéticamente*: el desarrollo de la capacidad de poder “identificarse” con otros seres humanos, lo que les permitió comprender que tanto ellos como los demás son seres intencionales y mentales.
- *Históricamente*: hizo posibles nuevas formas de aprendizaje cultural y sociogénesis, lo que llevo a la creación de artefactos culturales y tradiciones conductuales que se fueron modificando a lo largo del tiempo histórico.

- *Ontogenéticamente*: los infantes crecen en medio de artefactos y tradiciones social e históricamente constituidos, permitiendo: beneficiarse con los conocimientos adquiridos y las habilidades del grupo social perteneciente; adquirir y utilizar representaciones cognitivas; e internalizar específicos tipos de interacciones discursivas en forma de habilidades de metacognición, redescrición representacional y pensamiento dialogal.

Los infantes son capaces de participar plenamente en la comunidad cognitiva a partir de los nueve meses; a esta edad comenzarán los intentos de atender junto con otros seres humanos y aprender imitativamente de ellos y a través de ellos. Estas incipientes actividades atencionales conjuntas sería el comienzo ontogénico de la adaptación cognitivo-social exclusivamente de la especie. Poder identificarse con los demás y comprender que son agentes intencionales como él, será la base a partir de la cual los niños ingresan por primera vez en el mundo de la cultura (Tomasello, 2007).

En relación se tendrá en cuenta, la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky (1978), que comprende al adulto como receptor y estimulante del infante, estos trabajan juntos para lograr y apoyar el desarrollo de las habilidades del niño.

Desde otra perspectiva, Piaget (1952, 1954) creó diversos experimentos en los cuales los infantes producían interesantes efectos en móviles, juguetes y objetos del hogar; posteriormente se le daba la oportunidad de repetir esos efectos, algunas veces en circunstancias levemente modificadas, que requerían una acomodación de su parte. Básicamente en los primeros seis u ocho meses de vida, los bebés que observaba Piaget repetían conductas que reproducían resultados interesantes, pero en muy pocas ocasiones se observaron acomodaciones a las exigencias de las situaciones específicas. Los experimentos de este autor, demuestran que a partir de los cuatro meses de vida los infantes comienzan a extender el brazo para agarrar objetos; hacia los ocho meses, comenzarán a buscar objetos fuera de su imagen visual (desplazamientos invisibles), incluso removerá obstáculos para encontrarlos o

agarrarlos y entre los doce y dieciocho meses de vida, aproximadamente, el infante comenzará a seguir el desplazamiento visible o invisible en el espacio e ir comprendiendo las relaciones espaciales, temporales y causales entre los objetos (Tomasello, 2007).

Por lo tanto, alrededor de los ocho meses de edad, los bebés observados por Piaget (1952, 1954) daban prueba de una nueva comprensión de las relaciones entre acción y resultado. Dando paso a la nueva comprensión de dichas nuevas conductas: el uso de diversos medios conductuales para alcanzar la misma meta; y el reconocimiento y uso de intermediarios conductuales en la persecución de las metas. Antes de los ocho meses los infantes actúan intencionalmente, pero son es la nueva comprensión a estas nuevas conductas lo que relevaran un nuevo nivel de funcionamiento intencional (Frye, 1991). Implicando que los bebés tendrán a partir de este momento una nueva comprensión de los diferentes roles de los fines y medios en el acto conductual. Diferenciando, de este modo, entre la meta que quieren alcanzar y los medios conductuales que utilizarán para perseguirla con una claridad mucho mayor que en sus acciones sensorio-motrices previos. De esta manera, los infantes eliminaran obstáculos y avanzaran sin vacilación hacia la meta. (Tomasello, 2007).

Planteando la hipótesis de que estos cambios evolutivos producidos en la conducta sensorio-motriz son el resultados de activas manipulaciones y exploraciones de los objetos por los bebés, pues estos construyen la realidad vinculadas con la información sensorial y motriz (Tomasello, 2007). Como afirma Piaget:

“Las personas (...) son probablemente las primeras fuentes objetivas de causalidad porque, a través de la imitación de algún otro, el sujeto logra rápidamente atribuir a la acción de su modelo una eficacia análoga la de su propia acción” (Piaget, 1954, pág.360).

De este enfoque general Tomasello (2007) menciona que el gesto de señalar, puede ser estudiado tanto ontogenéticamente como filogenéticamente;

es decir, que se puede estudiar a lo largo del desarrollo de un individuo de una especie determinada o cotejando su existencia y forma entre diferentes especies. Este gesto no es solamente propio de la especie humana (Leavens, Bard & Hopkins, 2005).

En la comunicación gestual podemos encontrar una diversidad de gestos humanos, por ejemplo los utilizados para saludar o para agredir, que son socialmente compartidos y aprendidos; los mismos cambian entre las culturas al igual que los símbolos lingüísticos (Carpenter & Liszkowski, 2007; Kendon, 2004; McNeil, 1992; Tomasello).

Las interacciones tríadicas (infante- adulto-objeto) son fundamentales para el desarrollo del conocimiento en general y sobre todo el social (Carpendale & Lewis, 2004). A este tipo de interacción se la llama atención conjunta. En ella se inscriben las competencias comunicativas (e.g.: seguimiento de mirada, gesto de señalar y lenguaje; Adamson, 1995). La atención conjunta, en los seres humanos es primordial para muchas actividades sociales que comprenden a la educación y a la cooperación. De tal manera, es un componente fundamental de la cognición social, la comunicación, la teoría de la mente y la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995; Tomasello et. al., 2005).

En el transcurso de la primera infancia, las cualidades de las interacciones entre padres e hijos tendrán un impacto especialmente fuerte y duradero, por ejemplo, podría ayudar a predecir las destrezas lingüísticas de los infantes al comenzar la escuela (e.g. Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011; Rowe & Goldin-Meadow, 2009). A raíz de esto, se podría decir, que la receptividad se refiere a las respuestas afectuosas y contingentes proporcionados por los padres en la interacción con los infantes basándose en la lectura eficaz y en las respuestas adecuadas afectivas, vocales y gestuales (Love et.al., 2005; Shin, Park, Ryu & Seomun, 2008). En las observaciones de las interacciones a menudo se centran en aspectos comunicativos de estas, incluyendo características del lenguaje de los padres (e.g. Page, Wilhelm, Gamble & Card, 2010; Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005). De esta manera,

mientras la receptibilidad (sensibilidad) y la estimulación puede realzar comportamientos diferentes, ambos han sido vinculados al desarrollo del lenguaje del infante, en particular en el vocabulario de este (Halle et.al., 2011).

Según Vigotsky (1978), el adulto deberá trabajar junto al niño y serle de sostén para que el mismo pueda desarrollar diversas habilidades. Esto se realizaría en la zona de desarrollo proximal (ZDP). Dicho espacio se encontraría entre el nivel de habilidades de desarrollo del niño (comportamientos que pueden controlar independientemente) y el nivel que el infante pueda alcanzar con el sostén del cuidador (Vigotsky, 1978). Este espacio requerirá para su desarrollo cierto grado de sensibilidad (recepción) y estimulación, estas deberán ser adaptadas para que sean apropiadas según las capacidades actuales del niño y su potencial proximal.

La ZDP suele enmarcarse alrededor de la resolución de problemas, las estrategias cognitivas del infante más allá del nivel del desarrollo de este (Chak, 2001). De esta manera, la recepción que tendrá el adulto ante el comportamiento del niño será un requisito previamente necesario para proporcionar un intercambio óptimo en esta “zona”. A menudo, los comportamientos parentales receptivos y estimulantes ocurren juntos, pero esto también puede ocurrir de manera individual, por lo tanto, un padre puede ser receptivo y afectuoso con su hijo sin promover cognitivamente su desarrollo (Valloton, Ayoub, Dekker, Foster & Mastergeorge, 2017)

Por lo tanto, en todas las sociedades humanas en determinadas cuestiones se debe dar apoyo al infante a aprenderlas. Wood, Bruner y Ross (1976) mencionan que a esto se le podría dar el nombre de “andamiaje”. De este modo, el cuidador advertirá que el infante tropieza con algún tipo de dificultad vinculado a cierta habilidad y trataran de simplificar, o atraer la atención de aquellos hacia algunos aspectos claves de esta, o realizar parte de esta para que el niño no se abrume con una cantidad excesiva de variables (Greenfield & Lave, 1982).

Los factores ambientales (e.g., condición socioeconómica, salud mental materna, estilos parentales) e individuales (e.g., temperamento) pueden en general influir en el desarrollo cognitivo infantil (Farah et. al., 2006; Lipina et. al., 2005; Prats et. at., 2012). Lipina et. al. (2005) demostró que a lo largo del primer año del infante, la pertenencia a un hogar con NBI se relacionaba a niveles de desempeño menores en tareas que requerían procesos de control cognitivo (i.e., control inhibitorio, memoria de trabajo). Por otro lado, Farah et. al. (2008) identificaron asociaciones causales puntuales entre: los niveles de estimulación ambiental en el hogar y el desempeño en pruebas del lenguaje; y las pautas de crianza parental y el desempeño en tareas con demandas de memoria de trabajo.

El objetivo de esta investigación es indagar la posibilidad de que ciertas competencias comunicativas (gestos declarativos, intento de desplazarse hacia el objeto y vocalizaciones) en el primer año del bebé puedan tener relación con los factores socioeconómicos del contexto de crianza, en especial los participantes pertenecientes al grupo NBI.

La pregunta que se plantea es ¿cómo se podrían desarrollar las competencias comunicativas a lo largo del primer año de vida de los bebés, teniendo en cuenta los factores socioeconómicos?

2.2 Comunicación temprana.

Según Richards (1974):

La comunicación es algo que va más allá de la simple interacción. No como una mera modificación del comportamiento de una parte y de otra de las que entran en contacto; tampoco es responder a las señales emitidas, sino que es algo que, además implica la idea de mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad (Richards, 1974, pág. 91, cit. por Perinat, 1986, pág.16).

En el establecimiento de la comunicación en los seres humanos se destacan tres prerequisites esenciales: sensibilidad cenestésica, capacidades perceptivas y expresivas y ritmos y pautado temporal. Además la comunicación se desarrollara desde lo no verbal hacia lo verbal (Perinat, 1986).

Según Oiberman (2013), la palabra “comunicar” nace de “munus” (en latín), que significa “función, servicio público”. Se relaciona con el hecho de hacer partícipe de algo a alguien más. De esta manera, la comunicación madre-hijo determinará un conjunto de fenómenos dinámicos, que tienen un tiempo. Se tendrá en cuenta entonces los “turnos” establecidos entre los dos sujetos para el establecimiento de dicha comunicación. De acuerdo con esto, Clack (2009) indicó que para participar en comunicación es necesario tener en cuenta ciertas condiciones a realizar para que la misma sea eficaz; una de estas condiciones implica compartir un punto de atención.

El bebé a pocas horas de nacer, ya dirige la mirada de manera selectiva a rostros humanos prefiriendo estos ante otro tipo de dibujos (Fantz, 1963); desde etapas tempranas el infante reconocerá en las otras personas seres animados, diferenciando estos de los objetos físicos (Leggerstee, 1991); esto indicará que son seres “ultrasociales” y no simplemente sociales como los primates, ya que ellos no pueden comprender el mundo de manera intencional y causal (Tomasello, 2007). De esta manera, durante las interacciones sociales tempranas, los neonatos imitarán algunos movimientos corporales de los cuidadores, en especial de la cabeza y la boca; esto no sería solamente reproducir movimientos conocidos, sino, en determinada forma, lo “identifica” con otros miembros de su especie (Meltzoff & Gopnik, 1993).

La comunicación se produciría continuamente, teniendo en cuenta que mientras el bebé va alcanzando diferentes capacidades, la madre se va a ir adaptando a estas. Este es el motivo de una “transacción”, conduciendo a la diada a un intercambio de información. Esta diada en principio se destaca por tener un diálogo no verbal, buscando encontrar un equilibrio que logre la comunicación (Oiberman, 2013).

Continuando con las propuestas anteriores, los infantes aprenderán sobre el mundo a través de los demás, y para que esto sea posible deberá ir atendiendo a lo que las otras personas están prestándole atención (Moore & Povinelli, 2007). En la infancia las primeras formas de comunicación que surgen son de tipo referencial, cumpliendo la función de dirigir la atención de

alguien hacia cierto objeto, sin que sea necesaria la utilización de palabras (Gómez, 2004).

Teniendo en cuenta la teoría atencional de Posner y colaboradores (1980) define que la variedad de manifestaciones atencionales se producen por sistemas atencionales separados pero relacionados entre sí. Proponen que la atención es un sistema modular compuesto por tres redes: la red atencional posterior o de orientación, la red de vigilancia o alerta y la red anterior o de control ejecutivo. Estas redes estarían encargadas de funciones atencionales diferentes y a su vez estarían asociadas a áreas cerebrales específicas (Posner & Petersen, 1990; Posner & Rothbart, 1991; Posner & Dehaene, 1994).

Describiendo las tres redes propuestas en el párrafo anterior, se podría mencionar que la más estudiada fue la red atencional posterior o de orientación, la cual es la orientación de la atención hacia un lugar en el espacio en donde aparece un estímulo potencialmente relevante, por poseer propiedades únicas, ser novedoso o aparecer de manera abrupta en la escena visual (Ruz & Lupiáñez, 2002). Uno de los procedimientos iniciales y más utilizados para el estudio de esta función consiste en mostrar abruptamente una señal y una de las posibles posiciones del estímulo objetivo previo a su presentación (Posner, 1980; Posner & Cohen, 1984). Diversos estudios de neuroimagen con personas sin patologías exponen que las áreas cerebrales implicadas en la función relacionada con la orientación son el córtex parietal posterior, los núcleos pulvinar y reticular del tálamo y los culículos superiores (Corbetta et al., 2000; Posner, Fox, Petersen & Raichle, 1988; Rafal, Henik & Smith, 1991).

La red que se encargaría de mantener un estado preparatorio sería la red atencional de vigilancia y/o alerta, esta es necesaria para la detección rápida del estímulo esperado. Hay estudios que enfatizan la función duradera (tónica) del estado de alerta en tareas que requieren vigilia, pero también se le atribuye a esta red la función de corta duración (fásica) producida por la manifestación de señales de aviso que enuncia la pronta llegada de un

estímulo. El “balance velocidad –precisión” podría indicar que la señal de alerta los prepara para responder más rápidamente pero sin mejora de procesamiento del estímulo (Posner, Buggie, Klein & Summers, 1973; Posner, 1978). Estudios neuronales con PET y lesiones con humanos y monos han indicado que esta función se encuentra asociadas con las áreas corticales lateralizadas al hemisferio derecho, en los lóbulos frontales y parietales (Posner & Petersen, 1990).

La tercera red planteada por Posner es la atencional anterior. Esta tendría la función de ejercer el control voluntario sobre el procesamiento ante situaciones que solicitan algún tipo de planificación, desarrollo de estrategias, resolución de conflictos o situaciones que requieran la generación de una respuesta novedosa (Posner & Raichle, 1994). A su vez, se tiene en cuenta la relación muy cercana entre esta red y los procesos de detección de estímulos (Posner & Rothbart, 1998).

En relación con la teoría atencional de Posner (1980), se podría interpretar que el término “atención” resulta ambiguo, ya que podría tener más de un significado. Sin embargo, este término resulta diferente si nos referimos por ejemplo a “prestar atención”, implicando un esfuerzo activo y concentración por parte de la persona (Funes & Lupiñez, 2003)

Sería esencial la atención para que las primeras “transacciones” comunicacionales se realicen en la diada madre-bebé (Oiberman, 2013). Es por medio de esta y las interacciones que va a ir logrando con los demás que el infante aprenda sobre el mundo que lo rodea, para esto deberá lograr captar a lo que las demás personas le están prestando atención (Moore & Povinelli, 2007). De esta manera, continuando el desarrollo comunicacional se espera que el infante cercano al primer año de vida comience a emitir una variedad de vocalizaciones, balbuceos y gestos, a la vez que despliega conductas como por ejemplo el gesto de señalamiento, seguimiento de mirada y lenguaje; que se inscriben en la llamada atención conjunta (Flom, Kang & Muir, 2007; Tomasello, Behne, Carpenter & Moll, 2005).

Alrededor de los nueve y doce meses de vida, el bebé comenzará a realizar nuevas conductas que establecerían una especie de revolución en su manera de entender al mundo y en especial al mundo social. A los nueve meses, comenzará a participar en conductas de atención conjunta, las que indicarían que el infante ha comenzado a entender que ellos y las demás personas son agentes intencionales cuyas relaciones con entidades externas se pueden acompañar, dirigir o compartir (Tomasello, 1995). A esta edad, el infante podrá empezar a “estar en sintonía” con su cuidador (Tomasello, 2007).

La implementación de la atención conjunta, desde una definición acotada, refiere simplemente a mirar hacia donde alguien está mirando (Sigman & Kasari, 1995). Este suceso se realiza cuando el niño alterna la mirada entre un juguete, la cara del adulto y de nuevo el juguete. Aquel “triángulo” le permitirá en principio al infante determinar al rostro del adulto como un indicador para determinar su apreciación ante una situación enigmática (Walden & Ogan, 1988). Utilizando al adulto como punto de referencia social y realizar con los objetos lo que hacen los adultos con ellos (aprendizaje imitativo) (Tomasello, 2007).

Tomasello, fue el que investigó inicialmente la atención conjunta. Él afirmaba la influencia positiva de la atención conjunta en la adquisición del vocabulario. Además, sostuvo que la atención conjunta que se establece en la interacción adulto- niño crea un ambiente necesario para que el desarrollo de la comunicación tenga lugar (Tomasello & Farrar 1986). Lev Vigotsky en su investigación plantea como clave el aprendizaje y el juego, que serán un apoyo adicional con influencia positiva en la atención conjunta. Este autor enfatizó la importancia de las interacciones cuidador-infante para el desarrollo de las conexiones emocionales, el lenguaje y la facilitación del compromiso de los niños en actividades simbólicas y juegos creativos (Thomas, 2005). También muestra en sus estudios que los infantes activamente comprometidos y que reciben orientación de un cuidador aprenden en un nivel mayor que los que no participan activamente o no reciben orientación de un cuidador; por lo tanto, un

requisito para la atención conjunta será la atención y el compromiso de parte del niño y del adulto (Vigotsky, 1978).

Tomasello (1995) involucra en su definición a ambos participantes como sujetos que monitorean la atención del otro hacia un ente externo. De esta manera, comienzan a realizar las conductas tríadicas mencionadas anteriormente (Tomasello, 2007).

Por otro lado, las conductas de atención conjunta del infante se puede categorizar principalmente entre la “respuesta a la atención conjunta” (en inglés, *responding to joint attention* – RJA) e “iniciando la atención conjunta” (en inglés, *initiation of joint attention* – IJA). La primera refiere a las medidas de capacidad de los bebés para seguir la dirección de la mirada y los gestos de los otros con el fin de compartir un punto referencial en común. La segunda categoría, implica generar gestos y contacto visual por parte de los infantes para dirigir la atención de los demás hacia objetos, eventos y ellos mismos. La función principal de esta es “mostrar” de manera espontánea e intentar compartir intereses o experiencias placenteras con los otros (Mundy & Jarrold, 2010). Bates (1993) mencionó que así como la comprensión y la expresión del habla se disocian del desarrollo temprano del lenguaje, también en la ontogenia de la atención conjunta humana IJA y RJA se disocian en el desarrollo.

En particular, haciendo referencia a la atención que compartirán padres-infantes, gestos declarativos tendrán una importancia especial en el desarrollo del infante ya que indicará de manera nítida que lo que el bebé quiere no es que suceda algo, sino compartir la atención con su cuidador. La simple acción de señalar un objeto a otro con el único propósito de atraer conseguir su atención sobre él es una conducta comunicativa exclusiva de la especie humana (e.g., Gómez, Sarriá & Tamarit, 1993), y la ausencia de esta conducta será decisiva para el diagnóstico del “síndrome de autismo infantil” o trastorno de espectro autista (e.g., Baron-Cohen, 1993).

A partir de los 3 meses puede iniciarse la RJA (D'Entremont et. al., 1997); Hood et. al, 1998) y es observable el comportamiento entre los 6 y 10 meses de vida del infante (Corkum & Moore, 1998; Brooks & Meltzoff, 2005; Butterworth & Cochran, 1980; Morales, Mundy & Rojas, 1998; Scaife & Bruner, 1975). Por otro lado, los indicios del comienzo de la IJA emergen a los 9 meses de edad aproximadamente y se vuelve más compleja en el segundo año de vida del niño (Bakerman & Adamson, 1984)

Durante las últimas décadas del siglo pasado, se realizaron importantes contribuciones a partir de diversas investigaciones acerca de la interacción cuidador-infante. Por ejemplo el tiempo o el ritmo y el entendimiento que se llega a producir en la interacción cara a cara durante los primeros meses afectan en la interacción que luego incluyen objetos (Isabella & Belsky, 1991; Stern, 1985; Tronick & Adamson 1979). Lo observado en las investigaciones sugieren que la forma en que los cuidadores se relacionan con sus infantes afectan el desarrollo cognitivo posterior (Dumham, Dumham & Curwin, 1993; Tomáselo & Farrar, 1986).

La atención conjunta que se logra entre el cuidado-infante-objeto, sería didáctica ya que este fenómeno trídico le permitiría al niño la oportunidad de adquirir enseñanzas durante el episodio (Borstein, 1985). Por ejemplo en un momento en el cual se establece la atención conjunta el cuidador puede nombrar al objeto y a través de ciertos ensayos el bebé tendrá la oportunidad de aprender a nombrarlo o identificarlo, se podrá observar esto también con respecto a las reacciones ante un objeto.

La sincronía materna con los sentimientos de los bebés en los estados de atención en el primer año de vida (de 3 a 12 meses) permitirán la producción de episodios de atención conjunta coordinada que prevea la posterior competencia simbólica y del vocabulario en el segundo año de vida del infante (Farrant & Zubrick, 2012; Feldman & Greenbaum, 1997; Rollins & Greenwald, 2013). En el rango de los 12 a 18 meses, la duración de la atención conjunta niño-cuidador y el uso sensible del adulto del etiquetado de los objetos, respondiendo a los intereses del niño en relación a la atención

conjunta, predice el aprendizaje del vocabulario general hacia el final del segundo año (Tamis- LeMonda et.al., 2001; Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello & Todd, 1983).

De esta manera, el infante entre los 9 y los 18 meses de edad aumentara su capacidad para responder a la iniciación de la atención conjunta. Al mismo tiempo, su capacidad para iniciar esta atención permanecerá constante (Mundy, 2006). Tomasello (2003) define a la atención conjunta como un período que sirve para que el infante obtenga un compromiso conjunto en el cual se podrá dar lugar a la comunicación entre cuidador y niño, pero en los momentos sin comunicación no se daría la atención conjunta

En una de sus investigaciones, Tomasello y Todd (1983) observaron a seis diadas madre- hijo, de entre 12 y 18 meses y descubrieron una alta correlación entre el tiempo en el que se estableció la atención conjunta entre madre e hijo y la amplitud del vocabulario del bebe al finalizar el estudio (Tomasello, 2003). A raíz de esto, se podría decir que hay una relación determinada entre la edad y el tiempo de interacción (Tomasello, 2003; Bertenthal & Boyer, 2015). Mientras los infantes van creciendo, se volverán más capaces de participar en el contacto visual, el compromiso y la atención conjunta (Bertenthal & Boyer, 2015).

A continuación, la Tabla 1 presenta datos sobre los logros comunicativos de los infantes entre los 4 y 24 meses, según distintos autores.

Tabla 1. Desarrollo de la comunicación en niños

Logros comunicativos	Promedio de edad (en meses)	Referencias
Intento de capturar el objeto (“reaching”)	4-5	Vygotsky(1931)
Balbucesos	7	Masataka (1992)
Atención conjunta	8-9	Saxon, Frick y Colombo (1997)
Seguimiento de mirada	8-10	Scaife y Bruner (1975)

Gesto de mostrar	9-10	Bakeman y Adamson (1986)
Gesto de señalar	12	Bates, Camaioni y Volterra(1975); Carpentier, Nagell y Tomáselo (1998)
Comprensión de 50 palabras	13	Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra (1979)
Producción de la primera palabra	13 (rango 9-16)	Adamson (1995)
Producción de 50 palabras	20 (rango 14-24)	Adamson (1995)
Producción de combinación de palabras	21 (rango 18-24)	Tomáselo (1999); Bruner (1983)

Fuente: Elgier & Mustaca (2009)

2.3 Gestos declarativos

“El termino señal, designa una conexión aceptada convencionalmente, entre un signo y una experiencia, ya sea esa conexión accidental, arbitraria u objetivamente presente” (Oiberman, 2013). El gesto de señalar es el modo de referencia motora por excelencia. Su origen comenzaría a los 4 meses del bebé, cuando al intentar captar un objeto, los adultos interpretan esa conducta entregándoles lo supuestamente solicitado por el niño (Vigotsky, 1931). Estas conductas de señalamiento también pueden ser acompañadas por miradas del bebé variadas entre el objeto y el adulto.

El infante realizará determinados actos en las conductas comunicativas que reciban el nombre de “gestos”, estos se caracterizan por ser versiones esquematizadas o condensadas de actos no comunicativos. Por ejemplo, el gesto de extender el brazo hacia un objeto a modo de pedirlo, sería una versión esquematizada de la acción de intentar agarrar el objeto. La esquematización o ritualización (Bates, 1979; Clark, 1978; Gómez, 1992) consistirá en eliminar o

transformar hábilmente partes del acto, de tal forma que resulte eficaz para lograr el fin perseguido (Gómez, 1995).

Diversos autores (e.g. Bates et.al, 1995; Gómez, 1991, 1992; Sarriá, 1989) identificaron los aspectos antes mencionados de la conducta infantil – ritualización y mirada a los ojos- como los más destacados para atribuir intención comunicativa a los infantes. Sin embargo, se podrán tener en cuenta y añadirse otros aspectos tales como: rectificación o sustitución de medios para alcanzar la meta inmediata (Bates et. al., 1975, 1976) y la perseverancia del bebé para alcanzar la meta (Bruner, 1973). En ambos criterios parecía que estos conciernen la acción intencional general, y no la intención comunicativa particular. Por lo tanto, se tendrá en cuenta que el niño tiene una intención de carácter comunicativo cuando utiliza la ritualización y la orientación hacia otro mediante miradas dirigidas a los ojos (Gómez, 1992, 1995).

A través de los gestos el bebé podrá hacerse entender, antes de poder adquirir la capacidad de hablar (Bruner, 1995). De esta manera, Mundy et. al. (1996) plantearon que la atención conjunta tiene un rol integral en la ejecución de gestos imperativos y declarativos. Los fenómenos de comportamiento que incluye la atención conjunta son: 1) seguimiento de mirada, 2) referencia social, 3) gestos imperativos, 4) gestos declarativos y 5) monitoreo.

1) *Seguimiento de mirada.* Se mira hacia el lugar que otra persona está mirando o señalando (Mundy et. al., 1996).

2) *Referencia Social.* Al encontrarse con algún estímulo extraño, el niño (generalmente) suele mirar hacia una persona cercana familiar y posteriormente, reaccionará ante este estímulo novedoso con la expresión de aquella persona conocida (Elgier & Tortello, 2014).

3) *Gestos imperativos.* Caracterizados como “los gestos destinados a hacer que otra persona haga algo por mi propio beneficio” (Sarria et al., 1996). Para Shatz (1983) este gesto no requiere de ningún tipo de atribución mental del niño y hasta no lo consideraría un acto comunicativo.

4) *Gestos declarativos*. Para Tomasello (1995) este gesto tiene el motivo puramente social de atención, el mismo se utiliza para compartir algo a diferencia del gesto imperativo.

5) *Monitoreo*. De manera simple, este fenómeno se puede realizar al observar a otra persona. Dicha habilidad es interactiva y puede comprometer el actuar para influir en la atención de otro individuo (Elgier & Tortello, 2014).

Los infantes con un desarrollo típico (TD) antes de que produzcan las etiquetas verbales (“mamadera”) utilizan los gestos exclusivamente para referirse a los objetos (ej. apuntar hacia la mamadera; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Dichos gestos comunicativos preceden la aparición de palabras, mostrando un vínculo estrecho entre los gestos y las primeras palabras. En relación a esto, se ha evidenciado que los gestos son fundamentales para el desarrollo del vocabulario, tanto para los niños TD como para los que tienen algún tipo de trastornos del desarrollo como de espectro autista (TEA) y síndrome de down (SD) aunque estos últimos específicamente demuestran tasas más bajas en la producción de sus primeras palabras (Özçaliska, Adamson, Dimitrova & Baumann, 2017; Tager-Flusberg, 2007; Tager-Flusberg et. al., 1990).

Diversas investigaciones muestran (Marcos, 1991; Olson & Masur, 2013, 2015) que los padres responden a los gestos de sus hijos y de manera rutinaria proporcionan palabras para la mayoría de los gestos utilizados por los infantes. Tomando mayor importancia, los gestos transmitidos (por ej. señalar la mamadera) cuando se traducen en palabras por los padres o cuidadores (por ej. “¿quierés tu mamadera?”), tienen aún más posibilidades de integrar el léxico verbal de los niños varios meses después, en comparación con los que no se han traducido (Goldin-Meadow, Goodrich, Iverson & Sauer, 2007).

Trabajos anteriores, han examinado que las respuestas verbales de los padres, los gestos traducidos en palabras por ellos, también motivaban más el vocabulario del habla del infante que las palabras que no fueron traducidas, destacando el papel fundamental del adulto y el gesto que podría desempeñar

en el desarrollo del vocabulario del niño (Dimitrova, Özçaliska & Adamson, 2016).

El surgimiento de la conducta de señalar es fundamental en el primer año de vida del bebé, ya que refleja la transformación del infante entre un papel atencional pasivo y en su gran mayoría solamente receptivo, a un papel más activo y directivo, expresando sus intenciones al adulto. Señalar le permitirá al niño realizar ciertas referencias acerca de lo que desea o le está prestando atención, pero además esta será otra manera para dirigir la atención de los otros y comunicarse. Aunque los infantes tienen la capacidad de seguir la señal de otra persona a partir de los 9 a 10 meses de edad (Butterworth, 1991; Leung & Reingold, 1981; Muñeton & Rodrigo, 2011; Murphy & Messer, 1977), sólo lo pueden hacer si los objetos se encuentran cercanos, pero a partir de los 14 a 15 meses de edad el bebé ya podrá comprender las señales hacia objetos distantes (Elgier & Mustaca, 2009; Morrissette et. al., 1995; Murphy & Messer, 1977)

Se puede diferenciar el señalar para pedir (gesto imperativo) y el señalar para mostrar (gesto declarativo) (Baron-Cohen, 1995; Bates, Dale, & Thal, 1995; Bates, 1979; Tomasello, 1995). Por lo tanto, alrededor de los 12 meses, los infantes utilizan la conducta de señalar para pedir y posteriormente lo harán para mostrar. Sin embargo, en un estudio más reciente de Muñeton y Rodrigo (2011) se han encontrado resultados diferentes. Estos “echan luz” a que el señalar de mostrar tiene una mayor producción tanto en la madre como en el niño, y evolutivamente emerge primero, seguido del informar, pedir un objeto, pedir una acción y solicitar cooperación. Como indican dichas autoras, probablemente la discrepancia se debe a la manera de recolectar los datos: en su estudio se utilizó para recolectar un método naturalista, en un contexto en la que ocurría la integración madre-hijo, mientras que lo más utilizado ha sido la recopilación de datos por medio de métodos de laboratorio para provocar la señalización (Camaioni, 1993).

De esta forma, el señalamiento se puede clasificar en *imperativos* o *declarativos* (Bates, Camaioni & Volterra, 1975). El *señalamiento imperativo* se

podría definir como un medio por el cual se puede obtener objetos, utilizando a los demás como herramientas sociales. Según Shatz (1983), también esta conceptualizado como un posible acto comunicativo. El *señalamiento declarativo* se utiliza como una herramienta comunicativa que indica una comprensión del infante acerca de que los otros son agentes mentales y pueden ser influenciados por medio del señalamiento (Leavens, 2004).

La presente tesina emplea la codificación conductual que utiliza Carpenter, Negell & Tomasello (1998). Su investigación se realizó en Alemania de un modo longitudinal, estudiando las competencias comunicativas de 24 infantes. En el mismo se midió la incidencia de conductas relacionadas con atención conjunta, el seguimiento de la mirada y el señalamiento, gestos declarativos e imperativos y la comprensión y producción del lenguaje. El procedimiento de este estudio fue realizado una vez por mes en los mismos sujetos, de entre 9 a los 15 meses de edad. Los investigadores dividieron las tareas en gestos declarativos e imperativos, produciendo situaciones para que se den ambos tipos de conductas comunicativas. Las pruebas se filmaron y uno de los experimentadores clasificó los tipos de gestos. Los casos ambiguos fueron tomados por otro experimentador y se realizaba posteriormente un consenso sobre esa conducta y su clasificación.

Los resultados de esta investigación mostraron un efecto significativo de edad para los gestos declarativos entre los 9 y los 10 meses. La media de iniciación de los gestos declarativos fue de 10 meses. Y respecto a los gestos declarativos distales, entre los 9 y 10 meses. Además, este estudio demostró con claridad que el surgimiento de las habilidades para la atención conjunta emerge entre los nueve y doce meses, siendo este un fenómeno evolutivo coherente que requiere una explicación evolutiva coherente (Carpenter, Negell & Tomasello, 1998).

Esto destacaría que mientras la señalización para mostrar genera un aumento del vocabulario en los infantes, las peticiones de acción o de cooperación incrementan la atención conjunta entre madre e hijo, lo que

destaca el rol importante de esta conducta vinculada a diferentes aspectos de la interacción (Elgier & Mustaca, 2009; Tomasello, et al., 2007)

En particular, los infantes que transmiten una mayor cantidad de gestos referenciales en su primer año de vida, continúan desarrollando vocabularios más extensos en el habla al iniciar la escuela (Rowe & Goldin-Meadow, 2009; Rowe, Özçaliska, Goldin-Meadow, 2008). Por lo tanto, el gesto y el habla formaran un sistema estrechamente entregado en especial para los infantes TD; Al poder identificar un referente en gestos este podrá predecir cuando los niños adquirirán la palabra hablada para aquel referente y también la cantidad de palabras que finalmente este adquirirá (Özçaliska, Adamson, Dimitrova & Baumann, 2017).

En el desarrollo del dominio de los diversos hitos lingüísticos del habla, el gesto será para el infante una herramienta comunicativa cognitivamente más fácil para practicar su nascente conocimiento de las diferentes habilidades lingüísticas. Por ejemplo, el infante podrá compartir información sobre un objeto señalándolo u otorgándole alguna información relacionada con el objeto mediante la combinación de una palabra con un gesto de señalización. Estas opciones requerirán menor demanda de memoria, por lo tanto, menor carga cognitiva, que etiquetar el mismo objeto con una palabra o compartir información sobre el objeto en una oración (Özçaliska, Adamson, Dimitrova & Baumann, 2017).

Un trabajo anterior sugiere que el gesto podría tener un papel único en el aprendizaje debido a su generalización más allá del contexto de su uso, además mejora la retención de información a lo largo del desarrollo (Novack, & Goldin-Meadow & Wakefield, 2016). Es aún más probable que a través de este, el niño ser más capaz de seguir la mirada y los comportamientos señalando, también gradualmente se hará más capaz para comprender y comprometerse con las intenciones de los demás (Bertenthal & Boyer, 2015).

2.4 Lenguaje preverbal

Las palabras son símbolos que les otorgan su significado en un sistema de otros símbolos de una lengua (relación signo-signo), los gestos tempranos que identifican referentes por lo general ganan su significado por medio de relaciones índices con entidades físicas o temporales disponibles en el entorno inmediato (Pearce, 1955).

Trevarthen (1979) y otros autores, mencionan que poco después de su nacimiento, el bebé comenzará a entablar “protoconversaciones” con sus cuidadores. Estas son interacciones sociales en las que el adulto enfoca su atención en el infante y este en aquel, de esta manera expresará y compartirá emociones básicas con su cuidador. Además, en este tipo de interacción se requerirá que las partes actúen por turnos (Trevarthen, 1993a, 1993b; Keller, Schömerich & Eibl-Eibesfeldt, 1998).

Durante los años setenta, el estudio de la comunicación prelingüística – también nombrada “preverbal” o “protolingüística”- se impuso en el panorama de la psicología evolutiva y la psicolingüística. Varios autores, desde diversas perspectivas, se dedicaron a estudiar la comunicación gestual del infante a lo largo del primer año de vida, antes de la aparición de las primeras palabras (Gómez, 1995)

Teniendo en cuenta la teoría de Posner sobre la atención se ha llegado a observar que los bebés cercanos a los 12 meses de vida tendrán la capacidad de dirigir la atención de los demás hacia determinados objetos o eventos. En este momento comenzará a establecerse la atención conjunta, acompañada con el inicio del lenguaje. Por lo tanto, el rol que va a jugar el desarrollo de la atención conjunta se visualizará en los avances cognitivos y lingüísticos (Escudero-Sanz, Carranza- Carnicero & Huéscar-Hernandez, 2013).

Los infantes muestran muy poco control esforzado o coactivo, para Rothbart y Bates (1998) es “la habilidad de inhibir una respuesta dominante para llevar a cabo una respuesta subdominante” (p.137) o “la eficacia de la atención ejecutiva, incluyendo la habilidad para inhibir una respuesta

dominante y/o para activar una respuesta subdominante, para plantear y detectar errores” (Rothbart & Bates, 1998). Incluyendo la capacidad de manejar voluntariamente la atención e inhibir o activar la conducta de manera más adaptativa (Koop & Neufeld, 2003). La atención se vuelve cada vez más voluntaria (aunque sigue siendo limitada) entre los 9 y los 18 meses de vida (Ruff & Rothbart, 1996), durante este tiempo los infantes van aprendiendo a resolver conflictos, corregir errores y planificar acciones nuevas (Posner & Rothbart, 1998).

Bruner (1983, 1975) fue uno de los primeros autores que indicó el vínculo establecido entre la atención conjunta y el lenguaje temprano en los infantes, quien creía necesario explorar aún más todo el sistema de comunicación previo para así entender la posterior obtención del lenguaje. Un predictor del desarrollo léxico que podría ser el punto de partida de la comunicación referencial es la comunicación predeclarativa que consiste en dar, mostrar el objeto (Bates, Camaioni & Volterra, 1975; Bates 1979). Acompañando esta idea, Butterworth (1991) se refiere a la importancia de la atención como una función comunicativa en el periodo prelingüístico, originando información básica sobre los objetos con el que el bebé interactúa.

Según Michael Tomasello, la comprensión humana de que los otros son agentes intencionales emerge hacia los nueve meses de vida, aunque su verdadera importancia se manifestara solamente de manera gradual cuando el infante emplee de forma activa las herramientas culturales que esta comprensión les permite dominar, de las cuales el lenguaje es la más importante (Tomasello, 2007).

Por lo tanto, alrededor del primer año de vida, los infantes comenzarán a producir el lenguaje. Investigaciones sugieren que hay determinadas habilidades básicas que un infante debe poseer para poder comenzar a producir el lenguaje. Las habilidades necesarias son: compartir y seguir la atención siendo capaz de dirigir la atención de otros a otras cosas, tener capacidad para entender las acciones e intenciones y de categorizar cosas similares (Tomasello, 2003) Teniendo en cuenta esto, se podría afirmar que el

primer año de vida del infante coincide con el comienzo de la consolidación de la atención conjunta, en el mismo momento, con el inicio del lenguaje (Escudero-Sanz, Carranza-Carnicero & Huescar-Hernandez, 2013).

Entonces, se podría decir que el bebé al nacer comienza a desarrollar las habilidades sociales para que en conjunto con un “socio” de comunicación, se apoye en este que se encuentra más avanzado para iniciar, mantener y utilizar la atención conjunta, de esta manera le proporcionara al infante nuevas palabras que apoyen su aprendizaje (e.g. Pruden, Golinkoff, Hennon & Hirsh-Pasek, 2006).

Aproximadamente durante el primer año de vida, el infante va a ir aprendiendo diversas tareas que le permitirán aprender nuevas palabras con precisión y unir una “etiqueta” a una categoría de objeto o concepto (Golinkoff, Mervis & Hirsh-Pasek, 1994), estas tareas tendrán relación con las respuestas de los cuidadores, la atención, los intereses y las señales de estos para el “etiquetado” de los mismos de un objeto o un concepto estén en sintonía con la atención del niño(e.g. Pruden, Golinkoff, Hennon & Hirsh-Pasek, 2006). Por lo tanto, de esta manera, promoviendo al niño, comenzaran las habilidades cognitivas para aprender nuevas palabras a partir de las claves contextuales y lingüísticas para desarrollarse a finales del segundo y tercer año de vida (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Bailey & Wenger, 1992; Hollich et. al., 2000).

En relación a lo planteado se encontrará la idea de Feldman (2007) , en la cual menciona que las primeras experiencias de intersubjetividad, basada en la recepción (sensibilidad) de los cuidadores y las habilidades neurológicas interpersonales del infante necesarias para el aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, el seguimiento de la mirada e imitación. Por lo tanto, se podría tener en mente que las conductas parentales específicas serán en mayor o menor medida apoyo en el progreso de las fases de aprendizaje de las palabras en los niños (Valloton, Ayoub, Deker, Foster & Mastergeorge, 2017)

Los infantes pueden aprender palabras en diversas interacciones entre padres-hijos, incluyendo aquellas sensibles a los intereses, señales o atención

(e.g., Gampe, Liebal & Tomasello, 2012; Scofield & Behrend, 2011), a su vez también se evidencia que la sensibilidad temprana a los estados afectivos y atencionales de los niños es crucial para producir episodios coordinados en los que los pequeños podrán aprender mejor el vocabulario (e.g. Farrant & Zubrick, 2012; Rollins, 2003; Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello & Todd, 1983). Tendrá gran importancia el papel de la sensibilidad o recepción en el lenguaje de los padres que se realizara de manera paralela a las narraciones o las experiencias del niño, requiere optimizar los estados y comportamientos específicos del niño, comentándolos con el fin de que estos puedan relacionar con precisión las palabras de los padres y los estímulos externos que perciben (Farrant & Zubrick, 2012; Feldman & Greenbaum, 1997; Rollins & Greenwald, 2013).

Entonces, aunque siempre la recepción de los padres tienen un papel en la adquisición del vocabulario de los infantes (Landry et. al., 2001), las habilidades sociales crecerán marcadamente luego del primer año del vida, permitiendo que el niño aprenda nuevas palabras de manera más flexible (e.g. Gill et. al., 2011), posiblemente esto permitirá que la sensibilidad de los padres sea menos necesaria para el apoyo del aprendizaje de idiomas. Se esperará, que esta sensibilidad apoye el desarrollo del vocabulario a lo largo de los primeros tres años de vida, pero que “sostén” vaya disminuyendo a partir del primer año (Valloton, Ayoub, Deker, Foster & Mastergeorge, 2017)

Además, de las respuestas de los estados y señales del niño, los padres enriquecerán el apoyo cognitivo y el lenguaje de sus hijos enseñando de manera explícita nuevas palabras, conceptos y estrategias, proporcionándoles ambientes repletos de juguetes, materiales y actividades, también apoyará la exploración de estos ambientes (Martin, Ryan & Brooks- Gunn, 2007; Tucker-Drob & Harden, 2012). Por lo tanto, también será importante en el desarrollo del aprendizaje del niño la estimulación cognitiva, así como posteriormente en las habilidades académicas tales como la alfabetización y las matemáticas (Bradley et. al., 2001; Crosnoe et. al., 2010; Hart & Risley, 1995; Hindman & Morrison, 2012; Melhuish et. al., 2008; Rodriguez & Tamis- LeMonda, 2011).

Por otro lado, Hollich et. al., (2000) hallaron que la dimensión del efecto de la recepción (sensibilidad) en el vocabulario de los infantes disminuyen a lo largo del desarrollo, específicamente entre el primer y segundo año de vida, esto podría evidenciar la importancia de la recepción en la adquisición del vocabulario y que este disminuye a medida que las habilidades cognitivas y lingüísticas se van expandiendo y se vuelven menos dependientes del vínculo afectivo y social de los cuidadores. Se podría afirmar, de acuerdo a la investigación planteada por Valloton, Ayoub, Deker, Foster y Mastergeorge (2017) la importancia de la recepción paternal y la estimulación cognitiva como apoyo del vocabulario del niño durante los 3 primeros años de vida, en los más pequeños se encontraría mayor efectos específicos en el desarrollo del vocabulario expresivo.

La existencia de campañas y programas que crean ambientes para estimular el lenguaje ignoran de forma inadvertida el papel esencial que tiene la interacción entre padres-hijos y su énfasis, estos son óptimos cuando los cuidadores muestran recepción de manera eficaz los intereses del niño, a lo que este le presta atención y el significado de las señales realizadas por el mismo. Por otro lado, hay campañas que hacen foco en el habla de los cuidadores y cuanto los estimulan al niño para la producción de palabras (Valloton, Ayoub, Deker, Foster & Mastergeorge, 2017)

Tanto la sensibilidad como los efectos de la estimulación cognitiva pueden cambiar a lo largo del desarrollo, a medida que los infantes vayan adquiriendo las habilidades cognitivas y las lingüísticas para aprender el idioma (Hollich et. al., 2000).

2.5 Vulnerabilidad social

Las primeras investigaciones acerca de los efectos de la pobreza sobre el desempeño cognitivo y académico comenzaron en el área de psicología del desarrollo, la educación, la demografía y la pediatría. Los resultados de los estudios sobre efectos realizados en la segunda parte del siglo XX, encontraron disminuido los coeficientes de desarrollo motor y mental durante los primeros

36 meses de vida; como también en los verbales y en las pruebas de ejecución generales de inteligencia en niños preescolares y en edad escolar (Bradley & Corwyn, 2002; Lipina & Colombo, 2009).

La pobreza aunque no tiene una definición clara y unificada se podría tener en cuenta como un fenómeno complejo que priva al sujeto de determinadas cuestiones tanto materiales como psicológicas, sobre todo del incumplimiento de sus necesidades básicas. Constituye una realidad compleja que sobrepasa la cuestión del ingreso económico, de este manera, en la pobreza coexisten diversas causas que interactúan produciendo efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo desde edades tempranas (Mazzoni, Cervigni, Martino & Stelzer, 2012; Lipina, 2006; López Pardo, 2007).

La vulnerabilidad social se podría entender como una condición social en la que el sujeto afectado se encuentra en riesgo, ya que no le permitiría y/o lo excluye de obtener la satisfacción de su bienestar, comprometiendo su subsistencia y calidad de vida, en contextos sociohistóricos y culturales determinados (Pizarro Hofer, 2001). El impacto de dicha vulnerabilidad será sobre el desarrollo del ser humano, implicando tanto su desarrollo físico, cognitivo como emocional (Bradley & Corwyn, 2002; Hackman & Farah, 2009; Hair et. al., 2015; Lipina et. al., 2013).

También se podría definir a la vulnerabilidad, de modo general, como la condición de una mayor desprotección en la que se puede encontrar un sujeto, grupo o comunidad. Las personas pueden encontrarse inmersos en la vulnerabilidad al no contar con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas, como la alimentación, ingresos, vivienda, servicios de salud, agua potable entre otros (Pérez Contreras, 2005).

Por lo tanto, teniendo en cuenta esto, se podría establecer una clasificación de vulnerabilidad, identificando: a) vulnerabilidad por idiosincrasia, b) vulnerabilidad natural, c) vulnerabilidad por recursos, d) vulnerabilidad social, e) vulnerabilidad cultural (Pérez Contreras, 2005).

Un grupo vulnerable tiene algunas características, tales como la edad –tenida en cuenta en la tesina presente- , raza, sexo, se encontraran en mayor riesgo y sus derechos humanos se encontrarían violados. Se podría pensar que en mayor o menor medida, todos son en algún punto vulnerables, ya sea por pobreza, por origen étnico, o por causas económicas (Pérez Contreras, 2005).

A través de diversas investigaciones se ha llegado al conocimiento de que los infantes que viven en condiciones de pobreza pueden presentar un rendimiento inferior en diferentes procesos cognitivos que aquellos niños que se encuentren en niveles socioeconómicos medios y altos (Mazzoni, Cervigni, Martino & Stelzer, 2012).

Se ha podido identificar asociaciones causales entre los niveles de estimulación ambiental en el hogar y el desempeño de pruebas del lenguaje (Farah et al., 2008). Estudios basados en modelos animales y humanos revelaron alteraciones estructurales y funcionales del Sistema Nervioso Central después de la exposición temprana a ambientes vulnerables o enriquecidos (Lipina & Colombo, 2005).

En relación se podrá tener en cuenta la mirada de Vigotsky (1934, 2012) quién puso énfasis en la importancia del contexto sociocultural y que es en este donde los niños aprenden y además, hizo hincapié en las contribuciones de la situación socioeconómica, la cultura y la interacción social en relación al desarrollo cognitivo y el lenguaje del infante.

La evidencia empírica actual apunta a que el impacto de la crianza sobre las funciones de control cognitivo se altera de acuerdo a las condiciones de vulnerabilidad social. En los hogares con pobreza crónica, existe mayor probabilidad de que factores como la desorganización familiar y el estrés de los padres limiten la estimulación (Bradley & Corwyn 2002; Lipina & Colombo, 2009) y las funciones de control cognitivo en particular durante los primeros 10 años de la vida del niño (Hughes & Ensor, 2009; Mc Wayne et. al., 2004).

Principalmente, se identificará que el estilo de crianza de los hijos y el comportamiento de los padres son dos conceptos diferentes (Darling & Steinberg, 1993). Por lo tanto, en relación, sería importante resaltar el grado en que los padres podrían modificar los comportamientos en respuesta de sus niños que podrán variar según la situación socioeconómica. En los estudios realizados por Lawrence y Shipley (1996) se demostró que los padres de clase media aumentaron el desarrollo de los niños pero no así los de clase trabajadora.

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que la influencia de la pobreza puede modularse y moderarse con diferentes sistemas entre individuos y patrones culturales de la crianza de los niños y la escolaridad (Spencer & Swanson, 2013). Por otro lado, estos factores y su influencia pueden llegar a variar según el tipo, el número y la acumulación de los factores de riesgo a los que se encuentra expuestos el infante, el momento en el que se encuentra expuesto a la pobreza y la susceptibilidad individual de cada una de estas variables (Roy & Raver, 2014).

El desarrollo cognitivo infantil es un fenómeno que contempla tanto los factores genéticos, biológicos y sociales (Lipina, 2006). El ambiente, en especial el contexto social, ejerce una influencia importante sobre el desarrollo del primer año de vida del infante (Lancuza, 2010; Mönkerberg & Albino, 2004).

Las perspectivas de la psicología cognitiva del desarrollo de neurociencia plantea que se tiene que considerar a las dos primeras décadas de la vida como fase crítica para el desarrollo de las habilidades cognitivas involucradas en la sociabilización, el aprendizaje temprano y el inicio de la escuela formal (Posner & Rothbart, 2007). Considerando dicho paradigma cognitivo se podría mencionar que diversos procesos cognitivos podría ser diferencialmente sensible a aspectos distintos de las privaciones atribuidos a la pobreza (Lipina, 2014; Roy & Raver, 2014).

Diversos estudios sugieren que la pobreza podría influir en el desarrollo cognitivo durante los múltiples niveles de análisis, tanto en contextos

individuales, familiares como sociales (Gianaros & Hackman, 2013, Moffitt et.al., 2011, Roy & Raver, 2014). Entre los diversos factores que se han vinculado a estas influencias, las más citadas en la literatura científica mundialmente son: composición de ingresos familiar y apoyo social; nivel de educación de los padres, ocupación, salud mental, estilo de crianza e interacciones entre padres e hijos; las condiciones de vivienda, la calidad del hogar y los entornos escolares, asistencia a la primera infancia; recursos del barrio; salud y nutrición (Bradley & Corwyn, 2002; Evans & Wachs, 2010; Spencer & Swanson, 2013).

Por lo general, los estudios sobre la pobreza infantil y el desarrollo cognitivo abarcan la definición de pobreza en términos de nivel socioeconómico. Refiriéndose al acceso de la familia a los recursos económicos y sociales; además del posicionamiento social, privilegios y prestigio que se derivan de estos (Duncan & Magnuson, 2012).

Existen definiciones basadas en otros criterios como la privación de las necesidades básicas, los derechos humanos y el bienestar (Gordon et. al., 2003). La satisfacción de las necesidades no económicas se relacionaría indirectamente con la economía del hogar. En América Latina los estudios relacionados a este tema consideran que el bienestar económico de la familia como un indicador de la pobreza. La evaluación en dichos estudios se realizó de diversas maneras, incluyendo el nivel de ingresos, principal fuente de ingreso familiar, fuente de atención de salud, estado de salud infantil, prácticas de saneamiento de los hogares, el estado de salud maternal y la educación de los padres. En relación, es importante tener en cuenta que estos enfoques considera la experiencia de la pobreza en términos de como los infantes la experimentan en los diversos niveles de análisis (Lipina et. al., 2011).

En lo que respecta a que las necesidades básicas de un individuo estén satisfechas, el primer paso es la identificación de un conjunto de indicadores que determinaran que su nivel de vida sea considerado digno, de acuerdo a la sociedad que pertenece. Por lo que es posible distinguir entre las necesidades “absolutas” y las “relativas” (Feres & Mancero, 2001). Las primeras son las

indispensables para la existencia humana, independientemente de la sociedad en que viva, estas cada vez son más fáciles de garantizar, mientras que la segunda, si bien no son necesarias para la supervivencia, son primordiales para que las personas puedan integrarse apropiadamente a su entorno social (Feres & Mancero, 2001)

Las necesidades a considerar están limitadas por cuatro categorías (Feres & Mancero, 2001):

1. Acceso a una vivienda con un estándar mínimo de habitabilidad para el hogar.
2. Acceso a servicios básicos para un nivel sanitario apropiado.
3. Acceso a una educación básica.
4. Posibilidad económica para lograr niveles mínimos de consumo.

El segundo paso consiste en seleccionar las dimensiones posibles para medir dentro de cada necesidad básica y que variables censales serán usadas para dichas dimensiones (Feres & Mancero, 2001).

Cuadro 1. *Necesidades básicas, dimensiones y variables censales.*

Necesidades Básicas	Dimensiones	Variables Censales
Acceso a vivienda	a) Calidad de la vivienda	Materiales de construcción utilizados en piso, paredes y techo
	b) Hacinamiento	i) Número de personas en el hogar ii) Número de cuartos de la vivienda
Acceso a servicios	a) Disponibilidad de agua	Fuente de abastecimiento de

sanitarios	potable b) Tipo de sistema de vivienda eliminación de excretas	agua en la i) Disponibilidad de servicio sanitario ii) Sistema de eliminación de excretas
Acceso a educación	Asistencia de los niños en edad escolar a un establecimiento educativo	i) Edad de los miembros del hogar ii) Asistencia a un establecimiento educativo
Capacidad económica	Probabilidad de insuficiencia de ingresos del hogar	i) Edad de los miembros del hogar ii) Último nivel educativo aprobado iii) Número de personas en el hogar iv) Condición de actividad

Fuente: CEPAL / PNUD (1989).

Numerosas investigaciones evidenciaron puntuaciones inferiores en infantes que viven en situaciones de vulnerabilidad social, tanto en coeficiente intelectual (Bradley & Corwyn, 2002; Santos et. al., 2008), como aspectos más amplios relacionados con el aprendizaje escolar (Merino Soto & Muñoz Valera, 2007), así como en el desempeño neurocognitivo (Farah et. al., 2006; Lipina et. al., 2005; Colombo et. al., 2004; Musso, 2010; Noble, Norman & Farah, 2005). La referencia sobre desafiliación y vulnerabilidad social es “una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad” (Castel, 1997, p. 15), estas serían las instancias que le permitirían al individuo constituirse como tal.

Por otro lado, desde una mirada más biológica, hay evidencias que dan cuenta que la pobreza afecta la regulación funcional del sistema nervioso (SN) central y periférico a corto, mediano y largo plazo. Desde este punto de vista, la expresión de desigualdades sociales influiría en los factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Este hecho se produce en un cambio continuo debido a la plasticidad neuronal, implicando la posibilidad de la modificación de los efectos a través de intervenciones específicas (Lipina, 2012).

Recientemente se ha propuesto investigar el área de períodos sensibles que caracterizan la organización estructural y funcional de las redes neuronales que se encuentran afectadas por la privación socioeconómica (Borghol et. al., 2011). Refiriéndose a periodos en el momento del desarrollo en los que diferentes componentes funcionales del SN son sensibles al cambio ambiental, por encontrarse en un momento de máxima organización. El conocimiento disponible actualmente sugiere que los periodos sensibles dependen de la integración de diferentes módulos de procesamiento (como en el caso del cognitivo, el emocional y del lenguaje), no son inamovibles en término de apertura y cierre, como sí es en el caso de otros sistemas sensoriales como los visuales y auditivos (Armstrong et. al., 2006).

La plasticidad neuronal depende de los circuitos de procesamiento más complejos, relacionados con las competencias de lenguaje, cognitivas y emocionales, dependientes de la información proporcionada por esos circuitos, de esta manera no se complementarían su organización hasta que los circuitos no logren su estabilidad madurativa. Lograda esta estabilidad, las posibilidades de modificación de tal organización se hacen más difíciles, aunque no serían imposibles como en el caso de algunos periodos críticos sensoriales (Armstrong et. al., 2006).

Estudios que evaluaron la conjunción de pobreza y desnutrición a lo largo del siglo XX, como el de Cravioto y Cravioto (1993) demostraron que la malnutrición en los primeros años de la infancia se asociaría a cambios en el

funcionamiento psicológico posterior (pobres resultados en tests de inteligencia, retrasos del desarrollo, aprendizaje defectuoso).

Una revisión de los últimos cinco años de investigaciones argentinas publicadas que muestran un déficit nutricional durante los primeros años de vida influyen en las funciones cognitivas, motrices y sociales, ya que afectan a corto y largo plazo en el desarrollo del sistema nervioso (Bolzán et. al., 2005; Cristaldo et. al., 2006; Colombo & Lipina, 2005; Díaz, 2007; Lipina, 2006).

A pesar de que la privación ambiental aumenta el riesgo de sufrir alteraciones en la salud física, desarrollo emocional, cognitivo o social, existe una gran diferenciación individual adaptativa en niños y adultos expuestos a niveles altos como bajos de adversidad ambiental (Obradovic et. al., 2010).

Actualmente, se ha consensado la idea de que las diferencias individuales modularían tanto la susceptibilidad de las personas de ser afectados por estresores ambientales como también en qué medida son influenciados positivamente por los recursos ambientales (Bakermans-Kranenburg & Van IZendoorn, 2011). Por lo tanto, las variaciones en la susceptibilidad neurobiológica al ambiente, forma un mecanismo central en la regulación de patrones alternativos de desarrollo humano (Lipina, 2012).

A lo largo de la primera infancia, se estima el aproximado que uno de cuatro infantes en los Estados Unidos (National Center for Pobreza, 2014) y uno de cada dos niños en el mundo vive en situación de pobreza (Globalissues.org, 2013). Diversos estudios señalan que los infantes que viven en zonas económicas vulnerables a menudo comienzan la escuela con menos habilidades socio-emocionales (Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Magnuson et. al., 2004; Thornberry et. al., 2009). Además, criterios socioeconómicos tales como el ingreso familiar, la educación de los padres y su ocupación, han demostrado que impactan en el lenguaje, cognocitivamente y socio-emocionalmente en los niños (Kagan et.al., 1978; Raver, 2004; Roberts et. al. 1999; Zubrick et. al. 2007). Los estresores económicos, ambientales y familiares pueden provocar un déficit para alcanzar los logros posteriores en la

primera infancia y a través de los años (Evans & Rosenbaum, 2008; Howse et. al., 2003; McClelland et. al., 2000; Sohr-Preston & Scaramella, 2006).

Se ha demostrado que cuando los efectos de la pobreza se combinan con la depresión materna, tanto el lenguaje, lo social y emocional del infante se encuentra exacerbado (Peterson y Albert, 2001). Por lo tanto, los estados sociales y emocionales en los que se encuentra el niño influirá de manera significativa y contribuirá directamente en su desarrollo lingüístico e indirectamente en su desarrollo cognitivo (Sharkins, Ernest & Leger, 2017).

Capítulo 3. Objetivos e Hipótesis

3.1 Objetivos generales

Analizar la influencia de la vulnerabilidad social en el desarrollo de las competencias comunicativas tempranas preverbales en niños sin historia de trastornos del desarrollo que provienen de hogares con y sin condiciones de vulnerabilidad social.

3.2 Objetivos específico

- 1) Realizar un análisis comparativo de demandas declarativas preverbales (gesto declarativo) en bebés de 9 a 13 meses sin historia de trastornos de desarrollo, provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas y satisfechas.
- 2) Determinar los perfiles de desempeño en tareas que demandan comportamientos preverbales (mirada hacia la madre, mirada hacia el experimentador, mirada hacia el juguete, duración y cantidad de las mismas, vocalizaciones e intento de desplazamiento hacia el objeto) por parte de los infantes.
- 3) Analizar la modulación de dichos comportamientos con los factores socioeconómicos del hogar.

3.3 Hipótesis general

Se encontrarán diferencias en el desempeño de los comportamientos preverbales según el contexto socioeconómico.

3.4 Hipótesis específicas

Los bebés NBI se encontrarán con puntajes por debajo de los niños con NBS en relación al desempeño de las capacidades comunicativas preverbales observadas (mirada hacia la madre, mirada hacia el experimentador, mirada hacia el juguete, duración y cantidad de las mismas, vocalizaciones e intento de desplazamiento hacia el objeto), moduladas por las características socioeconómicas.

Capítulo 4. Metodología

4.1. Tipo de diseño

La presente tesina se enmarco en una investigación cuantitativa, exploratoria, ya que el tema propuesto se encuentra escasamente investigado, teniendo el propósito de gestar las condiciones de análisis posteriores.

Se utilizaron dos tipos de diseños, el cuasi-experimental y ex post facto. Es una investigación cuasi-experimental ya que se realizaron las intervenciones en situaciones naturales, teniendo en cuenta un escaso control de estas y en este tipo de trabajo no se puede controlar las variables independientes (VI). Además, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos; en dicha investigación los grupos ya se encontraban formados por los criterios establecidos de la escala NES, instaurando de este modo dos grupos, uno que presenta NBI y otro NBS. Por otro lado, el segundo diseño se utiliza ya que los valores de las VI ya vienen dados, no se manipulan de una manera intencional sino que se realiza una “selección de valores”, en la utilización de este diseño es también donde se efectúa la comparación de grupos formulando hipótesis en las que se establece una relación diferencial entre los grupos; en esta tesina se formularon hipótesis de diferenciación entre el grupo que

presenta NBI y el grupo que presenta NBS, los cuales son valores seleccionados y sin manipulación intencional.

Se realizó la investigación de manera transversal, estudiando el desarrollo del sujeto, sin realizar el seguimiento de la muestra de los participantes, optando por analizar de forma simultánea a los sujetos de diferentes edades cubriendo el rango etario propuesto en el estudio.

4.2 Participantes

La muestra se conformó con infantes entre 9 a 13 meses, la misma se dividió en dos grupos, en la cual 7 sujetos estarían implicados con los criterios de NBI y 7 con los de NBS, teniendo una muestra total de 14 sujetos (lengua materna: español), sin historia de trastornos del desarrollo, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo incidental. Esta pequeña muestra y análisis fue hecha en base al proyecto del Dr. Ángel M. Elgier: “Desarrollo de competencias comunicativas en infantes de 8 a 13 meses. Modulación por factores temperamentales y socioeconómicos”, realizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

4.3 Instrumentos

Se utilizó en la medición materiales tales como videocámara con trípode, alfombra para los infantes y sus madres, una marioneta, cronómetro para medición conductual, consentimiento informado y la escala NES (INDEC, 2000).

4.4 Procedimiento.

Las tareas descriptas que evaluaron las capacidades comunicativas, específicamente de los gestos declarativos, se basaron en procedimientos desarrollados por Carpenter et al. (1998). La tarea utilizada por este para generar la producción de gestos declarativos como “mostrar y señalar”, duró alrededor de 2 minutos máximo. Dos evaluadores (E1 y E2) fueron necesarios para la prueba. E1 jugó unos minutos con el infante hasta que éste demostró

confianza. En estas situaciones, se le dará al mismo un juguete para jugar. Pocos segundos después, E2 moverá cuidadosamente con una cuerda a otro juguete colgante; o a un títere que estará detrás de una pared. Este se moverá detrás de E1, delante del bebe, pero sin que éstos puedan alcanzarlos. E1, E2 y la madre no prestarán atención al juguete.

Las evaluaciones serán realizadas siempre por el mismo evaluador. Por otro lado, también se tendrá en cuenta otras conductas como la producción de vocalizaciones y el desplazamiento hacia el juguete. Respecto a las características socioeconómicas y ambientales del hogar, a cada madre se le administrará la escala NES (INDEC, 2000) que evaluó el nivel socioeconómico familiar y del individuo. También dichas madres firmaron un consentimiento informado por las grabaciones, en donde se explicitó el propósito de la investigación.

4.5. Medición de las variables

- Tiempo total del ensayo: desde que comienza el ensayo hasta que el experimentador lo concluye.
- Tiempo que mira el juguete: Duración acumulada de segundos del tiempo en el que el bebe mira el juguete, al dejarlo de mirar se deja de contar hasta que retome la mirada al objeto. El experimentador concluye la medición al terminar el ensayo.
- Frecuencia en que mira el juguete: Cantidad de veces que mira el objeto.
- Tasa: duración de mirada al juguete / tiempo total del ensayo
- Mirada al experimentador: cuantas veces el infante mira al experimentador durante la tarea.
- Mirada madre: cuantas veces el infante mira a su madre durante la tarea.

- Vocalizaciones (frecuencia): cantidad de veces en que el niño expresa una vocalización durante el ensayo.
- Señalamiento al juguete: cantidad de veces que el sujeto señala al objeto.
- Desplazamiento hacia el juguete: cantidad de veces que el sujeto trata de trasladarse hacia el objeto de su interés.

4.6. Análisis estadístico.

Se compararon las conductas en base a la formación de dos grupos, a los que en cantidades homogéneas permanecían en NBS o NBI.

Los datos fueron analizados utilizando el software SPSS versión 21.

El nivel de significación estadístico utilizado es del 5%.

Capítulo 5. Resultados

Se realizó la prueba de igualdad de varianza de Levene y la prueba de normalidad de Shapiro- Wilk, ya que la muestra fue menor a 30 sujetos.

En la tabla 3 los datos fueron analizados con la prueba T- Student ya que las muestras eran homogéneas, dando como significativo la “duración de mirada hacia el juguete” $t(9,15) = -2,33$ $p < 0,05$. Mientras que frecuencia de mirada, tasa, mirada al experimentador y vocalizaciones no dieron significativas.

En la tabla 4 los datos fueron analizados con prueba de U. Mann Whitney para pruebas no paramétricas, ya que las muestras no eran homogéneas y presentaban una distribución no normal, dando como significativo “camina hacia el objeto” $p < 0,03$ mientras que mirada hacia la madre y señalamiento dieron un $p > 0,05$

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de miradas y vocalizaciones.

Variables	Mirada Frecuencia	Mirada Duración	Mirada Tasa	Mirada Evaluador	Vocalizaciones	Mirada Madre	Señala Juguete	Camina Juguete
N Válidos	14	14	14	14	14	14	14	14
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	4,93	47,76	,6071	2,79	4,86	,36	1,07	,71
Mediana	5,00	43,30	,6400	2,00	6,00	0,00	0,00	0,00
Moda	6	24 ^a	,28 ^a	2	0 ^a	0	0	0
Desviación típica	2,495	18,230	,18499	2,225	4,036	,745	2,093	,994

Tabla 2. Resultados de las pruebas de normalidad.

Grupo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Mirada Frecuencia	NBI	,187	7	,200 [*]	,965	7	,863
	NBS	,173	7	,200 [*]	,971	7	,904
Mirada Duración	NBI	,159	7	,200 [*]	,956	7	,781
	NBS	,151	7	,200 [*]	,950	7	,729
Mirada Tasa	NBI	,150	7	,200 [*]	,973	7	,921
	NBS	,214	7	,200 [*]	,891	7	,278
Mirada Madre	NBI	,504	7	,000	,453	7	,000
	NBS	,421	7	,000	,646	7	,001
Mirada Evaluador	NBI	,254	7	,193	,835	7	,089
	NBS	,335	7	,017	,782	7	,027
Vocalizaciones	NBI	,262	7	,160	,843	7	,106
	NBS	,229	7	,200 [*]	,899	7	,328
Señala Juguete	NBI	,504	7	,000	,453	7	,000
	NBS	,323	7	,026	,765	7	,018
Camina Juguete	NBI	,504	7	,000	,453	7	,000
	NBS	,173	7	,200 [*]	,922	7	,482

Tabla 3. Resultados de la prueba t de student para miradas y vocalizaciones.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Mirada Frecuencia	Se han asumido varianzas iguales	,333	,574	-1,19	12	,254	-1,571	1,312	-4,43	1,287
	No se han asumido varianzas iguales			-1,19	11,257	,256	-1,571	1,312	-4,45	1,308
Mirada Duración	Se han asumido varianzas iguales	3,52	,085	-2,33	12	,038	-19,629	8,412	-37,9	-1,301
	No se han asumido varianzas iguales			-2,33	9,158	,044	-19,629	8,412	-38,6	-,650
Mirada Tasa	Se han asumido varianzas iguales	,000	,987	-1,55	12	,147	-,14571	,09393	-,350	,0589
	No se han asumido varianzas iguales			-1,55	11,988	,147	-,14571	,09393	-,350	,0589
Mirada Experimentador	Se han asumido varianzas iguales	,242	,631	-1,08	12	,298	-1,286	1,181	-3,85	1,287
	No se han asumido varianzas iguales			-1,08	11,581	,298	-1,286	1,181	-3,86	1,298
Vocalizaciones	Se han asumido varianzas iguales	,212	,653	-1,53	12	,152	-3,143	2,054	-7,61	1,332
	No se han asumido varianzas iguales			-1,53	11,464	,153	-3,143	2,054	-7,64	1,355

Tabla 4. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para miradas, señalamiento y desplazamiento hacia el juguete

	Mirada Madre	Señala Juguete	Camina Juguete
U de Mann-Whitney	21,500	16,500	9,000
W de Wilcoxon	49,500	44,500	37,000
Z	-,535	-1,283	-2,208
Sig. asintót. (bilateral)	,593	,200	,027
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,710 ^b	,318 ^b	,053 ^b

Capítulo 6. Discusión

Esta investigación se realizó partiendo del problema de la posible influencia de un estado de vulnerabilidad social en el desarrollo de la comunicación temprana, poniendo énfasis en tareas para visualizar la producción de comportamiento preverbales.

Los aportes de la teoría atencional de Posner fueron tenidos en cuenta como parte inicial del desarrollo de la comunicación temprana, ya que el interés de dicha tesina fue poder investigar posibles efectos de esta capacidad presente en un contexto de vulnerabilidad social. El uso del término “atención” que despertó interés fue que el objeto presentado (marioneta) en la tarea de manera espontánea sea llamativo o novedoso para el infante. De esta manera, se observó cómo el mismo tenía ciertas reacciones y cuáles eran estas para poder comunicarse tanto con su madre como con el experimentador con el que compartía la tarea.

Por lo tanto, se tuvo en cuenta la distinción de las tres funciones atencionales de Posner:

- Orientador espacial, en la cual aparece un estímulo relevante abruptamente en el espacio.

- Alerta, la cual está relacionada con un estado de vigilia esta puede ser constante, con la cual se podría decir que nos ayuda en la supervivencia y por otro lado puede ser de instancia corta con un estímulo abrupto o en una tarea particular momentánea, como en el caso de la “marioneta” en la tarea presente para dicha tesina.

- Control cognitivo, esta función está relacionada con la voluntad sobre el procesamiento que requieran planificación, la formulación de estrategias, resolución de conflictos o la generación de la respuesta novedosa.

Los resultados a los que se llegaron fueron que se encontraron diferencias de una mayor producción en el grupo de NBS tanto en la duración de mirada hacia el juguete como en el intento de desplazarse hacia el mismo. Las causas de estos resultados probablemente tengan relación con las diferencias socioeconómicas de los grupos seleccionados, teniendo en cuenta la investigación realizada de Lipina et. al., (2005) en la cual concluyó que durante el primera año de vida el infante, el cual es perteneciente a un hogar con NBI, se vinculaba a un empobrecimiento en el desempeño de las tareas que requerían procesos de control cognitivo. En este caso, no serían concluyentes los resultados obtenidos para vincularlos directamente con la diferenciación por la escala NES. Para profundizar las causas posibles de estas diferencias se debería aumentar la muestra y realizar procedimientos más controlados. Esta investigación, de corte exploratorio, brinda las bases para realizar futuras investigaciones.

Los demás resultados en relación a las variables: cantidad de veces que mira al juguete, mirada hacia la madre, mirada al experimentador, tasa, señalamiento y vocalizaciones, no fueron significativos en la comparación de grupos. Se tendrá que considerar como una limitación desde la perspectiva de Bates, Camaioni y Volterra (1975) en la cual mencionan que el gesto de señalar comienza a los 12 meses de vida, aunque en la visualización de las tareas de los infantes se puede ver indicios del comienzo de este tipo de gesto previo a esta edad.

Otra de las posibles causas de no haber encontrado diferencias en la mayoría de las variables tenidas en cuenta, sería porque son habilidades muy básicas, en donde la vulnerabilidad social no produciría impacto. Diversos estudios muestran que desde el inicio de su vida, él bebe está orientado hacia los otros y ha poder comunicarse de manera no verbal. La observación natural de la interacción madre e hijo lo demuestra y lo corrobora. (Baterson, 1979)

Las habilidades que se evaluaron tendrán relación, al menos, con 4 capacidades tempranas que permiten las respuestas a la estimulación percibida (Ekman & Oster 1979; Izard & Buechler, 1979).

- Incipiente capacidad de imitación
- Percibe transmodalmente
- Expresa e interpreta emociones básicas
- Sensibilidad a la organización temporal de los eventos

Las capacidades mencionadas se pondrán en juego en el hacer conjunto y recíproco entre madre e hijo, al cual la podemos llamar díada, esta interacción permite establecer el modo más primitivo de conexión psicológica: las experiencias de intersubjetividad primaria. Este tipo de experiencias son previas a cualquier sistema de concepto y nociones (al menos desde el punto de vista del infante), de un sentido de cercanía, de sintonía afectiva (Trevarthen, 1982)

Tanto Tomasello y colaboradores (2005) como Flom, Kang y Muir (2007), mencionan al respecto del desarrollo de la comunicación, que se espera que el infante que se encuentra cerca del primer año de vida, comience a emitir una variedad de vocalizaciones, balbuceos y gestos; estos se despliegan y se inscriben en la llamada atención conjunta.

Se pudo observar a lo largo de la investigación lo mencionado por Tomasello (2007), el cual determina que la cognición humana tiene cualidades singulares propias de la especie: en este punto, se resaltara la importancia de la filogenética, relacionada con el desarrollo de las capacidades del infante en poder identificarse con otros seres de su especie, permitiendo intencionalidad; y por otro lado, la ontogenia, en la cual los infantes crecerán en medio de artefactos y tradiciones sociales, permitiendo beneficiarse de estos y de los diversos tipos de interacciones.

Por lo tanto, como fue observado según los resultados concluyentes, concordando con Tomasello (2007), a los nueve meses ya se visualiza en el bebé los intentos de atender junto con los otros y aprender imitativamente de ellos y a través de ellos. Permitiendo el comienzo de la adaptación cognitivo-social exclusiva de la especie. Esto permitirá identificarse con los demás y

posteriormente comprender que tanto ellos como los otros son agentes intencionales, siendo la base para ingresar en el mundo cultural.

En relación a lo mencionado, también se tuvo en cuenta en la investigación los aportes de Vigotsky y los de Piaget como pilares sobre el desarrollo cognitivo del infante.

La teoría sociocultural propuesta por Vigotsky (1978), que comprende al adulto como receptor y estimulante del infante, estos trabajan juntos para lograr y apoyar el desarrollo de las habilidades del niño. Según dicho autor, el adulto deberá trabajar junto al niño y serle de sostén para que el mismo pueda desarrollar diversas habilidades, teniendo en cuenta la recepción (sensibilidad) del adulto y la estimulación pertinente hacia el niño.

A lo largo de la primera infancia, para el infante las cualidades de interacción que podrá desplegar entre padres e hijos tendrán un fuerte impacto y este será duradero para su desarrollo (e.g. Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011; Rowe & Goldin-Meadow, 2009). Por lo tanto, la receptividad del adulto será crucial y se referirá a las respuestas afectuosas y contingentes proporcionados por los padres en la interacción con los infantes basándose en la lectura eficaz y en las respuestas adecuadas afectivas, vocales y gestuales (Love et.al., 2005; Shin, Park, Ryu & Seomun, 2008).

Anteriormente a estas perspectivas que incluyen el contexto y el andamiaje del adulto en el desarrollo cognitivo del niño, Piaget (1952, 1954), demostró que ya hacia los ocho meses, los infantes comenzarán a buscar objetos fuera de su imagen visual (desaparecidos), incluso removerá obstáculos para encontrarlos o agarrarlos y entre los doce y dieciocho meses de vida, aproximadamente, el infante comenzará a seguir el desplazamiento visible o invisible en el espacio e ir comprendiendo las relaciones espaciales, temporales y causales entre los objetos (Tomasello, 2007).

De esta manera, alrededor de los ocho meses de edad, los bebés observados por Piaget (1952, 1954) daban prueba de una nueva comprensión de las relaciones entre acción y resultado. Dando paso a la nueva comprensión

de dichas nuevas conductas: el uso de diversos medios conductuales para alcanzar la misma meta; y el reconocimiento y uso de intermediarios conductuales en la persecución de las metas. Es la nueva comprensión a estas nuevas conductas lo que relevaran un nuevo nivel de funcionamiento intencional (Frye, 1991). El infante podrá diferenciar, de este modo, entre la meta que quieren alcanzar y los medios conductuales que utilizaran para perseguirla con una claridad mucho mayor que en sus acciones sensorio-motrices previos (Tomasello, 2007).

Se resaltarán de las perspectivas de Vigotsky y de Piaget en esta investigación, por un lado el contexto y el andamiaje del adulto para el desarrollo cognitivo del infante; y por otro lado, el desarrollo y las capacidades sensorio-motrices del infante observadas. Según lo observado en esta investigación, estas capacidades serían independientes a las condiciones socioeconómicas del hogar.

Por otro lado, se han realizado los procedimientos para evaluar las capacidades comunicativas planteadas por Carpenter (1998) pero las diferenciaciones de dicho estudio, fue tanto el país en el que se realizó, la cantidad de la muestra utilizada y la ausencia de la relación socio-económica a través del agrupamiento de los participantes según las condiciones presentadas de NBI o NBS, pertenecientes según el protocolo del INDEC (2000) realizado a sus madres.

Los contextos de vulnerabilidad social, dado los datos obtenidos, no han producido un impacto significativo en la mayoría de las conductas comunicativas tempranas que se han seleccionado para su observación, aunque como ya ha mencionado anteriormente, en la duración de la mirada hacia el objeto llamativo y el intento del desplazamiento hacia el mismo si los sujetos del grupo NBI han demostrado un rendimiento más empobrecido.

Recordando que el constructo de vulnerabilidad social es multidimensional, se ha teniendo en cuenta, el nivel de escolaridad de los padres, nivel económico, nivel ambiental y cultural. De este modo, sobrepasará

la cuestión del ingreso económico, ya que en la pobreza coexisten diversas causas que interactúan produciendo efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo desde edades tempranas (Mazzoni, Cervigni, Martino & Stelzer, 2012; Lipina, 2006; López Pardo, 2007). En este sentido, para futuras investigaciones se podría tomar además el tamaño del efecto para cada una de estas dimensiones por separado, para conocer en que medida influyen cada una de estas en los resultados encontrados.

Además, se consideraron diversos aportes de estudios que sugieren que la pobreza podría influir en el desarrollo cognitivo durante los múltiples niveles de análisis, tanto en contextos individuales, familiares como sociales (Gianaros & Hackman, 2013, Moffitt et.al., 2011, Roy & Raver, 2014). Entre los diversos factores que se han vinculado a estas influencias son: composición de ingresos familiar y apoyo social; nivel de educación de los padres, ocupación, salud mental, estilo de crianza e interacciones entre padres e hijos; las condiciones de vivienda, la calidad del hogar y los entornos escolares, asistencia a la primera infancia; recursos del barrio; salud y nutrición (Bradley & Corwyn, 2002; Evans & Wachs, 2010; Spencer & Swanson, 2013).

Retomando, en dicha tesina, las limitaciones encontradas fueron: el tamaño de la muestra, el entorno poco controlado en el cual se llevaron a cabo las evaluaciones, la posible contaminación al encontrarse otro tipo de “juguetes llamativos” en el momento de desarrollar la tarea pudiendo distraer al sujeto en el momento de la tarea y por último, la falta de emparejamiento por edad y sexo.

Se tendrá en cuenta para una futura investigación, tanto las limitaciones mencionadas anteriormente como también realizar una comparación con los resultados de Carpenter et. al. (1998) en la cual llega a identificar que la media de iniciación de los gestos declarativos fue de 10 meses, además de haber encontrado un efecto significativo entre los 9 a 10 meses de los gestos declarativos distales.



Aunque las limitaciones de la investigación fueron varias, sería oportuno tenerlas en cuenta para ahondar en las posibles diferencias aportadas sobre el tema. De esta manera, se podrá llegar a contribuir en el desarrollo de nuevas estrategias de crianzas para poder poner al servicio de la comunidad con el objetivo de enriquecer la comunicación temprana de los bebés.

Bibliografía

- Adamson, L.B. (1995). *Communication development during infancy*. Madison: Brown and Benchmark.
- Armstrong, V.L., Brunet, P.M., He, C., Nishimura, M., Poole, H.L. & Spector, F.J. (2006). What is so critical? A commentary on the reexamination of critical periods. *Developmental Psychobiology*, 48, 326- 331.
- Bakermans- Kranenburg, M.J. & Van IZendoorn, M.H. (2011). Differential susceptibility to Reading environment depending on dopamine-related genes: New evidence and a meta-analysis. *Development and Psychopathology*, 23, 39-52.
- Bakerman, R. & Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Barron-Cohen, S. (1993). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-401.
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye detection detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. En C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 41-60). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bates, E. (1979): *The emergence of Symbols*. N.Y., Academic. Press.
- Bates, E., Benigni, I., Bretherton, L., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. Nueva York: Wiley.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge

University Press.

- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merril Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York, NY: Academic Press.
- Bates, E. (1993). Comprehension and production in early language development: Comments on Savage-Rumbaugh et al. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 233, 222-242.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. *The handbook of child language*, 30, 96-151.
- 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, 326-339.
- Bertenthal, B. I., & Boyer, T. W. (2015). The development of social attention in human infants. In *The many faces of social attention* (pp. 21-65). Springer International Publishing.
- Bolzán, A., Mercer, R., Ruiz, V., Brawerman, J., Marx, J., Adrogué, G., Carioli, N. & Cordero, C. (2005). Evaluación nutricional antropométrica de la niñez pobre del norte argentino: Proyecto encuna. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 103, 545-555.
- Borghol, N., Superman, M., McArdle, W., Racine, A., Hallett, M., & Pembrey, M. (2011). Associations with early-life socio-economic position in adult DNA methylation. *International Journal of Epidemiology*, 40, 1-13.

- Bornstein, M.H. (1985). Color-name versus shape-name learning in young children. *Journal of child language*, 12, 387-393.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H.P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral developments through age thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-99.
- Brooks. & Meltzoff, A. (2002). The importance of eyes: how infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology*, 38, 958-966.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. (2005). The development of gaze following and its relations to language. *Development Science*, 8, 535-543.
- Bruner, J.S., 1973. Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11. Trad. Cast (1984): La organización de las primeras habilidades. En M.P.M. Richards (Ed.). *La integración del niño en un mundo social* (pp. 135-136.1) Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-11.
- Bruner, J. (1975) De la comunicación al lenguaje. Una perspectiva psicológico. En A. PERINAT (ed., 1986): *La comunicación preverbal* (pp. 208- 262) Barcelona: Avesta.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.

- Bruner, J. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. En C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 1-14). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Butterworth, G. E. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 223-232). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Butterworth, G., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Butterworth, G. & Cochran, E. (1980). Towards a mechanism of joint visual attention in human infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 253-272.
- Camaioni, L. (1993). The development of intentional communication: A re-analysis. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp. 82-96). London, UK: Routledge.
- Carpendale, J.E.M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-150.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-174.
- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. *Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

- Chak, A. (2001). Adult sensitivity to children's learning in the Zone of Proximal Development. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 383-395.
- Clark, R. A. (1978). The transition from action to gesture. *Action, gesture and symbol*. New York: Academic.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Colombo, J.A., & Lipina, S.J. (2005). Hacia un Programa Público de Estimulación Cognitiva Infantil. *Fundamentos, Métodos y Resultados de una Experiencia de Intervención Preescolar Controlada*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbetta, M., Kincade, J.M., Ollinger, J.M., McAvoy, M.P. & Shulman, G. (2000). Voluntary orienting is dissociated from target detection in human posterior parietal cortex. *Nature Neuroscience*, 3, 292-297.
- Corkum, V. & Moore, C. (1998). Development of Joint visual Attention in Infants. En Moore y P. Dunham (eds.) *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61-83). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cravioto, J. & Cravioto, P. (1993). Algunas consecuencias psicobiológicas a largo plazo de la malnutrición. *La nutrición infantil: sus consecuencias a largo plazo, Anales Nestlé* 48, 55-66.
- Cristaldo, J., Elizalde, R., Fernández, D. & Sánchez, F. (2006). Desnutrición en menores de cinco años en el B° 17 de Agosto de la ciudad de Corrientes en el año 2004. *Revista Médica del Nordeste*, 8, 16-19.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81, 972-987.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487.
- D'Entremont, B., Hins, S. M. J., & Muir, D. W. (1997). A demonstration of gaze following in 3-to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 20, 569-572.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *Wires Cognitive Science*, 3, 377-386.
- Dunham P. J., Dunham, F., & Curwin, A. (1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.
- Díaz, A. (2007). Estado nutricional y desarrollo de la infancia en situación de pobreza. Aportes para la discusión sobre posibles líneas de intervención. En J. Colombo (ed.) *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp. 161-183). Buenos Aires: Paidós.
- Dimitrova, N., Özcaliskan, S., & Adamson, L.B. (2016). Parent's translations of child gesture facilitate word learning in children with autism, down syndrome and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 211-231.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 30, 527-554.
- Elgier, A.M., & Mustaca, A.E. (2009). Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 281-296.

- Elgier, A. M., & Tortello, C. (2014). Comunicación temprana y vulnerabilidad social: estableciendo una agenda de investigación. *Anuario de investigaciones*, 21, 339-345.
- Escudero-Sanz, A., Carranza-Carnicero, J. A., & Huéscar-Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de psicología*, 29, 403-412.
- Evans, G. W., & Wachs, T.D. (2010). *Chaos and its influence on children's development. An ecological perspective*. Washinton, DC: American Psychological Association.
- Evans, G.W., & Rosenbaum, J. (2008). Self- regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 504-514.
- Fantz, R.L. (1963). Pattern visión in new infants. *Science*, 140, 296-7.
- Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H., Betancourt, L., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L., et al. (2006). Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110, 166–174.
- Farah, M.J., Betancourt, L., Shera, D.M., Savage, J.H., Giannetta, J.M., Brodsky ... Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science*, 11, 793-801.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32, 343–364.
- Felman, R., & Greenbaum, C.W. (1997). Affect regulation and synchrony in mother-infant play as precursors to the development of symbolic competence. *Infant Mental Health Journal*, 18, 4-23.
- Felman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing: physiological precursors, developmental outcomes and risk conditions. *Journal of Child Psychiatry*, 48, 329-354.

- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communication development. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 59, 242.
- Feres, J.C & Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL.
- Flom, R., Kang, L., & Muir, D. (2007). *Gaze-following: Its development and significance*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. En D. Frye & C. Moore (eds.) *Children's theories of mind* (pp. 101-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Funes, M. J., & Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de Orientación, Alerta y Control Cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15, 12-23.
- Gampe, A., Liebal, K., & Tomasello, M. (2012). Eighteen-month-olds learn novel words through overhearing. *First Language*, 32, 385-397.
- Gianaros, P. J., & Hackman, D. (2013). Contributions of neuroscience to the study of socioeconomic health disparities. *Psychosomatic medicine*, 75, 43-59.
- Gill, C., Mehta, J., Fredenburg, K., & Bartlett, K. (2011). Imitation therapy for nonverbal toddlers. *Child Language Teaching and Therapy*, 27, 97-108.
- Global Issues (2013). Poverty facts and stats. Recuperado de: <http://www.globalissues.org/article/26/poverty-facts-and-stats>.
- Gómez, J.C., 1991. Visual behavior as a window for reading the minds of others in primates. En A. Whiten (Ed.) *Natural Theories of Mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 195-207)

Oxford: B. Blackwell.

Gómez, J.C., (1992) *El desarrollo de la comunicación intencional en el gorila*.

Tesis doctoral inédita: Universidad Autónoma de Madrid.

Gómez, J.C., Sarriá, E. & Tamarit, J. (1993). The comparative study of early communication and theories of mind: Ontogeny, phylogeny, and pathology. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D.J. Cohen, eds., *Understanding other minds: Perspectives from autisms* (pp. 397-426). Nueva York: Oxford University Press.

Gómez, J. C. (1995). *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo* (Vol. 106). Ministerio de Educación.

Gómez, J.C. (2004). El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños. Madrid: Morata.

Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mother what to say. *Developmental Science*, 10, 778-785.

Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., Bailey, L.M., & Wenger, N.R. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28, 99-108.

Golinkoff, R.M., Mervis, C., & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21, 125-155.

Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., & Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Bristol, UK: Policy Press.

- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D. Wagner & H. Stevenson, eds., *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: Freedman.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73.
- Hair, N.L., Hanson, J.L., Wolfe, B.L., & Pollak, S.D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169, 822-829.
- Halle, T., Anderson, R., Blasberg, A., Chrisler, A., & Simkin, S. (2011). Quality of caregiver-child interactions for infants and toddlers (Q-CCIIT): A review of the literatura, *OPRE* 2011-25. Washington, DC: Office of Plannig, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Harmon, C., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Spatial attention in 3-month olds: Inhibition of return at 10 and 30 degree eccentricities. *Infant Behaviour and Development*, 15, 449.
- Hauser, M. D., Chomsky, N. & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?. *Science*, 298, 1569-1579.
- Hindman, A.H., & Morrison, F.J. (2012) Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quartely*, 58, 191-223.
- Hollich, G.T., Hirsh-Pasel, K., Golinkoff, R.M., Brand., R. J., Brown, E., Chung, H.L... & Bloom, L. (2000) Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origin of the Word learnin. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65, 1-135.

- Hood, B. M., Willen, J. D., & Driver, J. (1998). Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants. *Psychological Science*, 9, 53-56.
- Howse, R.B., Lange, G., Farran, D.C, & Boyles, C.D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71, 151-174.
- Hughes, C.H., & Ensor, R.A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 35-50.
- INDEC (2000). *Hogares particulares con poblaciones objetivo: Perfil sociodemográfico. Documento de Trabajo N° 36*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censo – Ministerio de Economía de la Nación.
- Isabella, R. A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child development*, 62, 373-384.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 367–371.
- Izard, C. E., & Buechler, S. (1979). Emotion expressions and personality integration in infancy. In *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 445-472). Springer US.
- Kagan, J., Kearsley, R. B. & Zelazo, P. (1978), *Infancy: its place in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. McCartney, K. (1984).
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Keller, H., Schölmerich, A., & Eibl-Eibesfeldt, I. (1988). Communication patterns in adult-infant interactions in Western and non-Western cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19*, 427-445.
- Kopp CB, Neufeld SJ. (2003). Emotional development during infancy. En Davidson RJ, Scherer KR, Goldsmith H.H., eds. *Handbook of affective sciences*. (pp. 347-374). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lancuza, B. (2010). Procesamiento Cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Psicología y Salud, 20*, 77-88.
- 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*, 387- 403.
- Lawrence, V., & Shipley, E. (1996). Parental speech to middle- and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics, 17*, 233- 255.
- Leavens, D.(2004a). Manual deixis in apes and humans. *Interaction Studies, 5*, 387-408.
- Leavens, D. (2004b). Review of pointing: Where language, culture and cognition meet. [Revisión del libro de S. Kita (Ed.)]. *Cognitive Systems Research, 5*, 157-165.
- Leavens, D., Hopkins W.D. & Bard, K. (2005). Understanding the point of chimpanzee pointing. Epigenesis and ecological validity. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 185-189.

- Leggerstee, M. (1991). The role of person and object in eliciting early imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 423-33.
- Leung, E. H. L. & Reingold, H. L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology*, 17, 215-220.
- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B.L., Injoke- Ricle, I, & Colombo, J.A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the AnoB task of Argentinean infants from Unsatisfied Basic Needs Homes. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 49-60.
- Lipina, S.J. (2006a). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Aportes de la neurociencia cognitiva*. Buenos Aires: UNSAM-Baudino. Ediciones, Universidad Nacional de San Martín.
- Lipina, S. (2006b). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo (2a ed.)*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Lipina, S.J., & Colombo, J.A. (2009). *Poverty and Brain Development during Childhood*. Washington DC: American Psychological Association.
- Lipina, S.J., Simonds, J., & Segretin, M. S. (2011). Recognizing the child in child poverty. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 6, 8-17.
- Lipina, S.J., Posner, M.I. (2012). The impact of poverty on the development of brain networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-12.
- Lipina, S.J., Segretin, S., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C., Lopez Camelo, J., & Colombo, J. (2013). Linking childhood poverty and cognition: Environmental mediators of nonverbal executive control in an Argentine sample. *Developmental Science*, 16, 697-707.

- Lipina, S.J. (2014). Biological and sociocultural determinants of neurocognitive development: Central aspects of the current scientific agenda. En A. Batttron and I. Portykus (eds.). *Bread and brain, education and poverty*. Vatican: Potifical Academy of Science.
- López Pardo, C. (2007). Concepto y medición de la pobreza. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33, 14-25.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C.M., Rakes, H., Constantine, J., Bolleer, K.,... & Vogel, C. (2005). The effectiveness of early head start for- year- old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41, 885-901.
- Magnuson, K.A., Meyers, M.K., Ruhm, C.J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115-157.
- Marcos, H. (1991). Reformulating requests at 18 months: Gestures, vocalizations and words. *Firts Language*, 11, 361—375.
- Martin, A., Ryan, R.M., & Brooks- Gunn, J. (2007). The joint influence of mother and father parenting on child cognitive outcomes at age 5. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 423-439.
- Mazzoni, C., Stelzer, F., Cervigni, M., & Martino, P. (2012). Pobreza, vulnerabilidad social y simbólica. Sus efectos sobre el desarrollo cognitivo infantil. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires.
- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. *Individual differences in foreign language learning: Effects of*

aptitude, intelligence, and motivation, 99-115.

McNeil, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-385.

Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95-114.

Meltzoff, A. & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D.J. Cohen, eds. *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 335-66). Nueva York: Oxford University Press.

Merino Soto, C. & Muñoz Valera, P. (2007). Estudio preliminar del impacto socioeconómico sobre los puntajes de una batería multidimensional de aptitudes en niños preescolares. *Interdisciplinaria*, 24, 161-184.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. L. ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108, 2693–2698.

Mönkerberg, F. & Albino, A. (2004). *Desnutrición, "el mal oculto"*. Mendoza: Caviar

Morales, M., Mundy, P. & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and*

Development, 21, 283-298.

Morrisette, P. Richard, M. & Gouin-Decaire, T. (1995). Joint visual attention and pointing in infancy. A longitudinal study of comprehension. *British Journal of Developmental Psychology, 13, 163-177.*

Moore, C., & Povinelli, D.J.(2007). Differences in how 12- and 24-month-olds interpret the gaze of adults. *Infancy, 11, 215-231.*

Mundy, P., Hogan, A., & Doehring, P. (1996). A preliminary manual for the abridged *Early Social Communication Scales*. Coral Gables: University of Miami.

Mundy, P. (2006). *New perspectives on the role of joint attention in language development*. Address presented at keynote address given to the 27th annual symposium for research on child language disorders in WI, Madison.

Mundy, P. & Jarrold, W. (2010). *Special Issue Infant joint attention, neural networks and social cognition*. School of Education, Department of Psychiatry and the M.I.N.D. Institute, University of California at Davis.

Muñeton, M. & Rodrigo, M. J. (2011). Functions of the Pointing Gesture in Mothers and their 12 to 36-Month-Old Children during Everyday Activities. *The Spanish Journal of Psychology, 14, 619-629.*

Murphy, C.M. & Messer, D. J. (1977). Mothers, infants, and pointing: A study of gesture. En H. R. Shaffer (Eds.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 325-354). London: Academic Press.

Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria, 27, 95-110.*

National Center for Children in Poverty (2014). Recuperado de: http://www.nccp.org/publication/pdf/text_1088.pdf.

- Noble, K.G., Norman, M.F. & Farah, M.J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74-87.
- Novack, M. A., Wakefield, E. M., & Goldin-Meadow, S. (2016). What makes a movement a gesture?. *Cognition*, 146, 339-348.
- Obradovic, J., Bush, N.R., Stamplerdahl, J., Adler, N.E. & Boyce, W.T. (2010). Biological sensitivity to context: The Interactive effects of stress reactivity and family adversity on socio-emotional behavior and school readiness. *Child Development*, 81, 270-289.
- Oiberman, A (2013) *Observando a los bebés*. Buenos Aires: Lugar Ed. Lugar.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2013). Mothers repond differently to infant´s gestural versus nongestural communicative bids. *First Language*, 33, 372-387.
- Olson, J., & Masur, E F., (2015). Mother´s labeling responses to infant´s gestures predict vocabulary outcomes. *Journal of Child Language*, 42, 1289-1311.
- Özçaliskan, S., Adamson, L. B., Dimitrova, N., & Baumann, S. (2017). Early Gesture Provides a Helping Hand to Spoken Vocabulary Development for Children with Autism, Down Syndrome and Typical Development. *Journal of Cognition and Development*, (just-accepted).
- 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, 101-110.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J.D., & Snow, C.E. (2005). Maternal correlates of toddler vocabulary production in low- income families. *Child Development*, 76, 763-782.

- Peirce, C.S. (1955) *Logic as semiotic: The theory of signs*. En J. Buchler (ed.). *The philosophical writings of Peirce* (pp. 98-119). New York, NY: Dover Publications.
- Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Pérez Contreras, M. D. M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín Mexicano de derecho comparado*, 38, 845-867.
- Peterson, S.M. & Albert, A.B. (2001). Effects of poverty and maternal depression on early child development. *Child Development*, 72, 1794-1813.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
- Pizzaro Hofer, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una Mirada desde América Latina, book, CEPAL.
- Posner, M.I. (1978). *Chronometric explorations of mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Posner, M.I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 23-25.
- Posner, M.I., Klein, R., Summers, J. y Buggie, S. (1973). On the selection of signals. *Memory and Cognition*, 1, 2-12.
- Posner, M.I. y Cohen, Y. (1984). Components of visual orienting. En H. Bouma y D.G. Bouwhuis (Eds.), *Attention and Performance X* (pp. 531- 556). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Posner, M.I., Petersen, S.E., Fox, P.T. y Raichle, M.E. (1988). Localization of cognitive operations in the human brain. *Science*, 240, 1.627-1.631.

- Posner, M.I. y Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (1991). Attentional mechanisms and conscious experience. En A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-112), London: Academic Press.
- Posner, M.I. y Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in Neuroscience*, 17, 75-79.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. Scientific American Library/Scientific American Books.
- Posner MI, Rothbart MK. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical transactions of the Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prats, L., Fracchia, C., Segretin, M.S., Hermida, M.J., Colombo, J.A. & Lipina, S.J. (2012). Predictores socioambientales e individuales del desempeño en una tarea atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencia del Comportamiento*, 4, 19-31.
- Pruden, S.M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., & Hennon, E.A. (2006). The birth of words: Ten month olds learn words through perceptual salience. *Child Development*, 77, 266-280.
- Rafal, R., Henik. y Smith, J. (1991). Extrageniculate contributions to reflex visual orienting in normal humans: A temporal hemifield advantage. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 3, 323-329.
- Raver, C.C.(2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346-353.

- Richards, M.P.M. (1974): First steps in becoming social, en M.P.M Richards (ed) *The Integration of Child in a Social World*. University Press Cambridge (trad. Cast. Buenos Aires: Amorrourtu).
- Roberts, E., Bornstein, M.H., Slater, A.M & Barrett, J. (1999). Early cognitive development and parental education. *Infant and Child Development*, 8, 49-62.
- Rodriguez, E.T., & Tamis-LeMonda, C.S., (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarden. *Child Development*, 82, 1058-1075.
- Rollins, P. R. (2003). Caregivers' contingent comments to 9-month-old infants: Relationships with later language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 221-234.
- Rollins, P.R., & Greenwald, L.C. (2013). Affect attunement during mother- infant interaction: How specific intensities predict the stability of infant's coordinated joint attention skills. *Imagination, Cognition & Personality*, 32, 339-366.
- Rothbart MK, Bates JE. (1998) Temperament. En Eisenberg N, ed. Social, emotional, and personality development. New York, NY: Wiley. Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology* (6th ed), 3. In press.
- Roy, A. L., & Raver, C. C. (2014). Are all risks equal? Early experiences of povertyrelated risk and children functioning. *Journal of Family Psychology*, 28, 391–400.
- Rowe, M., Özcaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28, 182-199.
- Rowe, M., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323, 951-953.

- Ruff H.A. & Rothbart MK. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. London, United Kingdom: Oxford University Press.
- Ruz, M. & Lupiáñez, J. (2002). A review of Attentional Capture: On it's automaticity to endogenous control. *Psicológica*, 23, 283-309.
- Santos, D. N., Assis, A. M., Bastos, A. C., Santos, L. M., Santos, C. A, Strina, A., & Barreto, M. L. (2008). Determinants of cognitive function in childhood: A cohort study in a middle income context. *BMC Public Health*, 8, 202-214.
- Sarría, E., (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. *Psicothema*, 3, 359-380.
- Sarría, E. (1989). *La intención comunicativa preverbal: observación y aspectos explicativos*. Unpublished PhD thesis, UNED.
- Sarría, E., Gómez, J.C., & Tamarit. (1996). Joint attention and alternative language intervention in autism: implications of theory for practice. En S. von Tetzchner & M.H. Jensen (eds.) *Augmentative and alternative communication: european perspectives* (pp. 49-64) Londres: Whurr.
- Scaife, M. & Bruner, J.S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Scofield, J., & Behrend, D.A. (2011). Clarifying the role of joint attention in early Word learning. *First Language*, 31, 326-341.
- Shatz, M. (1983). Communication. En P. H. Mussen (Ed. Serie), y J. Flavell y E. Markman (Eds), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development* (4ta ed., pp. 841-889). Nueva York: Wiley.

- Sharkins, K. A., Leger, S. E., & Ernest, J. M. (2017). Examining effects of poverty, maternal depression, and children's self-regulation abilities on the development of language and cognition in early childhood: An early head start perspective. *Early Childhood Education Journal*, *45*, 493-498.
- Shin, H., Park, Y. J., Ryu, H., & Seomun, G.A. (2008). Maternal sensitivity: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, *64*, 304-314.
- Sigman, M. & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. En C. Moore & P.J. Dunham (eds.) *Joint Attention: Its Origin and Role in Development* (pp. 189-203). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sohr, S. L., & Scaramella, L. V. (2006). Implications of timing of maternal depressive symptoms for early cognitive and language development. *Clinical Child and Family Psychology Review* *9*, 65-83.
- Soule, M. & col. (1970). *L'enfant et son corps*. París: P.U.D.
- Spencer, M.B., & Swanson, D.P. (2013). Oportunities and challenges to the development of healthy children and youth living in diverse communities. *Development and Psychopatology*, *25*, 1551-1566.
- Stern, D. (1978): *La primera relación madre-hijo*. Madrid, Morata.
- Stern, D.N., (1985): *The interpersonal world of the infant*. A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Noin, I., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Denis, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and down síndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorden*, *20*, 1-21.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Atypical language development: Autism and other neurodevelopmental disorders. En E. Hoff & M. Shatz (eds.) *Blackwell handbook of language development*. Oxford, UK: Blackwell.

- Thamis- LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*, 748-767.
- Thomas, R.M. (2005). Comparing theories of child development (3er ed.) Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Thornberry, T.P., Freeman-Gallant, A., & Lovegrove, P.J. (2009). The impact of parental stressors on the intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 312-322.
- Tomalski, P., Johnson, M.H. (2010). The effects of early adversity on the adult and developing brain. *Current Opinion in Psychiatry, 23*, 233-238.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language, 4*, 197-212.
- Tomasello M., Farrar MJ. (1986) Joint attention and early lenguaje. *Child Development, 57*, 1454- 1463.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M., Call, J., & Hare, B. (1998). Five primate species follow the visual gaze of conspecifics. *Animal Behaviour, 55*, 1063-1069.
- Tomasello, M. (1999). *Orígenes de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2003). Origins of Language. *In Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition* (pp. 19-42). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*, 675-735.

- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007a). Shared intentionality. *Developmental Science* 10, 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Lizskowski, U. (2007b). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tomasello, M (2007c). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Ed. Amorrortu
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. En M. Von Cranach, K. Foppa, W. LePenies & D. Ploog, eds. *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1993a). Predispositions to cultural learning in young infants. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 534-5.
- Trevarthen, C. (1993b). The function of emotions in early communication and development. En J. Nadel & L. Camaioni, eds. *New perspectives in early communicative development*, 8, 48-81. Nueva York: Routledge.
- Tronik, E., Als. H. & Adamson, L. (1979). Structure of early face to face communicative interactions. En M. Bullowa (ed.) *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 349-372). Cambridge: Cambridge University.
- Turcker-Drob, E.M., & Harden, K.P. (2012). Intellectual interest mediates gene-by-SES interaction on adolescent academic achievement. *Child Development*, 83, 743-757.
- Vallotton, C. D., Mastergeorge, A., Foster, T., Decker, K. B., & Ayoub, C. (2017). Parenting supports for early vocabulary development: Specific effects of sensitivity and stimulation through infancy. *Infancy*, 22, 78-107.
- Vigotsky, L. (1931/1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

- Vigotsky, L. S. (1934/2012). *Thought and language: Revised and expanded edition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, ed. M. Cole, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walden, T. A., & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development, 59*, 1230–1240.
- Wood, D.J. (1983): El desarrollo lingüístico y cognitivo en los diferentes auditivos. *Infancia y Aprendizaje, 3*, 201- 222.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L., & Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50*, 1562-

Anexo de los protocolos del INDEC.

ESCALA DE NIVEL ECONOMICO SOCIAL (NES)

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

ANTECEDENTES SANITARIOS DEL NIÑO/A

Antropometría

Se consigna la información provista por el tutor en caso de no tener libreta sanitaria.	
Peso al nacer:	
Talla al nacer:	
Perímetro cefálico al nacer:	

Historia prenatal y parto

Se consigna con una "X" en "SI" o "NO" y se completa en observaciones cuando corresponda.		
	SI / NO	Observaciones / Cuáles
Controles durante el embarazo (al menos 4 consultas al obstetra)		
Complicaciones durante el embarazo (por ejemplo alta presión)		Cuáles:
Tiempo de gestación (semanas) - información de la libreta sanitaria		
Consumo de alcohol durante el embarazo		
Consumo de tabaco durante el embarazo		
Medicaciones prescritas (excluir hierro)		Cuáles:
Suplemento de hierro		
Parto normal		
Complicaciones en el parto		
Necesitó lámpara ¹		Tiempo:
Necesitó incubadora ²		Tiempo:
Necesitó máscara de oxígeno ³		Tiempo:

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

Historia perinatal e infantil				
	Si / NO	Edad	Duración	Motivo
Recibió golpes en la cabeza y tuvo pérdida de conocimiento				
Tuvo convulsiones sin fiebre				
Tuvo meningitis				
Tuvo hidrocefalia				
Fue operado				
Estuvo internado				
Toma medicamentos (aclarar cuál/es)				

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

COMPOSICION FAMILIAR

Padre o tutor o responsable varón

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

Madre o tutora o responsable mujer

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

JEFE DE HOGAR (persona que aporta la cuota mayor del ingreso):
--



PERSONAS A CARGO DEL JEFE DE HOGAR:

Hijos (incluir al niño del caso)*						
	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hij o 7
Género						
Edad						
Asiste a establecimiento educativo						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						
Otros integrantes que viven con el niño						
	1	2	3	4	5	7
Parentesco / relación						
Género						
Edad						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						

* señalar con círculo el niño correspondiente al caso

** ciclo finalizado

EDUCACIÓN

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



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

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

OCUPACIÓN

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

Padre o tutor o responsable varón

Descripción de la tarea que realiza:
¿Cambió de trabajo en los últimos 6 meses?:
Es titular de algún subsidio o plan social (SI/NO y cuál):

Madre o tutora o responsable mujer

Descripción de la tarea que realiza:
¿Cambió de trabajo en los últimos 6 meses?:
Es titular de algún subsidio o plan social (SI/NO y cuál):

Otros integrantes que aportan ingresos

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



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

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

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

CARACTERÍSTICAS HABITACIONALES DEL HOGAR

Barrio:
Paga el impuesto municipal (ABL):

Tipo de vivienda

Se consigna con una sola "x" por ítem.

Casa		¹ viviendas precarias con paredes y techos contruidos en fases (distintos momentos), con diferentes materiales, inseguras (estructura y servicios) y
Departamento		
Rancho o casilla ¹		con pisos de tierra.
Pieza de inquilinato		² no construido para habitar.
Pieza en hotel/pensión		³ autos, casas rodantes, colectivos, etc.
Local ⁴		
Vivienda móvil ⁵		
Calle		

Pisos interiores

Madera, baldoza, cerámica, alfombra o cualquier otro revestimiento
Cemento, ladrillo fijo
Tierra, ladrillo suelto

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

Cubierta asfáltica, membrana, baldoza, losa, pizarra, teja
Chapa de metal, de fibrocemento, plástica, de cartón

Caña, tabla

Paredes exteriores (lo que se ve estando fuera de la casa)	
Mampostería, ladrillo, piedra, hormigón, bloques de material unidos con cemento	
Madera	
Adobe, bloques de material superpuestos sin unión con cemento, chapa de metal o fibrocemento	
Chorizo, cartón, desechos	

Provisión de agua	
De red pública con cañerías dentro de la vivienda	
De red pública con cañerías fuera de la vivienda pero dentro del terreno	
Bomba a motor o manual con cañerías dentro de la vivienda	
Bomba a motor o manual con cañerías fuera de la vivienda pero dentro del terreno	
Agua de pozo, lluvia, río, canal, cisterna precaria (fuera de la vivienda o el terreno) ¹	

Baño	
Tienen baño (SI / NO):	
El baño es de uso exclusivo del hogar (SI / NO):	
Lo comparten con otro/s hogar/es de la misma vivienda (SI / NO):	
Lo comparten con otra/s vivienda/s (SI / NO):	
Baño propio ¹ con inodoro CON sistema de descarga (cadena, botón o mochila)	
Baño propio con inodoro SIN sistema de descarga (uso de balde o maguera)	
Baño propio SIN inodoro NI sistema de descarga (letrina)	
Baño compartido ²	
Sin baño (pozo o agujero)	

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

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

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

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

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

²El propietario no habita la vivienda

³Viviendas o terrenos tomados por el propietario desconfianza o no autoriza la

Intrusada ³	0
Cedida ⁴	0

habitación)

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

HACINAMIENTO

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

ACCESO A SERVICIOS

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

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

ESTÍMULO A LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

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

ACCESO A LA INFORMACION

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



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

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