



FLACSO
ARGENTINA

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Tesis

EL TEMPERAMENTO Y EL NIVEL SOCIECONÓMICO COMO FACTORES
MODULADORES DE LA FRUSTRACIÓN EN LOS BEBÉS

Directora

Dra. Alba Elisabeth Mustaca

Co-director

Dr. Angel Manuel Elgier

Autora

Lic. Mery del Carmen Hernández Escalona

2017

ÍNDICE

	Páginas
RESUMEN	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	14
2.1.- Emociones y frustración	14
2.2.- Estudios de frustración en bebés e infantes en edad preescolares	19
2.3.- Temperamento en infantes	42
2.4.- Efecto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y emocional de los infantes	58
CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO	71
3.1.- Objetivos e Hipótesis de trabajo	71
3.2.- Metodología de la investigación	73
3.3.- Resultados	81
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES GENERALES	84
4.1.- Discusión y Conclusiones	84
4.2.- Limitaciones del estudio	87

REFERENCIAS	89
ANEXOS	99

AGRADECIMIENTOS

Después de tan grande esfuerzo, al fin puedo decir: ¡terminé!, y es en esta instancia donde me tomo algunos minutos para mirar hacia atrás y recordar todas aquellas personas, que de una u otra manera, me apoyaron en este largo recorrido. Es por ello mis más sinceros agradecimientos:

A mi mamá, Senaira, por darme todo el amor que sólo una madre sabe dar, porque a pesar de la distancia y el temor de tener una hija lejos de casa supo apoyarme y alentarme a través de cada llamada telefónica. Te amo mami y este también es tu logro.

A mi papá, Freddy, que ya no me acompaña desde lo físico, pero sigue estando presente de muchas otras maneras. Te dedico todo este esfuerzo papito, siempre estarás en mí corazón.

A mis hermanas, Melany y Mariolys, quienes han estado apoyándome en cada momento. ¡¡El límite es el cielo y hacia allá vamos!!

A mi sobrino Freddy, a quién he visto crecer a través de las videollamadas.

A mis abuelos, Melania, Mery y Vicente, por enseñarme los valores del esfuerzo, trabajo duro y perseverancia. Aquí los resultados.

A mis tíos y tías, por escucharme, aconsejarme y alentarme en los momentos difíciles. Por ser ejemplo y por siempre hacerme sentir el valor de cada paso dado.

A mis primos y primas, por siempre estar pendiente y por darme ánimos.

A mis cuñados, que son para mí los hermanos que nunca tuve, les agradezco sus palabras de apoyo contante.

A la Dra. Alba Mustaca, por toda la paciencia brindada, por el cariño que siempre mostró en cada una de nuestras reuniones, y por todo lo aprendido durante el desarrollo de este trabajo. Fui muy afortunada en poder trabajar contigo Alba, te quiero mucho.

A la Sra. Raquel, Sr. Raúl, Anita y Ángel, por su apoyo incondicional y muestra de cariño, por los consejos brindados, por las alegrías compartidas. A todos ustedes gracias.

A mis amigos, Yhose, Eva, Luis, Iya, Mari, Eloy, Diana por toda la contención y apoyo dado, por estar presente en los momentos tristes y alegres, porque cuando se está lejos las amistades valen el doble.

A Lucas Gago, por ser mi compañero de laboratorio, por siempre haber tenido la mejor disposición para ayudarme y orientarme.

EL TEMPERAMENTO Y EL NIVEL SOCIOECONÓMICO COMO FACTORES MODULADORES DE LA FRUSTRACIÓN EN LOS BEBÉS

RESUMEN

La frustración se define como las respuestas del organismo que se desencadenan cuando existe una discrepancia negativa entre un incentivo esperado con el que realmente recibe. Las investigaciones mostraron que estas situaciones pueden provocar respuestas conductuales, emocionales y neurofisiológicas análogas a las que ocurren con la presentación de estímulos aversivos o su anticipación, tales como la ansiedad, el miedo, el estrés y el dolor nociceptivo; además de contar con componentes incondicionados y condicionados, según la teoría de Amsel (1958). La frustración en infantes se estudió utilizando diversos métodos, entre los cuales está la inaccesibilidad de obtener un reforzador positivo como resultado de aprendizajes previos (ej. alimentos, juguetes). Existen estudios sobre las conductas de los bebés en situación de frustración y sus diferencias individuales, pero pocos si en ellas influyen factores ambientales (ej. nivel socioeconómico). Esta tesis tuvo dos objetivos principales. Primero hacer un relevamiento de la bibliografía existente entre las relaciones del temperamento, frustración y nivel socioeconómico en bebés, y segundo realizar un estudio preexperimental sobre el tema. Se presentan los datos obtenidos tras evaluar las respuestas de 22 bebés de 10 a 14 meses, pertenecientes a dos extractos sociales distintos de acuerdo a la Escala de Nivel Económico Social (NES), durante una tarea de frustración (inaccesibilidad a un juguete que previamente el bebé estuvo manipulando) y su relación con el temperamento según la información brindada por los padres a través del cuestionario de conducta infantil, versión castellana del Children Behavior Questionnaire (CBQ; Putnam y Rothbart, 2006). No se hallaron diferencias de las conductas de los bebés durante el desarrollo de la tarea en relación al nivel

socioeconómico de los hogares al que pertenecen ni con su temperamento. Estos resultados se discutirán en función de la teoría de la frustración, las limitaciones del trabajo, y la necesidad de realizar futuras investigaciones teniendo en cuenta este trabajo preliminar.

Palabras Claves: Frustración en bebés, temperamento, nivel socioeconómico, teoría de Amsel

TEMPERAMENT AND SOCIOECONOMIC STATUS AS MODULATING FACTORS IN BABIES FRUSTRATION

ABSTRACT

Frustration is defined as the organism responses that are triggered when there is a negative discrepancy between an expected incentive and the receive one. It was studied using various methods, among which is the inaccessibility of a positive reinforcer as the previous learning result (ex. food, toys). Investigations showed that these situations can cause behavioral, emotional and neurophysiological responses similar to those that occur with the presentation of aversive stimuli or their anticipation such as anxiety, fear, stress and nociceptive pain and have unconditioned and conditioned components, according Amsel's theory (1958). There are few studies on the behavior of babies in a situation of frustration and even less if they are affected by environmental (eg. Socioeconomic status) and individual factors (eg. Temperament). This thesis had two main objectives. First make a survey of the relations between temperament, frustration and socioeconomic status, and second to make a pre-experimental study on the subject. The data obtained after evaluating the responses of 22 children 10 to 14 months, belonging to two different social extracts according to the Scale of Social Economic Level (NES) during a task of frustration (inaccessibility presented a toy that previously the baby was manipulating) and its relationship with the temperament according to information provided by parents through the Children Behavior Questionnaire (CBQ). The results indicate that there are no differences in the behavior of babies during the development of the task in relation to the socioeconomic status of households to which they belong or his temperament. These results are based on the limitations of the work, and the need to carry out future research taking into account this preliminary work.

Keywords: Frustration in infants, temperament, socioeconomic status, Amsel theory.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe cierta discrepancia en cuanto a la concepción y naturaleza de las emociones; sin embargo, las teorías contemporáneas han reconocido la importancia de conocerlas y manejarlas como parte fundamental del desarrollo del individuo, ya que, además de favorecer las habilidades sociales, promueven al desarrollo de competencias cognitivas (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Garner & Waajid, 2012) y del lenguaje (Garner & Waajid, 2008) desde edades muy tempranas. En este sentido, Andrés (2014) señala que, a pesar de las diferencias en los planteos relacionados a las emociones, existe un acuerdo al considerarlas como aquellas reacciones del organismo necesaria para su adaptación al entorno, el cual se da como el resultado de una evaluación cognitiva en la que intervienen aspectos atencionales y de evaluación, que a su vez genera una activación en los componentes comportamentales, fisiológicos y subjetivos del individuo, lo que permite el autocontrol emocional.

Se ha señalado que el desarrollo de las emociones podría estar modulado tanto por factores ambientales como individuales. Entre los factores ambientales se destacan la interacción padre-hijo (Henaó & García, 2009; Root & Rubin, 2010; Brophy, Stansbury & Horodinsky, 2012), pautas de crianzas y del lenguaje afectivo usado por los padres (Lozano, González & Carranza, 2004; Brophy et al., 2012), relación docente-alumno (Garner & Waajid, 2008) y, nivel socioeconómico (Bradley & Corwyn, 2002; Lipina & Colombo, 2009). Entre los factores individuales, se centraría en el desarrollo de habilidades cognitivas (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005), maduración del cerebro y redes atencionales, capacidad motora, competencia lingüística y el temperamento (Lozano, González & Carranza, 2004).

Se ha mostrado que los individuos desde edades muy tempranas pueden manifestar emociones. Esto hace presumir que los seres humanos, desde el momento de su nacimiento, se encuentran dotados de un sistema biológicamente exitoso que permite el desarrollo de habilidades de reconocimiento y comprensión de las emociones, además de experimentar cambios conductuales relacionados al conocimiento de las mismas (Kobre & Lipsitt, 1972; Windden & Russell, 2010; Windden & Russell, 2010; Andrés, 2014, y León & Sierra, 2008).

Entre las diversas emociones que puede experimentar el individuo (e.g. alegría, tristeza), está la frustración, considerada como aquel estado del organismo que se desencadena cuando existe una discrepancia negativa entre un incentivo esperado con el que realmente recibe. Estos estados se pueden estudiar mediante la devaluación, omisión o inaccesibilidad inesperada o sorpresiva de un reforzador positivo esperado por el resultado de aprendizajes previos (ej. alimentos, juguetes, dinero, etc.). Las investigaciones recientes han mostrado que estas situaciones desencadenan respuestas conductuales, emocionales y neurofisiológicas análogas a las que provocan la presentación de estímulos aversivos o su anticipación tales como la ansiedad, el miedo, el estrés y el dolor nociceptivo (ver Mustaca, 2013, para una revisión).

Si bien existe mucha evidencia experimental sobre la frustración con animales no humanos, existen pocos donde se evidencie a través de conductas observables las respuestas de frustración en los bebés, y menos que evalúen la influencia que podrían tener los factores ambientales (ej. nivel socioeconómico). En este sentido, es valioso preguntarse ¿Cómo son las reacciones de frustración en los infantes? y ¿Hay relación entre el temperamento y el nivel socioeconómico en estas reacciones? Esta tesis se propone a nivel teórico presentar una síntesis de la bibliografía existente respecto de la frustración en bebés y su relación con el temperamento y el nivel socioeconómico. A

nivel experimental, se propuso evaluar las conductas de bebés de 10 a 14 meses, pertenecientes a dos distintos niveles socioeconómicos ante una situación de frustración con una muestra extraída de una investigación previa más amplia. Las respuestas de los infantes se relacionaron también con el temperamento percibido por sus madres. Esta investigación pre experimental tuvo el propósito de generar una mayor comprensión de los mecanismos y factores que influyen en la reacción de los bebés ante situaciones de frustración, proponer nuevas investigaciones y poder diseñar estrategias de intervención orientadas a padres, docentes y cuidadores que permitan un mejor manejo de la frustración a la hora de relacionarse con los bebés.

La siguiente tesis se encuentra dividida en IV Capítulos. En el primero de ellos, se plantea la introducción del estudio. Allí se especifica el tema a investigar y su importancia para la mayor comprensión de los procesos implicados en el desarrollo del individuo. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual de la investigación dividido en subtemas. En ellos se definen los conceptos de emociones, frustración, temperamento en bebés e infantes en edad preescolar, y el efecto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y emocional en los infantes. Asimismo, se plantean los antecedentes relacionados a cada uno de los temas propuestos con el propósito de conocer el estado actual de conocimiento. El Capítulo III presenta la parte empírica de la investigación. En este apartado se describen los objetivos e hipótesis del estudio, se detalla los pasos y estrategias usadas para su cumplimiento y los resultados obtenidos. Por último, en el Capítulo IV se presenta las conclusiones generales de toda la tesis, sus aspectos teóricos y del trabajo empírico comparándolo con los datos de las investigaciones previas. Finalmente se presentan los alcances y limitaciones del estudio en mira a ser tomadas en cuentas en posteriores investigaciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Emociones y frustración

En el estudio del desarrollo emocional del individuo, se debe tomar en cuenta la interrelación entre los aspectos cognitivos, fisiológicos y sociales ya que son parte fundamental en su desarrollo integral. Se ha demostrado que tanto los componentes cognitivos como el emocional, progresan de forma paralela a medida que el individuo va creciendo (Sourfe, 1995), por eso la necesidad de comprenderlas y trabajarlas desde etapas muy tempranas del desarrollo (Sarduní & Rostan, 2004).

Las emociones han sido consideradas como mecanismos que se configuran a largo del tiempo para adaptarse a las demandas del medio ambiente, procurando de esta forma la supervivencia (Panksepp, 1992; LeDoux, 1989; Damasio, 2006). Durante su estudio, han sido diversas las posturas y los planteos sobre este término, lo que ha generado discrepancias en cuanto a su concepción y naturaleza. No obstante, las teorías contemporáneas han reconocido la importancia de conocerlas y manejarlas como parte fundamental del desarrollo del individuo, ya que, además de favorecer las habilidades sociales, promueven al desarrollo de competencias cognitivas (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Garner & Waajid, 2012) y del lenguaje (Garner & Waajid, 2008) desde edades muy tempranas.

Además, según Tooby y Cosmides (2008), la psicología contemporánea ha considerado a las emociones como programas especializados de orden superior (como otras funciones psicológicas, por ejemplo, la capacidad de regular el ritmo cardíaco) que ayuda a la organización y el funcionamiento de los diversos mecanismos que se pueden activar ante un determinado estímulo. Es por este motivo, que, según estos autores, a las

emociones se les consideran adaptaciones neurocomputacionales que han evolucionado para ayudar a controlar de forma jerárquica las diferentes activaciones de los mecanismos cognitivos (Tooby & Cosmides, 1990; Tooby, 1985; Cosmides & Tooby, 2000; Nesse, 1991; Andres, 2014).

A pesar de la variedad de planteamientos, en la actualidad, existe un acuerdo al considerar a las emociones como aquellas reacciones del organismo necesarias para su adaptación al entorno, el cual es el resultado de un proceso cognitivo en la que interviene aspectos atencionales y de evaluación, que a su vez genera una activación en los componentes comportamentales, fisiológicos y subjetivos del individuo, siendo este último de naturaleza cognitiva, lo que permite el autocontrol emocional (Andrés, 2014).

Así mismo, entre las diversas posturas que han intentado explicar los componentes y procesamientos que intervienen en el desarrollo de las emociones, son los planteamientos de Moor (2010) los que definen probablemente con mayor claridad los componentes involucrados en la emocionalidad desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Para este autor, las emociones se encuentran estructuradas por tres componentes: el cognitivo, encargado de atender y evaluar los estímulos del medio ambiente; el subjetivo que es el que se encuentra relacionado a los sentimientos y cuya función es de hacer los ajustes neuronales y endocrinos los cuales preparan al organismo para la acción y, por último, el componente comportamental, enfocado en la acción en sí misma del cuerpo encargada de las respuestas verbales y no verbales al estímulo. El procesamiento de dichos componentes estará regido bajo un orden jerárquico y secuencial en el desarrollo natural (y cerebral) de los bebés. Por su parte Barrett, Ochsneer y Gross (2007), tras analizar las diversas posturas que definen y caracterizan a las emociones, vieron la necesidad de plantear un modelo teórico que permitiera integrar las diversas concepciones y a su vez dar razón de los mecanismos

presentes en el procesamiento de las emociones. Para ello, proponen un Modelo Modal de la Emoción, que presenta el orden y la secuencia en la que interactúan los diferentes componentes, los cuales se darían de forma automática, rápida e involuntaria durante el desarrollo (e.g. Arnold, 1960; Ekman, 1972; Frijda, 1986; Izard, 1977; Lazarus, 1991). A grandes rasgos, según este modelo, para que un procesamiento emocional se lleve a cabo es necesario que el sujeto entre en contacto con una situación relevante que capte su atención. De allí, el individuo elaborará una serie de evaluaciones cognitivas que estarán relacionadas a la familiaridad, valor y relevancia del estímulo (Ellsworth & Scherer, 2003). Esto a su vez, activará el sistema de respuesta, el cuál producirá cambios tanto en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología del individuo (Mauss et al., 2005). Gros y Thompson (2007), señalan que, a pesar de la diversidad de teorías que intentan explicar los diferentes pasos, dimensiones y mecanismos presentes en el procesamiento de las emociones, es la evaluación la que genera las respuestas en los dominios experienciales, comportamentales y neurobiológicos; la cual es de forma rápida, automática e inconsciente (e.g. Arnold, 1960; Scherer, 2001; 2004). Si bien estas situaciones con frecuencia suelen ser externas (situaciones que suceden en el medio ambiente), estas también pueden tratarse de representaciones internas (mentales). Por otro lado, dicho modelo, considera la noción de “recursividad”; es decir, que las respuestas emocionales generadas por un determinado estímulo, puede provocar a su vez cambios en la misma situación, alterándola en diferentes sentidos con lo que el ciclo volvería a comenzar. Se hace pues evidente el papel central que desarrolla la evaluación cognitiva en el procesamiento de las emociones. La figura 1 representa la secuencia que, según Gross y Thompson (2007), cumple el procesamiento de las emociones, desde el momento en que se

produce el evento hasta la respuesta que esta genera (Gross, 1998 a; Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007).

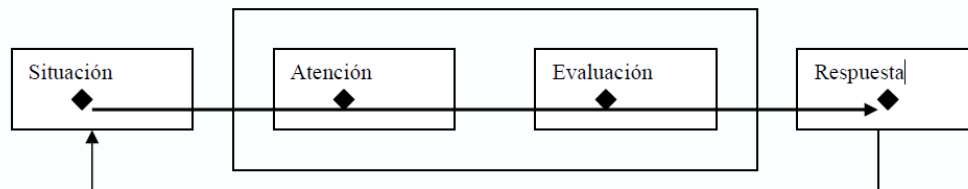


Figura 1. El “modelo modal” de la emoción. Adaptado de “Emotion regulation: Conceptual foundations” de J.J. Gross & R.A. Thompson, 2007. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, p.5.

Por otro lado, Windden y Russell (2010) indican que es a edades muy tempranas de la infancia dónde se presume el inicio del desarrollo emocional. Tras enfocar su investigación en determinar cuáles son los componentes y procesos que intervienen en su desarrollo los investigadores plantean que, en un primer momento los infantes comprenden las emociones en términos muy generales atribuyéndolas sólo a dos categorías generales (sentirse bien o sentirse mal); las cuales se irán acotando a medida que vayan adquiriendo experiencias a lo largo del tiempo, incluyendo de forma paulatina y en un sistemático orden otras categorías (furia, temor, sorpresa y disgusto) hasta lograr una estructura parecida a la que presentan los adultos.

Además, se ha señalado que el desarrollo de las emociones podría estar modulado tanto por factores ambientales como individuales. Los factores ambientales se destacan por ser aquellos que se refieren a la forma en que el medio ambiente influye en el desarrollo de las emociones; es decir, hace referencia a aquellos agentes de socialización del infante, tales como, la interacción padre-hijo (Heno & García, 2009; Root & Rubin, 2010; Brophy, Stansbury & Horodinsky, 2012), pautas de crianzas y del lenguaje afectivo usado por los padres (Lozano, González & Carranza, 2004; Brophy et al., 2012), relación docente- alumno (Garner & Waajid, 2008) y nivel

socioeconómico (Bradley & Corwyn, 2002; Lipina & Colombo, 2009). Entre los factores individuales, se encontrarían aquellos componentes que involucran procesos internos del ser humano, tales como, factores genéticos y epigenéticos, el desarrollo de habilidades cognitivas (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005), maduración del cerebro y redes atencionales, capacidad motora, competencia lingüística y el temperamento del infante (Lozano, González & Carranza, 2004). Si bien existen trabajos que suponen la influencia de estos factores en el desarrollo emocional, se precisan de estudios experimentales y longitudinales que permitan analizar con mayor precisión aquellos procesos psicológicos que estén involucrados en su desarrollo (Fox & Calkins, 2003).

La atención conjunta juega un papel importante en la regulación emocional. Permite generar los primeros intercambios significativos con los cuidadores, a partir de los cuales interiorizarán las conductas que les permitirán a posteriori regular su reactividad emocional (Whitebread & Basilio, 2012). En esta misma línea, Morales, Mundy, Crowson, Neal y Delgado (2015) encontraron asociaciones positivas entre las habilidades de atención conjunta en infantes y el uso de estrategias de regulación.

En los primeros meses de vida, la modulación de la mirada hacia otros o hacia objetos interesantes es una parte importante del repertorio de comportamientos de regulación emocional (Tronick, 1989). Kopp (2002) afirmó que los distintos niveles de funcionamiento atencional (entre ellos la atención social y la dirigida hacia objetos) facilitan o dificultan la regulación emocional infantil utilizando las pruebas típicas de frustración (retención de brazos, brindar una tarea irresoluble, prohibirle el acceso a un juguete deseado, entre otras). Esto se debe a la capacidad de los niños de orientar a diferentes estímulos visuales (Colombo, 2001), lo cual traería aparejado las respuestas

potenciales de los adultos a sus pedidos de ayuda y a sus propios actos de autoconsuelo (Kopp, 2002).

En edades comprendidas durante el segundo año de vida, Weinberg, Beeghly, Olson & Tronick, (2008) encontraron que la capacidad de los niños para regular sus estados de frustración aumentaban, debido al uso perfeccionado de su capacidad comunicativa, utilizando su protolenguaje para significar aquello que estaban presenciando, además de utilizar señalamientos y juguetes para llamar la atención de la madre durante pruebas como el paradigma Still Face. Esto podría indicar la estrecha relación entre la ontogenia de las habilidades comunicativas tempranas y las capacidades de regular las emociones ante situaciones de estrés.

Entre las diversas emociones que puede experimentar el individuo, se encuentra la frustración. Este constructo empezó ser tema de mayor interés a partir del año 1950 aproximadamente y desde entonces, ha sido objeto de numerosos estudios que se han encargado de determinar los mecanismos que intervienen y los tipos de reacciones que desencadenan situaciones frustrantes. Sin embargo, los desarrollos de estos estudios en su gran mayoría han estado enfocados al estudio de animales no humanos (psicología experimental comparada), siendo menos centrados en el hombre y aún menos en la etapa infantil.

Amsel (1992), quien ha sido el mayor exponente en el estudio de la frustración, la define como aquel estado o respuesta del organismo que se desencadena cuando un sujeto experimenta una devaluación sorpresiva en la calidad o cantidad de un reforzador (ej. alimentos, juguetes, dinero, etc.), en presencia de señales previamente asociadas a un reforzador de mayor magnitud, pero también incluye situaciones de demora o el impedimento de llegar a reforzadores apetitivos. Para el autor existen dos tipos de efecto

de frustración: la primaria o incondicionada que es la que está relacionada con la primera reacción del organismo ante la omisión de los reforzadores; y la secundaria o condicionada que es la que se encuentra relacionada a la persistencia del individuo ante las situaciones de eliminación de reforzadores apetitivos. Dicha reacción de frustración en el sujeto va a depender tanto de factores individuales, como del contexto externo que la producen, logrando desencadenar respuestas análogas al estrés, dolor nociceptivo y ansiedad (Amsel, 1958; Flaherty, 1996).

Para Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López Seal, et al. (2009), los diversos métodos utilizados para el estudio de frustración en los humanos, se han centrado en su gran parte “*en la disminución u omisión de reforzadores, demoras de recompensas, interrupción de las tareas reforzantes por sí mismas o porque traen como consecuencia recompensas, realización de pruebas difícil o irresolubles con distintos grados de presión social, exclusión social e interrupción de juegos de entretenimiento*” (p. 193). Asimismo, los autores señalan que los reforzadores más utilizados para el estudio de la frustración son alimentos y afecto como reforzadores primarios, y dinero, entretenimiento y aspectos sociales entre los reforzadores secundarios. Estos incentivos se pueden presentar solos o combinados.

En un principio, la forma de evaluar los efectos de frustración en el hombre, eran análogas a los estudios realizados en animales (tiempo de reacción o de latencia). No obstante, en las investigaciones actuales, se han centrado en medidas conductuales, fisiológicas y neuronales (Kamenetzky et al, 2009).

2.2 Estudios de frustración en bebés e infantes en edad preescolares

Si bien existe una gran variedad de estudios experimentales sobre la frustración o efecto de contraste negativo dentro de la psicología comparada (e.g. Amsel, 1958;

Amsel & Roussel, 1952; Mustaca, 2003), se encuentran relativamente escasas investigaciones dónde se evidencie, a través de conductas observables, las respuestas de frustración en bebés e infantes. En este apartado se presentarán las principales investigaciones sobre el tema realizados con bebés e infantes que guardan mayor relación con el tema de la tesis. Para una mejor comprensión, estos trabajos se presentarán de acuerdo a las edades de los bebés, desde los más pequeños hasta los más grandes.

A diferencia de otros mamíferos, en que el efecto de frustración aparece tardíamente (por ejemplo, en las ratas se expresa entre los 18 y 25 días de vida), en los humanos se evidenció a pocas horas del nacimiento (en Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López, Fosachea, Martin & Mustaca, 2009).

El antecedente sobre la presencia de conductas de frustración en las primeras horas del nacimiento de los bebés es el publicado por Kobre y Lipsitt (1972). Ellos estudiaron el efecto de contraste negativo sobre la repuesta consumatoria de chupeteo en bebés de entre 4 y 10 horas de su nacimiento. El estudio se centró en dar a los bebés, durante una sesión de 20 minutos de duración (dividida en 4 bloques de 5 minutos cada una), dos sustancias: solución azucarada al 15 % y agua. Los bebés estuvieron divididos en tres grupos independientes. El primero recibía con el biberón sólo agua, el segundo, sólo la solución azucarada y el tercero, ambas soluciones alternadas; es decir, recibían solución azucarada en los bloques 1 y 3; y agua en los 2 y 4. Como resultado obtuvieron que la tasa de chupeteo de los bebés del grupo alternado, en los bloques 2 y 4 (cuando recibían agua), disminuyó por debajo de los que habían recibido sólo agua. Por lo contrario, en el tercer bloque (cuando recibieron azúcar después del agua), la tasa de chupeteo estuvo por encima de los que siempre tomaron la solución azucarada. De este resultado se infiere que los bebés manifestaron un efecto de frustración al producirse el

pase de un reforzador preferido (solución azucarada) a otro menos preferido (agua), mientras que el grupo control que siempre obtenía agua se mantuvo con una tasa de chupeteo constante. Además, el aumento de la tasa de chupeteo de los sujetos del grupo alternado en el bloque 3 en relación con los sujetos del grupo dos, que consumía solo solución azucarada, aunque fue no significativa, sugiere la presencia de un efecto de euforia o de contraste positivo. Los resultados fueron similares cuando se comparó a bebés pertenecientes al grupo alternado con otro que recibía un biberón vacío: la tasa de chupeteo fue más baja en los bloques 2 y 4 respecto de los bebés que sólo se reforzaban con el chupeteo de la mamadera. Estos estudios indicaron que, desde prácticamente el nacimiento, los humanos son capaces de memorizar y predecir lo que van a recibir en función de la experiencia previa, compararlo con el reforzador presente y actuar en consecuencia, lo que implica que poseen desde su nacimiento un desarrollo neural y fisiológico que les permite adquirir expectativas en función del recuerdo del tipo específico de reforzador que recibieron, compararlo con el presente y expresarlo mediante respuestas diferenciales.

Otro estudio con bebés fue el realizado por Mast, Fagen, Rovee- Collier y Sullivan (1980), quienes investigaron el efecto de frustración en una conducta operante. La investigación consistió en brindarles la posibilidad de jugar con un móvil con diferentes números de elementos (2, 6 y 10) dispuestos en dos barras distintas colgadas sobre la cuna a bebés de entre 2 y 4 meses de edad. Ellos tenían la posibilidad de controlar el movimiento del móvil a través de patadas si éstos se encontraban colgados sobre la barra operante, pero si, de lo contrario, estaban sobre la otra barra de extensión, las patadas del bebé no producían efecto alguno. La muestra estuvo dividida en tres grupos y la experiencia se desarrolló en dos fases. Durante la primera, al primer grupo de infantes se le proporcionó un móvil de 10 elementos; al segundo, uno de 6; mientras

que al tercero se le proveyó uno de 2. En una segunda fase, a los dos primeros grupos se le cambió el móvil a uno de dos elementos, mientras que el tercer grupo, se mantuvo con el móvil con que habían empezado la experiencia: de dos elementos. Las respuestas de los bebés del primero y segundo grupo (grupos experimentales) fueron comparadas con los del tercero (grupo control). Los investigadores se centraron en registrar la cantidad de patadas, vocalizaciones negativas (ej. llanto) y su nivel de atención visual hacia el móvil durante el desarrollo de la experiencia. Como resultado, hallaron que los grupos experimentales, al ser cambiados a un móvil de dos componentes, mostraron una disminución de la atención visual y un aumento de las vocalizaciones negativas con respecto al grupo control que siempre estuvo expuesto al móvil de dos componentes. Además, hubo una menor cantidad de patadas al cambiar los móviles de 10 a 6 elementos que de los que cambiaron 10 a 2. Este resultado sugiere que el primer grupo tuvo un efecto de contraste menos intenso que el que pasó de 10 a 2 elementos, aunque no hubo una activación inmediata de respuesta operante ante la disminución de reforzador como ocurre en los programas de extinción (Skinner, 1953). Además, estas respuestas persistieron 24 horas después del cambio. En resumen, en esta investigación se mostró la presencia de frustración en una conducta operante, que su intensidad tiene relación directa con la discrepancia entre el reforzador esperado y el recibido, que los bebés de dos meses ya poseen una memoria suficiente como para expresar la misma respuesta de frustración después del 24 hs. del primer evento y que ella está asociada a respuestas emocionales negativas y alteraciones en la atención (ej., llanto y pataleo).

Sears y Sears (1940) se interesaron en observar las conductas de un bebé de 23 semanas ante una situación de contraste negativo en una conducta consumatoria. Se plantearon averiguar si, al igual que en la conducta operante, existía una relación directa entre la cantidad de leche que el bebé había consumido antes de su interrupción abrupta

(sacarle el biberón de manera drástica) y la intensidad del llanto que le provocaba la situación. Los investigadores hallaron que el nivel de reacción variaba directamente con la intensidad de la repuesta frustrada; es decir, a mayor cantidad de leche consumida por el bebé, mayor fue la reacción del llanto al retirarle el biberón. En la misma línea, Marquis (1943), al realizar una investigación similar, pudo determinar que, además de corroborar la relación entre el llanto del bebé y la cantidad de alimento consumida, la interrupción del suministro alimenticio también llevaba al bebé a un aumento en la actividad general y en los movimientos de su cara hacia el lugar del alimento.

Si bien la respuesta de reactividad emocional ante sucesos de contraste negativo o frustración tiene componentes incondicionados y condicionados y son universales (Amsel, 1952), existen diferencias individuales que tienen, entre otros factores, relación con la regulación emocional y el temperamento. Se observa, por ejemplo, que hay bebés que tienen mayor latencia en llorar que otros ante situaciones de frustración (Bornstein & Lamb, 1992). Braungart y Stifter (1996), con esos antecedentes, se interesaron en determinar la posible relación entre las conductas de reactividad y regulación emocional en una población de 82 bebés de 5 y 10 meses de edad; así como la continuidad, estabilidad y cambio de cada uno de los constructos a lo largo del tiempo. Para ello presentaron un diseño longitudinal donde se desarrollaron una serie de tareas entre las cuales había situaciones de frustración; para esta tesis se describirán estas pruebas. A la edad de 5 meses, los infantes participaron en una tarea de “restricción de brazos”, que consistió en sentar al bebé frente a su madre, a la que se le pidió que suavemente mantuviera los brazos de su hijo sujetados hacia abajo con una expresión facial neutra y evitara cualquier interacción verbal con su bebé. Pasados dos minutos o después de 20 segundos de llanto intenso del bebé, se le pidió que dejara de sujetar los brazos del infante, pero manteniendo la expresión facial neutral; luego de 1 minuto, se le permitió

calmar a sus bebés si era necesario. La segunda tarea fue aplicada cuando los mismos bebés alcanzaron los 10 meses de edad. Consistió en sentar al infante frente a su madre, quien jugó con él durante 90 segundos con una caja de juguetes llamativa; transcurrido el tiempo se le pidió que le quitase el juguete de las manos y lo colocara fuera su alcance, pero a la vista, por una duración de 2 minutos o hasta después de 20 segundos de llanto intenso. También se le solicitó que mantuviese una expresión facial neutral durante el desarrollo de la tarea, evitando cualquier tipo de interacción con su hijo. Pasado el tiempo se le pidió que le devolviera el juguete a su bebé, pero sin dejar de tener una actitud no interactiva durante un minuto más; culminado el tiempo, se le incentivó a que tomara y reanudara la interacción con el infante. Para medir las variables se utilizó el método observacional teniendo en cuenta constructos teóricos. Los autores consideraron, para el constructo de *reactividad*, la aparición de las vocalizaciones negativas (latencia), duración y sus picos de intensidad. Dichos comportamientos fueron registrados cada 10 segundos con una escala de 0 a 4 puntos; siendo el 0 la ausencia de vocalizaciones negativas y 4 demostraciones de llanto intenso; un mayor puntaje fue considerado como una mayor reactividad del infante. En cuanto al constructo de *regulación emocional*, las conductas observadas se midieron a través de la presencia y duración del nivel de atención (ej. foco atencional en un objeto, foco orientado hacia la cara de la madre, mirada desenfocada), comportamientos de evitación (ej. movimientos de querer darse vuelta o salirse de la silla), y comunicación (ej. vocalizaciones y gestos no negativos a los 5 y a los 10 meses). Dichos comportamientos fueron registrados con un muestreo de tiempo de cada 10 segundos dónde la media de las conductas de autorregulación es el punto de corte que designa la aparición o no de las conductas (mientras más conductas observadas durante ese tiempo, mayor es el nivel de autorregulación). Los resultados del estudio revelaron que el

comportamiento de los bebés muestra un proceso de cambio y continuidad de los 5 a los 10 meses de edad. Los bebés mostraron menores niveles de orientación y evitación y mayores niveles de comunicación a los 10 meses que a los 5. Además, a los 10 meses tuvieron picos de intensidad de llantos mayores que los bebés de 5 meses, sin encontrarse diferencias entre la intensidad y latencia de las vocalizaciones negativas. Realizando análisis estructurales confirmatorios hallaron que los comportamientos de reactividad y regulación fueron similares en ambas edades; sin embargo, las relaciones entre ellos sufrieron cambios de los 5 a los 10 meses de edad. Sintéticamente, en los bebés de 5 meses la reactividad y la regulación obtuvieron correlaciones negativas altamente significativas entre ellas: a mayor regulación menor reactividad y viceversa. En cambio, no se hallaron correlaciones significativas entre regulación y reactividad a los 10 meses. Por otra parte, los infantes que tuvieron altos niveles de reactividad a los 5 meses, mostraron bajos niveles de regulación a los 10 meses; en cambio, los que manifestaron bajos niveles de reactividad a los 5 meses, tuvieron un alto grado de regulación a los 10 meses. Los investigadores interpretaron que estos resultados se pueden deber a que ambos factores comienzan a ser más independientes y diferenciados a medida que el infante se va desarrollando. Señalaron que las conductas observadas estarían mediadas por los procesos evolutivos del infante; mientras más joven sea el bebé, sus conductas estarán más relacionadas a las respuestas automáticas del organismo; con el transcurrir del tiempo se tornarán más controladas, pues ya habrán desarrollado todos los mecanismos cognitivos necesarios para su regulación. Por ejemplo, a los 10 meses, los bebés ya adquirieron algunas respuestas comunicativas más sofisticadas que los bebés de 5 meses que probablemente permitieron regular mejor su conducta. Estas respuestas comunicativas, aunque los autores no la mencionaron, se

pueden relacionar con el desarrollo del seguimiento atencional, la atención conjunta y la regulación conductual.

Algunas investigaciones mostraron que la tasa cardíaca de infantes muy miedosos es más alta que aquellos que no lo son (e.g. Kagan, 1998) y que la disminución de las emociones negativas estaba relacionada con el control atencional (e.g., Rothbart, Posner & Boylan, 1990). Por otra parte, se halló que, en general, la desaceleración de la tasa cardíaca refleja la atención dirigida hacia afuera (por ej. observar un objeto nuevo), y su aceleración, en cambio, se asocia a la atención dirigida hacia adentro (ej. resolver un problema, Ruff & Rothbart, 1996). Con esos antecedentes, Calkins, Dedmon, Gill, Lomax y Johnson (2002) se interesaron en identificar las reacciones conductuales y fisiológicas en un grupo de 162 bebés de seis meses durante diferentes situaciones de frustración. Para ello se valieron de las observaciones obtenidas tras realizar una batería de tareas diseñadas en un laboratorio, así como del informe realizado por las madres sobre las conductas de sus hijos en el hogar. Primeramente, se aplicó una tarea de atención, consistente en sentar al infante en una silla alta y colocar por dos minutos frente a él un gran bloque de plástico de muchos colores. La primera tarea de frustración (llamada *barrera de plástico*), consistió en sentar al bebé en una silla alta, donde se encontraba, pendiendo de un hilo y al alcance del infante, un juguete de colores llamativos, que le permitieron manipular por alrededor de un minuto. Seguidamente, se le pidió a la madre que le sacara el juguete y que lo colocase detrás de una barrera de plástico lo que impedía al bebé alcanzar el objeto, pero sí verlo. Esta fase duraba dos minutos aproximadamente o hasta veinte segundos después que el infante comenzaba a llorar fuertemente. La segunda tarea de frustración (*restricción de brazos*), consistió en pedirle a la madre que sostuviese los brazos de su hijo que se encontraba sentado en una silla y lo mantuviera inmóvil con la mirada

apartada por un periodo de dos minutos o hasta 20 segundos después que el infante comenzara a llorar. Para la tercera tarea, llamada *prohibición maternal*, se le pidió a la madre que se sentara junto a su bebé sobre una colcha que se encontraba en el piso, seguidamente se le facilitó a la madre un juguete musical que su hijo no había visto anteriormente y se le pidió que jugara con él durante un minuto aproximadamente. Trascurrido el tiempo, se le pidió que lo colocase fuera del alcance de su bebé por alrededor de un minuto. Se tomaron 5 clases de respuestas: reactividad emocional y de regulación emocional, medidas fisiológicas (tasa cardíaca antes y durante la tarea de atención), medidas de atención, de actividad. Además, los datos obtenidos en el contexto del hogar se lograron gracias a la información que brindaron las madres a través del cuestionario de temperamento (IBQ, Rothbart, 1981). Para las medidas del comportamiento (emoción, nivel de actividad y atención) se crearon puntajes en función de las observaciones. Las medidas de frustración que tuvieron en cuenta fueron la observación de: latencia del llanto (en segundos), la intensidad de la angustia (puntuadas cada 10 segundos en una escala del 0 al 5, dónde 0 indica ausencia de llanto, 5, llanto intenso), y la duración del mismo. Las medidas de regulación emocional fueron: Auto-consuelo (ej. chuparse el dedo, volver la cabeza), 2. Orientación hacia la madre (ej. mirar a la mamá, hablar o jugar, tocar o tirar de la mamá); 3. Distracción (ej. asir o manipular un objeto que no sea el de la frustración); 4. Físico (ej. golpear, patear, lanzar, golpear el objeto de tarea, o cualquiera de ellos dirigido hacia la madre o el experimentador); 5. Orientación al objeto de tarea (ej. mirar, tocar, o manipular el objeto); y 6. Escaneo (ej. explorar visualmente el medio ambiente). Para la actividad tuvieron en cuenta dos clases de comportamientos: 1. la frecuencia de los movimientos del cuerpo del bebé (tronco, brazos y piernas) que se puntuó en una escala que va de 1 punto (nada activo) a 5 (actividad constante); 2. La intensidad de los movimientos del

cuerpo, que fue calificada usando una escala de 1 punto (muy baja intensidad) a 5 puntos (muy alta intensidad). Con ambas medidas determinaron un puntaje individual de nivel de actividad. Para registrar las medidas fisiológicas, se diseñó una silla especial que contenía unos transmisores que permitía tomar la frecuencia cardíaca (HR) durante el tiempo que el bebé estuvo sentado. Tras el análisis de las conductas en las diferentes tareas desarrolladas, los investigadores lograron clasificar a los infantes en dos grupos, en función de las respuestas que exhibían ante las pruebas de frustración, que las llamaron: alta y baja frustración, dividiéndolos a partir del percentil 50. Los chicos que fueron clasificados como de baja frustración se caracterizaron por mostrar mayor atención en la primera tarea atencional y diferentes estrategias de regulación emocional; los que se frustraron fácilmente mostraron menor atención en la primera tarea, más distracción, mayor orientación hacia la mamá y mayores acciones físicas que los que se frustraron menos. Asimismo, estos infantes fueron caracterizados de acuerdo al reporte de sus madres como más activos, menos atentos, y mostraban mayor angustia ante la novedad. Por otra parte, en las tareas de atención tuvieron un menor puntaje que los bebés menos frustrados. En cuanto a las medidas fisiológicas, los infantes clasificados como más frustrados mostraron índices más altos en la tasa cardíaca, tanto en la línea de base como en la tarea de atención que los menos frustrados. Adicionalmente, no hallaron diferencias de género, raza y niveles socioeconómicos en relación a las medidas obtenidas en el laboratorio, aunque encontraron algunas discrepancias entre los puntajes del cuestionario de temperamento informados por la madre y las medidas conductuales y fisiológicas de los infantes. Los investigadores señalan que pudo haber existido sesgos en la percepción de los padres, por tal motivo no se consideraron esas medidas en el estudio.

Stifter y Grant (1993) quisieron determinar el nivel de influencia que podían ejercer ciertas características individuales (temperamento y motivación) y ambientales (actitudes de los padres) sobre la expresión facial y verbal de respuestas emocionales (afecto negativo) en un grupo de bebés de 10 meses de edad durante una situación frustrante. El procedimiento contó con dos partes. La primera consistió en tomar el reporte de las madres sobre el temperamento de sus hijos en el contexto del hogar a través del cuestionario de temperamento “The Infant Behavior Questionnaire” (IBQ, Rothbart, 1981) y de recabar información acerca de la actitud de los padres hacia las expresiones de emocionalidad de sus hijos a través del Family Questionnaire (SEFQ, Halberstadt et al., 1993). La segunda parte constituyó la prueba de frustración. Consistió en sentar al bebé en una silla alta mientras la madre fue ubicada hacia el lado derecho de su hijo; la madre jugaba con su bebé por alrededor de 90 segundos con una caja de juguete que tenía una variedad de movimientos y sonidos. Pasado el tiempo, se le indicó que colocara el juguete fuera del alcance del infante, pero con la posibilidad que su bebé lo pudiese ver, y que tuviera una postura rígida (no interactiva) durante unos 120 segundos o hasta 20 segundos después que el infante comenzara a llorar fuertemente. Seguidamente la madre le devolvía el juguete al bebé, continuando con su postura no interactiva por un minuto. Trascurrido el tiempo, se le pidió que contuviera y calmara a su bebé de ser necesario. Toda la situación fue filmada. Las conductas que se midieron durante el estudio, fueron el grado de motivación del infante hacia el juguete, tomada con una escala del uno a siete, dependiendo de la cantidad de tiempo que ponía su atención y manipulaba el juguete. Cuando le quitaban y le volvían a entregar el juguete midieron el nivel de las vocalizaciones negativas, asignando valores del uno al cuatro; donde el uno representaba gemidos débiles y el cuatro llanto histérico y gritos. Además, las expresiones faciales de afecto se evaluaron a través de microanálisis, observando los

cambios en la musculatura facial y su duración (ej. movimiento de cejas, de labios y de ojos). Con ese instrumento midieron dos respuestas: enojo y expresiones de estrés. Los principales resultados fueron los siguientes. Cuanto mayor era el nivel de interés y de interacción positiva con el juguete, mayores fueron los niveles de intensidad de enojo cuando se quitaba el juguete, aunque no hubo correlación con expresiones de estrés. Además, cuantas mayores fueron las expresiones verbales y faciales de enojo cuando le sacaban el juguete mayor también fueron las expresiones negativas cuando se lo devolvían. En cuanto a los datos obtenidos sobre el temperamento infantil y las diferencias individuales, los autores clasificaron tres grupos en función de las respuestas exhibidas cuando se les retiró y retornó el juguete. Un grupo se caracterizó como de bajo nivel de enojo y estrés en ambos episodios (LL); el segundo, con altas respuestas emocionales cuando se les quitó el juguete, pero pocas cuando se lo devolvieron (HL). El tercer grupo fue un número pequeño de la muestra (9 bebés), que presentaron altos niveles de enojo y estrés en ambos episodios (HH). Al relacionar los grupos con los informes de los padres, se halló que, a los infantes clasificados como HL, los padres evaluaron a sus hijos como que se estresaban más cuando se les imponían limitaciones y ellos mismos se consideraron con menos expresiones positivas, en ambos parámetros comparados con los bebés del grupo LL. Por otra parte, y sorprendentemente, los padres, no las madres, de los infantes que expresaron menos enojo cuando le sacaron el juguete y menos estrés cuando se lo devolvieron (Grupo LL), se consideraron así mismos como que tenían una alta expresividad negativa. Además, los bebés cuyos padres se declararon como con poca expresividad en emociones positivas, tuvieron en las pruebas de laboratorio una respuesta intensa de enojo cuando le sacaron el reforzador, pero muy bajo o ninguna cuando se lo devolvieron, comparado con padres que se autoevaluaron como con muchas expresiones positivas. Esta investigación

sugiere que las expresiones de los bebés de 10 meses cuando se le quitan un juguete y luego se lo devuelven están asociadas a varios factores. En primer lugar, la emoción predominante es el enojo, y éste es mayor cuanto más motivación expresa hacia el reforzador. En cuanto a las relaciones entre la información de los padres respecto del temperamento de sus hijos y sus propias expresiones, los resultados son complejos y algunos contraintuitivos. Esto indica la dificultad y a veces la poca correlación existente en la información de padres y la conducta de los hijos en el laboratorio, dato que se halló en varias investigaciones.

Con el mismo objetivo que la investigación anterior, la de detectar diferencias individuales en la conducta, Kramer y Rosenblum (1970), evaluaron las respuestas de 25 bebés de un año de edad, con variaciones de 36 días, ante una tarea de frustración y la posible relación entre el nivel de interés, el sexo y su edad. La tarea consistió en llevar al bebé a una habitación libre de elementos distractores, tanto visuales como auditivos; y después que la madre informó que consideraba que el bebé estaba tranquilo y atento, comenzó la prueba. El bebé se colocó en una silla en la cual el experimentador puso un objeto de forma cilíndrica de colores muy brillantes detrás de un vidrio transparente, para que el infante lo vea y no pueda acceder a él, aunque podía llegar a obtenerlo corriendo el vidrio. Las conductas de los bebés fueron videograbadas para luego ser analizadas a través de técnicas de microanálisis, consistente en detectar emociones con los gestos de la cara; y registro de observaciones de la conducta. Se computaron tres dimensiones de respuestas: 1. Atención visual (mira el objeto); 2. Esfuerzo (mira el objeto, intenta tocarlo con las manos o mueve sus hombros y brazos para sacar la barrera); y 3. Respuestas emocionales. Estas últimas las clasificaron en tres tipos: a) *afectos positivos*, fueron aquellos infantes que mostraron sonrisas y actitudes agradables durante el desarrollo de la tarea, trataron de manipular el objeto, ausencia de

emociones negativas y mayor interés (persistencia) sobre el objeto; b) *respuesta de afecto neutral*, que se caracterizaron por no mostrar una señal postural ni facial durante la tarea que permitiera al observador juzgar una conducta positiva o negativa. Además, manifestaron un constante cambio en el foco de interés del objeto, desviándolo por otro elemento dispuesto en el ambiente (retirada del foco atencional), lo que produjo mayor número de pausas sobre el foco de interés al ser comparados con el primer grupo; y por último, c) *las respuesta de afecto negativo*; fueron aquellas conductas relacionadas al dolor y molestia, tales como, incomodidad, desagrado y llanto, intentar golpear el vidrio, etc. Con todos los datos, los autores clasificaron a los infantes de acuerdo a tres clases de respuestas ante la frustración. 1. *Ganadores* (9 bebés). Las características principales fueron que todos ellos lograron obtener el objeto alrededor de los 50 segundos, hubo ausencia de emociones negativas, unas pocas positivas, predominando las neutras; persistencia en la tarea, y un casi constante interés en el objeto o tarea. El segundo grupo (7 bebés), *Cambiante*, no logró obtener el juguete, el interés hacia el objeto fue intermitente, cambiando el foco atencional hacia otras partes del contexto, hubo disminución gradual del interés de manera intercalada con interés, un 75% de expresiones de emociones positivas y 25% de negativas; la duración de la prueba fue aproximadamente de 85 segundos. El tercer grupo, *“lloroso”* (9 bebés), aparentemente no logró comprender la tarea, tuvo muchas expresiones de emociones negativas, una caída rápida y una duración considerablemente más corta del nivel de interés en la tarea en relación con los otros dos grupos, ya que la duración de la prueba fue alrededor de 14 segundos. El inicio de las emociones negativas variaba en intensidad; cuando no era muy intensa, el interés se mantenía, cuando era muy intensa, bajaba el interés. Asimismo, los investigadores lograron mostrar una relación existente entre el sexo y el interés sobre el objeto; los varones demostraron mayor foco atencional hacia el objeto

en comparación a las niñas. Respecto a las variaciones en la edad, no se encontraron diferencias. Estos resultados fueron similares a los del estudio que realizaron posteriormente Stifter y Grant (1993) con bebés de 10 meses.

Tras hacer una revisión de las principales investigaciones sobre las conductas observables de los infantes ante una situación de frustración, se puede concluir que los infantes desde edad muy temprana son capaces de tener reacciones negativas (e.g. llanto, pataleta, evitación) ante situaciones que van en contra de sus expectativas (Amsel, 1958; Flaherty, 1996). De acuerdo a los diferentes estudios, se infiere que el ser humano desde su nacimiento cuenta con los mecanismos cerebrales necesarios para memorizar experiencias previas, compararla con las presentes y reaccionar en función a lo vivido (Amsel, 1992). Dichos mecanismos estarán mediados por procesos evolutivos del infante. A medida que transcurre el tiempo, las respuestas emocionales serán más controladas, puesto que ya habrá desarrollado todos los mecanismos necesarios para su regulación (Calkins & Fox 2003).

Asimismo, se ha logrado determinar que las reacciones de efectos negativos en los infantes se encuentran influenciadas por la discrepancia entre el reforzador esperado y el recibido: a mayor discrepancia mayor es la reacción de frustración. Este resultado es similar a los hallados en estudios con animales no humanos, y parece estar vinculado a las leyes generales de la percepción (Papini & Pellegrini, 2006). En el mismo sentido, el nivel de intensidad de las reacciones se encuentra relacionado con el interés o la motivación de los infantes, ya que en todos los experimentos se halló que a mayor exposición e interés al estímulo mayor es la intensidad de las reacciones negativas de los bebés (Amsel, 1992).

Por otro lado, los niveles de frustración estarían relacionados con las características individuales y ambientales de los infantes. Los chicos que tienden a ser

más reactivos ante situaciones inesperadas, suelen manifestar conductas de enojo, llanto, pataletas, son más distraídos, con foco atencional más dispersos e incluso tienen reacciones fisiológicas diferentes a los infantes menos reactivos (e.g. aumento de la tasa cardíaca). Estos comportamientos estarían relacionados con el temperamento del infante, puesto que el nivel de reactividad e intensidad de la respuesta, estaría mediado por la posibilidad del infante de manejar o regular sus emociones (Gago et al., 2015). Además, la investigación de Kramer y Rosenblum (1970) muestra un conjunto de bebés de un año que llama los “ganadores”, que tienen una respuesta muy motivada pero neutra ante la tarea de alcanzar un juguete que no está a su alcance. Esta diferencia puede deberse, en primer lugar, a que el procedimiento permitía alcanzar el juguete con conductas apropiadas. Tal vez, a no ser una tarea insoluble, hizo que esta clase de infantes exhibiera más respuestas cognitivas que emocionales, se concentraron en resolver un problema, más que a emitir respuestas emocionales. Ese dato es de especial interés, ya que apunta a las diferencias individuales de las respuestas ante las adversidades, y muestran que aparecen muy tempranamente, lo que sugiere que está relacionado con el temperamento. Ese estudio, además, sugiere que a mayor emocionalidad menor capacidad de resolver un problema. La investigación de Calkins, Dedmon, Gill, Lomax y Johnson (2002) también muestra una relación entre las capacidades atencionales de los infantes, relacionada a su vez con medidas fisiológicas, y las reacciones de frustración: a mayor capacidad atencional, menores serán los niveles de frustración.

En cuanto a la influencia que puede ejercer el medio ambiente sobre las conductas de frustración, se ha encontrado que no existe una relación clara entre influencia de las actitudes de los padres o el nivel socioeconómico en las reacciones de afecto negativo en los infantes. Tal vez se deba a la falta de precisión en la toma de los

datos o por la falta de confiabilidad de los mismos (Caballero & Contini, 2008). Además, respecto de las diferencias de género, se halló que, en general, no se encontraron diferencias entre los sexos. Este dato es similar a los hallados con animales no humanos (Amsel, 1991, Flaherty, 1996).

Finalmente, la Tabla 1 presenta un resumen de las investigaciones reseñadas en este apartado.

Tabla 1

Resumen de investigaciones empíricas que evaluaron los niveles de frustración en bebés e infantes en edad preescolares

Estudio	País	Muestra	Diseño	Resultados principales
Kobre y Lipsitt (1972)	Estados Unidos	4 a 10 horas de nacidos ($n = 25$) varones: 7 mujeres: 18	En una sesión de 20 min. (4 bloques de 5 minutos cada uno), se le dio a los bebés dos sustancias: solución azucarada al 15 % y agua. Hubo tres grupos independientes. El primero recibía sólo agua, el segundo, sólo solución azucarada y el tercero, agua azucarada de forma alternada (solución azucarada en los bloques 1 y 3, y agua en los bloques 2 y 4).	La tasa de chupeteo de los bebés del grupo alternado, en los bloques 2 y 4 (cuando recibían agua), disminuyó por debajo de los que habían recibido sólo agua. Por lo contrario, en el tercer bloque (cuando recibieron azúcar después del agua), la tasa de chupeteo estuvo por encima de los que siempre tomaron la solución azucarada. Los resultados fueron similares cuando se comparó a bebés pertenecientes al grupo alternado con otro que recibía un biberón vacío: la tasa de chupeteo fue más baja en los bloques 2 y 4 respecto de los bebés que sólo se reforzaban con el chupeteo de la mamadera.
Mast, Fagen,		Bebés entre 2 a 4 meses	La tarea consistió en jugar con un móvil con diferentes números de elementos (2, 6 y 10) dispuestos en dos barras distintas colgadas sobre la cuna (barra operante y	Las respuestas de los bebés del primero y segundo grupo (grupos experimentales) fueron comparadas con los del tercero (grupo control). Como resultado se encontró una disminución de la atención visual, aumento de vocalizaciones

Rovee-Collier y Sullivan (1980),	Estados Unidos	de edad ($n = 30$): varones: 16 mujeres: 14	barra de extensión). Los bebés controlaban el movimiento si estaban colgados en la barra operante, pero no si estaban en la barra de extensión. Hubo tres grupos de bebés y la experiencia se desarrolló en dos fases. Primera fase: al primer grupo se le dio un móvil de 10 elementos; al segundo, uno de 6 elementos; y al tercero uno de 2. En una segunda fase, a los dos primeros grupos se les cambió el móvil a uno de dos elementos, mientras que el tercer grupo, se mantuvo con el móvil con que había empezado la experiencia: de dos elementos.	negativas y menor número de patadas de los bebés cuando pasaron a un móvil de 2 elementos en relación al grupo control que siempre estuvo expuesto al móvil de dos componentes. También se demostró una menor cantidad de patadas al cambiar los móviles de 10 a 6 elementos que de los que cambiaron 10 a 2. No hubo una activación inmediata de respuesta operante ante la disminución de reforzador. Estas respuestas persistieron 24 horas después del cambio.
Sears y Sears (1940)	Estados Unidos	Bebé de 23 semanas ($n = 1$)- varón	La tarea consistió en retirarle el biberón al bebé de manera drástica mientras se encontraba comiendo.	El nivel de reacción varía directamente con la intensidad de la respuesta frustrada: a mayor cantidad de leche consumida, mayor fue la reacción de llanto al retirarle el biberón.
			Tarea de dos fases. En la primera, cuando	El comportamiento de los bebés muestra un proceso de

Braungart y Stifter (1996)	Estados Unidos	Bebé de 5 y 10 meses (n = 82) varones = 40 hembras= 42	los bebés tenían 5 meses participaron en una tarea de <i>restricción de brazos</i> . En la segunda fase (a los 10 meses de edad), la madre jugaba con su hijo y un juguete llamativo, luego se lo quitaba y lo colocaba afuera de su alcance del bebé, pero a su vista, por dos minutos mientras ella mantenía una expresión neutra y sin ningún tipo de interacción con el bebé. Seguidamente se le devuelve el juguete. Finalmente, la madre reanuda la interacción con su bebé.	cambio y continuidad de los 5 a los 10 meses. Existen menores niveles de orientación y evitación, y mayores niveles de comunicación a los 10 meses que a los 5. A los 10 meses la intensidad de las reacciones fue mayores que a los 5. Los bebés que tuvieron mayor reactividad a los 5 meses mostraron menos regulación a los 10 meses, en cambio, los infantes que mostraron menor reactividad a los 5 fueron más regulados a los 10 meses.
Calkins, Dedmon, Gill, Lomax y Johnson (2002)		162 bebés de 6 meses	Tarea de atención y una batería de tareas de frustración, se tomó a las madres el cuestionario (IBQ, Rothbart, 1981) y se registraron la frecuencia cardíaca a través de unos trasmisores dispuesto en una silla. La tarea de <i>atención</i> consistió en colocar frente al bebé un bloque de plástico de muchos colores. La primera tarea de frustración (barrera de plástico) se basó en colocar frente al bebé un juguete llamativo pendiendo de un hilo el	De acuerdo a las conductas de los infantes ante las pruebas de frustración, se clasificaron en alta y baja frustración. Los bebés con baja frustración mostraron diferentes estrategias de regulación emocional. Los infantes que se frustran con mayor facilidad mostraron mayor distracción, mayor orientación hacia la mamá y mayores movimientos corporales. Además, fueron caracterizados por sus madres como más activos, menos atentos, y mostraban mayor angustia ante la novedad. Además, obtuvieron menos puntajes en la prueba de atención y mostraron un mayor

			<p>cual podía manipular por un minuto luego la madre lo sacaba y lo colocaba detrás de una barrera de plástico impidiendo al bebé alcanzar el juguete, pero con la posibilidad de verlo. La segunda tarea de frustración (<i>restricción de brazos</i>), consistió en que la madre lo sostuviera y lo mantuviera inmóvil con la mirada apartada. Para la tercera tarea, llamada <i>prohibición maternal</i>, la madre se sentó con su bebé sobre una colcha y jugó con él con un juguete musical</p>	<p>índice en tasa cardíaca.</p>
Stifter y Grant (1993)	Estados Unidos	<p>Bebé de 10 meses (n = 84): varones = 42 hembras = 42</p>	<p>El procedimiento tuvo dos fases. En la primera, se tomó el reporte de las madres sobre el temperamento de sus hijos en el contexto del hogar a través del IBQ (Rothbart, 1981), y se recabó información sobre la actitud de los padres hacia las expresiones de emocionalidad de sus hijos a través del SEFQ (Halberstadt et al., 1993). En la segunda fase, se planteó como tarea de frustración. Esta consistió en sentar al bebé en una silla alta en donde la madre jugaría con él y una caja de</p>	<p>Los resultados fueron los siguientes: 1) A mayor nivel de interés e interacción positiva que tiene el bebé con el juguete, mayores fueron los niveles de intensidad de enojo al quitárselo. 2) A mayor expresiones verbales y faciales de enojo cuando le sacaban el juguete mayor también fueron las expresiones negativas cuando se lo devolvían. 3) En cuanto al temperamento infantil y las reacciones en las diferentes etapas de la tarea, se pudieron identificar tres grupos: grupo LL, bajo nivel de enojo y estrés en ambos episodios; el grupo HL con altas respuestas emocionales cuando se les quitó el juguete, pero pocas cuando se lo devolvieron; y el grupo HH que presentaron altos niveles de enojo y estrés en</p>

			<p>juguete con variedad de sonidos y movimiento por 90 s. Luego la madre mostrando una actitud rígida colocó el juguete fuera del alcance de su hijo pero a la vista de él por 2 minutos. Seguidamente la madre le devolvía el juguete al bebé, continuando con su postura no interactiva por 60 s más. Trascurrido el tiempo, se le pidió a la madre que contuviera y calmara a su bebé de ser necesario</p>	<p>ambos episodios. Al relacionar los grupos con los informes de los padres, se halló que, a los infantes HL, los padres evaluaron a sus hijos como que se estresaban más cuando se les imponían limitaciones y ellos mismos se consideraron con menos expresiones positivas, en ambos parámetros comparados con los bebés del grupo LL. Los padres de los infantes LL se consideraron con alta expresividad negativa. Además, los bebés cuyos padres con poca expresividad en emociones positivas, tuvieron una respuesta intensa de enojo cuando le sacaron el reforzador, pero muy bajo o ninguno cuando se lo devolvieron, comparado con padres con muchas expresiones positivas.</p>
Kramer y Rosenblum (1970),	Estados Unidos	<p>Infantes de 1 año con variaciones de 36 días (n=25)</p> <p>varones = 15</p> <p>hembras = 10</p>	<p>Cualitativa y Cuantitativa: La tarea consistió en llevar al bebé a una habitación libre de elementos distractores, tanto visuales como auditivos; y colocado en una silla en la cual el experimentador puso un objeto de forma cilíndrica de colores muy brillantes detrás de un vidrio transparente, para que el infante lo viera y sólo pudiera acceder a el sólo si corría el vidrio.</p>	<p>Se logró determinar la existencia de tres clases de respuestas ante la frustración. 1) <i>Ganadores</i>: fueron todos aquellos bebés que lograron obtener el objeto. Predominaron las emociones neutras, persistencia en la tarea y casi un constante interés por el objeto. El 2) <i>Cambiante</i>, fueron los que no lograron obtener el juguete. El interés al objeto fue intermitente, cambió el foco atencional, hubo disminución gradual del interés de manera intercalada un 75% de expresiones de emociones positivas y 25% de negativas. El 3) <i>“lloroso”</i>, los infantes no lograron comprender la tarea, tuvo</p>

muchas expresiones de emociones negativas, una caída rápida y duración más corta del nivel de interés en la tarea en relación con los otros dos grupos. Los varones demostraron mayor foco atencional hacia el objeto en comparación a las niñas. No se encontró diferencia en cuanto a la edad.

2.3 Temperamento en infantes

Entre los diferentes factores que modulan el desarrollo emocional, se encuentra el temperamento (Mundy, Block, Delgado, Pomares, Van Hecke & Parlade, 1992), al que es considerado, en términos generales, como aquella particularidad e intensidad individual de los afectos psíquicos y de la estructura dominante del humor y la motivación (Gago, Obertello, Tortello & Elgier, 2015). Para Kagan (2005) el temperamento es la manera natural con que el ser humano interactúa con el entorno y, Rothbart & Bate (1998) la identifican con aquellas diferencias individuales que se manifiestan en los infante desde muy temprana edad, es decir, antes de que se desarrolle otros aspectos cognitivos de la personalidad. Además de tener un rol importante en las respuestas afectivas, atencionales y motoras del individuo ante diversas situaciones (Calkins, 2005).

El estudio del temperamento ha tenido una revalorización durante los últimos años, puesto que se ha mostrado un mayor interés por identificar los mecanismos y la influencia que estos ejercen en el desarrollo de la personalidad y el desempeño social de los infantes (Kagan, 2005; Rothbart & Bate, 1998). Si bien existen diversas posturas en cuanto a su conceptualización (Thomas & Chess, 1977; Buss & Plomin, 1984; Goldsmith & Campos, 1986), la que mayor influencia ha ejercido hasta el momento, es la propuesta por Rothbart (1989), quien, desde una postura evolutiva, intenta dar una definición amplia, involucrando no sólo aspectos psicológicos del individuo, sino también aspectos biológicos y conductuales (Rothbart & Bate, 1998).

Para Rothbart (1989), el temperamento son aquellas diferencias individuales en cuanto a la reactividad y autorregulación de las emociones, que se manifiesta en el individuo desde edades muy tempranas y cuyo origen constitucional estará influenciado a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia del individuo. La

reactividad se refiere a las respuestas conductuales de excitabilidad y activación (*arousal*), propias del sistema nervioso central y autónomo. Los signos de reactividad son diferentes en cada persona, pero estos pueden incluir respuestas de conductas motoras, emocionales y atencionales, que pueden ser medidas a través de la latencia e intensidad de la reacción ante un determinado estímulo o situación. Por otro lado, la autorregulación se refiere a los procesos que modulan (facilitan o inhiben) la reactividad e incluyen la atención, el acercamiento o retirada, el ataque o inhibición, y la capacidad para auto calmarse. Estos procesos pueden observarse en las conductas de los bebés a través de la sonrisa o disgusto ante restricciones, la tendencia de acercarse o retirarse de un estímulo, el nivel de actividad, la tranquilidad, miedo, la duración en la orientación y la capacidad de mantener o desenfocar la atención del estímulo (Gago Galvagno et al., 2015).

Entre las diversas técnicas y métodos que se han utilizado para medir el temperamento, es el cuestionario propuesto por Rothbart (1981), Infant Behavior Questionnaire (IBQ), el que mayormente se ha utilizado. Dicho instrumento ha tenido como finalidad medir las diferencias individuales en reactividad y regulación en situaciones concretas de la cotidianidad a través del reporte de los padres e identificar la estructura del temperamento infantil y evaluar las relaciones entre temperamento, socialización y funcionamiento parental y familiar (Gago et al., 2015).

El constructo de temperamento se encuentra dividido en dimensiones, los cuales se han fundamentados en diversos trabajos realizados mediante técnicas de análisis factoriales, en especial los realizados por Thomas y sus colegas (Thomas, Chess, & Birch, 1968; Thomas, Chess, Birch, Hertzog, & Kom, 1963; Escalona, 1968; Shirley, 1933 & Diamond, 1957). Dichas dimensiones hacen referencia a la dimensión de *extroversión*, que se caracteriza por describir los altos niveles de actividad, sociabilidad,

impulsividad y la posibilidad de disfrutar de momentos de alta intensidad de placer (Yap, Allen, & Sheeber, 2007); a la *afectividad negativa* que comprende malestar, miedo, tristeza, timidez, irritabilidad, con baja capacidad para calmarse y cierta susceptibilidad hacia las emociones negativas (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000); y por último el *esfuerzo de control o control esforzado*, que incluye el control inhibitorio, la atención focalizada, la sensibilidad perceptual y el placer de baja intensidad (Rothbart et al., 2000) (para mayor detalles de la descripción del instrumento dirigirse al capítulo IV).

Desde su creación el IBQ ha sufrido cambios y ajustes que han permitido tener una medición más precisa y detallada de las conductas de los bebés. Asimismo, ha estado sujeto a diversos estudios que han permitido su validación y confiabilidad (e.g., Clark, Hyde, Essex & Klein, 1997), justificando su amplio uso.

Un ejemplo de validación es el estudio realizado por Gartstein y Rothbart (2003), quienes se encargaron de realizar una revisión del instrumento original del IBQ con las intenciones de demostrar la confiabilidad y validez del instrumento. La muestra estuvo estructurada por 360 cuidadores de bebés entre 3 y 12 meses de (179 varones y 181 hembras), distribuidos en forma equitativa en tres grupos 3-6 meses, 6-9 meses y 9-12 meses, los cuales estuvieron balanceado de acuerdo al género. El método consistió en la construcción de una escala racional de múltiples fases. En la primera fase se generó una definición operacional precisa de cada una de las dimensiones del instrumento las cuales fueron medidas a través de la escala Likert de 7 puntos para cada una de las escalas. Los ítems obtenidos fueron reevaluados por el autor y sus colaboradores para corroborar sus consistencias internas. De las 16 escalas planteadas inicialmente, 14 fueron las que se usaron en el desarrollo de la investigación. En la segunda fase, los investigadores se centraron en realizar un análisis conceptual para

verificar la consistencia entre la definición operacional de la escala y los ítems, así como la eliminación de varios de los ítems que mostraron dependencia entre otras escalas o la combinación de varias escalas que representan una definición familiar. De forma complementaria los autores les pidieron a los participantes que describieran los comportamientos de sus bebés durante la última semana haciendo uso de una escala Likert de 7 puntos (1 nunca, 2 muy raramente, 3 menos de la mitad del tiempo, 4 la mitad del tiempo, 5 más de la mitad del tiempo, 6 casi siempre, 7 siempre). El análisis y la validación de la consistencia, permitió eliminar 67 de los 251 ítems del instrumento inicial, quedando un instrumento de 184 ítems, distribuidos en tres dimensiones (extroversión, afectividad negativa y autorregulación) como resultado del procedimiento analítico de factores.

De igual forma Ortega, Huitrón, Osorio y Bazán (2011), a través de un estudio preliminar, se centraron en aplicar el instrumento Infant Behavior Questionnaire – Revised (IBQ- Rothbart y Gartstein, 2000) con la intención de validarlo. Para ello los investigadores aplicaron el instrumento a 64 familias (díada madre-hijo) procedente de diferentes centros de atención infantil del Distrito Federal de México. La edad de los bebés al momento de aplicar instrumentos era de seis meses, pertenecientes a nivel socioeconómico de clase media. El cuestionario estuvo conformado por 191 ítems que recogían información acerca de las conductas de los infantes durante las actividades diarias como la alimentación, sueño, baño, vestido y juego, así como las técnicas que las madres usaban para tranquilizar a sus bebés. Dichas conductas eran puntuadas por las madres a través de una escala Likert de 7 puntos. Cada uno de los ítems del instrumento fueron traducidos al español por tres expertos bilingües con la finalidad de reflejar fielmente los contenidos del texto original respetando las diferencias culturales del lugar. La aplicación del instrumento se dio de forma individual, con citas programadas

por las madres. La administración del cuestionario se realizó en un cuarto tranquilo, iluminado y ventilado, evitando cualquier tipo de distracción e interrupción, en donde la madre podría disponer del tiempo que fuese necesario para responder todos los ítems. Los resultados fueron analizados estadísticamente mostrando una consistencia interna de la escala y siendo satisfactoria al ser comparado con el instrumento original. Los autores señalan que después de la validación pudieron constatar que es un valioso instrumento para identificar el temperamento de los infantes en edad temprana.

Del mismo modo el trabajo de González, Hidalgo, Carranza y Ato (2000) tuvo como propósito adaptar el Infant Behavior Questionnaire (IBQ Rothbart, 1981) para medir el temperamento de bebés españoles de un año de edad. El trabajo se enmarcó en un estudio longitudinal con 60 familias, mediante el cual se pudo conocer las conductas de sus bebés a través de los reportes de las madres y las observaciones en el contexto de laboratorio. La muestra del estudio provino de diferentes localidades de la ciudad de Murcia de nivel socioeconómico medio y participantes del programa de preparación al parto del Hospital Virgen de la Arrixaca. El procedimiento consistió en aplicar el instrumento IBQ cuando los bebés tenían 3, 6 y 9 meses de edad. El cuestionario constó de 94 ítems que recababa información acerca de las conductas demostradas por los infantes la semana previa de la administración del cuestionario. Cada uno de los ítems fueron puntuados a través de una escala Likert. La encuesta era aplicada en una Sala de Observación y Registro ubicada en una escuela infantil, donde el bebé era cuidado por un experimentador mientras las madres respondían el cuestionario, donde tenían la oportunidad de preguntar cualquier duda que se le presentara con los ítems. Para obtener los resultados, los investigadores realizaron análisis a cada uno de los ítems en cada etapa, de los cuales lograron encontrar una consistencia interna favorable para cada una de las subescalas, siendo similares a los obtenidos en el instrumento original. En cuanto

al análisis de la estabilidad del estudio, los investigadores calcularon la consistencia interna de las escalas y las correlaciones ítem-escala, obteniendo como resultado promedio equivalentes en ambos cuestionarios. Con estos datos, los autores señalan que la versión traducida al castellano del instrumento es la forma equivalente del cuestionario original.

Por otra parte, existen diversos estudios donde se muestra la influencia que ejerce el temperamento sobre diferentes aspectos del desarrollo del ser humano. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Gartstein, Putman y Klievere (2016), quienes se interesaron por estudiar la posible influencia entre el temperamento infantil medido a través de los reportes de los padres y observaciones estructurada del laboratorio; y el rendimiento pre académico en la etapa preescolar. El estudio longitudinal estuvo conformado por 31 infantes (18 varones y 13 hembras), evaluados desde los 4 meses hasta los 4 años de edad. La investigación se inició con los informes realizados por los padres acerca de las características temperamentales de sus bebés a través del Infant Behavior Questionnaire-Revised (Gartstein & Rothbart, 2003) cuando sus hijos tenían 4 meses de edad. También, se tomó el cuestionario demográfico con la intención de determinar el nivel estatus, educación, diferencias culturales, ingresos y ocupación de los padres que participaron en el estudio. Posteriormente a los 12 meses, se aplicó en el laboratorio una batería de tareas adaptadas para observar el temperamento de los infantes (Lab-TAB). Las tareas fueron las siguientes: a) "*Arco de juguetes*" que consistió en sentar al bebé en un sofá y disponer alrededor de él una serie de juguetes sujetos en un arco que estaba a su alcance. Las medidas tomadas para esta tarea fueron: latencia (en segundos) para acercarse al primer juguete, latencia (en segundos) de la mirada del primer juguete, cambio de juguete (frecuencia global), la duración media (en segundos) de observación o manipulación de los juguetes (calculado a través

de todos los juguetes) y las expresiones faciales promedio (calculado a través de todos los juguetes); b) *La máscara*, cuya intención fue generar reacciones de miedo al bebe. El procedimiento consistió en colocar al bebé en una silla la cual se encontraba posicionada junto al frente de una cortina en dónde fue presentada una serie de máscaras (bruja, viejo, vampiro y máscara de gas) de manera secuencial, en periodos de 10 segundos cada uno. Las medidas tomadas para esta tarea fueron: intensidad de la expresión de miedo, intensidad de vocalizaciones de angustia, intensidad del miedo corporal e intensidad de evitación o fuga; c) La tarea del “*Cu-Cu*”, usada para provocar manifestaciones de alta intensidad de placer (risa, sonrisa) en los bebés, la cual consistió en que la madre apareciera de forma alterna a través de una serie de ventanas diciendo “cu-cu” y sonriendo. Las medidas tomadas para esta tarea fueron: intensidad de la sonrisa, presencia / ausencia de la risa, presencia / ausencia de vocalizaciones positivas y presencia / ausencia de actividad motora positiva (e.g. aplausos, movimientos de brazos). Durante el desarrollo de todas las tareas, se le pidió a la madre que se sentara al lado de su hijo sin realizar ningún tipo de intervención. Cuando los bebés alcanzaron los 4 años de edad se les pidió a los padres que regresaran al laboratorio con la finalidad de poder determinar las habilidades pre académicas de los infantes, a través de una evaluación de conceptos básicos (BBCS; Bracken, 2002). Dicha evaluación consistió en presentarles de forma individual a los bebés un conjunto de dibujos donde el examinador le pedía que identificara a través de señales conceptos de aprendizaje específicos tales como los colores, letras, números, formas y tamaños de las figuras. Tras analizar los reportes de las madres y las observaciones del laboratorio acerca del temperamento de los bebés, y relacionarlos a su vez, con los resultados de la evaluación pre académica que tuvieron los chicos a los 4 años de edad, los investigadores pudieron determinar que el único factor de temperamento que contribuye en habilidades pre

académica del infante fue el de afecto positivo. Los infantes que obtuvieron mayores puntajes en los ítems de afecto positivo a los 4 meses, mostraron tener mejor desempeño en las tareas de reconocimiento de colores, letras y números. Los investigadores destacan la importancia de estos resultados para el desarrollo de programas escolares que contemplen estrategias dirigidas al manejo del temperamento de los infantes en etapas tempranas del desarrollo, específicamente los relacionados a los componentes de afecto positivo, puesto que, su potencialización permitiría mejores desempeños académicos en el futuro.

Por su parte, Rothbart, Derryberry y Hershey (2000), realizaron una investigación longitudinal con la finalidad de determinar los rasgos temperamentales (nivel de actividad y emocionalidad positiva) en bebés de 3 a 13 meses y posteriormente a los 7 años de edad a través de observaciones e informes paternos (IBQ) sobre los comportamientos de sus hijos. La tarea consistió en presentarles a los bebés a los 3, 6, 10 y 13.5 meses una serie de estímulos auditivos, visuales y táctiles con la finalidad de grabar las reacciones de los infantes. Para ello, los infantes eran sentados en una silla que se encontraba dentro de una caja de protección con tres ventanas a través de las cuales se les presentaban los estímulos. Las conductas medidas fueron la *reactividad positiva* a través de la sonrisa y carcajada que generaba el estímulo, *frustración y miedo* a través de la presentación de estímulos novedosos (miedo) e impedimento de las conductas dirigidas hacia una meta (frustración); *duración de la orientación* (tiempo de mirada) las cual estuvo dividida en dos mediciones: la primera que se dio los 10 y 13,5 meses consistía la media del tiempo de fijación de los estímulos y la segunda, tomada a bebés de 13,5 meses por medio del juego sostenido; *acercamiento*, medida a través de la latencia al agarrar juguetes de baja intensidad; *nivel de actividad*, solo fue medido en infantes de 13, 5 meses de edad por medio de la cantidad de movimientos que el infante

realizaba para obtener los juguetes cercanos a él. De forma complementaria los padres completaron el cuestionario IBQ y CBQ (tomado a los 7 años). Como resultado los investigadores obtuvieron que el nivel de actividad en el laboratorio a los 13,5 meses se relacionó de forma positiva con la anticipación positiva, la impulsividad y la activación motora a los 7 años de edad, mientras que se hubo una asociación negativa con la tristeza. La risa y la sonrisa a los 3, 6 y 10 meses se relacionaron con la anticipación positiva y la impulsividad a los 7 años. En resumen, la risa y sonrisa, el nivel de actividad y las latencias de aproximación predicen elementos relacionados con la emocionalidad positiva o extroversión a los 7 años. Este estudio provee información en la estabilidad temprana y los cambios de las características temperamentales como también de la validación de los reportes parentales del temperamento tanto en los bebés como a los 7 años. Hubo incrementos en la expresión de la emoción positiva luego del primer año, además de mostrar que la intensidad de las reacciones de miedo decrece con el desarrollo; mientras que la intensidad y duración de las reacciones de frustración incrementan. Se encontró evidencia de validez convergente baja y moderada entre los resultados del laboratorio y los reportes de los padres para sonrisa, carcajada, miedo y duración de la orientación. Estos hallazgos proveen validez para las medidas del laboratorio y el CBQ (Child Behavioral Questionnaire).

Por su parte, Leonardelli, Duhalde, Lapidus et al. (2004) se centraron en determinar la relación entre las expresiones de afecto en las interacciones tempranas madre-bebé, con el género y temperamento del infante. La muestra estuvo conformada por 40 bebés (20 hembras y 20 varones) de 6 meses de edad. El procedimiento tuvo dos momentos. El primero consistió en video grabar 1) la interacción madre- bebé cara a cara por tres minutos y 2) la interacción a través del juego libre por 5 minutos. Las conductas de expresividad fueron analizadas por microanálisis a través del Infant and

Caregiver Engagement Phases (ICEP). En una segunda fase, los investigadores realizaron entrevista con cada una de las madres con la intención de obtener los datos del temperamento de sus bebés en el contexto del hogar por medio del Infant Behavior Questionnaire (IBQ,) y también para conocer los datos personales y demográficos de la madre a través de la Entrevista Materno Infantil (EMI, Schetjman et al., 2002). Como resultados los investigadores pudieron determinar que los bebés muestran más conductas afectivas (sonrisas y risas) que conductas de malestar durante las interacciones con sus madres. Así mismo, pudieron observar una correlación positiva entre las sonrisas y risa de los bebés y el tiempo de orientación de la atención. En cuanto al género, se encontró que el nivel de actividad, malestar ante nuevos estímulos, la capacidad autorregulatoria y tiempo de orientación de la atención durante la interacción fue similar tanto para el grupo de hembras como de varones. No obstante, los investigadores pudieron observar que las niñas tienden a mostrar mayor variabilidad en las demostraciones de risas y sonrisas en comparación a los varones. Por otro lado, los varones manifestaron mayor nivel de malestar frente a las limitaciones al compararlos con las niñas. Al considerar la expresividad por parte de los cuidadores, se pudo identificar que las madres tienden a exhibir sólo expresiones de afecto positivo en la mayor parte del tiempo de interacción. Esta situación difiere en las expresiones de afectividad de los bebés, quienes, al ser comparados con los adultos, expresan conductas de afectos negativos y neutras durante la interacción con sus madres, siendo los varones los que mayormente los demuestran. Al relacionar las demostraciones de afecto positivo de las madres con el género de los bebés, se pudo determinar que existe una diferencia significativa. Es decir, las madres tienden a demostrar más expresiones de sonrisa y risa con las niñas que con los varones. Estos resultados sugieren que las niñas tienden a mostrar un mayor control de las manifestaciones afectivas en comparación a su

contraparte, lo que tal vez se deba según los autores a indicadores de maduración propia de este periodo.

En un estudio similar, Aureli, Coppola, Picconi, Grazia y Ponzetti (2015), pudieron determinar la relación entre el temperamento y los comportamientos de autorregulación en un grupo de 65 infantes (31 varones y 34 hembras) a través de la observación de la interacción entre la madre y su bebé. El procedimiento consistió, en primer lugar, en videografiar a los bebés a los 4 y luego a los 6 meses en una interacción espontánea cara a cara entre la mamá y su hijo, por tres minutos. Las conductas observadas fueron *autoconsuelo oral* (el bebé se lleva a boca y succiona parte de su cuerpo, el de la madre o algún objeto para autocalmarse), *self-clasp* (el infante junta o toca sus manos), *distanciamiento* (el bebé intenta alejarse de la madre haciendo movimientos giratorios) e indicador automático de estrés (ej. hipo) (como estas dos conductas no se observaron ni en los 4 ni en el 6 meses, al momento del análisis fueron eliminados). El temperamento infantil fue medido a través del Infant Behavior Questionnaire-Revised (IBQ-R), traducido al italiano y validado para el estudio. Así mismo, los investigadores realizaron una versión más corta del original (enfocándose solo en el factor de orientación/ regulación) que fueron menos demandantes para las madres. Las medidas tomadas fueron capacidad de acomodarse, posibilidad de calmarse o reconfortarse, duración de la orientación, sensibilidad perceptiva y baja intensidad de placer (medidas tomadas a los 4 meses). El instrumento reducido, fue proporcionado a las madres cuando asistieron a la primera sesión (4 meses) y retornado a los experimentadores en la segunda sesión (6 meses). Como resultado los investigadores encontraron que las dos dimensiones evaluadas del temperamento (baja intensidad de placer y posibilidad de calmarse) correlacionaron únicamente con el comportamiento regulatorio, el autoconsuelo oral. Además, pudieron observar que dicho

comportamiento resultó ser más intenso a los cuatro meses que a los seis, lo que hace presumir que la edad funciona como un moderador entre el temperamento y el comportamiento (baja intensidad de placer). Esto se debe a que los bebés mientras más pequeños, son menos capaces de enfrentar estímulos altamente emocionantes, por eso recurren a conductas de autoconsuelo oral como conductas autorregulatorias.

En Argentina también se han hecho estudios con las intenciones de determinar la posible influencia del temperamento en el desarrollo del individuo. Ejemplo de ello es el trabajo realizado por Reyna y Brussino (2015), quienes se plantearon la idea de evaluar las posibles diferencias en función de la edad, género y nivel socioeconómico de infantes en edad preescolar y su relación con su comportamiento social, temperamento y regulación emocional. El estudio estuvo conformado por 623 chicos de 3, 5 y 7 años de edad proveniente de instituciones públicas y privadas de la Ciudad de Córdoba. Además, se contó con la participación de los padres y docentes de los diferentes colegios. El procedimiento consistió en primer lugar en convocar a los padres, en grupos reducidos, a reuniones en las instituciones con el fin de completar los diferentes cuestionarios, y recibir información acerca del desenvolvimiento social de sus hijos en el contexto escolar, que eran brindadas por las docentes de sus hijos. Las medidas tomadas para este estudio fueron: a) *el nivel sociodemográfico* de los padres a través de un cuestionario estructurado en donde se recabó información relacionada a los aportes y miembros del hogar; nivel educativo de los padres, ocupación y cobertura de salud del principal sostén del hogar e indicadores de indigencia; c) *el temperamento infantil* que fue evaluado a través de los reportes de los padres al responder la versión reducida del Cuestionario sobre Conducta Infantil (Rothbart et al, 2001). Si bien el instrumento original consta de 15 escalas, las investigadoras sólo usaron las dimensiones de atención focalizada y control inhibitorio en función al interés del

estudio. Los datos sobre d) *las habilidades sociales* de los participantes, fueron obtenidos a través del informe de las docentes tras completar la versión reducida de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Merrell, 2003). Las conductas medidas se centraron en habilidades sociales (cooperación, interacción, independencia) y problemas de conductas (externalizante e internalizante). Para medir e) *el desarrollo emocional* de los infantes, se realizó una adecuación y validación del instrumento original de Rydell, Berlin y Bohlin (2003). Mediante el cuestionario se pudo evaluar la emocionalidad y regulación emocional a través del informe de los padres. Las dimensiones estudiadas fueron enojo, tristeza y emociones positivas/exuberancia. Tras analizar los resultados, las investigadoras pudieron determinar que los infantes, mientras más pequeños son, tienden a mostrar peor desempeño en las habilidades sociales y de conducta en comparación a los chicos de mayor edad. Así mismo, las habilidades de atención focalizada y control inhibitorio, resultaron ser menos controladas en los infantes de 3 años que los de 5 y 7 años. En cuanto a la diferencia de género, las niñas mostraron mejor comportamiento social y un nivel mayor de habilidades sociales en comparación a los varones. Para la variable del nivel socioeconómico no se mostró un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades sociales y conductuales en los infantes.

Otro de los estudios es el realizado por Prats, Fracchia, Segretin, Hermida, Colombo y Lipina (2012), quienes se plantearon determinar si el nivel socioeconómico, la salud mental materna y el temperamento infantil ejercen algún tipo de influencia en la resolución de tareas atencionales. La muestra involucró a 203 chicos de 4 y 5 años de edad (119 hembras y 84 varones) de los cuales 101 infantes provenían de hogares con necesidades insatisfechas y 102 con necesidades básicas satisfechas, que asistían a diferentes jardines de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para evaluar el

proceso cognitivo del infante, se administró la versión computarizada del Test de Redes Atencionales (ANT, Rueda et al, 2004) con la finalidad de poder evaluar el desempeño de los infantes en cuanto a tres tipos de redes atencionales: alerta, orientación y control. En una entrevista previamente a la madre se le administraron, la Encuesta de Nivel Económico Social (NES) con la finalidad de determinar la presencia de indicadores de necesidades básicas insatisfechas. Así mismo, se administró la Escala HAD con la intención de determinar indicadores de ansiedad y depresión materna y la versión española de la forma breve del Cuestionario de Conducta Infantil (Putnam & Rothbart, 2006). Como resultado, los investigadores lograron determinar que la modulación de los factores ambientales asociado a la pobreza influyó parcialmente en el tiempo de reacción de las redes atencionales, sólo mostrando mayor tiempo de reacciones en la tarea de control y no en las tareas de alerta y orientación. Así mismo, el nivel de ansiedad y depresión de las madres no ejerció influencia en el tiempo de reacción de ninguna de las redes atencionales. Por otra parte, los chicos que demostraron mejor desempeño en la red atencional se asociaron con puntajes más altos en los informes maternos de autorregulación. En cuanto a la edad y género de los chicos, los chicos de mayor edad mostraron mejor rendimiento en las tareas de las redes atencionales al ser comparados con chicos más pequeños. Así mismo, los varones tendieron a tener tiempos de reacciones mayores que las niñas.

En resumen, la postura evolucionista de Rothbart (1981) acerca del temperamento, es la que mayor influencia ha ejercido en los últimos tiempos. Su definición no solo abarca aspectos psicológicos sino también considera aspectos biológicos y conductuales del ser humano, convirtiéndola en un concepto integral. En ese sentido, el temperamento se ha definido como aquellas variaciones conductuales del individuo en cuanto a la reactividad y regulación de las emociones, y en la forma de

interactuar con su entorno. Dichas conductas se manifiestan desde estadios muy temprano del desarrollo y estará influenciada a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia del individuo (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart & Hwang, 2005)

Entre las diversas técnicas e instrumento para evaluar el temperamento es el Infant Behavior Question (IBQ – Rothbart, 1981) es el que mayormente se ha usado. Desde su creación dicho instrumento ha estado sujeto a modificaciones, lo que ha permitido un mayor detalle y precisión en las descripciones conductuales de los infantes. Su validación y adecuación en diferentes idiomas, ha estado sustentada en diferentes investigaciones lo que la convierte en un instrumento confiable (Gartstein y Rothbart, 2003; Clark, Hyde, Essex & Klein; 1997; Ortega, Huitrón, Osorio, Bazán; 2011)

Tras revisar varias investigaciones, se ha podido determinar que la edad y el temperamento del bebé juegan un rol importante en el manejo de las emociones. Los chicos más pequeños tienden a mostrar menos habilidades en la atención focalizada y control inhibitorio en comparación a los infantes de mayor edad. Esto se debe a que a medida que el infante va creciendo, sus conductas van tornándose más controladas y coherentes a las situaciones que se le van presentado, lo que hace suponer que los mecanismos que se encuentran involucrados en los procesos regulatorios, con el tiempo, tienden a desarrollarse y adquirir cierta estabilidad (Kovacs & Devline, 1998). Esto puede deberse, en gran parte, factores ambientales en los cuales los procesos de aprendizaje deben cumplir un papel fundamental. De igual forma se ha podido constatar que los infantes que tienden a mostrar conductas de afecto positivo cuando son bebés (4 meses) tienden a tener un mejor desempeño pre- académico a los 4 años.

Se ha logrado también determinar que los infantes que tienden a sonreír con mucha frecuencia cuando son bebés, tienden a mostrar mayores niveles de emocionalidad positiva y extroversión cuando son más grandes. Sin embargo, las reacciones de frustración tienden a incrementarse, tal vez porque a medida que transcurre el tiempo va aumentando el nivel de expectativa en los infantes (Bandeira et al., 2006). En cuanto al género, las niñas muestran mejor comportamiento social, mayores niveles de habilidades sociales y niveles más alto de expresividad afectiva en comparación a los varones, lo que hace pensar que tal vez se deba a diferencias evolutivas (Connor, 2002; Persson, 2005; Teague, 2005).

Entre los factores ambientales, el rol de la madre juega un papel importante en el desarrollo emocional de los bebés. Aquellas madres que muestran mayor sensibilidad a las emociones de sus hijos, demuestra disponibilidad, dan más apoyo y expresan conductas afectivas positivas tienden a tener bebés más controlados (Kochanska, Murray & Harlan, 2000).

Por otro lado, respecto a la importancia del nivel socioeconómico en el desarrollo emocional y cognitivos de los infantes, los resultados no son consistentes. En algunos trabajos se halló que el nivel de pobreza ejerce una influencia parcial en el desempeño cognitivo de los chicos. Los infantes que provienen de extractos socioeconómicos bajos tienden a mostrar mayor tiempo de reacción en las tareas de atención, alerta y orientación asociándose a los puntajes más bajos en los reportes maternos de esfuerzo voluntario de control (ej., Putnam & Rothbart, 2006; Lipina & Colombo, 2009; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004). Otros artículos fallan en encontrar una fuerte relación entre los niveles socioeconómicos y el desarrollo cognitivo y emocional de los infantes. Esto puede deberse a que los métodos para evaluar los niveles socioeconómicos varíen entre los autores, que se tomen grupos

con discrepancias socioeconómicas pequeñas y otras muy dispares, etc. En ese sentido, en el próximo apartado evaluará con más precisión estas alternativas.

2.4 Efecto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y emocional de los infantes

Uno de los fenómenos de mayor impacto en el desarrollo de las diferentes sociedades ha sido la pobreza. Su presencia en el hogar no sólo repercute en la calidad de vida de los individuos sino también en el desarrollo de las habilidades y capacidades humanas (Otero, Pliego, Fernández & Ricardo, 2003).

Las múltiples dimensiones que abarcan la pobreza y las diferentes disciplinas que se centran en su estudio hacen de su conceptualización y medición aspectos muy complejos. Sin embargo, algunas organizaciones internacionales se han esforzado por intentar dar una definición que abarque todos estos aspectos. Entre algunas de las definiciones, se encuentra la del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1997) el cual define a la pobreza como la dificultad de acceder a los requisitos básicos necesarios para tener una calidad de vida aceptable. Una familia se considera en situación de pobreza si tiene dificultad de adquirir comida, vestimenta o algún servicio básico tales como educación, salud, agua potable, cloaca; o si no cuenta con las posibilidades de cambiar esa condición. Asimismo, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010) señala que la pobreza es el resultado de procesos sociales, económicos y políticos deficientes que genera la privación de activos y oportunidades de las personas, coartando de esta forma el derecho que tienen todos los seres humanos de gozar de condiciones de vida dignas. De igual forma, indican que la situación de pobreza se encuentra estrechamente relacionada con la exclusión social y desigualdad de los individuos, lo que se traduciría en la falta de justicia y equidad en la distribución de los recursos como el motivo de su generación y persistencia.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2013) define la pobreza desde dos perspectivas: desde el punto de vista de los derechos humanos y desde una perspectiva de capacidades. Respecto de la primera, considera la pobreza no como un estado de carencia o necesidad, sino más bien como una falta de acceso a los derechos básicos del individuo, de negación a la ciudadanía; mientras que, en la segunda, la pobreza es considerada como las posibilidades a los grados de libertad que las personas tienen para alcanzar determinados funcionamientos, como es, estar bien nutrido, obtener empleo, educación o vivir sin sentimiento de humillación y vergüenza. Por consiguiente y siguiendo con esta lógica, la pobreza, es considerada como la incapacidad que posee el individuo de cumplir con ciertos funcionamientos básicos, es decir, la dificultad de poder gozar de sus derechos.

Por su parte, El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2001) puntualiza a la pobreza como la privación de un conjunto de indicadores básicos de bienestar universalmente aceptables. La ausencia de dichos indicadores en el hogar, genera la categorización de familias con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). En este sentido el INDEC (2001) define la pobreza a partir de un conjunto de indicadores relacionados a condiciones mínimas de vivienda, escolaridad, servicios, bienes, condiciones sanitarias y laborales que no pueden ser satisfechas con los ingresos que percibe el grupo familiar. Dichos indicadores se centran en el hacinamiento de la vivienda (si por número de habitación viven tres o más personas); tipo de vivienda (pieza en inquilinato, vivienda precaria); carencia de algún tipo de retrete; cantidad de infantes sin escolaridad; tipo de ocupación y nivel educativo del jefe de familia (Tuñón, 2011).

De acuerdo a los últimos datos publicados por el INDEC para el segundo trimestre del 2016, se registró en Argentina que el 23,1% (2.022.000 hogares) del total

de hogares a nivel nacional se encuentra por debajo de la línea de pobreza e indigencia; de los cuales el 18,3% (1.597.000 hogares) son considerados hogares pobres no indigentes por la imposibilidad de cubrir una canasta básica alimentaria mensual de \$12.489; mientras que el 4,8% de los hogares (425.000 hogares) son considerado pobres indigentes, por percibir un ingreso familiar por debajo de \$5.175 mensuales. Dichos datos, al traducirlo en número de personas, vendría a representar 8.772.000 habitantes (7.067.000 personas pobres no indigentes y 1.705.000 personas pobres indigentes) en situación de pobreza e indigencia lo que vendría a significar el 32,2 % de la población general. Ahora, al considerar la población infantojuvenil, se tiene que el 32,5% de total de la población que se encuentra en situación de pobreza son niños, niñas y jóvenes entre 0 y 14 años de edad, mientras que el 30% del total de población pobre son jóvenes entre 15 y 29 años de edad. Esta situación se presenta debido a que la población con mayor vulnerabilidad es la infanto juvenil, ya que las familias que perteneciente al grupo NBI tienden a tener una tasa de natalidad más elevada, lo que la convierte en más vulnerable (Tuñón, Poy & Coll, 2015).

Si bien existen numerosos estudios que han demostrado el impacto negativo que ejerce el estado de pobreza en el desarrollo emocional, físico, cognitivo y psicológico de los infantes desde edades muy tempranas (Tuñón, Poy & Coll, 2015; Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks & Klebanov, 1994; Narayan, Chambers, Shah & Petesch, 2000); en la actualidad coexisten diferentes enfoques teóricos que intenta dar razón de los diferentes factores involucrados. No obstante, el paradigma epigenético del desarrollo cerebral constituye una visión integradora que considera diversos niveles de análisis en el estudio de la pobreza y el desarrollo cognitivo. Para este enfoque el desarrollo cognitivo del infante es el resultado de la permanente interacción entre lo genético y lo ambiental (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinulas, 1994).

Mazzoni, Stelzer y Cervigni (2014), señalan que el ambiente ejerce una influencia significativa en el desarrollo infantil sobre todo en los primeros años de vida, donde aspectos como la alimentación son cruciales para el desarrollo. Al ser distintos los contextos en dónde se desarrolle los bebés, se espera que exista diferencias en el desempeño cognitivo de los infantes, lo que podría incidir en sus posibilidades de desarrollo futuro (Di Iorio, Urritia & Rodrigo, 1998; Lacunza, 2010; Monckeberg & Albino, 2004). Por ello la importancia de considerar el nivel socioeconómico de los hogares como uno de los factores claves en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

Andraca, Pino, De la Parra y Rivera (1998), tras interesarse por determinar los posibles factores que podía influir en el desarrollo motor y cognitivo en infantes de extracto socioeconómico bajo, se plantearon realizar un estudio longitudinal en una muestra de 788 bebés desde los 6 a 12 meses (48% varones) un conjunto de evaluaciones que pudiera dar razón de su influencia. Los factores considerado por los investigadores fueron los siguientes: a) *tasa de morbilidad y crecimiento del niño*: realizada por un especialista durante toda la investigación; b) *temperamento*: evaluado a través del Cuestionario del Temperamento Infantil (Bates, 1988) cuando los bebés tenían 7 meses de edad; c) *desarrollo psicomotor*: tomada a los 12 meses con la Escala del Desarrollo Infantil, el cual mide el índice de desarrollo mental (MDI), índice de desarrollo motor (PDI) y registro de conductas (Bayley, 1969); d) *Medición del índice específico*: tomada a los 6 meses donde se recolectó información básica del nivel socioeconómico del hogar, además de la composición familiar, nivel educativo y ocupación de los padres; e) *Estimulación en el hogar*: Por medio de la escala HOME (Home Observation for Measurement of the Environment, Caldwell, 1975) cuando los bebés tenía 10 meses; f) *Inteligencia materna*: tomada a través de la versión abreviada

del WAIS (De Andraca et al. , 1993); g) *Depresión materna*: tomado cuando el infante tenía 7 meses de edad con el Cuestionario de Ánimo del C-DES, para identificar madres con síntomas depresivos (Devins y Orme, 1985); h) *Estrés familiar*: evaluado a través de un listado especialmente confeccionado para este estudio, cuando el bebé tenía 11 meses. Después de realizar el análisis de varianza entre las variables, los investigadores pudieron determinar que el temperamento infantil, el nivel socioeconómico, el orden de nacimiento en relación sus hermanos, los eventos estresantes, la depresión materna y la ingesta de alcohol de los padres fueron los factores de riesgos de mayor impacto en el desarrollo infantil. Asimismo, lograron determinar que los infantes que se encuentran expuestos de forma simultánea a mayor número de factores de riesgos (para el MDI a partir de 5 factores y para el PDI a partir de 7) son los que mostraron una mayor disminución en el índice en el desarrollo mental y motor. De la muestra evaluada, el 43,1 % de los bebés se encontraron expuestos a la presencia de 5 o más factores de riesgo. Los bebés que estuvieron expuestos a mayor número de factores de riesgo (7 o más) mostraron puntajes de desarrollo motor más bajo al ser comparados con bebés que tuvieron expuestos a menos factores (hasta 3). De igual manera se vio reflejada que los promedios de las habilidades mentales de los infantes expuestos a menos factores mostraron puntaje más alto en las evaluaciones (4 puntos por encima) que los chicos que tuvieron presente en un mayor número de factores. Al considerar los factores más específicos sobre el desarrollo infantil, se pudo determinar que los infantes con temperamento *apagado*, cuya madre posee un coeficiente intelectual por debajo del promedio, con bajo nivel de estimulación en el hogar y con abandono paterno, presentaron un índice de desarrollo mental 10,3 puntos por debajo y un 13,5 puntos inferior en el desarrollo motor al ser comparados con los niños que no estuvieron expuestos a cada uno de estos factores. Tras estos hallazgos los autores resaltan la

importancia de dimensionar el impacto de las variables socioambientales sobre el desarrollo infantil, puesto que resulta llamativo que, los aspectos cognitivos y motores comiencen a deteriorarse desde temprana edad por estar expuestos a un medio ambiente desfavorable.

Por su parte Mazzoni, Stelzer, Cervigni y Martino (2014) tras realizar una revisión de los trabajos realizados desde el 2000 en adelante sobre la influencia de los factores mediadores de la pobreza (estimulación del hogar y nutrición) en el desarrollo cognitivo de los infantes en edad escolar, pudo establecer que el estado de desnutrición severa de los infantes, sobre todo en los primeros años de vida, genera consecuencias graves e irreversibles en el desarrollo cognitivo de los chicos, no siendo de la misma manera en aquellos niños cuyo estado de desnutrición es leve o moderado (Bhoomika, Shobini & Chandramouli, 2008; Cortés, Romero, Hernández & Hernández, 2004; Pérez, Pinto, Rivera, Velásquez, Conde, Oviedo & Morón, 2009; Pollitt, Golub, Gorman, Grantham, Levitsky, Schurch & Wachs, 1996).

Por otro lado, el tipo de estimulación que los infantes reciben en el hogar, significó un factor mediador clave y de mayor influencia sobre impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo de los infantes (Andrade, Santos, Bastos, Marcondes, Almeida & Barreto, 2005; Barros, Matijasevich, Santos & Alpern, 2009; De Tejada & Otálora, 2006; Otero, Pliego, Fernández & Ricardo, 2003). Los investigadores destacan que los resultados de los trabajos revisados, coinciden al señalar la influencia negativa que ejerce el estado de desnutrición y la calidad de la estimulación en el hogar sobre el desarrollo cognitivo de los chicos. Asimismo, señalan que la desnutrición severa tiende a reducir los recursos energéticos del infante, pudiendo volverlos letárgicos, reduciendo las capacidades atencionales e influyendo en su interacción con los padres y entorno social, lo que compromete su desarrollo (Bradley & Corwin, 2002; Lozoff et al., 2006).

Por su parte, Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky y Hurt (2006) realizaron un estudio longitudinal, con la intención de determinar la influencia que ejerce el bajo nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo de infantes americanos. La muestra estuvo conformada por 60 infantes de 10 y 13 años de edad, distribuido de la siguientes manera: 30 infantes (17 hembras y 13 varones) pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo y 30 (17 varones y 13 hembras) provenientes de hogares de clase media. El estudio consistió en aplicar una batería de 7 tareas cognitivas, 3 de ellas relacionadas a funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control cognitivo, proceso de recompensa) y los 4 restantes concernientes a funciones no ejecutivas (patrones visuales, cognición espacial, memoria y lenguaje) con el objetivo de determinar si existía una disparidad en el desarrollo de las tareas cognitivas entre los chicos de clase baja y los de clase media. Asimismo, se plantearon determinar si la edad y el género de los infantes ejercían algún tipo de influencia en el desarrollo de las mismas. Como resultado, se pudo encontrar que los chicos pertenecientes a hogares de clase media mostraron un mejor desenvolvimiento en el desarrollo de las tareas de lenguaje, memoria de trabajo, control cognitivo y memoria, que los chicos provenientes de clase baja. No obstante, no se encontró relación alguna con la edad ni el género de los niños. Los autores señalan que el nivel socioeconómico se encuentra asociado a debilidades en el desarrollo cognitivo de los infantes.

Musso (2010) tras interesarse en analizar los efectos que podría ejercer algunos mecanismos de pobreza sobre el desarrollo de funciones ejecutivas en infantes en edad escolar, se planteó realizar un estudio longitudinal con dos grupos de infantes. El primero grupo estuvo conformado por 80 niños de ambos sexos (41 varones y 39 hembras), de 6 a 10 años de edad, provenientes de una escuela de riesgo de la ciudad de Paraná en la Provincia de Entre Ríos. El segundo grupo (grupo control), estuvo

compuesto por 40 infantes estudiantes de escuelas urbanas de la Provincias de Entre Ríos que no se encontraban catalogadas como escuelas de riesgo. El objetivo del trabajo consistió en evaluar si el estado de pobreza de los chicos influye en el desarrollo de las funciones ejecutivas, tales como el control de interferencia y en la planificación. Las tareas realizadas en el estudio fueron el juego de “Simón dice”, la guía de observación comportamental para niños, la escala de impulsividad e hiperactividad y el juego de esa la torre de Hanói creado por Édouard en 1883. También se realizaron observaciones en el contexto escolar a través de la guía de observaciones comportamentales para niños, además de medir la percepción de los infantes en relación a sus padres por medio de una escala Likert. Los investigadores encontraron diferencias significativas en cuanto al desempeño entre los chicos de clase media y los de clases bajas; además los chicos que percibieron menor aceptación por parte de sus madres y padres (comportamiento hostil), mostraron tener mayor dificultad en la capacidad de planificación. En cuanto a la resolución de problemas, los infantes de hogares vulnerables demostraron tener mayor dificultad al momento de expresar verbalmente las reglas del juego sin ayuda, presentaron problemas en la elaboración planes, mostraron dificultad para guiarse con auto instrucciones y tardaron más en llegar a la meta propuesta en el juego. Según las autoras, estos resultados vienen a respaldar las evidencias que existen acerca de la influencia que ejerce el estado de pobreza en el desarrollo cognitivo.

Otras de las investigaciones que se ha enfocado en estudiar la posible relación entre el nivel socioeconómico bajo y el desarrollo de las funciones ejecutivas es el realizado por Lipina, Martelli, Vuelta y Colombo (2005). A través de un estudio exploratorio se plantaron evaluar los perfiles de desempeño cognitivo de los infantes provenientes de hogares con Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) y Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La muestra estuvo conformada por 247 niños de 3 a 5 años

de edad que asistían a jardines públicos del Distrito Escolar 4 de la Ciudad de Buenos Aires y privados del Conurbano Bonarense Norte. El procedimiento consistió en aplicar al comienzo del estudio la Escala de Nivel Económico Social (NES) para determinar la presencia o ausencia de condiciones de pobreza de los hogares de cada uno de los infantes. Posteriormente administraron durante 4 sesiones un conjunto de tareas que permitía evaluar de forma individual las capacidades cognitivas de cada uno de los infantes. Las tareas fueron: a) *Subescala de Ejecución de WPPSI* a los niños con 4 y 5 años de edad o la *Prueba de Terman y Merrill* a los tres años, con el objetivo de determinar el Cociente Intelectual de Ejecución (CIE) y conocer el funcionamiento de ejecución de los grupos. Para las siguientes tareas se utilizó una bandeja de madera con dos agujeros en el centro y con el espacio suficiente para guardar un juguete. La diferencia en las siguientes tareas se centró en las normas que rigen el juego (ocultamiento del premio). b) *Prueba A-no-B*, cuyo objetivo fue medir el componente de flexibilidad cognitiva y control atencional de los chicos. La tarea consistió en mostrar la tabla al infante y ocultar frente a él (en uno de los agujeros) un premio (juguete), seguidamente se tapada ambos orificios con un cobertor del mismo color de la tabla, para luego retirar la tabla de la vista del niño e iniciándose de esta manera el periodo de retardo, el cual consistió en contar en voz alta. Finalizado el tiempo, el operador volvía a colocar la tabla al frente del infante y le pedía que buscara el premio. c) *Prueba de inversión espacial*: Usada para evaluar los componentes de flexibilidad cognitiva, objetivos de logros y formación de conceptos. En esta prueba a diferencias de la tarea A-no-B, los infantes no observaron el momento cuando se ocultó el premio en la tabla, lo que generaba que el niño debía adivinar en dónde estaba el premio cuando el experimentador le mostraba la caja. d) *Prueba de Inversión por Color*. El procedimiento de esta tarea fue similar a la tarea anterior, con la diferencia que en esta ocasión

utilizaron un cobertor azul y otro amarillo para tapar cada uno de los agujeros, siendo el punto de referencia los colores y no la posición de los huecos, los cuales eran cambiados de posición de forma aleatoria. e) *Prueba Día y Noche tipo Stroop*: cuyo objetivo fue evaluar el control atencional, aprendizaje y memorización de dos reglas. Esta tarea se basó en utilizar 16 cartas que contenían dos dibujos (en un fondo blanco un sol amarillo y en un fondo gris oscuro una media luna y estrella blanca), el cual el infante debía decir día, cada vez que veía la carta con el sol y noche cuando veía la de la media luna y estrella. Se realizaron dos ensayos de pretest y luego 16 ensayos en donde se presentaron de forma aleatoria ambas cartas. f) *Prueba de tres y cuatro colores*: Fue una versión modificada de la Prueba Espacial de Balamore y Wozniak (1984) cuyos objetivos es evaluar los procesos de control inhibitorio de la acción y de memoria de trabajo espacial. Para la tarea se utilizó una caja con cuatro botones de colores, tres ordenados en una misma fila (rojo, verde y amarillo) y el cuarto (azul) colocado de forma perpendicular al verde. Al tocarse cualquiera de los botones el aparato producía un sonido monocorde. De esta prueba se administraron tres sub-pruebas: 1) tres colores: el experimentador le solicitaba al infante que tocara los botones siguiendo una secuencia determinar (rojo, amarillo y verde); 2) Cuatro toques: el cual se les pedía a los niños que tocaran el botón azul cuatro veces, y 3) Cuatro Colores: Se le pedía a los infantes que tocaran los botones siguiendo otra secuencia (verde, amarillo, azul y rojo). Si alguno de los chicos no podía cumplir con las sub-tareas plantadas se pasaba a una etapa denominada *Demostración* el cual consistía en que el operador le decía al infante la secuencia correcta y luego le mostraba el procedimiento, para luego pedirle al niño que lo realizara. Si el infante continuaba cometiendo errores, pasaba a la siguiente condición llamada *Vocalización*, el cual se trataba de que el operador tenía que decir la consigna y luego realizar una demostración diciendo en voz alta los colores de los botones que iba

tocando. El infante debía repetir el mismo procedimiento. g) *Torres de Londres*: Es una adecuación más sencilla del juego de la torre de Hanoi. Su objetivo fue evaluar los procesos de control atencional, de inhibición de acción y representaciones, y de memoria de trabajo espacial. Para esta tarea se usó dos aparatos idénticos, el cual se trataba de una base de madera con tres varillas de alturas crecientes, además contaba tres pelotas (rojo, azul y amarillo) con orificios de manera que pudiera insertarse en las varillas. Uno de los aparatos fue usado como modelo mientras que el otro era usado por el niño. La consigna fue que cada infante pudiera reproducir el modelo de la muestra. Tras analizar las relaciones entre el nivel socioeconómico y el desempeño ejecutivo de cada una de las tareas, los investigadores lograron determinar que los infantes provenientes de hogares NBI mostraron un desempeño deficiente en las pruebas A-no-B, Inversión Espacial; Inversión por Color, Tres y cuatro colores y Torre de Londres en comparación al grupo de infantes de hogares NBS. Esto se resume a que el grupo NBI mostró mayores errores reiterativos en el desarrollo de cada una de las tareas, manifestando dificultades en la organización perceptual, en la habilidad de razonamiento no verbal, en la habilidad espacial, dificultad para prestar atención a los detalles, para ser persistentes y para efectuar las tareas con rapidez y eficacia. En cuanto a la edad, se pudo observar que los infantes de mayor edad tienden a cometer menos errores que los niños más pequeños. En cuanto al género, no se observaron diferencias significativas en el desarrollo de las tareas. Los investigadores señalan que en dicho estudio se pudo determinar cómo la condición de pobreza afecta al desarrollo cognitivo en los infantes, asimismo señalan que dicho aporte resulta significativo en virtud de crear e implementar estrategias de intervención que permita estimular el funcionamiento cognitivo en infantes en edad preescolar.

En cuanto al desarrollo emocional, Fan y Eaton (2001) se enfocaron en determinar la influencia que ejerce el nivel socioeconómico y factores de riesgo en el nacimiento en la posterior aparición de problemas emocionales en la edad adulta. Este estudio longitudinal estuvo compuesto por 1824 sujetos estadounidenses, quienes fueron evaluados al momento de nacer, a través de indicadores de riesgo perinatal tales como la escala Apgar, bajo peso y tamaño del bebé al nacer, tiempo de gestación, edad de la madre al momento del parto y número de embarazos. Cuando los infantes tenían 7-8 años, se consideró el ingreso medio de los hogares de los chicos con la finalidad de dividir la cohorte en dos categorías: alto y bajo ingresos. Posteriormente, a los 27-33 años, se realizaron una serie de evaluaciones a través de entrevistas con especialistas donde realizaban preguntas relacionadas a la existencia o no a lo largo de su vida de una lista de enfermedades. También se aplicó un cuestionario de salud general (The General Health Questionnaire, GHQ), que además incluía 28 ítems relacionadas a determinar la existencia de angustia y 7 ítems enfocadas comprobar conductas de depresivas. Los resultados revelan que los infantes que se encontraban en hogares con un estatus socioeconómico bajo cuando tenían 7-8 años, fueron los que sufrieron mayor número de riesgo al momento de nacer. Asimismo, pudieron constatar que los chicos que experimentaron factores de riesgo al nacer, tendieron a sufrir más alteraciones emocionales cuando fueron adultos en comparación a los bebés que nacieron sin ningún tipo de riesgos. Además, los autores indican que los infantes que crecen en condiciones adversas tienden a desarrollar baja autoestima y frustración, puesto que se desarrolla la sensación de baja eficacia y control, situación que se mitiga en aquellos infantes pertenecientes a un nivel socioeconómico alto.

En resumen, la pobreza resulta un fenómeno complejo de estudiar debido a las múltiples dimensiones presentes en ella y a la variada cantidad de disciplinas que lo

abordan. No obstante, en la actualidad, los diversos organismos internacionales han hecho un esfuerzo por dar una definición amplia y abarcativa. En este sentido, se puede decir que la pobreza es aquella dificultad que tiene el hombre de acceder a los requisitos básicos necesarios para tener una calidad de vida aceptables (BID, 1997). Dicha dificultad es el resultado de procesos sociales, económicos y políticos deficientes que generan esa falta de condiciones necesarias para el acceso de oportunidades que le permitan conseguir un contexto de vida aceptable (UNICEF; 2010). La imposibilidad del individuo de obtener dichas condiciones a través de los ingresos económicos familiares le impide el cumplimiento de sus derechos de tener los bienes básicos necesarios para una vida digna (CEPAL, 2013, INDEC, 2011).

Hoy en día se sabe que el desarrollo del individuo es el resultado de la interacción entre componentes individuales (ej. maduración del cerebro y redes atencionales, capacidad motora, competencia lingüística, temperamento) y ambientales (ej. pautas de crianza, interacción padre – hijo, nivel socioeconómico). Entre los diversos factores ambientales que puede influir en el desarrollo cognitivo del hombre, es la condición de pobreza la que ejerce mayor impacto (Eisenberg, 1998). Después de realizar una revisión de diferentes estudios centrados en determinar la influencia que ejerce el nivel de pobreza en el desarrollo cognitivo y emocional del individuo, se puede decir, que los niños que provienen de hogares cuyo nivel socioeconómico bajo tienden a mostrar índices de desarrollo cognitivo y motor inferiores en comparación a los niños provenientes de hogares con necesidades básicas satisfechas. Asimismo, mostraron un desenvolvimiento por debajo del promedio en las tareas de lenguaje, memoria, control cognitivo. También presentar mayor dificultad en la capacidad de planificación, en las habilidades espaciales y atencionales, y además, tardan más tiempo en realizar las tareas y son menos eficaces en la misma. La suma de dichas problemáticas generaría un

pronóstico negativo en el desarrollo pleno de las habilidades y capacidades del individuo.

CAPÍTULO III

ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Objetivos e hipótesis de trabajo

Como se mencionó en el marco conceptual, los procesos cognitivos como los emocionales se desarrollan de manera conjunta a medida que el individuo crece (Sourfe, 1995). Estos mecanismos están influenciados tanto por aspectos ambientales (ej. nivel socioeconómico, Bradley & Corwyn, 2002; Lipina & Colombo, 2009), como individuales (ej. temperamento, Lozano, González & Carranza, 2004) durante su desarrollo. Sin embargo, a pesar de la importancia de estos aspectos en el desarrollo integral del individuo, los trabajos mencionados en el apartado de frustración dieron cuenta de algunas diferencias según el temperamento, más no se encontró variación alguna en infantes con distintos niveles socioeconómicos, sugiriendo que el factor socioambiental no influye apreciablemente en la expresión de las respuestas de frustración. Sin embargo, esos estudios se realizaron en Estados Unidos, y las poblaciones fueron clasificadas en función de la clase social a las que pertenecían los niños, utilizando parámetros muy pocos definidos para esas categorías. Los estudios sobre el impacto de la pobreza en el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los infantes han sido documentados repetidamente (ver apartado 2.4); lo que podría suponer que las respuestas de frustración en los infantes también se encuentran afectadas en función de las condiciones ambientales de crianza, aunque, dado que la frustración presenta una primera reacción incondicionada del individuo, en los primeros meses del desarrollo podría no estar influida por la estimulación ambiental. Sin embargo, tomando medidas más precisas sobre el nivel socioeconómico de los infantes, se podrían encontrar algunas relaciones entre esa variable y las reacciones a la frustración en los

bebés. Teniendo en cuenta estos antecedentes, los objetivos del siguiente estudio preliminar fueron: 1. Evaluar las conductas de bebés entre 10 a 14 meses de edad ante una tarea irresoluble (acceder a un juguete inaccesible, con el que anteriormente había jugado) y 2. Si esas conductas se diferencian en función de su temperamento y de su nivel socioeconómico. Este estudio se considera preliminar o pre-experimental porque se utilizó una muestra pequeña de bebés perteneciente a un estudio previo donde se midieron otras conductas y, debido a ello, no hubo un alto control experimental.

Objetivo general

- Averiguar si el temperamento de los bebés y el nivel socioeconómico en el que se desarrollan influye en sus reacciones ante una situación de frustración.

Objetivos específicos

- Estudiar las conductas de bebés entre 10 a 14 meses de edad ante una tarea frustrante e irresoluble (acceder a un juguete inaccesible, con el que anteriormente había jugado).
- Identificar si el temperamento influye en la reacción de bebé ante una tarea irresoluble.
- Evaluar si existe relación entre el temperamento y el nivel socioeconómico de los bebés.
- Determinar si existe una diferencia en las reacciones de frustración entre los infantes provenientes de hogares de necesidades básicas satisfechas (NBS) y los pertenecientes a los de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) y su interacción con el temperamento.

Hipótesis general

De acuerdo a los antecedentes teóricos se predice que el temperamento de los infantes y su nivel socioeconómico influirán en la respuesta de los bebés ante una situación de frustración.

Hipótesis específicas

Los bebés con menores niveles de reactividad negativa y mayor control esforzado, mostrarán menos intensidad de respuestas emocionales ante una tarea irresoluble.

Los infantes pertenecientes a hogares con NBS demostrarán comportamientos más regulados ante situaciones de frustración en comparación a los bebés provenientes de hogares con NBI.

3.2 Metodología de la investigación

Diseño

El presente estudio se enmarca dentro de un diseño ex post-facto de dos grupos con dos variables independientes asignadas: nivel socioeconómico con dos valores (Grupo NBI- Grupo NBS) y temperamento (evaluación realizada por la madre). La variable dependiente es la conducta observable de los bebés ante una situación considerada de frustración. Debido al escaso número de sujetos examinados y que la situación de frustración no ha sido completamente estandarizada, sino que se tomó una porción de un video perteneciente a otra investigación más amplia, se trata de un estudio preliminar preexperimental.

Población y muestra

La muestra fue no aleatoria; estuvo conformada por 22 bebés con edades comprendidas entre 10 a 14 meses, de los cuales 14 (8 varones y 6 mujeres) provenían de hogares con necesidades básicas satisfechas (NBS) y 8, (7 varones y 1 mujer) eran de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI). Ambos grupos concurren a una sala de atención primaria de salud de la localidad de San Miguel, Provincia de Buenos Aires y a los Consultorios de Control de Salud del Hospital Pediátrico Pedro Elizalde de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Materiales e instrumentos

Evaluación del temperamento: para medir esta variable, se administró la versión corta del cuestionario de comportamiento infantil (Infant Behavior Questionnaire, IBQ, de Rothbart y colaboradores, 2001) para infantes de 0 a 3 años. El cuestionario ha sido traducido al castellano por el Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva de la Universidad de Murcia (España) y revisado por Sra. Sally Myers y adaptado por Ángel Elgier para la población argentina, quien ya ha utilizado el cuestionario en estudios previos (Elgier, Tortello & Gago Galvagno, en consideración). Dicho cuestionario fue aplicado a través de una entrevista con los padres. Los análisis factoriales realizados en base a la administración del cuestionario, indican que involucra, entre otros, a los siguientes procesos cognitivos: nivel de actividad, sonrisa, miedo, angustia o enojo a las limitaciones, orientación y calma de los niños (Rothbart & Rueda, 2005). El cuestionario tiene 37 ítems que evalúa tres dimensiones temperamentales: extroversión (13 ítems), afectividad negativa (12 ítems) y control esforzado (10 ítem). Las conductas de los bebés fueron clasificadas por sus padres siguiendo una escala de 8 puntos, donde se preguntaba si cada conducta del bebé ocurrió durante la última semana previa a la

administración del cuestionario cuyas puntuaciones significan: (1) nunca, (2) muy raramente, (3) pocas veces, (4) la mitad de las veces, (5) muchas veces, (6) casi siempre, (7) siempre, (X) no sucedió en la semana (Rothbart & Gartstein, 2003). La puntuación de cada una de las tres dimensiones representó la puntuación media de los ítems incluidos en ella. Es decir, se sumaron los puntajes de cada dimensión (la X indica puntaje 0) y se dividió el total por el número de ítems correspondientes a esa dimensión. Las puntuaciones más altas identifican niveles más altos de lo que cada dimensión evalúa que son las siguientes: a) *Extroversión*: describe el tipo de temperamento infantil que se caracteriza por altos niveles de actividad, sociabilidad, impulsividad y posibilidad de disfrutar de momentos de alta intensidad de placer. b) *Afectividad negativa*: describe el tipo de temperamento infantil caracterizado por miedo, enojo o frustración, disconformidad y tristeza y c) *Control Esforzado*, describe en qué medida la madre considera que el bebé posee este atributo del temperamento que se encuentra relacionado con el desarrollo autorregulatorio, tanto emocional como cognitivo (Pesonen, Heinonen, Järvenpää, & Strandberg, 2006; Rothbart & Posner, 2005). Este tipo de temperamento se caracteriza por altos niveles de concentración, control inhibitorio, facilidad para mover el foco atencional, sensibilidad perceptual y baja intensidad de placer.

Evaluación de la situación socioeconómica familiar: Para obtener las características socioeconómicas y ambientales de los hogares de los bebés que participaron en el estudio, se administró, a través de una entrevista con las madres, una escala de nivel económico social (NES), que ya ha sido utilizada en investigaciones previas (Lipina et al., 2004, 2005; Segretin, Lipina & Petetta, 2009). Dicha escala se basa en los criterios de medición de la pobreza utilizados por el Instituto de Estadísticas y Censos (INDEC, 2001).

Las variables analizadas en esta escala fueron:

- a) Información referida a la salud pre, peri y post natal del bebé, como por ejemplo cantidad de controles médicos que se realizaron durante el embarazo, peso, talla y perímetro cefálico del bebé al nacer, pérdida de conocimiento a raíz de golpes en la cabeza, operaciones, intervenciones prolongadas, entre otras. La valoración de este ítem estuvo comprendida entre presencia (“sí”) o ausencia (“no”), con algunas respuestas específicas cuando así la pregunta lo requiriese (ejemplo, pesos del bebé al nacer). La información obtenida en este apartado, permitió conocer la ausencia o presencia de alguna patología o trastorno en el bebé.
- b) Nivel educativo paterno y materno. Para la valoración de esta variable se consideró el mayor nivel educativo alcanzado por algunos de los padres y la puntuación asignada fue la siguientes: sin estudios: 0 puntos; primario incompleto: 1 punto; primario completo: 3 puntos; secundario incompleto: 6 puntos; secundario completo: 9 puntos; terciario incompleto: 9 puntos; terciario completo: 10 puntos; universitario incompleto: 10 puntos; universitario completo y más: 12 puntos.
- c) Nivel ocupacional de los padres. En esta variable se describe el mayor nivel de ocupación alcanzado por alguno de los padres de bebé. Los valores de puntuación se encuentran entre los 0 y 12 puntos de acuerdo al tipo de actividad y el nivel de autonomía alcanzado, los cuales fueron tomados de la siguiente manera: desocupado: 0 puntos; trabajador inestable: 1 punto; obrero no calificado: 2 puntos; obrero calificado: 4 puntos; pequeño productor autónomo: 6 puntos; empleado administrativo: 7 puntos; técnico: 8

puntos; propietario de pequeña empresa o comercio: 10 puntos; profesional: 11 puntos; director de empresa: 12 puntos).

- d) Características habitacionales. Esta variable consideró el tipo de hogar de donde proviene el bebé, tomando en cuenta el material de techos, pisos y paredes, así como los sistemas de eliminación de desechos y acceso al agua potable. El valor de los puntajes se obtuvo de la suma de cada uno de los aspectos ya mencionados, siendo el de mayor puntaje las viviendas que resulte siendo casa o departamento propio de piso de madera o baldosas, con agua de red pública y baño propio dentro de la vivienda, con techo de membrana, losa o tejas y paredes exteriores de ladrillo. Y menor puntaje de vivienda (un total de 3 puntos) corresponde a una pieza en inquilinato, con piso de ladrillo suelto, agua de pozo, baño compartido, techo de tablas u paredes exteriores de catón.
- e) Hacinamiento. Se consideró la existencia de hacinamiento en aquellos hogares en dónde viviesen tres personas por habitación.

Los criterios tomados para identificar los hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) fueron los que presentaron al menos uno de los siguientes indicadores de privación: *hacinamiento*: hogares con más de tres personas por cuarto; *tipo de vivienda* (pieza de inquilinato, casillas, hotel o pensiones, casas tomadas, viviendas precarias, por ejemplo, con piso de tierra, paredes de cartón o chapa, provisión de agua de pozo, sin baño propio); *condiciones sanitarias*: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete (sin descarga cloacal o falta de inodoro en el baño); *menores en edad escolar que no asisten a la escuela*: hogares que tuvieran algún infante en edad escolar (6 a 18 años) que no asistiera a la escuela; y *competencia laboral del*

jefe de hogar: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no hubiera completado la escolaridad primaria. En cuanto a los hogares con Necesidad Básicas Satisfechas (NBS), se consideraron aquellos en los que no se encontraba presente ninguno de los indicadores mencionados anteriormente. Los valores asignados para las variables, cuya escala de medición fue nominal consistieron en “0” para los casos de bebés que provenían de hogares con NBI y “1” para los bebés de hogares con NBS.

Situación de frustración: La situación de frustración se tomó de una parte de grabaciones más extensas correspondiente a la investigación dirigida por el codirector de la presente tesis llamada “Estudio de competencias comunicativas en fases tempranas del desarrollo. Modulación por factores temperamentales, ambientales (crianza) y socioeconómicos”. La situación general consistió en desarrollar dentro de un contexto lúdico un conjunto de juegos en presencia del bebé, la madre e investigador, que evaluó varias conductas además de la que se presenta en esta tesis. Para el presente estudio el bebé estaba en el suelo sobre una manta con los juguetes. La madre estuvo sentada detrás del bebé durante el desarrollo de las actividades, mientras que el investigador se sentó frente al bebé, con el fin de presentarle los juguetes y moderar las actividades. La cámara estuvo dispuesta en uno de los extremos del área en donde se trabajó y estuvo manejada por otro experimentador que se encargó de filmar las situaciones de juego y las conductas del infante. La parte que se consideró para el estudio consistió en mostrarle y darle al bebé un auto de juguete que manipuló entre 60 a 90 segundos. Acto seguido, el investigador le sacó el juguete y lo introdujo dentro de un envase transparente de plástico, lo tapó de modo que no lo pueda abrir y se lo devolvió. A partir de ese instante, se dio inicio a la observación de las conductas del bebé. El tiempo de duración de la situación completa fue de un minuto y medio aproximadamente; se

consideró terminada la sesión cuando el bebé abandonaba el juguete, lo tiraba lejos o se alejaba de él. Este evento se podría considerar de frustración debido a que se permitió al infante jugar con un cochecito (incentivo o reforzador positivo), que luego de manera inesperada se lo sacaron y se lo devolvieron cerrado en una caja sin posibilidad de abrirlo y seguir jugando con él.

Codificación y análisis del material observacional

Luego de observar las filmaciones varias veces de manera asistemática y llegar a acuerdos, se midieron a ciegas las siguientes respuestas:

a) Tasa de manipulación del envase desde que lo toca hasta que lo deja de tocar (en segundos). A mayor manipulación mayor perseverancia.

b) Tipo de manipulación del objeto (medida a través frecuencia): sacudir, golpear, darle vuelta y morderlo (sugiere intento de abrir el envase).

c) Juego simbólico (medida en frecuencia): arrastrar el envase como si fuera un auto (esta conducta puede considerarse dentro de respuestas de regulación de emocional).

d) Duración de mirada al adulto (medida en segundos). Esta conducta indicaría una solicitud de ayuda ante la imposibilidad de resolver el problema; se puede considerar una forma de regulación emocional).

e) Balbuceo del bebé (medida en frecuencia).

f) Llanto del bebé (medida en frecuencia). A mayor duración de llanto mayor intensidad de la reacción emocional de frustración).

g) Alejamiento del bebé del envase: tira lejos el envase o se aleja de él gateando (medida en frecuencia). Si arroja o no el envase o se aleja del mismo se considera una reacción de frustración o abandono de la tarea).

Para la obtención de confiabilidad de las medidas, las observaciones fueron medidas dos veces por el mismo experimentador. Luego se establecía la correlación entre las dos medidas. Se consideró una buena correlación las respuestas cuya duración variaban entre 0 a 3 segundos. Si la diferencia era mayor, la investigadora debía volver a medir la conducta en cuestión.

Procedimiento experimental

La recolección de datos se realizó en dos lugares diferentes. El primero fue en una sala de atención de salud de la localidad de San Miguel, Provincia de Buenos Aires. En una primera instancia, se convocó a una reunión a los padres de los bebés que asistían a la sala de lactantes, tras la autorización del personal directivo y docente del centro de salud. En dicha entrevista, se les comunicó a los padres los objetivos del trabajo, así como las tareas y procedimientos que fueron necesarios para la evaluación del bebé. Se explicó que todas las tareas se realizarían en presencia de la madre, siendo necesaria su participación en algunas de ellas. No obstante, para la tarea que fue evaluada para esta investigación, se le solicitó a la madre que tuviera una postura neutra durante su desarrollo de la misma. Además, se les informó acerca del consentimiento informado y de confidencialidad de los datos de los padres y del infante. Con aquellos padres que aceptaron participar en el estudio, se programaron entrevistas individuales con el fin de desarrollar las evaluaciones en presencia de ellos. Las tareas se realizaron en un salón dispuesto por el centro de salud. Después de culminada las observaciones, se prosiguió a entrevistar a las madres con el fin de administrar la escala de Nivel

Económico Social (NES) y el cuestionario de conducta infantil (Infant Behavior Questionnaire, IBQ).

En cuanto a los bebés que asistieron en los Consultorios de Control de Salud del Hospital Pediátrico Pedro Elizalde de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el procedimiento para la obtención los datos, consistió en informarle a los padres (después de culminada la consulta con el especialista) sobre los objetivos y procedimientos del estudio con la finalidad de conocer su interés en la participación del mismo. A aquellos padres que aceptaron participar, se les pidió que se dirigieran junto con sus bebés a un consultorio dispuesto por el hospital para el desarrollo de la investigación. Antes de iniciar las tareas, se le mostró y leyó el consentimiento informado de confidencialidad, el cual tuvieron que firmar. Una vez culminadas las observaciones, se prosiguió a entrevistar a la madre con la finalidad de aplicar la escala de Nivel Económico Social (NES) y el cuestionario de conducta infantil (Infant Behavior Questionnaire, IBQ). Posteriormente comenzaron los estudios de observación de conducta donde se incluía la tarea que se evaluó en esta tesis.

3.3 Resultados

Los resultados se analizaron con el programa SPSS. Dado el escaso número de sujetos se realizaron pruebas inferenciales no paramétrica, específicamente la prueba Mann-Whitney. Se estableció un criterio de significación de $p < .05$.

Conductas del infante durante la prueba de frustración en función al nivel socioeconómico

Respecto a las conductas de los bebés durante la prueba de frustración una observación asistemática indica que casi todos los bebés tuvieron similares secuencias de conductas: el bebé toma el envase, lo manipula, lo observa, mira adulto y en algunas

ocasiones se lo pasa como para que lo tome, algunos realizan juego simbólico, como por ejemplo arrastrar la caja como si fuera el cochecito, finalmente lo deja cambiando el foco atencional tirándolo o alejándose de él. Además, no se observaron gestos de enojo o irritabilidad, salvo en dos bebés que lloraron.

En cuanto a los valores cuantitativos de las respuestas de los bebés, la Figura 1 grafica los resultados en términos de promedios de frecuencia, duración o tasa de respuesta, según las conductas, y en función del nivel socioeconómico. Se observa una diferencia en el tiempo de manipulación del envase y de mirada al adulto entre los bebés NBI vs. NBS. Sin embargo, la prueba U de Mann-Whitney revela que los comportamientos de los bebés fueron similares en ambas clases sociales, edades y género ($p > 0.05$). Se observa que predominaron las conductas de manipulación (Sacudir, Golpear, dar vuelta el envase, morderlo y juego simbólico) y de mirar al adulto, en algunos casos dándole el juguete. Se observaron escasas reacciones de afectividad negativa. Un bebé de cada grupo social lloró, aunque con baja intensidad y tres bebés de NBI y nueve de NBS se alejaron del juguete (tirándolo o alejándose gateando). Esta última conducta se puede interpretar de dos formas: o bien es una respuesta de frustración (alejarse de un estímulo aversivo) o de una disminución de la motivación (extinción) al no poder resolver el problema. Por otra parte, se encontraron escasas conductas de juego simbólico, la realizaron 3 bebés NBI y 2 NBS.



Figura 1. Promedio de frecuencia de las conductas en bebés de 10 a 14 meses en función del nivel socioeconómico. Las conductas: se aleja, tira el envase, llanto, balbucea, juego simbólico, dar vuelta, golpear y sacudir se expresan en frecuencia; las conductas mirada al adulto, tiempo de manipulación y video se expresan en segundos; y la conducta de manipulación en tasa.

Relaciones entre Temperamento y nivel socioeconómico

Respecto del temperamento, la Figura 2 grafica el promedio obtenido de los bebés en función del nivel socioeconómico. Se observa que los bebés NBS obtienen un mayor puntaje en extroversión y menor en afectividad negativa; en control esforzado los valores son prácticamente iguales. El análisis con la prueba U de Mann-Whitney indican que las diferencias no son significativas en ninguna de las dimensiones ($p>0.05$). Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en función del género.

En cuanto a las relaciones entre Temperamento y conductas de los bebés se realizó la prueba de U de Mann-Whitney con cada una de las medidas conductuales vs. los puntajes del temperamento percibido por las madres, obteniéndose resultados no significativos ($p>0.05$).

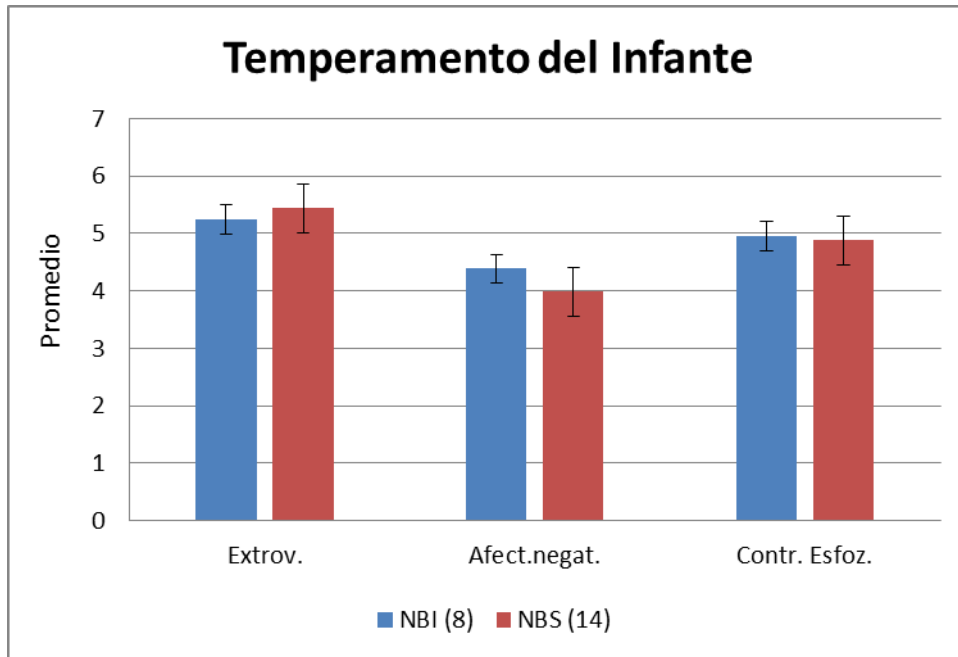


Figura 2. Promedio de las dimensiones de temperamento en bebés de 10 a 14 meses en función del nivel socioeconómico.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES GENERALES

4.1 Discusión y Conclusiones

La revisión bibliográfica sobre la emoción permite plantear que ellas se han considerado como aquellas reacciones del individuo necesarias para su adaptación al medio ambiente. Su procesamiento se inicia con la evaluación cognitiva que realiza el individuo de forma automática del entorno (involucra aspectos atencionales y de evaluación) permitiendo a su vez la activación de un conjunto respuestas comportamentales, fisiológicas y subjetivas (Andrés, 2014). Una mayor comprensión de los mecanismos y procesamientos que subyace las emociones, no sólo facilita su mejor manejo, sino también permite tener una idea más clara acerca de su influencia en el desarrollo integral del individuo.

Las evidencias han señalado que tanto las emociones como los procesos cognitivos se desarrollan de forma paralela a medida que los individuos crecen (Sourfe, 1995). Además, se ha podido comprobar que estas influyen en el desarrollo de habilidades sociales, de lenguaje y competencia cognitiva (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Garner & Waajid, 2012; Garner & Waajid, 2008). También se ha indicado que el desarrollo emocional del individuo podría estar influenciada por factores tanto individuales (ej. temperamento) como por factores ambientales (ej. nivel socioeconómico) de allí la importancia de reconocerlas desde estadios temprano de desarrollo.

Entre las diferentes emociones que puede experimentar el ser humano se encuentra la frustración, que según Amsel (1992), es aquella reacción del organismo que se da cuando un sujeto experimenta una devaluación inesperada en la calidad o

cantidad de un reforzador (ej. alimentos, juguetes, dinero, etc.) de mayor magnitud, o también cuando presencia la demora o dificultad para obtener ese reforzador. Dichas respuestas tienden ser iguales a las generadas por el estrés, dolor nocioceptivo y ansiedad (Amsel, 1958; Flaherty, 1996).

Si bien son diversas las investigaciones que se han centrado en el estudio de la frustración en el campo de la psicología comparada (e.g. Amsel, 1958; Amsel & Roussel, 1952, Mustaca, 2003), en la actualidad, son pocas los trabajos que se han enfocado en determinar las conductas de los infantes y bebés ante una situación de frustración, pero hay aún menos evidencias sobre la evaluación de los posibles factores que podrían influir en dichas conductas.

En este sentido, se planteó en el presente estudio exploratorio de carácter ex post-facto la idea de determinar la posible influencia que podría ejercer temperamento infantil (extroversión, afecto negativo y control esforzado) y el nivel socioeconómico (NBI-NBS) en las respuestas de 22 bebés sanos (15 varones y 7 niñas) ante una situación de frustración. Los resultados obtenidos tras una observación asistemática del comportamiento de los bebés durante el desarrollo de la tarea, determinaron que la mayoría de los bebés mostraron una secuencia similar de comportamientos, los cuales consistió en tomar el envase, manipularlo, observarlo, mirar adulto (en algunas ocasiones darle el auto al adulto), realizar juego simbólico (en algunos casos), mira el objeto, y abandonar el objeto ya sea tirándolo o alejándose de él gateando.

Al medir dichas conductas de forma cuantitativa, se pudo determinar que las conductas que mayormente se manifiestan durante la tarea fue la de manipulación del objeto, mirada al adulto y alejamiento del envase. En cuanto a la conducta de manipulación del objeto, se logró identificar una sutil diferencia entre los grupos NBI y

NBS. Los infantes pertenecientes a hogares con NBI tendieron a manipular por mayor tiempo el envase que los sujetos con NBS. Esta reacción, tal vez se deba a la escases de estímulos novedosos que puede experimentar el bebé en el contexto del hogar o cotidianidad, situación que tiende ser contraria en bebés que provienen de hogares con necesidad básicas satisfechas. En la conducta de mirada al adulto, la cual se podría interpretar como la intencionalidad que posee el infante de comunicarse con sus madres y pedir ayuda, se pudo apenas apreciar que los bebés pertenecientes a hogares NBS suelen demostrar más estos tipos de conductas que su contraparte. El motivo de estas diferencias podría deberse a que los que habitan en hogares con necesidades satisfechas tienden a experimentar un mayor nivel de estimulación oral por parte de sus padres y demás miembros del entorno, si son comparados con los infantes NBI. Asimismo, los bebés que provienen de hogares con necesidades básicas satisfechas casi siempre cuentan con mayor variedad de juguetes llamativos, situación que tienden ser precaria en los hogares NBI. En cuanto a la conducta de alejamiento del envase, el grupo NBS tuvieron más reacciones del alejamiento del envase que el grupo NBI, lo que podría a deberse si bien, a una respuesta de frustración (alejarse al estímulo aversivo) o a una disminución de la motivación al no poder resolver la tarea. A pesar de haber observado estas diferencias, ellas no fueron estadísticamente significativas. Estos resultados son contrarios a los obtenidos por Andraca, Pino, de la Parra y Rivera (1998), quienes lograron determinar el efecto perjudicial que ejerce el bajo nivel de estimulación en hogares desfavorables sobre desarrollo cognitivo y motor en los bebés. Del mismo modo, la revisión hecha por Mazzoni, Stelzer, Cervigni y Martino (2014) destaca la consecuencia negativa que ejercen los ambientes con pocos estímulos sobre el desarrollo cognitivo del infante. Por otra parte, Farah, Shera, Savege, Betancurt, Giannetta, Brodsky y Hurt (2006) entre las conductas que pudieron mediar en su

trabajo, hallaron que los bebés que provienen de nivel socioeconómico bajo tienden a tener un desarrollo del lenguaje menor en comparación a los infantes pertenecientes a clase media. De todos modos, habría que confirmar los datos de esta investigación con un diseño más controlado.

Respecto a los datos obtenidos del temperamento de los bebés en función al nivel socioeconómico al que pertenecen, si bien se obtuvo que el grupo NBS tuvo un mayor puntaje en extroversión, menor en afectividad negativa e igualdad de valores en control esforzado, estos resultados no fueron significativos, por lo cual no se pudo determinar si el temperamento infantil podría tener algún tipo de influencia en las conductas de frustración en los bebés. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Reyna y Brussino (2011) que, al evaluar, entre otros aspectos, la influencia entre el nivel socioeconómico sobre las habilidades sociales y conductuales en infantes en edad preescolar pudieron determinar que no existe un impacto significativo en su desarrollo. Asimismo, al comparar con los resultados del trabajo realizado por Prats et al. (2012), quienes al estudiar si el nivel socioeconómico (NBI-NBS) y el temperamento infantil pudieron determinar que estos ejercen una influencia parcial en el desarrollo cognitivo emocional y cognitivo de los infantes, ya que, constataron que los infantes que vienen de hogares con necesidades insatisfechas, tienden a tomar mayor tiempo de reacción en las tareas de atención, alerta y orientación asociándose a los puntajes más bajos en los reportes maternos de esfuerzo voluntario de control (temperamento). Si bien estos estudios no demuestran una estrecha relación entre el nivel socioeconómico de los niños y el temperamento infantil sobre el desarrollo cognitivo de los chicos, se precisan de revisiones más profundas sobre los métodos usados para evaluar los niveles socioeconómicos, ya que tienen ser muy dispares entre los estudios.

Estos resultados se pueden interpretar de varias maneras. En primer lugar, el escaso número de participantes de la muestra pudo evitar hallar diferencias entre las variables. En segundo lugar, puede ser que la reacción de los bebés no tenga variaciones debido a que son respuestas incondicionadas y que por la edad de los bebés no esté modulada por factores externos o individuales. Una tercera posibilidad es que la tarea no sea muy apropiada para evaluar la frustración. Si bien existen investigaciones donde hacen uso de juguetes sonoros y de colores llamativos para medir conductas de frustración en bebés (Mast, Fagen, Rovee- Collier y Sullivan 1980; Braungart y Stifter, 1996; Calkins, Dedmon, Gill, Lomax y Johnson, 2002; Stifter y Grant, 1993;), la diferencia en relación al presente estudio radica en que, a pesar de que la tarea consistió en darle el juguete al bebé, sacárselo y luego regresárselo en una caja imposible de abrir, el tiempo inicial de manipulación pudo no fue suficiente como para generar reacciones de frustración. Por otra parte, como el juguete se entregó encerrado, pudo traer como consecuencia que los infantes hayan predominado las conductas más relacionadas con procesos cognoscitivos (atencionales y de atención conjunta) y comunicativos que con mecanismos emocionales de frustración, por ejemplo realizar manipulaciones con el objetivo de abrir la caja y pedir ayuda a un adulto. Por tal motivo, este estudio preliminar indica que habría que utilizar otro procedimiento para evaluar conductas emocionales de frustración para que no se solapen con respuestas relacionadas con el intento de resolver un problema.

4.2 Limitaciones del estudio

Al ser un estudio exploratorio y tomado de una investigación que tenía el objetivo de indagar las capacidades comunicativas en la primera infancia, esa investigación tuvo un valor heurístico, ya que permiten tener en cuenta algunos factores de procedimiento para dar mayor validez a los datos. En las futuras investigaciones se

deberán sistematizar las actividades relativas a las medidas de frustración, así como estructurar de mejor forma la tarea, como, por ejemplo, dejar más tiempo que el chico manipule el juguete y luego sacárselo sin posibilidad de acceder a él para evitar que se solapen las conductas cognitivas con las de frustración. La presencia de la madre o un adulto, durante el desarrollo de la tarea puede ser interesante para evaluar simultáneamente respuestas como atención conjunta o procesos de comunicación que permitan al bebé tener una regulación emocional a las respuestas típicas de frustración. También debería haber un ambiente con mayor control para aumentar su validez interna; es decir, disponer de un espacio fijo, con menor estimulación visual, contrabalancear las tareas y aumentar el número de sujetos de la muestra.

Referencias

- Abler, B., Walter, H. & Erk, S. (2005). Neural correlates of frustration. *Brain imaging*, 16, 669-672.
- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- Amsel A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward situations. *Psychological Bulletin*, 55, 102-119.
- Amsel, A. & Rousel, J. (1952). Motivational properties of frustration: I. Effect on a running response of the addition of frustration to the motivational complex. *J. Exp. Psychol.* 43, 363-368
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Andrade, S., Santos, D., Bastos, A., Marcondes, M., AlmeidaFilho, N. & Barreto, M. (2005). Family environment and child's cognitive development: An epidemiological approach. *Saúde Pública*, 39, 4, 606-611
- Andrés, M. L. (2014). *Efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 12 años de edad*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Banco Interamericano de desarrollo (BID). 1997. Progreso económico y social en América Latina. *Informe 1997*. Washington: D.C.
- Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. In J. Bargh (Ed.). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173-217). New York: Psychology Press.
- Barros, A., Matijasevich, A., Santos, I. & Alpern, R. (2009). Child development in a birth cohort: Effect of stimulation is stronger in less educated mothers. *International Journal of Epidemiology*, 39, 285-294
- Bennett, D., Bendersky, M. & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors or individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 375-396.
- Bhoomika K., Shobini R., Chandramouli, B. (2008). Cognitive development in children with chronic protein energy malnutrition. *Behavioral and Brain Functions*, 4, 31.
- Boltvinik, J. (1999). Conceptos y medidas de pobreza [Concepts and measures of poverty]. En J. Boltvinik & E. Hernández Laos (Eds.), *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México, DF: Siglo XXI Editores.

- Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (1992). *Development in infancy: An introduction* (3rd ed). New York: McGraw Hill.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Braungart, J. M. & Stifter, C. A. (1996). Infants' responses to frustrating situations: continuity and change in reactivity and regulation. *Child Development*, 67 (3), 1767-1779.
- Brophy, H., Stansbury, B. & Horodinsky, M. (2012). Modeling maternal emotion-related socialization behavior in a low-income sample: Relations with toddler's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*. 27 (3), 352-364
- Cairns, R.B., Cairns B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-52.
- Calkins, S. & Fox, N. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27, 13-27.
- Calkins, S., Dedmon, S., Gill, K., Lomax, L. & Johnson, L. (2002). Frustration in infancy: Implications for Emotion Regulation, Physiological Processes, and Temperament. *Infancy*, 3, 175-197
- CEPAL (2013). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2013: tres décadas de crecimiento económico desigual e inestable. *Naciones Unidas*. New York.
- Clark R., Hyde J., Essex M. & Klein M. (1997). Length of maternity leave and quality of mother-infant interactions. *Child Development*; 68, 364-383.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. En S. T. Fiske. D. L. Schacter. & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Psychology* (pp, 337-367). Palo Alto: Annual Reviews.
- Cortés, A., Romero, P., Hernández, R. & Hernández, R. (2004). Estilos interactivos y desnutrición: sistema de observación para la detección de riesgo en el infante. *Psicología y Salud*, 14, 57-66
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000b). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland- Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 91-115). New York: Guilford Press
- Darwin, C. (1873). *The expression of emotions in animals and man*. N.Y.
- De Andraca, I., Pino, P., De la Parra, A. & Rivera, F. (1998). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. *Revista de Salud Pública*, 32, 138-147
- De Tejada, M. & Otálora, C. (2006). Estimulación cognitiva de madres del sector popular. *Investigación y Postgrado*, 21, 43-68.

- Di Iorio, S., Urrutia, M. & Rodrigo, M. (1998). Desarrollo psicológico, nutrición y pobreza. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 96, 219-229.
- Dollard, J., Dobb, L. W., Miller, N. E., Mower, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CN. Yale University Press.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*. 65, 296–318.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinulas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971 (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Fan, A. & Eaton, W. (2001). Longitudinal study assessing the joint effects of socio-economic status and birth risks on adult emotional and nervous conditions. *British Journal of Psychiatry*, 40, 78-83.
- Farah, M., Shera, D., Savage J., Betancourt, L., Giannetta, J., Brodsky N., Malmud, E. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110, 1, 166-174.
- Fernald, L.C, Weber, A., Galasso, E., & Ratsifandrihamanana, L. (2011). Socioeconomic gradients and child development in a very low income population: evidence from Madagascar. *Developmental Science*, 14, 832-847.
- Flaherty, C. F. (1996). *Incentive relativity*. New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Garner P., Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29, 89-100.
- Garner P., Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and Self-Regulation as Predictor of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior and Social Competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30, 330-343.
- Gartstein, M., Putnam, S. & Kliever, R. (2016). Do Infant Temperament Characteristics Predict Core Academic Abilities in Preschool-Aged Children?. *Learning and Individual Differences*. 45, 299- 306
- Gilman, S.E., Kawachi, I., Fitzmaurice, G.M., & Buka, S.L. (2003). Family disruption in childhood and risk of adult depression. *American Journal of Psychiatry*, 160, 939-946.

- Gray, J.A., & McNaughton, N. (2000). *The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System* (2 ed.). Oxford Psychology Series No. 33). Oxford, Oxford University Press.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gunn J. & Duncan, G. (1997). The Future of Children. *Children and Poverty*, 7, 2.
- Halberstadt, A. G., Fox, N. A., & Jones, N. A. (1993). Do expressive mothers have expressive children? The role of socialization in children's affect expression. *Social Development*, 2, 48-65.
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INDEC (1994). Mapas de la pobreza en la Argentina [Poverty maps in Argentina]. Documento N° 4 del CEPA. Buenos Aires: INDEC.
- 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.
- INDEC (2001). Censo Nacional. Ministerio de Economía, INDEC.
- INDEC (2001). Incidencia de la pobreza en los aglomerados urbanos [Poverty incidence in urban conglomerates]. Boletín N° 5 del INDEC. Buenos Aires: INDEC.
- INDEC (2012). Censos Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B n° 2. *Instituto Nacional de Estadística y Censos*, 1, 278. Buenos Aires: Argentina.
- INDEC (2016). Incidencia de la pobreza y de la indigencia en 31 aglomerados urbanos: Resultados del segundo trimestre 2016. *Instituto Nacional de Estadística y Censos*. Recuperado de http://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_16.pdf
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Kagan, J. (2008). The biological contributions to temperaments and emotions. *European Journal of Developmental Science*, 2, 38-51
- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachecha, S., Martín, L. y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27, 191-201

- Kapoor, A., Burleson, W., Picard, R.W. (2007). Automatic prediction of frustration. *International Journal Human –Computer Studies*, 65, 724-736.
- Kobre, K.R., & Lipsitt, L.P. (1972). A negative contrast effect in newborns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14, 81-91
- Kochanska, G., Murray, K.T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The Codevelopments of Attention and Emotion Regulation. *Infancy*, 3, 199–208. doi:10.1207/S15327078IN0302_5
- Kramer Y. & Rosenblum, L. (1970). Responses to “Frustration” in One-Year-Old infants. *Psychosomatic Medecine*, 32, 243- 257.
- Krobe, K.R. & Lipssit, L. P (1972). *A negative contrast effect in newborns. Journal of Experimental Child Psychology*, 14, 81-91.
- Kunh, D., Madsen, Ch. & Becker, W. (1967). Effects of Exposure to an Aggressive Model and "Frustration" on Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 38, 739-745
- Lacunza, B. (2010). Procesamiento Cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Psicología y Salud*, 20, 77-88
- Lang, P.J., Bradley, M.M. & Cuthbert, B.N. (1990). Emotion, Attention and the Startle Reflex. *Psychological Review*, 97, 377-395.
- Lazarus, R. S. (1991). Goal congruent (positive) and problematic emotions. In R. S. Lazarus (Ed.), *Emotion and adaptation*. NewYork: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.
- Leon, D. y Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 35-45.
- Leonardelli, E., Duhalde, C., Lapidus, A. Mindez, M., Mrahad, C., Silver, R., Vardy, I., Umansky, E., Zucchi, A. & Schejtman, C. (2004). Expresión afectiva, género y dimensiones del temperamento en díadas madre-bebé, a los 6 meses de edad. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lipina S.J, Martelli MI, Vuelta BL y Colombo JA (2005). Performance on the A no B task of Argentinean infants from unsatisfied basic needs homes. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 49-60.
- Lipina, S.J., & Colombo, J.A. (2009). *Poverty and Brain Development during Childhood*. Washington DC: American Psychological Association.

- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B.L., Injoque-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.
- Lozano, E., González, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
- Lozoff, B., Beard, J., Connor, J., Felt, B., Georgieff, M. & Schallert, T. (2006). Long-lasting neural and behavioral effects of iron deficiency in infancy. *Nutrition Reviews*, 64, 34-43
- Marquis, D. P. (1943). A study of frustration in newborn infants. *Journal of Experimental Psychology*, 32, 123-138.
- Mast, V.K., Fagen, J.W., Rovee-Collier, C.K., & Sullivan, M.W. (1980). Immediate and long-term memory for reinforcement context: The development of learned expectancies in early infancy. *Child Development*, 51, 700-707.
- Mazzoni, C., Stelzer, F., Cervigni, M. & Martino, P. (2014). Impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo. Un análisis teórico de dos factores mediadores. *Liberabit*, 20, 1.
- McLaughlin, K.A., Breslau, J., Green, J.G., Lakoma, M.D., Sampson, N.A., Zaslavsky, A.M., Kessler, R.C. (2011). Childhood socio-economic status and the onset, persistence, and severity of DSM-IV mental disorders in a US national sample. *Social Science and Medicine*, 73, 1088-1096.
- Miller, D. & Karniol, R (1976). Coping strategies and attentional mechanisms in self-imposed and externally imposed delay situations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 34, 310-316.
- Mischel, W. & Masters, J. (1966). Effects of probability of reward attainment on responses to frustration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 390-396.
- Mönckeberg, F. y Albino, A. (2004). Desnutrición, "el mal oculto". Mendoza: Caviar Bleu.
- Moors, A. (2010) Theories of emotion causation. A review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.) *Cognition and Emotion. Review of current research and theories*. New York: Psychology Press.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M.M., Neal, A.R., & Delgado, C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 259–263.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954.

- Musso, M. (2010). Funciones Ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27, 1, 95-110.
- Mustaca, A. (2013). "¿Siento un dolor en el alma?" Metáfora o realidad. *Revista Argentina de Ciencia del Comportamiento*, 5, 47-60.
- Mustaca, A. (2013). Análisis experimental del comportamiento y neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7-22.
- Narayan, D., Chambers, R., Shah, M.K., Petesch, P. (2000). *Voices of the poor: : can anyone hear us ?*. Oxford University Press. New York
- Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S, & Hill, (2002). Mediational and deviance theories of high school failure: process roles of structural strains, academic competence and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186.
- Otero, G., Pliego-Rivero, F., Fernández, T., & Ricardo, J. (2003). EEG development in children with sociocultural disadvantages: A follow-up study. *Clinical Neurophysiology*, 114, 1918-1925.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, 554-560.
- Papini, M.R. & Pellegrini, S. (2006). Scaling Relative Incentive Value in Consummatory Behavior. *Learning and Motivation*, 37, 357 -378
- Peraita, C., & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8, 157-168.
- Pérez, R., Pinto, F., Rivera, A., Velásquez, A., Conde, A., Oviedo, G. & Morón, A. (2009). Diagnóstico nutricional antropométrico y coeficiente intelectual en escolares. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 15, 4, 6-10
- Pesonen, A.K., Räikkönen, K., Heinonen, K., Järvenpää, A.L., & Strandberg, T.E. (2006). Depressive vulnerability in parents and their 5-year-old child's temperament: a family system perspective. *Journal of Family Psychology*, 20, 648- 55.
- Pollitt, E., Golub, M., Gorman, K., Grantham-McGregor, S., Levitsky, D., Schürch, B., Strupp, B. & Wachs, T. 1996. "A reconceptualization of the effects of undernutrition on children's biological, psychosocial, and behavioral development." *Social policy report*, 10, 2-15.
- Root, K. & Rubin, K. (2010). Gender and parent's reaction to children's emotion during the preschool years. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New

- Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 51-64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothbart, M & Gartstein, M. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26, 64–86
- Rothbart, M. & Bates J. (1998). Temperament. Social, emotional, and personality development. *Handbook of child psychology*, 4, 105-176.
- Rothbart, M. & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in Developmental Psychology*, 1, 37–86.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (167-188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I. & Boylan, A. (1990). Regulatory mechanisms in infant development. In J. Enns (Ed.), *The development of attention: Research and theory*, 47-66. Amsterdam: Elsevier.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. En W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). Nueva York: Wiley.
- Rothbart, M.K., & Posner, M.I. (2005). Genes and Experience in the Development of Executive Attention and Effortful Control. *New directions for child and adolescent development*, 109, 101-108.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Hershey, K.L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: the Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M.K., Sheese, B.E., & Posner, M.I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1, 2-7
- Ruff H. A. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in Early Development: Themes and Variations*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, T. J. (1965). The effects of nonreinforcement and incentive value on response speed. *Child Development*. 36, 1067-1081.
- Sadurní, M. & Rostan, C. (2004). The importance of emotions in sensitive developmental periods. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 105-114.

- Scheirer, J., Fernandez, R., Kelin, J. & Picard, R. W (2002). Frustrating the user on purpose: a step toward building an affective computer. *Interacting with Computers*, 14, 93-118
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 92– 120). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2004). Which emotions can be induced by music? What are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of New Music Research*, 33, 239–251.
- Schuele, C.M. (2001). Socioeconomic influences on children's language acquisition. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 24, 77-88.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.
- Sears, R. R., & Sear, P. S. (1940). Minor studies of aggression: V. Strength of frustration-reaction as a function of strength of drive. *Journal of Psychology*, 9, 297- 300.
- Segretin, M.S., Lipina, S.J., & Petetta, D.R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 104-123.
- Sheridan M, Khalea S, D'Esposito M y Thomas BW (2008). Establishing a relationship between prefrontal cortex function, socioeconomic status and cortisol reactivity in children. *Cognitive Neuroscience Society 2008 Annual Meeting Program*, F76, 191.
- Sroufe, A. (1995). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Stifter C. & Grant, W. (1993). Infant responses to frustration: individual differences in the expression of negative affect. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 187- 204.
- Tooby J., & Cosmides L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008) *The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables*. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 114-138) New York: The Guilford Press.
- Tooby, J. (1985). The emergence of evolutionary psychology. In D. Pines (Ed.), *Emerging syntheses in science*, (pp. 124–137). Santa Fe, NM: The Santa Fe Institute.

- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.112>
- Tuñón, I. (2011). *Infancias en observación: progresos, ausencias y desigualdades. Evolución de indicadores de derechos y desarrollo humano*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina, Barómetro de la deuda social de la Infancia.
- Tuñón, I. y Poy, S. Coll, A. (2015). “Pobreza y derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en la Argentina urbana, 2010-2014”, ponencia presentada en el XII Jornadas de Estudios de Población, Salta: Argentina.
- UNICEF (2010). El informe anual 2010. Washington D.C.: Naciones Unidas: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., & Ormel, J. (2006). Temperament, Environment, and Antisocial Behavior in a Population Sample of Preadolescent Boys and Girls. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 422-432.
- Weinberg, M., Beeghly, M., Olson, K., & Tronick, E. (2008). A Still-face Paradigm for Young Children: 2½ Year-olds’ Reactions to Maternal Unavailability during the Still-face. *Journal of Developmental Process*, 3, 4-22.
- Widden, S. & Russell, J. (2010). Differentiation in preschooler’s categories of emotion. *Emotion (Washington, D.C.)*, 10, 651-661.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO (HOJAS DE INFORMACIÓN)

PROYECTO:
“ESTUDIO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN FASES TEMPRANAS DEL
DESARROLLO. MODULACIÓN POR FACTORES TEMPERAMENTALES,
AMBIENTALES (CRIANZA) Y SOCIOECONÓMICOS”

Investigadores Responsables:	Dr. Angel Elgier
Lugar de Desarrollo:	FLACSO, Ayacucho 555, CABA
Teléfono:	4342-7788 Int. 108
Correo electrónico:	amelgier@gmail.com

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El objetivo de nuestra investigación es analizar cómo van apareciendo durante el desarrollo de los chicos, sus capacidades para comunicarse con los adultos y entre ellos, aproximadamente entre los 8 y los 13 meses de edad. También nos interesa estudiar cómo aprenden a comunicarse de acuerdo a sus ambientes de crianza y a su forma de reaccionar emocionalmente.

Lo que proponemos en concreto, es que los chicos resuelvan actividades en las que tienen que comunicarse con nosotros y con sus mamás, y ver si esta información nos servirá para proponerles actividades que ayuden a enriquecer su comunicación. Los chicos que participen de nuestra investigación tendrán encuentros con personas de nuestro equipo y estarán juntos alrededor de 40 minutos. Durante los primeros 10 minutos les pediremos a las mamás que jueguen con sus hijos en forma libre, es decir, sin dar ningún tipo de consigna o instrucción. Después, uno de los integrantes de nuestro equipo evaluará diferentes aspectos de las habilidades de comunicación de los chicos, proponiéndoles diferentes actividades en las que utilizará juguetes. Estas actividades consistirán en evaluar cómo cada chico hace seguimientos con su mirada, cómo señala objetos y cómo se comporta en general. Tanto durante el juego con su mamá como con uno de nuestros compañeros, filmaremos las actividades para poder hacer evaluaciones que de otra forma no podríamos hacer en el momento, como por ejemplo las vocalizaciones o la duración en tiempo de sus gestos de señalar. A las mamás les pediremos que permanezcan todo el tiempo en el mismo lugar en el que estaremos jugando con sus hijos. También les pediremos que completen algunos formularios en los que nos interesa consignar información sobre cómo se comportan sus hijos en casa, cómo es la vida familiar y la historia de salud de los chicos.

En ningún caso, las actividades implican un daño a la salud física y mental de las mamás ni de los niños. Tanto las madres como los chicos, de requerirlo, podrán suspender su participación en cualquiera de las actividades y en cualquier momento de su desarrollo, sin que ello genere ningún tipo de consecuencia negativa sobre sus personas y derechos. Es decir que la participación es voluntaria.

Si bien las mamás o los responsables de los chicos estarán presentes durante todas las evaluaciones que hagamos, precisamos que autoricen a sus hijos a que participen de aquellas actividades a cargo de los miembros de nuestro grupo. Para ello les solicitaremos que firmen una autorización (consentimiento informado), sólo después de estar ambas partes seguras de que las madres o responsables comprenden los detalles de lo que se hará durante la investigación, que es lo que en este texto se está explicando.

Ninguna de estas actividades comprometerá en manera alguna su salud, ni atentará contra sus derechos, y respetará en todo momento todas las normas nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con chicos en contextos de investigación, incluyendo la Ley Nacional de Protección Integral de la Infancia Nro. 26.061 y la Convención de los Derechos del Niño.

Asimismo, es importante comunicar que los resultados de las pruebas no tienen valor clínico-diagnóstico –es decir, no nos dan información acerca de si un niño tiene una dificultad sobre la cual se requiere que intervenga un profesional de la salud mental o un pediatra, -; ya que se trata de pruebas que utilizamos en investigaciones. No obstante, si durante las evaluaciones surgiera alguna duda o inquietud, éstas serán transmitidas a las madres o responsables, por parte de un profesional idóneo del grupo de investigación.

Toda la información será procesada en el contexto de una absoluta confidencialidad, de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 *Habeas data*, lo cual implica que los datos de todos los participantes serán utilizados sólo por los investigadores y en el contexto de este estudio, para construir conocimiento. Esto último implica que se realizarán comunicaciones a congresos científicos, clases o capacitaciones profesionales, y eventualmente publicaciones en revistas científicas. Y en ninguno de tales casos, se dará información individual sobre la identidad de los niños y sus familias.

**HOJA DE FIRMA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN)**

PROYECTO:
**“ESTUDIO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN FASES TEMPRANAS DEL
DESARROLLO. MODULACIÓN POR FACTORES TEMPERAMENTALES,
AMBIENTALES (CRIANZA) Y SOCIOECONÓMICOS”**

Investigador Responsable: Dr. Angel Elgier
Lugar de Desarrollo: FLACSO, Ayacucho 555, CABA
Teléfono: 4342-7788 Int. 108
Correo electrónico: amelgier@gmail.com

Por el presente, en calidad de familiar responsable del niño/a _____,
DNI. N° _____, autorizo a que los investigadores a cargo de este proyecto
realicen actividades para evaluar tareas comunicativas durante ocho meses con una frecuencia de una vez
por mes.

Me considero informado por los investigadores sobre los contenidos y formas de procedimientos
de evaluación mencionados, cuyo objetivo es profundizar el conocimiento sobre el desarrollo de las
habilidades comunicativas de los niños. En cada sesión, que durará aproximadamente 40 minutos, en
primer lugar habrá un momento de juego libre entre mi persona y el niño. A continuación un miembro del
equipo de investigación evaluará a mi hijo en el mismo cuarto y en mi presencia, utilizando distintos
juguetes, de modo que se estimulen sus habilidades de comunicación como el lenguaje, el seguimiento de
la mirada y el señalamiento. Ninguno de estos procedimientos comprometerá en manera alguna su salud,
ni atentará contra sus derechos, respetando en todo momento las legislaciones y regulaciones nacionales e
internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, he sido
informado/a que cuando los niños o yo misma/o lo manifestemos (por voluntad propia), podrán
suspenderse las actividades.

También se me ha informado que la confidencialidad de mis datos y de los de mi hijo/a o
representado/a serán mantenidos acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 de *Habeas Data*. Esto
implica que los datos serán tratados como confidenciales y sólo serán utilizados por los investigadores en
el contexto de este estudio. También podrían ser utilizados en el contexto de un congreso científico,
clases o capacitaciones profesionales, siempre protegiendo la identidad de los participantes, aún en el
caso de las filmaciones.

Como constancia de lo expresado, firmo al pie.

AUTORIZACIÓN PARA ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN: SI / NO

AUTORIZACIÓN PARA USO DE VIDEOS CON FINES ACADÉMICOS: SI / NO

Firma, aclaración y DNI del familiar responsable:

Firma, aclaración y DNI de un testigo:

Lugar y Fecha:

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

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

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

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

1 2 3 4 5 6 7 X (2) se rió?

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

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

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

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

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

1 2 3 4 5 6 7 X (8) se rió?

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

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

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

Después de dormir, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

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

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

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

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

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

Jugando a las escondidas, ¿cuántas veces el bebé:

1 2 3 4 5 6 7 X (14) se rió?

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

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

¿Cuántas veces el bebé:

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

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

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

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

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

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

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

1 2 3 4 5 6 7 X (26) vocalizó?

¿Cuántas veces se dió cuenta su bebé...

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

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

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

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

1 2 3 4 5 6 7 X (29) lloró?

Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el bebé:

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

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

Durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé:

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

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

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (32) se enfadó cuando no pudo conseguir lo que quería?

En presencia de algunos adultos desconocidos, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (33) continuó estando molesto durante 10 minutos o más?

Durante la semana pasada, cuando le arrulló o le abrazó, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (34) pareció disfrutar?

Cuando le acarició suavemente en alguna parte de su cuerpo, ¿cuántas veces...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (35) se calmó inmediatamente?

¿Cuántas veces su bebé vocalizó como si hablara...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (36) mientras el coche estaba en camino?

Cuando estaba en la sillita de paseo o en la sillita del coche, ¿cuántas veces el bebé...

1 2 3 4 5 6 7 X . . . (37) se meneó y volteó el cuerpo?

ESCALA DE NIVEL ECONÓMICO SOCIAL (NES)					
Nombre del niño/a:		Nº CASO:			
Lugar de Nacimiento:		Nacionalidad:			
Tiempo de residencia de la familia en Bs. As.:		Persona entrevistada (parentesco):			
Fecha de Nacimiento del niño/a (dd/mm/aaaa):		Fecha de entrevista (dd/mm/aaaa):			
ANTECEDENTES SANITARIOS DEL NIÑO/A					
Antropometría					
Se consigna la información provista por el tutor en caso de no tener libreta sanitaria.					
Peso al nacer:					
Talla al nacer:					
Perímetro cefálico al nacer:					
Historia prenatal y parto					
Se consigna con una "X" en "SI" o "NO" y se completa en observaciones cuando corresponda.					
		SI / NO	Observaciones / Cuáles		
Controles durante el embarazo (al menos 4 consultas al obstetra)					
Complicaciones durante el embarazo (por ejemplo alta presión)			Cuáles:		
Tiempo de gestación (semanas) - información de la libreta sanitaria					
Consumo de alcohol durante el embarazo					
Consumo de tabaco durante el embarazo					
Medicaciones prescritas (excluir hierro)			Cuáles:		
Suplemento de hierro					
Parto normal					
Complicaciones en el parto					
Necesitó lámpara ¹			Tiempo:		
Necesitó incubadora ²			Tiempo:		
Necesitó máscara de oxígeno ³			Tiempo:		
^{1,2,3} En caso positivo consignar tiempo (horas, días, semanas) en observaciones					
Historia perinatal e infantil					
		SI / NO	Edad	Duración	Motivo
Recibió golpes en la cabeza y tuvo pérdida de conocimiento					
Tuvo convulsiones sin fiebre					
Tuvo meningitis					
Tuvo hidrocefalia					
Fue operado					
Estuvo internado					
Toma medicamentos (aclarar cuál/es)					
* La columna se completa con Si o No para cada pregunta. En el caso que el antecedente haya requerido internación, con que estuvo internado.					
COMPOSICIÓN FAMILIAR					
Padre o tutor o responsable varón					
Parentesco / relación:					
Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):					
Edad:					
Lugar de nacimiento (País, Provincia, Ciudad/Pueblo/Paraje):					
Cuánto hace que reside en Bs. As.:					
Convive con el niño (SI/NO y aclarar cuando es sólo en fines de semana):					
Madre o tutora o responsable mujer					
Parentesco / relación:					
Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):					
Edad:					
Lugar de nacimiento (País, Provincia, Ciudad/Pueblo/Paraje):					
Cuánto hace que reside en Bs. As.:					

Convive con el niño (SI/NO y aclarar cuando es sólo en fines de semana):						
JEFE DE HOGAR (persona que aporta la cuota mayor del ingreso):						
PERSONAS A CARGO DEL JEFE DE HOGAR:						
Hijos (incluir al niño del caso)*						
	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 7
Género						
Edad						
Asiste a establecimiento educativo						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						
Otros integrantes que viven con el niño						
	1	2	3	4	5	7
Parentesco / relación						
Género						
Edad						
Máxima escolaridad ** o actual						
Convive con el niño (SI o NO)						
Trabaja (SI o NO)						
Cobertura médica (Si/ No/ No sabe)						
* señalar con círculo el niño correspondiente al caso						
** ciclo finalizado						
EDUCACIÓN						
Máximo nivel de estudios alcanzados por padre, madre, tutor legal o responsable a cargo habiendo estado en contacto con el niño (incluye padres separados) durante los primeros cinco años de vida del niño/a. En caso de verificarse más de una pareja (padre o madre), consignar la información de la persona que más tiempo haya estado con el niño/a.						
	PADRE		MADRE			
	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto		
UNIVERSITARIO					Nota: consignar el número de curso (grado o año) teniendo cuenta si fue o no completado	
TERCIARIO						
SECUNDARIO						
PRIMARIO						
SIN ESTUDIOS						
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 construidos en fases (distintos momentos), con diferentes materiales, inseguras (estructura y servicios) con pisos de tierra. ² no construido para habitar. ³ autos, casas rodantes, colectivos, etc.			
Departamento					
Rancho o casilla ¹					
Pieza de inquilinato					
Pieza en hotel/pensión					
Local ²					
Vivienda móvil ³					
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, sistema 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				¹ Incluye al/los propietario/s propiamente dichos familiares del propietario/s
Alquila (inquilino)	2				² El propietario no habita la vivienda
Prestada ²	1				³ Viviendas o terrenos tomados (el propietario no o no autoriza la habitación)
Casero	1				
Intrusada ³	0				⁴ El propietario da la vivienda entrega su esc
Cedida ⁴	0				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:					

