

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Relaciones entre las interacciones parentales, las habilidades lingüísticas y autorregulación emocional en niños/as de 3 a 6 años de Avellaneda.

Alumna: Tailor Solange.

Título a obtener: Lic. en Psicología.

Carrera: Psicología.

Mail de contacto: solange_tailor@hotmail.com

Solangeileana.tailor@alumnos.uai.edu.ar

Tutor: De Grandis Carolina

Co tutor: Lucas Gago Galvagno

Fecha de entrega: abril de 2026

Contenido

Resumen 4
Abstract 5
Introducción 7
Metodología 14
Tipo de estudio y diseño 14
Participantes ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Instrumentos 16
Cuestionario sociodemográfico y Escala de Nivel Socioeconómico (NES) ... **¡Error! Marcador no definido.**
Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form (CBQ-VSF) 16
Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) 19
Subpruebas verbales del WPPSI-IV 21
Procedimiento 23
Recolección de datos ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Análisis de datos 23
Resultados 24
Caracterización sociodemográfica y contextual de la muestra ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Composición familiar y posición fraterna ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Convivencia y redes de cuidado ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Escolarización ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Contexto lingüístico ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Antecedentes perinatales y salud ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Condiciones materiales y contexto de crianza ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Prácticas de lectura ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Acceso a internet y dispositivos digitales ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Modalidad de uso y mediación adulta ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Condiciones materiales y organización doméstica ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Lenguaje 30
Tabla 1 ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Estadísticos descriptivos de las medidas de lenguaje ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Autorregulación emocional 31

Tabla 2 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de autorregulación emocional ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Interacciones parentales 31

Tabla 3 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de interacción parental ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Resultados correlacionales 32

Tabla 4 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Correlaciones de Spearman entre interacciones parentales, autorregulación emocional y lenguaje ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Interacciones parentales y autorregulación emocional ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Interacciones parentales y lenguaje 32

Autorregulación emocional y lenguaje ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Comparaciones 34

Tabla 5 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Comparación por sexo en las dimensiones de autorregulación emocional, lenguaje e interacciones parentales (Prueba U de Mann–Whitney) .. **¡Error! Marcador no definido.**

Comparación según sexo ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 6 34

Correlaciones significativas entre interacciones parentales y autorregulación y educación materna ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Asociación entre nivel educativo materno y variables del desarrollo infantil 36

Tabla 7 36

Comparación según lectura de cuentos en autorregulación, lenguaje e interacciones parentales (Prueba U de Mann–Whitney) ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Comparación según práctica de lectura de cuentos ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Tabla 8 ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Comparación según frecuencia de acompañamiento en el uso de pantallas (Prueba H de Kruskal–Wallis) ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Discusión 39

Limitaciones 47

Líneas futuras de investigación 58

Resumen

El presente estudio examinó la relación entre las interacciones parentales observadas, las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional en niños y niñas de 3 a 6 años residentes en Avellaneda, Argentina. El interés del trabajo se fundamenta en la evidencia que señala a la familia como principal contexto de socialización durante la primera infancia y como modulador del desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 61 niños/as en edad preescolar y sus cuidadores principales. Las interacciones parentales fueron evaluadas mediante el instrumento observacional PICCOLO, que analiza las dimensiones de afecto, responsividad, aliento y enseñanza en situaciones naturales de interacción. Las habilidades lingüísticas se evaluaron mediante subpruebas verbales del WPPSI-IV, incluyendo tareas de información, nombres, vocabulario, semejanzas y comprensión, con el fin de analizar componentes diferenciados del procesamiento lingüístico. La autorregulación emocional se evaluó a través del Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form (CBQ-VSF), que mide dimensiones temperamentales como extraversión, afecto negativo y esfuerzo de control. Asimismo, se relevaron variables sociodemográficas mediante la escala NES. Los resultados evidenciaron asociaciones positivas significativas entre algunas dimensiones de interacción parental y el desempeño lingüístico, particularmente entre afecto parental y vocabulario, así como entre afecto y enseñanza con la subprueba semejanzas. Además, se observó una asociación positiva entre el nivel educativo materno y el rendimiento en semejanzas. No se encontraron asociaciones consistentes entre las dimensiones de interacción parental y los indicadores de autorregulación emocional.

Los hallazgos destacan la relevancia de la calidad de las interacciones tempranas en el desarrollo del lenguaje infantil y aportan evidencia sobre los factores relacionales y contextuales asociados al desarrollo en la primera infancia.

Palabras clave: interacciones parentales; desarrollo del lenguaje; autorregulación emocional; primera infancia; temperamento.

Abstract

This study examined the relationship between observed parental interactions, language skills, and emotional self-regulation in children aged 3 to 6 years from Avellaneda, Argentina. The research is grounded in evidence identifying the family as the primary context of socialization in early childhood and a key influence on cognitive, linguistic, and socioemotional development. A quantitative, non-experimental, correlational design was employed. The sample consisted of 61 preschool children and their primary caregivers. Parental interactions were assessed using the observational instrument PICCOLO (Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes), which evaluates the dimensions of affection, responsiveness, encouragement, and teaching during natural parent–child interactions. Language abilities were assessed through verbal subtests of the WPPSI-IV, including tasks such as information, picture naming, vocabulary, similarities, and comprehension, allowing for the analysis of distinct components of linguistic processing. Emotional self-regulation was evaluated through the Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form (CBQ-VSF), which measures temperament dimensions including extraversion, negative affect, and effortful control. Sociodemographic characteristics were also collected using the NES scale.

The results revealed significant positive associations between certain parental interaction dimensions and children's linguistic performance, particularly between parental affection and vocabulary, as well as between affection and teaching with the similarities subtest. In addition, a positive association was found between maternal educational level and performance in similarities. No consistent associations were identified between parental interaction dimensions and indicators of emotional self-regulation. Overall, the findings highlight the importance of the quality of early parent–child interactions for children's language development and contribute empirical evidence regarding relational and contextual factors associated with early childhood development.

Keywords: parental interactions; language development; emotional self-regulation; early childhood; temperament

Introducción

Se ha establecido que las relaciones parentales ejercen una influencia significativa en el desarrollo integral de la infancia, dado el papel fundamental de la familia como agente primario de socialización y educación durante esta etapa (Marín Iral, 2019). En este contexto, los modelos parentales se definen como el conjunto de pautas culturales que regulan la convivencia y la distribución de responsabilidades entre los miembros del núcleo familiar (Alvarez Blanco y Martínez, 2016).

Particularmente en los primeros años de vida, las competencias parentales desempeñan un rol relevante en la configuración de la calidad de las interacciones adulto–niño, asociándose con diversos indicadores del desarrollo infantil (Arciniegas Muñoz, 2022). En consonancia, investigaciones como la de Jiménez Camacho y Valdez Morales (2020) han evidenciado una correlación significativa entre los estilos de crianza y la trayectoria del desarrollo lingüístico en niños preescolares. Si bien los estilos de crianza constituyen configuraciones globales de prácticas educativas y no se equiparan estrictamente con las interacciones parentales observadas en contextos situacionales, ambas dimensiones se inscriben en el campo de las conductas del cuidador primario y en las formas en que este estructura las oportunidades de intercambio comunicativo. En este sentido, los hallazgos relativos a estilos parentales aportan antecedentes conceptuales relevantes para comprender cómo determinadas características de la acción adulta podrían modular el desarrollo lingüístico infantil.

No obstante, en el campo del desarrollo infantil los constructos vinculados a la acción del cuidador, parentalidad, estilos parentales, estilos de crianza, prácticas de crianza e interacciones parentales, no son equivalentes, aunque comparten un espacio teórico común (Lansford, 2021; Smetana, 2017). La parentalidad constituye el marco amplio de funciones y responsabilidades asociadas al cuidado y socialización infantil (Lansford, 2021). Los estilos

parentales refieren a configuraciones globales relativamente estables que caracterizan el clima educativo-afectivo del hogar (Smetana, 2017; Kuppens & Ceulemans, 2018). Las prácticas de crianza describen conductas específicas orientadas a objetivos formativos concretos, diferenciándose conceptualmente de los estilos, en tanto estos operan como contexto que puede modular el impacto de dichas prácticas sobre el desarrollo infantil (Darling & Steinberg, 1993). Finalmente, las interacciones parentales se sitúan en un nivel procesual y relacional, aludiendo a conductas observables desplegadas en tiempo real en el intercambio adulto-niño, cuya calidad puede ser evaluada mediante instrumentos observacionales diseñados para tal fin, como la escala PICCOLO desarrollada por Roggman et al. (2013). En el presente estudio, el posicionamiento conceptual se inscribe específicamente en el nivel de las interacciones parentales observadas, entendidas como procesos conductuales situados que estructuran oportunidades de estimulación lingüística y regulación socioemocional (Roggman et al., 2013).

Adicionalmente, estudios como el de Muñoz (2022) subrayan la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas del niño/a en la construcción de un vínculo afectivo positivo. Dicho vínculo, junto con un entorno estimulante que promueva el desarrollo de sus capacidades y reconozca sus logros, resulta esencial para un desarrollo infantil óptimo.

A su vez, se ha observado que el clima social ejerce una influencia considerable sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas infantiles, abarcando el habla, la escritura, la lectura y la escucha (Palacios Villalobos, 2021). En consecuencia, se subraya la importancia de mantener condiciones familiares óptimas para la formación y el desarrollo integral del niño. En concordancia con estas ideas, la comunicación humana, definida como el intercambio de ideas y experiencias mediante un código compartido (Peñafiel Puerto, 2016), experimenta una rápida evolución en la infancia. El niño transita de la emisión de llantos a la comprensión y expresión de deseos a través del lenguaje hablado, un proceso de origen social (Peñafiel Puerto, 2016).

La necesidad innata de comunicación conduce al ser humano a interactuar con su entorno desde los primeros meses de vida, expandiendo progresivamente su vocabulario hasta alcanzar una comunicación fluida (Vargas Lazo, 2018). En este sentido, se destaca la necesidad de estimular y fortalecer las dimensiones del lenguaje, la forma, el contenido y el uso (Vargas, 2021). No obstante, se ha evidenciado que el nivel de habilidades lingüísticas en niños de escuelas urbanas supera al de aquellos que asisten a escuelas urbano-marginales (Canales, 2015).

Las experiencias comunicativas que se desarrollan en el entorno familiar constituyen un contexto relevante para la adquisición y progresiva complejización del lenguaje infantil. Las características de los intercambios entre cuidadores y niños/as, entre ellas la responsividad adulta, la participación verbal y las oportunidades de elaboración lingüística, se han relacionado con distintos aspectos del desarrollo del lenguaje (Rosemberg et al., 2016; Stein et al., 2021; Tamis-LeMonda et al., 2001). Estas experiencias no se limitan a los intercambios espontáneos, sino que incluyen prácticas culturales cotidianas como la lectura compartida, que proporciona oportunidades de atención conjunta, intercambio verbal y contacto sostenido con formas lingüísticas y narrativas. Los antecedentes han relacionado las experiencias de lectura en el hogar con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente, aunque sus asociaciones pueden variar según las características de las prácticas y los componentes del desarrollo considerados (Mol & Bus, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002). A su vez, las oportunidades lingüísticas infantiles se encuentran vinculadas con características del contexto familiar y educativo, por lo que las diferencias en las experiencias comunicativas deben comprenderse dentro de las condiciones socioculturales en las que transcurre el desarrollo (Hoff, 2006). Las oportunidades lingüísticas infantiles se encuentran, a su vez, vinculadas con características del contexto familiar y educativo, por lo que las diferencias en las experiencias comunicativas deben comprenderse dentro de las condiciones socioculturales en las que transcurre el desarrollo (Hoff, 2006; Stein et al., 2021). Si bien algunos de estos trabajos

exceden el recorte temporal priorizado en la presente investigación, se recuperan por constituir antecedentes de referencia para la comprensión de las relaciones entre contexto, experiencias comunicativas y desarrollo lingüístico, y se articulan con evidencia más reciente que permite sostener la vigencia de estos aportes.

Numerosas investigaciones convergen en la identificación de una estrecha relación entre el contenido y la función de los intercambios conversacionales en el hogar y la comprensión emocional infantil (Dunn y Brown, 1994; Garner et al., 1997; Taumoepeau y Ruffman, 2006; Ensor & Hughes, 2008; Ontai & Thompson, 2008).

En este sentido, Ontai y Thompson (2008) demostraron que el uso parental del lenguaje emocional y la conversación sobre experiencias emocionales constituyen vías significativas a través de las cuales el lenguaje contribuye no solo a la comprensión emocional, sino también al desarrollo de habilidades de regulación emocional.

Específicamente, se ha observado que las conversaciones emocionales entre padres e hijos, particularmente aquellas en las que los adultos utilizan y explicitan términos referidos a estados afectivos propios y ajenos, se asocian con variaciones en el conocimiento y la regulación emocional infantil (Dunn & Brown, 1994; Ontai & Thompson, 2008; Reschke et al., 2024). La calidad y frecuencia de estos intercambios verbales constituyen mecanismos relevantes de socialización emocional durante la primera infancia (Eisenberg et al., 1998; Cole et al., 2010).

En síntesis, es importante la idea de que el lenguaje y el desarrollo emocional deben analizarse en términos de su influencia recíproca, y que los niños pequeños pueden emplear el lenguaje como herramienta de regulación emocional (Cole et al., 2010). Este planteamiento conduce a la necesidad de definir los conceptos de regulación y autorregulación emocional en la infancia. La regulación se entiende como la modulación continua, dinámica y adaptativa

del estado interno (emoción y cognición) y el comportamiento, mediada por factores tanto extrínsecos como intrínsecos del niño o la niña. (Bell & Calkins, 2012; Cox et al., 2010; De Grandis et al., 2019; Nigg, 2017).

Se ha observado que el desarrollo de estrategias para el control emocional en la infancia progresa desde la regulación emocional guiada por los cuidadores hasta la autorregulación interiorizada (Losada et al., 2019). Específicamente, la autorregulación se define como la capacidad de adaptación a situaciones desafiantes de manera socialmente aceptable. Este proceso se facilita a través del modelado de comportamientos autorreguladores por parte de los cuidadores primarios, lo que permite a los niños internalizar y aplicar estrategias efectivas para el manejo de sus emociones (Menjura, 2022). En este contexto, la habilidad para reconocer y comprender las emociones propias se considera fundamental para las respuestas en diversas situaciones (Sánchez Cortez, 2023).

En consonancia con lo anterior, diversas investigaciones han subrayado la importancia de las emociones en la primera infancia para la comprensión de la autorregulación emocional (Lozada, 2019). Además, se ha evidenciado una estrecha relación entre el desarrollo de competencias emocionales, el nivel de socialización infantil y la regulación emocional adecuada, lo que sugiere que el aprendizaje de la regulación conductual aumenta la capacidad para prevenir comportamientos disruptivos (Menjura, 2022). Finalmente, se ha demostrado una correlación positiva entre la autorregulación emocional y el cumplimiento de consignas (Sánchez Cortez, 2023).

En concordancia con los hallazgos previos sobre la autorregulación emocional, el estudio de Fernández Erazo et al. (2021) se propuso examinar, desde una perspectiva teórica y conceptual, la influencia de los estilos parentales en la regulación emocional infantil. En dicho trabajo, los estilos parentales son entendidos como configuraciones generales de pautas

normativas y afectivas que caracterizan el ejercicio de la crianza. Los autores analizan cómo estas modalidades globales de socialización se asocian con la capacidad de los niños y las niñas para gestionar y modular sus emociones. En sus resultados, señalan que determinadas características del ejercicio parental, especialmente aquellas que combinan normas consistentes con afectividad, se vinculan con un mayor desarrollo de habilidades afectivas, cognitivas y sociales que favorecen el reconocimiento, control y expresión emocional. En contraste, configuraciones parentales basadas predominantemente en la severidad normativa y el castigo se asocian con mayores dificultades en los procesos de autorregulación emocional.

La presente investigación tiene como objetivo principal examinar la relación existente entre las interacciones parentales observadas, las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional en niños/as de 3 a 6 años residentes en Avellaneda. De manera específica, se busca describir las interacciones parentales de los cuidadores primarios, así como las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional de los niños/as. Asimismo, se propone analizar la asociación entre las interacciones parentales y los niveles de desempeño lingüístico y autorregulatorio infantil.

De forma complementaria, se explorará la relación entre las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional con variables contextuales y sociodemográficas, tales como el sexo del niño/a, el nivel educativo materno, la lectura compartida de cuentos y el uso de pantallas compartido. Se plantea la hipótesis de que si existe lectura compartida de cuentos y uso de pantallas compartido se asocia con niveles más elevados de desarrollo lingüístico y autorregulación emocional. Asimismo, se postula que el nivel educativo materno se relaciona positivamente con el desempeño lingüístico infantil, observándose mayores niveles en

hijos/as de madres con educación secundaria completa o superior en comparación con aquellos cuyos niveles educativos son inferiores.

La comprensión de las interacciones parentales observadas, el desarrollo lingüístico y la autorregulación emocional en la infancia temprana, específicamente en niños/as de 3 a 6 años en el contexto sociocultural de Avellaneda, representa un desafío relevante. Si bien la literatura ha documentado la importancia del entorno familiar en el desarrollo infantil, persisten interrogantes acerca de cómo las variaciones en la calidad de las interacciones parentales se asocian con el desempeño lingüístico y los procesos de autorregulación en contextos locales específicos.

En este marco, la pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿Cómo se asocian las dimensiones de las interacciones parentales observadas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional en niños/as preescolares de 3 a 6 años?

En función de estos antecedentes, resulta pertinente desarrollar una investigación que permita analizar los niveles de habilidades lingüísticas, autorregulación emocional e interacciones parentales observadas en niños/as de nivel inicial, con potencial aplicabilidad en el ámbito educativo. Los hallazgos podrían contribuir a la comprensión de factores familiares vinculados al desarrollo infantil y ofrecer insumos teóricos y empíricos para profesionales de la educación, la salud y el trabajo social que trabajan con niños en la primera infancia y sus familias. Asimismo, la identificación de variables asociadas al desarrollo lingüístico y la autorregulación emocional permitirá orientar futuras intervenciones preventivas adaptadas a las características del entorno sociocultural.

Metodología

Tipo de estudio y diseño

La presente investigación se inscribe en el campo de los estudios empíricos, en tanto se basa en la recolección y análisis sistemático de datos obtenidos directamente de la realidad mediante instrumentos estandarizados y procedimientos observacionales. Asimismo, se trata de un estudio de enfoque cuantitativo, dado que se orienta a la medición objetiva de variables, el análisis estadístico de sus relaciones y la contrastación de hipótesis formuladas a partir del marco teórico (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2016).

Dentro de los diseños cuantitativos, el estudio adopta un diseño no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas deliberadamente por el investigador, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. En este tipo de diseño, el investigador se limita a registrar y analizar los fenómenos sin intervenir en su ocurrencia, lo que resulta coherente con el objetivo de examinar asociaciones entre interacciones parentales, habilidades lingüísticas y autorregulación emocional (Hernández Sampieri et al., 2016).

En cuanto al alcance, la investigación es de tipo correlacional, puesto que se propone identificar y analizar la relación estadística entre variables, sin establecer relaciones causales directas. Este tipo de alcance permite estimar la magnitud y dirección de las asociaciones entre los constructos estudiados, constituyendo un nivel explicativo intermedio dentro de la investigación cuantitativa (Hernández Sampieri et al., 2016).

Respecto de la temporalidad, el diseño es transversal o transeccional, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Las variables fueron medidas simultáneamente, lo que permite describir y analizar las relaciones existentes en ese punto

específico del desarrollo, sin seguimiento longitudinal posterior (Hernández Sampieri et al., 2016).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 61 niños y niñas en edad preescolar, con edades comprendidas entre 39 y 76 meses, concentrándose mayoritariamente entre los 4 y 5 años. Del total de participantes, el 49,2% fueron varones y el 50,8% mujeres.

Todos los niños y niñas asistían a una institución educativa de gestión pública ubicada en Avellaneda, provincia de Buenos Aires. La información sociodemográfica y familiar fue proporcionada por las madres de los participantes, cuya edad promedio fue de 32 años (*DE* = 6.81). La edad promedio de los padres fue de 35 años (*DE* = 9.16).

La muestra incluyó niños y niñas con desarrollo típico que asistían regularmente a la institución y cuyos cuidadores habían otorgado el consentimiento informado para participar del estudio. Se estableció como criterio de exclusión la presencia de un diagnóstico previo de trastorno del espectro autista u otras condiciones del neurodesarrollo que requirieran protocolos de evaluación diferenciados.

Las características sociodemográficas, familiares, educativas y contextuales de la muestra se presentan de manera detallada en el apartado de Resultados.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico y Escala de Nivel Socioeconómico (NES)

Con el propósito de caracterizar las condiciones sociodemográficas y estructurales del contexto familiar, se administró un cuestionario sociodemográfico que relevó información sobre las condiciones habitacionales, educativas, laborales, sanitarias y familiares de los participantes. Para la sistematización de esta información se utilizó la Escala de Nivel Socioeconómico (NES), de acuerdo con los criterios de corrección adaptados por el equipo de investigación y utilizados en antecedentes locales sobre condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil (Elgier et al., 2017; Gago-Galvagno et al., 2019).

La NES se construyó a partir de siete indicadores dicotómicos de privación estructural: condiciones habitacionales deficitarias, hacinamiento, inasistencia escolar en edad obligatoria, bajo nivel educativo de los cuidadores, desempleo parental, inseguridad alimentaria y ausencia de cobertura sanitaria. Cada indicador se codificó como 0 (ausencia de privación) o 1 (presencia de privación), generando un índice cuyo rango oscila entre 0 y 7. Los valores más elevados indican mayor presencia de condiciones de vulnerabilidad estructural.

Por su naturaleza, la NES constituye un índice compuesto por indicadores que representan condiciones socioeconómicas diferenciadas, y no una escala psicométrica destinada a medir un único constructo psicológico latente. En consecuencia, sus indicadores no requieren homogeneidad interna ni una estructura factorial común, por lo que no corresponde evaluar su confiabilidad mediante coeficientes de consistencia interna, como el alfa de Cronbach. Su utilización se sustenta en la operacionalización de condiciones estructurales relevantes para la caracterización del contexto socioeconómico y en antecedentes de

investigación local que han empleado esta estrategia de sistematización (Elgier et al., 2017; Gago-Galvagno et al., 2019).

Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form (CBQ-VSF)

El temperamento infantil fue evaluado mediante el Children's Behavior Questionnaire Very Short Form (CBQ-VSF), desarrollado originalmente por Putnam y Rothbart (2006) y adaptado y validado para población argentina por De Grandis, Resches y Kohan Cortada (2023). En el presente estudio se utilizó la versión argentina validada para niños y niñas de 3 a 7 años residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

El CBQ-VSF se inscribe en el modelo psicobiológico del temperamento de Rothbart, que conceptualiza el temperamento como diferencias individuales constitucionales en reactividad emocional y procesos de autorregulación, con base neurobiológica y relativa estabilidad evolutiva. La versión Very Short Form consta de 36 ítems que son respondidos por los cuidadores principales mediante una escala tipo Likert de frecuencia.

La estructura factorial del instrumento reproduce tres dimensiones superiores:

Esfuerzo de Control (Effortful Control) refiere a la capacidad voluntaria de modular la conducta y la atención. Incluye componentes como control inhibitorio, focalización atencional y sensibilidad a la retroalimentación. Esta dimensión constituye el núcleo de la autorregulación temperamental y ha sido vinculada consistentemente con desempeño académico temprano y desarrollo lingüístico.

Afectividad Negativa (Negative Affectivity) capta la propensión a experimentar emociones displacenteras intensas, tales como frustración, miedo o irritabilidad. Representa

la dimensión reactiva del sistema emocional y se asocia con vulnerabilidad a dificultades socioemocionales cuando no se encuentra modulada por mecanismos de control.

Reactividad/Extraversión (Surgency/Extraversion) refleja niveles elevados de actividad, búsqueda de estimulación, aproximación social y expresión de afecto positivo. Desde una perspectiva evolutiva, esta dimensión se vincula con motivación exploratoria y apertura al entorno social.

Los puntajes se obtienen mediante el promedio de los ítems correspondientes a cada dimensión. En la validación argentina (De Grandis et al., 2023) se reportaron coeficientes de consistencia interna adecuados (α entre .65 y .84 según subescala), estructura factorial coherente con el modelo teórico trifactorial y asociaciones externas conceptualmente consistentes con nivel educativo materno y diferencias por sexo. Estos hallazgos respaldan la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento en población local.

El CBQ-VSF presenta evidencia robusta de confiabilidad y validez tanto en su versión original como en la adaptación argentina. En la validación original (Putnam & Rothbart, 2006), los coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) para las tres dimensiones oscilaron en rangos adecuados, respaldando la homogeneidad interna de los ítems dentro de cada factor.

En la adaptación argentina realizada por De Grandis et al. (2023), se reportaron coeficientes alfa entre .65 y .84 según dimensión, valores considerados aceptables a buenos para investigación en psicología del desarrollo. Estos resultados evidencian adecuada consistencia interna en población local.

En términos de validez estructural, análisis factoriales exploratorios realizados en la muestra argentina replicaron la estructura trifactorial teórica (Esfuerzo de Control,

Afectividad Negativa y Reactividad/Extraversión), con cargas factoriales coherentes con el modelo psicobiológico del temperamento. La adecuación muestral (KMO) y la significación de la prueba de esfericidad de Bartlett indicaron pertinencia para el análisis factorial.

Adicionalmente, se observaron asociaciones teóricamente consistentes entre dimensiones temperamentales y variables externas —como nivel educativo materno y sexo— aportando evidencia de validez convergente y discriminante. La coherencia de las correlaciones interdimensionales refuerza la diferenciación conceptual entre reactividad emocional y autorregulación.

Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO)

La calidad de las interacciones parentales fue evaluada mediante el Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) (Roggman et al., 2013), en su versión adaptada al español por Vilaseca et al. (2019). Este instrumento observacional se fundamenta en modelos transaccionales del desarrollo que sostienen que la calidad de la interacción adulto-niño constituye un mecanismo proximal central en la promoción de competencias cognitivas y lingüísticas.

El PICCOLO consta de 29 ítems que evalúan comportamientos parentales específicos observados durante situaciones naturales de interacción. Cada ítem se puntúa en una escala ordinal de tres puntos (0 = ausente; 1 = raramente observado; 2 = frecuentemente observado). Los ítems se organizan en cuatro dimensiones:

Afecto, que evalúa calidez emocional, expresividad positiva y vínculo afectivo; Responsividad, que mide la sensibilidad del adulto a las señales del niño y su capacidad de ajuste contingente; Aliento o Ánimo, que capta conductas que promueven autonomía y

persistencia; Enseñanza, que evalúa estrategias de andamiaje cognitivo, expansión verbal y estimulación conceptual.

Las investigaciones de validación han reportado adecuados índices de consistencia interna por subescala y evidencia de validez convergente con medidas de desarrollo infantil temprano. La adaptación española (Vilaseca et al., 2019) confirmó la estructura conceptual del instrumento y su aplicabilidad en contextos de habla hispana.

El PICCOLO presenta evidencia consolidada de confiabilidad y validez en estudios internacionales y en su adaptación al español. En el estudio original de Roggman et al. (2013), se reportaron coeficientes de consistencia interna adecuados para las cuatro subescalas (Afecto, Responsividad, Aliento y Enseñanza), con valores alfa que indican homogeneidad interna satisfactoria.

La adaptación española realizada por Vilaseca et al. (2019) confirmó la estructura de cuatro factores mediante análisis factorial, replicando la organización conceptual del instrumento. Las cargas factoriales obtenidas respaldaron la diferenciación entre dimensiones afectivas, regulatorias y de estimulación cognitiva.

Desde el punto de vista de validez convergente, estudios han mostrado asociaciones significativas entre puntajes del PICCOLO y medidas estandarizadas de desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, lo que respalda su validez criterial. El carácter observacional del instrumento reduce el sesgo de deseabilidad social y aumenta su validez ecológica, al basarse en registros conductuales en contextos naturales de interacción.

Asimismo, análisis de sensibilidad han mostrado que el instrumento discrimina adecuadamente entre distintos niveles de calidad interactiva, aportando evidencia de validez discriminante.

Subpruebas verbales del WPPSI-IV

El desarrollo lingüístico fue evaluado mediante subpruebas verbales del *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition (WPPSI-IV).* A diferencia de un índice verbal global, el presente estudio consideró subpruebas específicas con el objetivo de analizar componentes diferenciados del sistema lingüístico.

La subprueba *Receptive Vocabulary* evalúa comprensión léxica auditiva mediante la selección de imágenes correspondientes a palabras pronunciadas por el evaluador. Esta tarea constituye una medida relativamente pura de lenguaje receptivo, con mínima demanda expresiva, y permite estimar el acceso al significado y discriminación semántica.

Information evalúa conocimiento factual adquirido y memoria semántica a largo plazo. Su desempeño se encuentra influido por estimulación ambiental y exposición cultural, constituyendo un indicador sensible al entorno sociocultural.

Picture Naming mide vocabulario expresivo y acceso léxico. La tarea requiere codificación visual y recuperación verbal de etiquetas léxicas, implicando procesos fonológicos y de organización semántica.

En niños de mayor edad, *Vocabulary* evalúa la calidad definicional y profundidad de representaciones semánticas, mientras que *Similarities* mide razonamiento verbal abstracto, formación de conceptos y categorización semántica. Finalmente, *Comprehension* evalúa juicio social verbal y razonamiento práctico aplicado a normas sociales, implicando procesos inferenciales y uso pragmático del lenguaje.

Desde una perspectiva analítica, estas subpruebas permiten diferenciar tres dominios funcionales: lenguaje receptivo, lenguaje expresivo y razonamiento verbal. Esta

diferenciación resulta fundamental para examinar asociaciones específicas con variables temperamentales y contextuales, dado que no todos los componentes del sistema lingüístico responden de igual modo a factores ambientales o regulatorios.

El WPPSI-IV presenta sólidos índices de confiabilidad y validez en estudios normativos internacionales, con adecuada consistencia interna y estabilidad temporal.

El WPPSI-IV cuenta con amplia evidencia de confiabilidad y validez derivada de su proceso de estandarización internacional. En términos de confiabilidad, las subpruebas verbales presentan adecuados coeficientes de consistencia interna y estabilidad temporal, respaldando la precisión de las mediciones individuales.

Desde el punto de vista de validez estructural, análisis factoriales confirmatorios realizados durante la estandarización del instrumento respaldan la diferenciación entre factores de Comprensión Verbal y otros dominios cognitivos. A nivel de subprueba, la diferenciación entre tareas de comprensión léxica (Receptive Vocabulary), conocimiento factual (Information), denominación expresiva (Picture Naming), razonamiento abstracto (Similarities), profundidad semántica (Vocabulary) y juicio social verbal (Comprehension) se sostiene en cargas factoriales diferenciadas y correlaciones intersubprueba coherentes con modelos teóricos del lenguaje.

La validez convergente se evidencia en correlaciones significativas con otras medidas de lenguaje y rendimiento académico, mientras que la validez discriminante se observa en la diferenciación entre habilidades receptivas, expresivas y de razonamiento verbal. La capacidad predictiva de las subpruebas verbales respecto de desempeño académico posterior aporta evidencia de validez criterial longitudinal.

Procedimiento

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo entre los años 2024 y 2025 en una institución pública de nivel inicial del conurbano bonaerense. La tesista se desempeñaba como docente en dicha institución, circunstancia que facilitó el acceso a la población. En consideración de este doble rol, se resguardaron los principios éticos vinculados con la participación voluntaria, la confidencialidad y el consentimiento informado.

Previo al inicio del estudio, se obtuvo la autorización formal del equipo directivo. Posteriormente, se realizó una reunión informativa con las familias de las salas correspondientes a las edades de interés. En dicha instancia se presentaron el objetivo y los alcances del estudio, los procedimientos de evaluación y el carácter voluntario de la participación. Asimismo, se informó que la decisión de no participar no implicaría consecuencias académicas ni institucionales para los niños/as ni sus familias.

Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos y se informó que la información recolectada sería utilizada exclusivamente con fines científicos. Las familias que manifestaron interés en participar firmaron el consentimiento informado, en el cual se detallaron los procedimientos, los derechos de los participantes y las condiciones de resguardo de la información.

La recolección se organizó en dos instancias para cada participante y su cuidador. En un primer encuentro, luego de la firma del consentimiento informado, los cuidadores completaron el cuestionario sociodemográfico y el *Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form* (CBQ-VSF).

En un segundo encuentro individual, previamente acordado con cada familia, se videograbó una situación de interacción entre el cuidador y el niño/a, con una duración aproximada de diez minutos. Para esta instancia se dispusieron juguetes de encastre, libros infantiles y elementos de juego simbólico, como cocina y utensilios, seleccionados para posibilitar diferentes modalidades de interacción. Las videograbaciones de las 61 díadas fueron posteriormente observadas y codificadas mediante los 29 ítems del PICCOLO, correspondientes a las dimensiones Afecto, Responsividad, Aliento y Enseñanza.

Finalizada la situación de interacción, cada niño/a fue evaluado individualmente mediante las subpruebas verbales del WPPSI-IV correspondientes a su rango etario. La administración se realizó de acuerdo con las normas establecidas en el manual técnico del instrumento y las condiciones previstas para cada rango de edad.

De este modo, la estrategia de recolección integró distintas fuentes y modalidades de evaluación: reporte del cuidador, evaluación directa e individual del desempeño infantil y observación sistemática de las interacciones cuidador-niño videograbadas y posteriormente codificadas.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 26.

En una primera etapa, se efectuaron análisis descriptivos de las variables en estudio. Para las variables cuantitativas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, mientras que para las variables categóricas se obtuvieron frecuencias y porcentajes.

Posteriormente, se evaluó la distribución de las variables mediante pruebas de normalidad. Dado que la mayoría no cumplió con el supuesto de normalidad, se optó por procedimientos estadísticos no paramétricos.

Para analizar las asociaciones entre variables cuantitativas u ordinales se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). Las comparaciones entre dos grupos independientes se realizaron mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, mientras que para las variables independientes con más de dos categorías se empleó la prueba de Kruskal-Wallis. En todos los análisis se adoptó un nivel de significación estadística de $p < .05$.

En relación con la evaluación de las habilidades lingüísticas mediante la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition* (WPPSI-IV; Wechsler, 2012), se optó por analizar individualmente los puntajes obtenidos en las subpruebas administradas, en lugar de utilizar un índice compuesto de comprensión verbal. Esta decisión permitió conservar la especificidad de las habilidades evaluadas por cada tarea y examinar sus asociaciones diferenciales con las restantes variables del estudio.

En consecuencia, las subpruebas fueron consideradas de acuerdo con los procesos específicos involucrados en su resolución: comprensión léxica auditiva, conocimiento verbal adquirido y memoria semántica, vocabulario expresivo y acceso léxico, profundidad semántica, razonamiento verbal abstracto y categorización conceptual, y comprensión y razonamiento verbal aplicado. Esta estrategia permitió analizar el desempeño atendiendo a la especificidad conceptual de cada medida, evitando considerar las habilidades lingüísticas evaluadas como un constructo homogéneo.

Caracterización sociodemográfica y contextual de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 61 niños y niñas en edad preescolar, con edades comprendidas entre los 39 y 76 meses, concentrándose principalmente entre los 4 y 5 años de edad.

Composición familiar y posición fraterna

El número de hijos por hogar osciló entre 1 y 7, con predominio de familias con 2 hijos (31.1%), seguidas por aquellas con 4 hijos (26.2%) y 3 hijos (24.6%). La media fue de aproximadamente 3 hijos por familia. Se observó una composición familiar heterogénea tanto en el número de hijos como en la posición fraterna de los niños/as participantes.

Convivencia y redes de cuidado

La mayoría de los niños y niñas convivía con ambos progenitores, aunque también se identificaron configuraciones familiares ampliadas que incluían abuelos/as, tíos/as y otros familiares. En relación con el cuidado cotidiano, una proporción importante de los niños/as permanecía la mayor parte del tiempo con la madre; en otros casos, el cuidado recaía en abuelas u otros integrantes del grupo familiar.

Todas las encuestas fueron respondidas por las madres (100%), cuya edad promedio fue de 32 años (*DE* = 6.81). La edad paterna promedio fue de 35 años (*DE* = 9.16; *n* = 53).

En cuanto al nivel educativo parental, se observó un predominio de estudios secundarios incompletos entre las madres, con menor proporción de estudios terciarios o universitarios completos. Entre los padres, el nivel educativo informado se concentró mayoritariamente en estudios primarios completos.

Escolarización y contexto institucional

El 100% de los niños/as asistía al jardín de infantes, predominantemente de gestión pública. El ingreso a la escolarización se produjo mayoritariamente alrededor de los 2 años, dado que los participantes habían concurrido previamente al jardín maternal. La jornada escolar era de aproximadamente cuatro horas diarias, con asistencia semanal completa.

Respecto del jardín maternal al que los participantes habían asistido previamente, se informaron grupos de entre 19 y 20 niños/as, con uno o dos docentes por sala. Al momento del estudio, los participantes concurrían a salas de aproximadamente 25 alumnos con un/a docente a cargo.

La institución se encuentra emplazada en el mismo predio que el jardín maternal y una unidad sanitaria barrial. Asimismo, implementa instancias de articulación entre el jardín maternal y el jardín de infantes, y entre el nivel inicial y la escuela primaria, mediante visitas programadas, encuentros intergrupales y actividades con niños/as de otros niveles.

Contexto lingüístico

El 11.5% de los niños/as tenía contacto con una lengua distinta del español, principalmente guaraní, inglés o quechua. En algunos casos, este contacto se producía desde el nacimiento o desde edades tempranas.

Antecedentes perinatales y de salud

El 21.3% de los niños/as nació antes de las 37 semanas de gestación, mientras que la mayoría de los nacimientos se ubicó entre las semanas 38 y 40. El peso al nacer se concentró mayoritariamente entre los 3000 y 3600 gramos.

No se reportaron problemas auditivos ni diagnósticos de trastornos del lenguaje. El 9.8% presentó antecedentes de infecciones de oído y el 8.2% registró problemas de salud importantes, principalmente afecciones respiratorias.

Condiciones materiales y organización doméstica

A partir de los indicadores relevados mediante la NES, se observaron condiciones materiales heterogéneas en los hogares. Respecto de las características de la vivienda, el 44.3% (*n* = 27/61) informó disponer de dos ambientes, sin contar baño ni cocina, mientras que el 39.3% (*n* = 24/61) informó tres ambientes. La totalidad de los hogares reportó disponer de baño (100%; *n* = 61/61), y el 98.4% (*n* = 60/61) indicó que este era de uso exclusivo del hogar. Asimismo, predominó la disponibilidad de inodoro con descarga (83.6%; *n* = 51/61).

Prácticas de lectura en el hogar

En relación con la disponibilidad de libros, el 88.5% de los hogares (*n* = 54/61) reportó contar con libros, mientras que el 11.5% (*n* = 7/61) indicó no disponer de ellos. Respecto de la cantidad aproximada, el 67.2% (*n* = 41/61) informó tener menos de 10 libros; el 21.3% (*n* = 13/61), entre 10 y 50; el 6.6% (*n* = 4/61), entre 51 y 100; y el 4.9% (*n* = 3/61) se ubicó en otra categoría.

Respecto de la lectura compartida, el 73.8% de las madres (*n* = 45/61) indicó que solía leer cuentos al niño/a, mientras que el 23.0% (*n* = 14/61) respondió que no. En cuanto a su frecuencia, el 27.9% (*n* = 17/61) refirió leer una vez por semana; el 19.7% (*n* = 12/61), tres veces por semana; el 24.6% (*n* = 15/61), menos de una vez por semana; y el 4.9% (*n* = 3/61), todos los días.

En relación con la disponibilidad de libros propios, el 45.9% (*n* = 28/61) indicó que el niño/a no tenía libros propios; el 39.3% (*n* = 24/61) informó disponer de 10 libros o menos; el 11.5% (*n* = 7/61), entre 11 y 30; y el 1.6% (*n* = 1/61), 50 o más.

Acceso a internet y dispositivos digitales

El acceso a internet se encontraba ampliamente extendido: el 85.2% de los hogares (*n* = 52/61) informó contar con un servicio de internet pago, el 13.1% (*n* = 8/61) utilizaba datos móviles y el 1.6% (*n* = 1/61) no disponía de conexión.

Entre las actividades digitales relevadas se encontraron la visualización de televisión, incluyendo cable y plataformas, el consumo de videos en YouTube, el uso de aplicaciones interactivas y las videollamadas con familiares.

Modalidad de uso y mediación adulta

Respecto del acompañamiento durante el consumo televisivo, el 47.5% (*n* = 29/61) informó que el niño/a miraba televisión acompañado casi siempre y el 34.4% (*n* = 21/61), siempre. El 13.1% (*n* = 8/61) lo hacía algunas veces, mientras que el 1.6% (*n* = 1/61) casi nunca y el 3.3% (*n* = 2/61) nunca.

En cuanto al intercambio comunicativo sobre los contenidos observados, el 55.7% (*n* = 34/61) indicó que el niño/a siempre dialogaba o realizaba comentarios y el 21.3% (*n* = 13/61) que lo hacía casi siempre. El 18.0% (*n* = 11/61) informó que esto ocurría algunas veces, mientras que las categorías casi nunca y nunca representaron, cada una, el 1.6% (*n* = 1/61).

Lenguaje

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las medidas de lenguaje

Medida	n	M	DE	Mín	Máx
Dibujos (3 años)	11	18.64	5.33	7	23
Información (3 años)	11	9.82	0.98	7	11
Nombres (3 años)	11	9.45	0.69	8	10
Vocabulario (4–6 años)	50	17.10	1.83	14	23
Semejanzas (4–6 años)	37	15.27	2.82	11	22
Comprensión (4–6 años)	2	24.00	1.41	23	25

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar. Los tamaños muestrales varían según la subprueba administrada y el rango etario correspondiente.

En el subgrupo de niños/as de 3 años (n = 11), las medidas de lenguaje mostraron diferente grado de dispersión. Información (M = 9.82; DE = 0.98) y Nombres (M = 9.45; DE = 0.69) presentaron baja variabilidad y rangos acotados, mientras que Dibujos (M = 18.64; DE = 5.33) evidenció una mayor dispersión de los puntajes.

En el grupo de 4 a 6 años, Vocabulario (n = 50; M = 17.10; DE = 1.83) presentó menor dispersión que Semejanzas (n = 37; M = 15.27; DE = 2.82), observándose en esta última una mayor variabilidad interindividual. La subprueba Comprensión contó únicamente con dos casos (n = 2), por lo que sus resultados se presentan con fines descriptivos y no permiten caracterizar el desempeño del grupo en esta medida.

.

Autorregulación emocional

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de autorregulación emocional

Dimensión	n	M	DE	Mín	Máx
Extraversión	58	52.21	10.59	34	84
Afecto negativo	59	53.31	10.44	23	73
Esfuerzo de control	59	59.27	10.65	30	80

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar.

Las tres dimensiones temperamentales presentaron variabilidad interindividual. El Esfuerzo de Control registró la media más elevada (*M* = 59.27; *DE* = 10.65), seguido por Afecto Negativo (*M* = 53.31; *DE* = 10.44) y Extraversión (*M* = 52.21; *DE* = 10.59). Los desvíos estándar fueron similares entre las tres dimensiones, indicando niveles comparables de dispersión en la muestra.

Asimismo, se observaron amplitudes de rango en las tres dimensiones: Extraversión presentó puntuaciones entre 34 y 84, Afecto Negativo entre 23 y 73 y Esfuerzo de Control entre 30 y 80. Estos resultados muestran heterogeneidad en las puntuaciones temperamentales de los participantes.

Interacciones parentales

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de interacción parental

Dimensión	n	M	DE	Mín	Máx
Responsividad	61	12.97	2.01	3	14
Aliento	61	12.23	2.58	2	14
Enseñanza	60	9.72	4.05	2	16
Afecto	61	11.10	2.55	4	14

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar.

Las dimensiones de interacción parental presentaron perfiles descriptivos diferenciados. Responsividad registró una media de *M* = 12.97 (*DE* = 2.01), Aliento de *M* = 12.23 (*DE* = 2.58), Afecto de *M* = 11.10 (*DE* = 2.55) y Enseñanza de *M* = 9.72 (*DE* = 4.05).

En cuanto a la dispersión, Enseñanza presentó la mayor variabilidad interindividual (*DE* = 4.05) y la mayor amplitud de puntuaciones observadas (2–16). Responsividad (*DE* = 2.01; rango = 3–14), Aliento (*DE* = 2.58; rango = 2–14) y Afecto (*DE* = 2.55; rango = 4–14) mostraron una dispersión comparativamente menor. Las puntuaciones evidenciaron distintos grados de variabilidad entre las dimensiones de interacción parental evaluadas.

Resultados correlacionales

Tabla 4

Correlaciones de Spearman entre interacciones parentales, autorregulación emocional y lenguaje

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Extraversión	—								
2. Afecto negativo	.257	—							
3. Esfuerzo de control	.224	.561**	—						
4. Responsividad	.114	−.057	.205	—					
5. Aliento	.302*	−.061	.050	.765**	—				
6. Enseñanza	.184	−.081	.087	.804**	.746**	—			
7. Afecto parental	.276*	−.068	.069	.533**	.721**	.691**	—		
8. Vocabulario	−.045	.095	.009	.148	.160	.273	.326*	—	
9. Semejanzas	−.203	−.005	.019	.173	.012	.332*	.382*	.771**	—

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman.
$p < .05$. **p** < .01.

Interacciones parentales y autorregulación emocional

El análisis mediante el coeficiente de correlación de Spearman mostró asociaciones positivas estadísticamente significativas entre Extraversión infantil y las dimensiones

parentales Aliento (ρ = .302, *p* = .021) y Afecto (ρ = .276, *p* = .036). Ambas asociaciones fueron directas y de magnitud débil a moderada.

No se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de interacción parental y Afecto Negativo ni Esfuerzo de Control (*p* > .05).

Asimismo, las cuatro dimensiones del PICCOLO presentaron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre sí, con coeficientes comprendidos entre ρ = .533 y ρ = .804 (*p* < .01), evidenciando una elevada asociación entre las dimensiones de interacción parental evaluadas.

Interacciones parentales y lenguaje

En relación con las medidas de lenguaje, se observaron asociaciones positivas estadísticamente significativas entre Enseñanza y Semejanzas (ρ = .332, *p* = .045), entre Afecto parental y Vocabulario (ρ = .326, *p* = .021), y entre Afecto parental y Semejanzas (ρ = .382, *p* = .020). Las asociaciones fueron directas y presentaron magnitudes bajas a moderadas.

No se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre Responsividad o Aliento y las subpruebas lingüísticas incluidas en este análisis (*p* > .05).

Autorregulación emocional y lenguaje

En la submuestra de niños/as de 3 años (*n* = 11), se observó una asociación negativa estadísticamente significativa y de magnitud elevada entre Esfuerzo de Control y la subprueba Dibujos (ρ = −.835, *p* = .001). En esta submuestra, mayores puntuaciones en Esfuerzo de Control se asociaron con menores puntuaciones en Dibujos.

Comparaciones

Tabla 5
Comparación por sexo en las dimensiones de autorregulación emocional, lenguaje e interacciones parentales

Variable	Rango promedio Mujeres	Rango promedio Varones	U	Z	p
Autorregulación emocional					
Extraversión	26.41	32.59	331.00	-1.393	.164
Afecto negativo	30.53	29.45	419.00	-0.243	.808
Esfuerzo de control	33.25	26.64	337.50	-1.480	.139
Lenguaje					
Dibujos (3 años)	6.33	5.60	13.00	-0.375	.708
Información (3 años)	5.17	7.00	10.00	-1.354	.176
Nombres (3 años)	5.17	7.00	10.00	-1.024	.306
Vocabulario (4–6 años)	26.30	24.70	292.50	-0.395	.693
Semejanzas (4–6 años)	19.66	18.31	158.50	-0.383	.702
Interacciones parentales (PICCOLO)					
Responsividad	31.87	30.10	438.00	-0.429	.668
Aliento	31.48	30.50	450.00	-0.230	.818
Enseñanza	30.30	30.70	444.00	-0.089	.929
Afecto parental	32.39	29.57	422.00	-0.629	.529

Nota. U = estadístico de Mann–Whitney; Z = valor estandarizado; p = significación asintótica bilateral.

Comparación según sexo

Como se observa en la Tabla 5, no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre niñas y varones en ninguna de las variables analizadas ($p > .05$). En las dimensiones de autorregulación emocional, las diferencias entre los rangos promedio de Extraversión, Afecto Negativo y Esfuerzo de Control no alcanzaron significación estadística. Tampoco se observaron diferencias significativas en las medidas de lenguaje correspondientes a los distintos grupos etarios ni en las dimensiones de interacción parental evaluadas mediante PICCOLO: Responsividad, Aliento, Enseñanza y Afecto.

Tabla 6

Correlaciones entre nivel educativo materno, autorregulación emocional, lenguaje e interacciones parentales

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Extraversión	—												
2. Afecto Negativo	.26	—											
3. Esfuerzo Control	.22	.56**	—										
4. Dibujos	.08	.01	−.84**	—									
5. Información	.41	−.20	−.07	.07	—								
6. Vocabulario	−.05	.10	.01	—	—	—							
7. Semejanzas	−.20	−.01	.02	—	—	.77**	—						
8. Nombres	.33	−.35	−.05	−.09	.38	—	—	—					
9. Educación materna	−.03	−.10	.19	−.56	.38	.21	.40*	.26	—				
10. Responsividad	.11	−.06	.21	−.56	.00	.15	.17	−.36	.13	—			
11. Aliento	.30*	−.06	.05	−.20	.00	.16	.01	−.21	−.05	.77**	—		
12. Enseñanza	.18	−.08	.09	−.22	.31	.27	.33*	−.34	.19	.80**	.75**	—	
13. Afecto	.28*	−.07	.07	.08	.35	.33*	.38*	−.03	.13	.53**	.72**	.69**	—

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman.
$p < .05$. **p** < .01.

Asociación entre nivel educativo materno y variables del desarrollo infantil

El análisis mediante el coeficiente de correlación de Spearman mostró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel educativo materno y la subprueba Semejanzas ($\rho = .402$, $p = .014$), de magnitud moderada. Este resultado fue específico de esta medida, dado que no se observaron asociaciones estadísticamente significativas con las restantes medidas lingüísticas, las dimensiones de autorregulación emocional ni las dimensiones de interacción parental ($p > .05$). En este sentido, el patrón de resultados muestra que la asociación con el nivel educativo materno no se extendió de manera generalizada al conjunto de las variables evaluadas, sino que se circunscribió al desempeño en Semejanzas.

Tabla 7

Comparación según práctica de lectura de cuentos en autorregulación emocional, lenguaje e interacciones parentales

Variable	Rango promedio NO	Rango promedio SÍ	U	Z	p
Autorregulación emocional					
Extraversión	33.46	27.15	204.50	−1.19	.234
Afecto negativo	23.14	30.91	219.00	−1.52	.128
Esfuerzo de control	15.73	32.92	113.50	−3.28	.001**
Lenguaje					
Dibujos	10.50	5.00	0.00	−2.18	.030*
Información	6.00	6.00	9.00	0.00	1.000
Vocabulario	25.54	24.15	203.50	−0.30	.762
Semejanzas	17.06	18.33	108.50	−0.32	.746
Nombres	8.50	5.44	4.00	−1.32	.186
Interacciones parentales					
Responsividad	27.93	30.64	286.00	−0.57	.572
Aliento	30.43	29.87	309.00	−0.11	.909
Enseñanza	27.11	30.26	274.50	−0.61	.541
Afecto	29.54	30.14	308.50	−0.12	.906

Nota. U = estadístico de Mann–Whitney; Z = valor estandarizado; p = significación asintótica bilateral.

Los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas en Esfuerzo de Control ($U = 113.50$, $Z = -3.28$, $p = .001$). Los niños/as a quienes se les leían cuentos presentaron un rango promedio superior (32.92) al de aquellos que no recibían esta práctica (15.73). Este patrón muestra una asociación específica entre la práctica de lectura compartida y mayores puntuaciones en Esfuerzo de Control.

Asimismo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la subprueba Dibujos ($U = 0.00$, $Z = -2.18$, $p = .030$), aunque en dirección inversa: el grupo que no recibía lectura de cuentos presentó un rango promedio superior (10.50) al del grupo que sí la recibía (5.00). Este resultado corresponde a la submuestra de niños/as de 3 años ($n = 11$), por lo que debe ser considerado con cautela debido al reducido número de casos.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas según la práctica de lectura de cuentos en Extraversión y Afecto Negativo, en las restantes medidas de lenguaje ni en las dimensiones de interacción parental evaluadas mediante PICCOLO ($p > .05$). El patrón de resultados no fue generalizado entre las variables estudiadas: las diferencias se circunscribieron a Esfuerzo de Control y, en la submuestra de 3 años, a la subprueba Dibujos, con direcciones diferentes.

Tabla 8

Comparación según frecuencia de acompañamiento adulto durante el uso de pantallas en autorregulación emocional, lenguaje e interacciones parentales

Variable	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	H	gl	p
Autorregulación emocional							
Extraversión	7.00	23.96	31.23	32.45	4.16	3	.245

Variable	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	H	gl	p
Afecto negativo	28.50	27.67	26.90	34.55	2.49	3	.477
Esfuerzo de control	14.50	24.68	33.55	31.41	4.02	3	.259
Lenguaje							
Dibujos	10.50	7.50	5.30	5.38	2.54	3	.469
Vocabulario	15.50	31.36	23.62	23.28	3.56	3	.313
Semejanzas	5.00	24.09	15.89	18.13	5.04	3	.169
Nombres	8.50	3.50	4.00	8.50	6.57	3	.087
Interacciones parentales							
Responsividad	9.50	32.70	31.86	30.93	3.78	3	.286
Aliento	17.50	28.87	32.95	31.73	1.89	3	.595
Enseñanza	15.75	32.43	32.21	28.89	2.02	3	.569
Afecto	36.25	28.33	33.77	29.57	1.23	3	.746

Nota. H = estadístico de Kruskal–Wallis; gl = grados de libertad; p = significación asintótica.

Los análisis comparativos realizados mediante la prueba H de Kruskal-Wallis no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de frecuencia de acompañamiento adulto durante el uso de pantallas en ninguna de las variables evaluadas ($p > .05$). Este patrón se mantuvo tanto en las dimensiones de autorregulación emocional como en las medidas de lenguaje y en las dimensiones de interacción parental evaluadas mediante PICCOLO.

Si bien se observaron variaciones en los rangos promedio entre las categorías “Casi nunca”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”, estas diferencias no alcanzaron significación estadística. Los resultados muestran que, bajo la forma en que fue operacionalizada esta variable, la frecuencia de acompañamiento adulto durante el uso de pantallas no presentó diferencias estadísticamente detectables en las variables del desarrollo infantil y de interacción parental consideradas en este estudio.

Discusión

El objetivo general de este estudio consistió en examinar la relación entre interacciones parentales observadas, habilidades lingüísticas y autorregulación emocional en niños/as de 3 a 6 años de Avellaneda, en un contexto atravesado por indicadores de vulnerabilidad. La relevancia teórica de este problema se apoya en la evidencia que posiciona a la familia como agente primario de socialización y modulador del desarrollo infantil temprano (Marín Iral, 2019), así como en los aportes que distinguen constructos próximos pero no equivalentes, parentalidad, estilos parentales, prácticas de crianza e interacciones observadas, dentro de un espacio conceptual común (Lansford, 2021; Smetana, 2017). En términos aplicados, la calidad de las interacciones cuidador–niño constituye un foco privilegiado para la detección de recursos y necesidades de apoyo, especialmente en contextos de inequidad, donde las experiencias microcontextuales pueden operar como factores de riesgo o protección. En esta línea, el uso de instrumentos observacionales como la Piccolo aporta valor práctico al identificar conductas parentales optimizadoras del desarrollo (Roggman et al., 2013), mientras que el abordaje del lenguaje mediante componentes del Índice de Comprensión Verbal permite precisar dominios específicos del desempeño (WPPSI-IV). Finalmente, el estudio atiende una relevancia social concreta: comprender qué dimensiones relacionales y contextuales se asocian con marcadores del desarrollo en primera infancia permite orientar acciones preventivas y de promoción basadas en evidencia en ámbitos educativos y comunitarios (Álvarez Blanco & Martínez-González, 2016; Arciniegas Muñoz, 2022).

El primer objetivo específico se orientó a describir las interacciones parentales observadas, las habilidades lingüísticas y la autorregulación emocional en niños y niñas de 3 a 6 años del contexto estudiado. En relación con las interacciones parentales, las dimensiones

evaluadas presentaron perfiles diferenciados. Responsividad y Aliento mostraron menor variabilidad entre las díadas, mientras que Enseñanza presentó la mayor dispersión. Esta diferencia adquiere relevancia al considerar la especificidad conceptual de las dimensiones del PICCOLO: Responsividad comprende conductas contingentes frente a las señales, intereses y necesidades del niño/a; Aliento refiere al apoyo de la exploración, la iniciativa y el esfuerzo; y Enseñanza involucra conductas de estimulación cognitiva y lingüística, como explicar, ampliar verbalizaciones, formular preguntas y promover relaciones entre objetos, acciones y conceptos. La mayor heterogeneidad observada en Enseñanza muestra, por lo tanto, que las diferencias entre las díadas fueron más pronunciadas en aquellas conductas vinculadas con el andamiaje cognitivo y lingüístico. Este patrón resulta consistente con Roggman et al. (2013), quienes plantean que las interacciones parentales no constituyen una característica global e indiferenciada, sino que comprenden dominios específicos de conducta que pueden expresarse con distinta frecuencia. A su vez, Lansford (2021) y Smetana (2017) señalan que las prácticas parentales se configuran en contextos socioculturales particulares y en relación con las condiciones y recursos disponibles en el entorno familiar. La variabilidad encontrada en Enseñanza podría vincularse, entonces, con diferencias en las oportunidades de estimulación conceptual y lingüística presentes durante las interacciones cuidador-niño/a, aunque los resultados descriptivos no permiten atribuir esas diferencias a una condición contextual específica.

En cuanto a las habilidades lingüísticas, los resultados también mostraron diferencias según las tareas evaluadas. En el grupo de menor edad, Información y Nombres presentaron puntuaciones comparativamente más homogéneas, mientras que Dibujos mostró mayor dispersión. Entre los niños/as de 4 a 6 años, Semejanzas presentó mayor variabilidad que Vocabulario. Las tareas que requieren categorización conceptual, establecimiento de relaciones semánticas y razonamiento verbal mostraron, por lo tanto, mayor heterogeneidad

que algunas medidas vinculadas con conocimientos verbales y léxicos. Este resultado converge con la concepción del lenguaje como un sistema multidimensional cuyos componentes presentan trayectorias de desarrollo parcialmente diferenciadas (Vargas, 2021). Peñafiel Puerto (2016) y Palacios Villalobos (2021) también destacan la relevancia de las experiencias comunicativas y de los intercambios simbólicos en la progresiva complejización de las habilidades lingüísticas, mientras que Canales (2015) describe trayectorias lingüísticas heterogéneas en relación con las oportunidades educativas y socioculturales. Los resultados obtenidos son compatibles con estos antecedentes en cuanto muestran variabilidad entre distintos componentes del desempeño lingüístico, aunque el carácter descriptivo y transversal del estudio no permite explicar esa heterogeneidad a partir de las experiencias comunicativas o de las condiciones socioculturales de los participantes.

Respecto de la autorregulación emocional, las tres dimensiones temperamentales mostraron variabilidad interindividual, con niveles comparables de dispersión entre Extraversión, Afecto Negativo y Esfuerzo de Control. Estas dimensiones representan componentes diferentes del temperamento y no pueden interpretarse bajo una lógica unidimensional de mayor o menor regulación: el Esfuerzo de Control remite a procesos voluntarios de regulación de la atención y la conducta, mientras que Afecto Negativo y Extraversión expresan modalidades distintas de reactividad temperamental. La variabilidad encontrada resulta congruente con antecedentes que describen la primera infancia como un período de progresiva organización de los procesos regulatorios y de importantes diferencias individuales en su expresión (Bell & Calkins, 2012; Losada et al., 2019). Menjura (2022) y Sánchez Cortez (2023), por su parte, destacan la articulación entre el desarrollo de competencias emocionales y los procesos de socialización y aprendizaje de estrategias regulatorias. La dispersión observada puede comprenderse, así, en el marco de trayectorias

regulatorias diferenciadas propias de un período en el que estos procesos continúan consolidándose.

El segundo objetivo específico se orientó a analizar la relación entre las interacciones parentales y el desarrollo lingüístico infantil. La hipótesis planteaba que mayores niveles de Responsividad, Aliento, Enseñanza y Afecto parental se asociarían con un mejor desempeño lingüístico. Los resultados sostuvieron parcialmente esta hipótesis, ya que se identificaron asociaciones positivas entre dimensiones específicas de la interacción parental y determinadas habilidades lingüísticas, pero estas relaciones no se extendieron a todas las variables evaluadas. Enseñanza se asoció con Semejanzas, mientras que Afecto parental se relacionó con Vocabulario y Semejanzas. Este patrón muestra que la relación entre las interacciones cuidador-niño/a y el lenguaje no fue global, sino diferencial según las características de la interacción y el componente lingüístico considerado.

La asociación entre Enseñanza y Semejanzas resulta conceptualmente relevante por las habilidades implicadas en ambas dimensiones. Enseñanza comprende conductas mediante las cuales el cuidador amplía las oportunidades de aprendizaje durante la interacción, a través de explicaciones, preguntas, expansión de las verbalizaciones y establecimiento de relaciones entre objetos, acciones y conceptos. Semejanzas, por su parte, demanda identificar atributos compartidos, establecer relaciones semánticas, organizar categorías y expresar verbalmente el criterio que vincula los conceptos presentados. La relación encontrada presenta, por lo tanto, correspondencia entre las experiencias de andamiaje cognitivo y lingüístico observadas en la interacción y las demandas de categorización y razonamiento verbal involucradas en esta tarea.

Este hallazgo converge con antecedentes que destacan el papel de las experiencias comunicativas cotidianas en la adquisición y complejización del lenguaje. Jiménez Camacho

y Valdez Morales (2020) señalan la relevancia de los contextos familiares caracterizados por intercambios simbólicos, conversaciones elaborativas y mediación adulta, mientras que Rosemberg et al. (2016) y Stein et al. (2021) destacan el valor de las oportunidades de participación verbal y de las intervenciones adultas que amplían y enriquecen los intercambios lingüísticos. Tamis-LeMonda et al. (2001) también encontraron relaciones entre características de la responsividad materna y distintos momentos del desarrollo lingüístico temprano. Los datos obtenidos coinciden con estos antecedentes en cuanto a la relevancia de la interacción cuidador-niño/a, aunque introducen una especificidad: en esta muestra, la asociación con Semejanzas se presentó particularmente en la dimensión Enseñanza y no se extendió de manera uniforme a las restantes dimensiones parentales.

Afecto parental, en cambio, se asoció tanto con Vocabulario como con Semejanzas. Esta dimensión del PICCOLO comprende expresiones de calidez, cercanía, disfrute y afectividad positiva durante la interacción. Su relación con dos medidas lingüísticas diferentes permite considerar el componente afectivo como parte del contexto en el que se despliegan los intercambios verbales, sin asumir que constituya una forma directa de estimulación lingüística. Un intercambio caracterizado por disponibilidad afectiva y disfrute compartido puede ofrecer mayores oportunidades para la participación comunicativa del niño/a, la producción verbal y la construcción conjunta de significados. Esta interpretación mantiene correspondencia con los antecedentes que conciben el lenguaje como un proceso situado en intercambios sociales significativos y no exclusivamente como una adquisición individual de vocabulario o estructuras lingüísticas (Tamis-LeMonda et al., 2001; Rosemberg et al., 2016).

También resulta relevante que Responsividad y Aliento no presentaran asociaciones estadísticamente significativas con las medidas lingüísticas analizadas. Este resultado

delimita el alcance de la hipótesis inicial y evita interpretar la calidad de la interacción parental como un constructo homogéneo relacionado de igual manera con todo el desarrollo lingüístico. La discusión anterior ya señalaba que distintos componentes del lenguaje pueden vincularse con experiencias interaccionales diferentes y que las habilidades de organización semántica, categorización y establecimiento de relaciones entre significados podrían guardar mayor proximidad con intercambios que incluyen una participación cognitiva activa del adulto. En la muestra estudiada, fueron Enseñanza y Afecto las dimensiones que mostraron asociaciones con determinadas habilidades verbales, mientras que Responsividad y Aliento no presentaron el mismo patrón.

La hipótesis correspondiente a este objetivo quedó, entonces, parcialmente sostenida. Las asociaciones entre Enseñanza y Semejanzas, y entre Afecto parental con Vocabulario y Semejanzas, respaldan la existencia de relaciones específicas entre ciertas características de la interacción cuidador-niño/a y determinados componentes del desempeño lingüístico. La ausencia de asociaciones en las restantes dimensiones muestra, a su vez, que estas relaciones no pueden generalizarse a la interacción parental ni al lenguaje considerados globalmente. Dado el carácter transversal y correlacional del estudio, los hallazgos expresan patrones de covariación y no permiten establecer una dirección causal entre las variables.

El tercer objetivo específico se orientó a analizar la relación entre las interacciones parentales y la autorregulación emocional infantil. La hipótesis planteaba que mayores niveles de Responsividad, Aliento, Enseñanza y Afecto parental se asociarían con mayores niveles de autorregulación emocional. Los resultados sostuvieron parcialmente esta hipótesis: se observaron asociaciones positivas entre Aliento y Extraversión, y entre Afecto parental y Extraversión, mientras que ninguna de las dimensiones parentales presentó asociaciones estadísticamente significativas con Afecto Negativo o Esfuerzo de Control. El patrón

encontrado fue, por lo tanto, específico y estuvo circunscripto a Extraversión, sin extenderse a los componentes temperamentales vinculados con la reactividad emocional negativa y el control voluntario de la conducta.

La especificidad de estas asociaciones adquiere mayor sentido al considerar el contenido de las dimensiones involucradas. Aliento comprende conductas mediante las cuales el cuidador apoya la exploración, la iniciativa, el esfuerzo y la autonomía del niño/a, mientras que Afecto incluye expresiones de calidez, cercanía, disfrute y afectividad positiva durante la interacción. Extraversión refiere a diferencias individuales en la tendencia a la aproximación, el nivel de actividad, la búsqueda de estimulación y la expresión de afectividad positiva. La relación de Extraversión con Aliento y Afecto presenta así una correspondencia conceptual: las conductas parentales asociadas con el apoyo a la iniciativa y con un clima afectivo positivo se vincularon con una dimensión temperamental caracterizada por una mayor disposición hacia la aproximación y la participación en el entorno.

Los resultados pueden situarse dentro de antecedentes que conciben el desarrollo socioemocional como un proceso progresivo en el que las características individuales del niño/a se articulan con las experiencias relacionales tempranas. Bell y Calkins (2012) destacan que la regulación emocional se desarrolla en el marco de intercambios entre disposiciones temperamentales y experiencias de socialización, mientras que Losada et al. (2019) señalan la relevancia de las interacciones con los cuidadores en la adquisición y organización de recursos regulatorios. Menjura (2022) y Sánchez Cortez (2023) también ubican las experiencias familiares y de socialización entre los contextos relevantes para el desarrollo de competencias emocionales. Los hallazgos obtenidos coinciden con estos planteos en cuanto muestran relaciones entre características de la interacción parental y un

componente del temperamento infantil, aunque la asociación observada fue más acotada de lo previsto inicialmente.

Esta delimitación es importante porque Afecto Negativo y Esfuerzo de Control no mostraron asociaciones significativas con las dimensiones del PICCOLO. El Afecto Negativo expresa diferencias individuales en la tendencia a experimentar respuestas emocionales negativas, mientras que el Esfuerzo de Control comprende mecanismos voluntarios de regulación atencional y conductual, entre ellos la focalización de la atención y el control inhibitorio. La ausencia de asociaciones con estas dimensiones difiere de una expectativa amplia según la cual las interacciones parentales positivas deberían relacionarse de manera homogénea con una mayor regulación emocional. En esta muestra, los datos no mostraron esa correspondencia general: las relaciones significativas se concentraron en Extraversión y no alcanzaron a los procesos de control voluntario ni a la reactividad negativa.

Esta particularidad también obliga a precisar el alcance de la hipótesis. La asociación de Aliento y Afecto con Extraversión no puede interpretarse como evidencia de que una interacción parental de mayor calidad produzca una "mejor autorregulación", ya que Extraversión no equivale conceptualmente a capacidad regulatoria. Tampoco puede establecerse una dirección única de la relación. Las características temperamentales infantiles participan activamente de los intercambios cotidianos y pueden relacionarse con las respuestas que despliegan los cuidadores, al mismo tiempo que las experiencias relacionales forman parte del contexto en el que esas disposiciones se expresan y desarrollan. El carácter transversal y correlacional del estudio no permite determinar la dirección de estas asociaciones.

La hipótesis planteada para este objetivo quedó parcialmente sostenida y requiere una lectura diferenciada de los componentes temperamentales. Se encontraron relaciones entre

Aliento y Afecto parental con Extraversión, compatibles con antecedentes que destacan la articulación entre características individuales y experiencias de socialización, pero no se identificó el patrón general esperado para Afecto Negativo y Esfuerzo de Control. Los datos respaldan así una relación selectiva entre determinadas características de la interacción cuidador-niño/a y la expresión temperamental, sin justificar una asociación global entre calidad parental y autorregulación emocional.

El cuarto objetivo específico se orientó a analizar la relación entre la autorregulación emocional y el desarrollo lingüístico infantil. La hipótesis planteaba la existencia de asociaciones positivas entre las habilidades de autorregulación y el desempeño lingüístico. Los resultados no sostuvieron esta hipótesis en la dirección esperada. No se identificó un patrón general de asociaciones significativas entre las dimensiones temperamentales y las medidas de lenguaje; la única asociación estadísticamente significativa se observó en la submuestra de niños/as de 3 años (n = 11), entre Esfuerzo de Control y la subprueba Dibujos, y fue negativa y de magnitud elevada.

La dirección de esta asociación resulta particularmente relevante porque difiere de la prevista. El Esfuerzo de Control comprende procesos voluntarios de regulación de la atención y la conducta, como la focalización atencional, el control inhibitorio y la capacidad de modular una respuesta dominante. Dibujos, por su parte, requiere la evocación y producción de palabras a partir de estímulos visuales, por lo que involucra procesos de recuperación léxica frente a una clave visual. El resultado indica que, dentro de esta pequeña submuestra, mayores puntuaciones en Esfuerzo de Control se asociaron con menores puntuaciones en una tarea específica de evocación léxica. Esta relación inversa no se reprodujo en las restantes medidas lingüísticas, lo que impide extenderla al vínculo entre autorregulación y desarrollo del lenguaje considerado de manera global.

El hallazgo se aparta de la dirección esperada a partir de antecedentes que plantean relaciones entre los procesos regulatorios y el desarrollo lingüístico. Bell y Calkins (2012) señalan que la regulación atencional y conductual se organiza progresivamente durante la infancia y participa en la capacidad del niño/a para orientar y sostener su conducta de acuerdo con las demandas del entorno. Losada et al. (2019) también destacan la articulación entre regulación emocional, atención y adaptación durante el desarrollo. Desde el campo del lenguaje, Vargas (2021) y Palacios Villalobos (2021) resaltan la participación de procesos cognitivos y comunicativos diversos en la adquisición y complejización de las habilidades lingüísticas. Los resultados de este estudio no reprodujeron una asociación positiva general entre ambos dominios y mostraron, en cambio, una relación inversa circunscripta a una única medida y al grupo de menor edad.

La discusión anterior también recuperaba a Cole et al. (2010), quienes plantean que el lenguaje puede constituirse progresivamente en una herramienta simbólica para la organización y regulación de la experiencia emocional. Esta perspectiva permite sostener teóricamente la vinculación entre lenguaje y regulación, pero no explica por sí misma la dirección negativa encontrada entre Esfuerzo de Control y Dibujos. Precisamente, la divergencia entre lo esperado desde estos antecedentes y el resultado obtenido aconseja evitar explicaciones posteriores que atribuyan la asociación a un mecanismo evolutivo específico que no fue evaluado en el estudio.

El tamaño de la submuestra de 3 años (n = 11) constituye un aspecto central para interpretar este resultado. Una correlación de magnitud elevada obtenida con pocos casos puede ser sensible a la distribución de las puntuaciones y a observaciones individuales, por lo que su magnitud no debe tomarse aisladamente como evidencia de una relación robusta o generalizable. Esta cautela adquiere mayor importancia porque ninguna de las restantes

asociaciones entre dimensiones temperamentales y medidas lingüísticas alcanzó significación estadística. El resultado puede considerarse un hallazgo específico de la muestra que requiere ser examinado en grupos más amplios antes de atribuirle un significado evolutivo definido.

La hipótesis correspondiente a este objetivo, por lo tanto, no encontró respaldo en el patrón esperado. La relación inversa entre Esfuerzo de Control y evocación léxica ante estímulos visuales constituye un resultado particular que diverge de la expectativa teórica de una asociación positiva entre recursos regulatorios y desempeño lingüístico. Su circunscripción a una sola subprueba, la ausencia de asociaciones equivalentes en las demás medidas y el reducido número de participantes de este grupo etario limitan su generalización. El diseño transversal y correlacional tampoco permite establecer direccionalidad entre ambos procesos, por lo que el hallazgo debe conservarse como una asociación específica que requiere nueva evidencia para precisar su significado.

Además de las relaciones planteadas en los objetivos específicos, se analizaron características del contexto familiar y sociodemográfico que podían aportar a la comprensión de las diferencias observadas en el desarrollo infantil. Entre ellas se consideraron el nivel educativo materno, la práctica de lectura de cuentos, el acompañamiento adulto durante el uso de pantallas y el sexo. Estos análisis permiten situar las relaciones entre lenguaje, autorregulación emocional e interacciones parentales dentro de las condiciones cotidianas en las que transcurre el desarrollo, sin atribuir a estas variables un carácter explicativo o causal.

En relación con el nivel educativo materno, se observó una asociación positiva con el desempeño en Semejanzas, mientras que no se identificaron asociaciones estadísticamente significativas con las restantes medidas lingüísticas, las dimensiones de autorregulación emocional ni las dimensiones de interacción parental. El resultado muestra una relación específica con una habilidad lingüístico-conceptual, más que una asociación general entre

educación materna y desarrollo infantil. Semejanzas requiere identificar atributos compartidos entre conceptos, establecer relaciones semánticas, construir categorías y expresar verbalmente el criterio que vincula los elementos presentados. La asociación encontrada adquiere relevancia al considerar que el nivel educativo materno puede vincularse con diferencias en las experiencias lingüísticas y conceptuales disponibles en el entorno cotidiano del niño/a.

Este hallazgo coincide con antecedentes que señalan relaciones entre las características educativas y socioculturales del entorno familiar y las oportunidades de desarrollo lingüístico. Hoff (2006) plantea que las diferencias socioeconómicas se vinculan con variaciones en las experiencias lingüísticas infantiles, mientras que Canales (2015) describe trayectorias lingüísticas heterogéneas en función de las oportunidades educativas y socioculturales. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sitúa el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en procesos de interacción y mediación social. La asociación observada entre educación materna y Semejanzas resulta compatible con estos antecedentes, particularmente por tratarse de una tarea que demanda categorización conceptual, organización semántica y razonamiento verbal.

La relación encontrada, sin embargo, no se extendió a Vocabulario ni a las restantes medidas de lenguaje. Tampoco se observaron asociaciones con las dimensiones temperamentales o con las interacciones parentales evaluadas mediante PICCOLO. Esta ausencia de un patrón general limita una interpretación según la cual un mayor nivel educativo materno se correspondería globalmente con un mejor desarrollo lingüístico o socioemocional. El nivel educativo constituye, además, una característica contextual relacionada potencialmente con múltiples condiciones culturales, materiales y familiares que no fueron aisladas en estos análisis. Por tratarse de un estudio transversal y correlacional, el

hallazgo permite identificar una asociación específica entre educación materna y desempeño en Semejanzas, pero no establecer una relación causal entre ambas variables.

Asimismo, el nivel educativo materno no debe interpretarse de manera aislada ni como un mecanismo causal. Constituye una característica contextual que puede encontrarse relacionada con múltiples condiciones familiares, culturales y materiales no equivalentes entre sí. Por tratarse de un estudio transversal y correlacional, los resultados permiten identificar una asociación entre educación materna y desempeño en Semejanzas, pero no establecer que el nivel educativo materno produzca diferencias en dicha habilidad. En este sentido, el hallazgo aporta evidencia sobre la especificidad de las relaciones entre características del contexto familiar y determinados componentes del desarrollo lingüístico, más que sobre un efecto general del nivel educativo sobre el desarrollo infantil.

En relación con la práctica de lectura de cuentos en el hogar, los resultados mostraron diferencias específicas entre los grupos. Los niños/as a quienes se les leían cuentos presentaron mayores puntuaciones en Esfuerzo de Control que aquellos que no participaban de esta práctica. Este resultado resulta relevante porque el Esfuerzo de Control comprende procesos voluntarios de regulación de la atención y la conducta, entre ellos la focalización atencional, el control inhibitorio y la capacidad de modular respuestas de acuerdo con las demandas de la situación. La lectura compartida constituye una actividad estructurada que requiere orientar y sostener la atención, seguir una secuencia narrativa, atender a las intervenciones del adulto y regular la propia participación durante el intercambio. La diferencia encontrada es, por lo tanto, conceptualmente compatible con las demandas regulatorias involucradas en este tipo de experiencia cotidiana.

Este hallazgo puede ponerse en relación con antecedentes que destacan el papel de los intercambios conversacionales familiares en los procesos de socialización emocional. Dunn y

Brown (1994), Ontai y Thompson (2008) y Eisenberg et al. (1998) señalan la relevancia de las conversaciones con adultos para la comprensión y elaboración de los estados emocionales. Cole et al. (2010), por su parte, plantean que el lenguaje puede constituirse progresivamente en una herramienta simbólica para organizar y regular la experiencia emocional. La lectura compartida reúne varias de estas características al articular intercambio verbal, atención conjunta y participación regulada en torno a una actividad común. Durante la lectura pueden producirse situaciones de alternancia de turnos, formulación y respuesta de preguntas, anticipación de acontecimientos, recuperación de información y seguimiento secuencial de una narración. La asociación encontrada con Esfuerzo de Control resulta compatible con este marco, aunque el diseño del estudio no permite afirmar que la lectura compartida produzca mejores capacidades regulatorias.

Los antecedentes sobre prácticas familiares de lectura también han señalado su relevancia para el desarrollo infantil. Sénéchal y LeFevre (2002) y Mol y Bus (2011) destacan el valor de las experiencias de lectura compartida y del entorno alfabetizador familiar para distintos procesos vinculados con el desarrollo lingüístico y la alfabetización emergente. En la presente investigación, sin embargo, la práctica de lectura no se acompañó de diferencias significativas generalizadas en las medidas lingüísticas. Esta ausencia de un patrón amplio introduce un matiz respecto de esos antecedentes: la diferencia más clara se observó en Esfuerzo de Control y no en el conjunto de las habilidades de lenguaje evaluadas. El resultado refuerza la necesidad de diferenciar los dominios específicos del desarrollo y de no asumir que una misma práctica familiar se relacionará de manera homogénea con todas las competencias infantiles.

La subprueba Dibujos presentó un resultado diferente. En la submuestra de niños/as de 3 años (n = 11), quienes no recibían lectura de cuentos obtuvieron puntuaciones superiores

en esta tarea. Dibujos requiere la evocación y producción de palabras a partir de estímulos visuales, por lo que el hallazgo se circunscribe a una medida específica de recuperación léxica ante claves visuales y no puede generalizarse al desarrollo lingüístico. Este resultado tampoco converge con la dirección esperable a partir de los antecedentes que vinculan las experiencias de lectura compartida con oportunidades de desarrollo lingüístico. Su interpretación requiere todavía mayor cautela porque la misma subprueba había mostrado una asociación inversa con Esfuerzo de Control y ambos hallazgos proceden de la misma submuestra reducida. No se dispone de evidencia suficiente para atribuir a este patrón un mecanismo evolutivo específico, y sería inadecuado interpretarlo como indicación de que la ausencia de lectura compartida se relaciona favorablemente con el lenguaje.

Tampoco se identificaron diferencias significativas según práctica de lectura en Extraversión, Afecto Negativo, las restantes medidas lingüísticas ni las dimensiones de Responsividad, Aliento, Enseñanza y Afecto del PICCOLO. La ausencia de diferencias en estas últimas resulta especialmente útil para delimitar el hallazgo: la presencia de lectura compartida no funcionó en esta muestra como un indicador general de mayor calidad de la interacción parental. Su relación apareció de manera más específica con Esfuerzo de Control, mientras que el resultado observado en Dibujos requiere ser considerado como un hallazgo particular y todavía incierto debido al reducido número de casos. La práctica de lectura compartida aparece así vinculada con un componente específico de la regulación infantil, pero los datos no respaldan una asociación generalizada con el lenguaje, el temperamento o la calidad interactiva parental.

En relación con el acompañamiento adulto durante el uso de pantallas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de autorregulación emocional, las medidas de lenguaje ni las dimensiones de interacción parental entre los distintos niveles de frecuencia de acompañamiento. En la muestra estudiada, las categorías “Casi nunca”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre” no permitieron diferenciar los desempeños infantiles en los dominios evaluados. El resultado indica, específicamente, que la frecuencia con que un adulto se encontraba presente durante el consumo de pantallas no mostró una asociación detectable con las variables analizadas, sin que esto permita concluir que las características de la mediación adulta sean irrelevantes para el desarrollo infantil.

La forma en que fue operacionalizada esta variable resulta central para interpretar la ausencia de diferencias. La presencia de un adulto durante el uso de dispositivos no informa por sí misma acerca de la modalidad ni de la calidad de su participación. El acompañamiento puede limitarse a compartir el espacio físico o, por el contrario, incluir intervenciones como conversar sobre el contenido, formular preguntas, explicar lo observado, establecer relaciones con experiencias cotidianas o regular las condiciones en las que se utilizan los dispositivos. Esta distinción resulta compatible con perspectivas que destacan la relevancia de la calidad de los intercambios comunicativos y de las oportunidades de intercambio simbólico para el desarrollo infantil (Peñafiel Puerto, 2016; Vargas, 2021). En este caso, los resultados no contradicen necesariamente esos planteos, ya que la variable analizada registró frecuencia de acompañamiento y no las características cualitativas del intercambio adulto-niño/a durante la experiencia digital.

La ausencia de diferencias también contrasta con una interpretación general según la cual la sola presencia del adulto durante el consumo audiovisual constituiría una condición suficiente para diferenciar el desarrollo lingüístico o socioemocional. Los datos obtenidos no respaldaron esa relación. El resultado adquiere mayor sentido si se considera que las experiencias con pantallas pueden diferir ampliamente aun cuando exista acompañamiento: no son equivalentes una situación en la que adulto y niño/a mantienen un intercambio activo sobre el contenido y otra en la que ambos permanecen juntos sin interacción verbal. Por esta razón, la frecuencia de acompañamiento no puede asumirse como equivalente a mediación parental ni como indicador directo de la calidad de la experiencia digital.

Este hallazgo permite precisar, además, el alcance de los resultados obtenidos respecto de otras prácticas familiares. Mientras la lectura compartida mostró una diferencia específica en Esfuerzo de Control, la frecuencia de acompañamiento durante el uso de pantallas no diferenció ninguna de las dimensiones estudiadas. Esta diferencia no permite establecer que una práctica sea más beneficiosa que la otra, dado que fueron evaluadas mediante indicadores distintos y el diseño no permite realizar esa inferencia. Sí muestra que la mera frecuencia de presencia adulta durante el consumo de pantallas fue insuficiente para captar posibles diferencias en lenguaje, autorregulación emocional o interacción parental.

La ausencia de asociaciones detectables plantea la necesidad de examinar con mayor precisión la experiencia digital infantil en futuros estudios. Variables como el contenido consumido, la finalidad del uso, el intercambio verbal durante la exposición, las estrategias parentales de mediación, las reglas familiares y las modalidades de co-uso permitirían distinguir situaciones que actualmente quedan agrupadas bajo una misma categoría de acompañamiento. Esta mayor especificidad podría contribuir a determinar si son las características cualitativas de la interacción, más que la sola presencia o frecuencia de acompañamiento adulto, las que guardan relación con los procesos de desarrollo considerados.

Limitaciones

El presente estudio presenta una serie de limitaciones metodológicas que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño muestral y la variabilidad en la disponibilidad de datos entre subpruebas constituyen un factor que restringe la potencia estadística de algunos análisis. Si bien la muestra total estuvo conformada por 61 niños y niñas en edad preescolar, la administración de determinadas subpruebas lingüísticas del Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition se realizó únicamente en subgrupos etarios específicos, lo que generó tamaños muestrales reducidos en algunos análisis, particularmente en el grupo de menor edad. Esta situación limita la estabilidad de los coeficientes estadísticos y aumenta la sensibilidad a valores extremos, por lo que ciertos hallazgos —especialmente aquellos observados en submuestras pequeñas— deben interpretarse con cautela.

En segundo lugar, el diseño no experimental, correlacional y de corte transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Las asociaciones

identificadas entre interacciones parentales, habilidades lingüísticas y autorregulación emocional reflejan patrones de covariación observados en un único momento temporal, sin permitir inferir direccionalidad en los efectos ni examinar trayectorias evolutivas a lo largo del desarrollo. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como indicadores de relación estadística entre variables y no como evidencia de influencia causal.

En tercer lugar, la evaluación de la autorregulación emocional se basó exclusivamente en el reporte parental, mediante el cuestionario CBQ-VSF. Si bien este instrumento presenta evidencia de validez y se encuentra ampliamente utilizado en investigaciones sobre temperamento infantil, su naturaleza perceptual introduce posibles sesgos asociados a la interpretación subjetiva de los cuidadores y al contexto cotidiano en el que se observan las conductas del niño. En particular, factores como el estrés parental, las expectativas educativas o las condiciones ambientales pueden influir en la valoración de las conductas regulatorias.

En cuarto lugar, aunque la utilización del instrumento observacional PICCOLO Parenting Interactions with Children Checklist of Observations Linked to Outcomes constituye una fortaleza metodológica al permitir evaluar conductas parentales en un contexto natural de interacción, el procedimiento se basó en una única situación de juego videograbada de aproximadamente diez minutos. Si bien esta estrategia favorece la validez ecológica de la observación, también implica que el registro conductual representa un recorte temporal acotado de las dinámicas interaccionales cotidianas entre cuidador y niño, lo que podría limitar la captación de variaciones en prácticas parentales que emergen en otros contextos de la vida diaria.

Finalmente, el estudio se desarrolló en una única institución educativa pública del conurbano bonaerense, en un contexto sociocultural caracterizado por condiciones de vulnerabilidad estructural coexistentes con recursos comunitarios y familiares significativos.

Si bien esta especificidad contextual constituye un aporte para la comprensión situada del desarrollo infantil, también restringe la posibilidad de generalizar los resultados a poblaciones con características socioeconómicas o culturales diferentes.

Líneas futuras de investigación

A partir de las limitaciones señaladas y de los hallazgos obtenidos, pueden proponerse diversas líneas de investigación futuras orientadas a profundizar la comprensión de las relaciones entre interacciones parentales, desarrollo lingüístico y autorregulación emocional en la infancia temprana. En primer lugar, resulta pertinente ampliar el tamaño muestral e incorporar muestras provenientes de múltiples instituciones educativas y contextos socioculturales, con el objetivo de mejorar la potencia estadística de los análisis y fortalecer la generalización de los resultados. La inclusión de muestras más amplias permitiría asimismo analizar con mayor precisión las diferencias evolutivas entre tramos etarios dentro del período preescolar.

En segundo lugar, sería particularmente valioso desarrollar diseños longitudinales que permitan examinar las trayectorias de desarrollo del lenguaje, la autorregulación emocional y las interacciones parentales a lo largo del tiempo. Este tipo de enfoque posibilitaría explorar la direccionalidad de las relaciones entre variables y analizar cómo las experiencias interaccionales tempranas se vinculan con el desarrollo posterior de competencias cognitivas y socioemocionales.

En tercer lugar, futuras investigaciones podrían incorporar estrategias multimétodo para la evaluación de la autorregulación, combinando el reporte parental con tareas

conductuales, indicadores observacionales o medidas basadas en desempeño. La triangulación de diferentes fuentes de información permitiría obtener una caracterización más integral de los procesos regulatorios infantiles.

Asimismo, resultaría relevante profundizar el análisis de las prácticas culturales del hogar, especialmente aquellas vinculadas con la estimulación simbólica y lingüística, como la lectura compartida, las conversaciones narrativas y las actividades de juego mediadas por el adulto. En este sentido, los resultados del presente estudio sugieren que determinadas prácticas —como la lectura conjunta— podrían asociarse con dimensiones específicas de la autorregulación infantil, lo que abre la posibilidad de explorar mecanismos de mediación entre interacción familiar, lenguaje y funciones ejecutivas.

Por otra parte, en relación con el uso de tecnologías digitales en la infancia, futuras investigaciones podrían operacionalizar con mayor precisión las características cualitativas de la experiencia mediática, incluyendo el tipo de contenido consumido, la presencia de diálogo durante el uso, las reglas familiares asociadas al consumo y las modalidades de co-uso entre adultos y niños. Estos factores podrían constituir variables explicativas más sensibles que la mera frecuencia de acompañamiento adulto.

Finalmente, una línea particularmente prometedora consiste en modelizar de manera integrada las relaciones entre variables contextuales, prácticas parentales y resultados del desarrollo infantil, mediante enfoques analíticos multivariados. La exploración de modelos de mediación o moderación permitiría examinar de qué manera factores como el nivel educativo materno, las prácticas culturales del hogar y la calidad de las interacciones parentales se articulan como un sistema ecológico que contribuye al desarrollo lingüístico y socioemocional en la primera infancia.

Bibliografía

Álvarez Blanco, L., & Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 175–192. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009

Arciniegas Muñoz. (2022). *Caracterización de las pautas de parentalidad positiva en padres de una institución educativa pública municipal*.

Bell, M. A., & Calkins, S. D. (2012). Attentional control and emotion regulation in early development. In M. I. Posner (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention* (2nd ed., pp. 322–330). Guilford Press.

Canales Jara, Y. C., & Porta, M. E. (2015). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas de niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales. *Psicopedagógica, 12*, 86–108.

Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12059-004

Cox, M. J., Mills-Koonce, R., Propper, C., & Gariépy, J. L. (2010). Systems theory and cascades in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 22*(3), 497–506. https://doi.org/10.1017/S0954579410000234

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

De Grandis, C., Gago Galvagno, L. G., Clerici, G. D., & Elgier, Á. M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, *24*(1), 68–77. https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 120–137.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother–child talk and early social understanding. *Child Development, 79*(1), 201–216. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01120.x

Fernández Erazo, D. S., Ortiz Zúñiga, H. G., & Quimbaya Gómez, J. E. (2021). Direccionalidad de los estilos parentales en la regulación emocional infantil. *Revista Lumen Gentium, 5*(2), 76–88. https://doi.org/10.52525/lg.v5n2a4

Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development, 6*(1), 37–52. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55–88. https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002

Infante Blanco, & Martínez Licona. (2016). *Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Innocenti, M. S., Roggman, L. A., & Cook, G. A. (2013). Using the PICCOLO with parents of children with a disability. *Infant Mental Health Journal, 34*(4), 307–318. https://doi.org/10.1002/imhj.21394

Jiménez Camacho, W. J., & Valdez Morales, Y. (2020). *Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje en niños preescolares* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas]. Repositorio UNICACH.

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*(1), 168–181. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x

Lansford, J. E. (2022). Annual Research Review: Cross-cultural similarities and differences in parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539

Losada, A. V., Caronello, M. T., & Estévez, P. (2019). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil: Estudio de revisión narrativa de la literatura. *Redes. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales, 40*.

Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A., & Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis, 36*, 164–183. https://doi.org/10.21501/16920945.3196

Menjura Escobar, M. I., & Franco Cárdenas, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico, 5*(2), 49–64. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296. https://doi.org/10.1037/a0021890

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 361–383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12675

Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent–child discourse and theory-of-mind development. *Social Development, 17*(1), 47–60. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00414.x

Palacios Villalobos, N. (2021). *Clima familiar y habilidades lingüísticas que presentan los niños de inicial de la IEP María de los Ángeles del distrito de Pocollay de Tacna, 2019.*

Peñafiel Puerto, M. (2016). Indicadores tempranos de los trastornos del lenguaje. In AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2016* (pp. 291–303). Lúa Ediciones 3.0.

Reschke, P. J., Clifford, B. N., Brown, M., Siufanua, M., Graver, H., Cooper, A. M., Porter, C. L., Stockdale, L. A., & Coyne, S. M. (2024). Links between parent–child conversations about emotions and changes in children's emotion knowledge across

early childhood. *Child Development, 95*(1), 82–97. https://doi.org/10.1111/cdev.13960

Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump Norman, V., Christiansen, K., & Anderson, S. (2013). *Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) user's guide*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Rosemberg, C. R., Stein, A., & Alam, F. (2016). At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural or marginalized urban communities. In A. Henning, C. R. Rosemberg, & A. Petersen (Eds.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries and Argentina* (pp. 175–196). Multilingual Matters.

Sánchez Cortez. (2023). *La autorregulación emocional y el cumplimiento de consignas en los niños de educación inicial*.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology, 15*, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

Stein, A., Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2021). Socioeconomic status differences in the linguistic environment: A study with Spanish-speaking populations in Argentina. *Early Years*.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748–767. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77*(2), 465–481. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x

Vargas Lazo, D. K., & Vasquez Chiroque, V. (2021). *Dimensiones del lenguaje oral en niños de cuatro años: Estudio realizado en una institución educativa inicial del distrito de Chiclayo, 2018*.