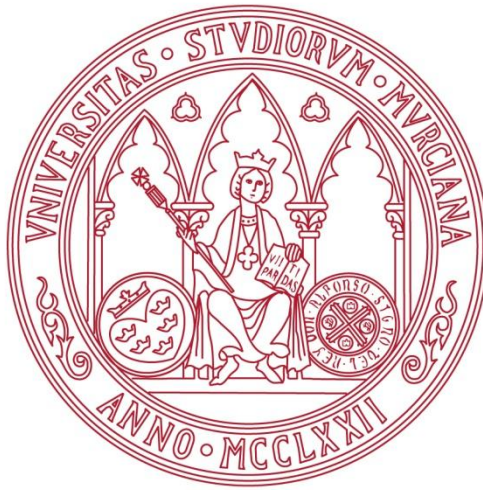




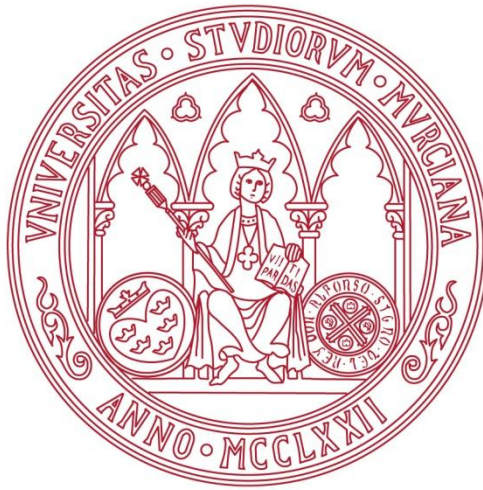
UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Relaciones entre el estilo pragmático y el temperamento
desde los 9 hasta los 24 meses: Un estudio longitudinal de
atención conjunta

D^a. Isabel Mengual Luna

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Relaciones entre el estilo pragmático y el temperamento
desde los 9 hasta los 24 meses: Un estudio longitudinal de
atención conjunta

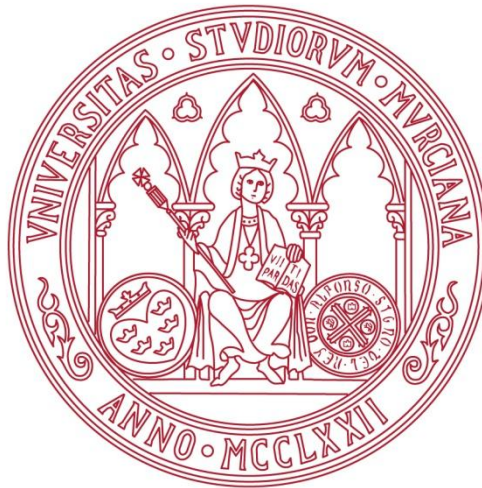
D^a. Isabel Mengual Luna

2015

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**Relaciones entre el estilo pragmático y el temperamento desde
los 9 hasta los 24 meses: Un estudio longitudinal de atención
conjunta**

Realizada por: Isabel Mengual Luna

Director: Dr. José Antonio Carranza Carnicero

MEMORIA

Presentada para optar al grado de Doctor en Psicología
Murcia, 2015

El trabajo presentado en esta Tesis Doctoral ha sido realizado durante el disfrute de una Beca-contrato de Formación de Personal Investigador concedida y financiada por la Fundación Séneca (*nº de referencia: 06827/fpi_07*).

AGRADECIMIENTOS

Siempre recordaré el día en que un profesor de Psicología del Desarrollo, que se emocionaba con la EXPLOSIÓN del vocabulario y que dejaba todas sus fuerzas en explicar el desarrollo emocional, me dijo una frase que cambiaría mi vida: “¿Seguirás el año que viene con nosotros?”. A partir de ese momento supe que se iniciaba una nueva etapa en mi vida.

Etapa que gracias a ti, **José Antonio**, y la confianza que pones en mí cada día, ha hecho que tenga como resultado este trabajo. Me has enseñado mucho en estos años, pero lo que más te debo es el haberme transmitido la pasión por la investigación, la capacidad de reflexionar sobre los datos e ir más allá, no quedarme en la superficialidad. ¡He de agradecerte tanto!, no sólo en lo profesional, también en lo personal, has sido el hombro donde llorar cuando las fuerzas flaqueaban y has tenido la capacidad de volver a motivarme cuando había perdido la ilusión. Por todo esto, GRACIAS.

No ha sido un camino fácil, para nada, ningún proyecto importante lo es. Han sido muchas horas delante del ordenador, muchos nervios y emociones encontradas, pero he tenido la suerte de tener mucha gente a mi lado, gente que agradezco enormemente tantas cosas que me faltaría papel para describirlo, intentaré ser breve.

Papá, siempre has sido mi punto de apoyo, mi ejemplo a seguir. Estos últimos años han sido duros y me has enseñado valores importantísimos en la vida de toda persona: la constancia, la fuerza de voluntad, la superación personal. Me has enseñado que, aunque tu mundo se caiga como un castillo de naipes, tienes que demostrar lo que vales y gritar con una sonrisa en la cara: “Esto también pasará”. Gracias por darme tanto, a cambio de tan poco. Al fin, el sueño compartido está más cerca.

Mamá, gracias por enseñarme a ser paciente, a controlar mis emociones y saber ver la realidad cuando parece que todo está negro. Siempre has sido mi confidente y has escuchado pacientemente cada una de mis quejas, penas y alegrías, has dado consejos increíbles y, lo mejor de todo, ni te dabas cuenta. Esta tesis tiene mucho de ti, porque tú has estado ahí siempre para darme ánimos cuando pensaba que jamás la terminaría, porque has sido capaz de adivinar cuando necesitaba un abrazo. Gracias por ser como eres, por demostrarme y enseñarme tanto desde la discreción, la calma y el poder de los silencios.

Miguel Ángel, mi mejor amigo, mi compañero de vida, no encuentro un momento (en la creación de esta tesis) en el que no estés tú, has vivido como crecía, como superaba retos y

siempre, SIEMPRE has estado ahí para apoyarme. Tengo que darte las gracias por muchas cosas, no ha sido nada fácil soportarme en estos últimos meses, pero tú has estado ahí, alegrándote con los avances, riéndome cuando era necesario y dándome calma cuando los nervios se disparaban. Tengo que darte las gracias por ser simplemente TÚ. Nos quedan muchos retos por vivir juntos, pero sé que siempre estarás ahí.

Vanessa, el destino ha querido que estemos cada una en una punta de España, sin embargo, tengo claro que jamás nos separaremos (virtualmente). En los años de Departamento hemos vivido muchos momentos que quedarán en la memoria: cactus inmortales, risas descontroladas, abrazos sanadores, pero si algo tengo que recordar y agradecer fue aquel viaje a Bristol “de congreso” jamás olvidaré ese viaje, algún día volveremos. GRACIAS AMIGA POR ESTAR AHÍ.

Estela, mi amiga, mi hermana postiza, has tenido que soportar muchos cambios de fecha en cafés y comidas, muchas quedadas con mi mente en otra parte, por todo ello, PERDÓN. Este año me he sentido orgullosa de ti, me he emocionado de verdad por tu éxito académico. Sigue demostrando al mundo lo que vales, yo estaré a tu lado en cada paso que des. Gracias por esperar, por confiar en mi criterio y por ser mi amiga SIN CONDICIONES.

Mar, GRACIAS por confiar en mí, por apostar por mí y darme la oportunidad de seguir creciendo como profesional. Gracias por todo, por las risas, por tus consejos y tus ánimos. Gracias por demostrarme cada día que trabajo y amistad pueden ir unidos. Gracias amiga.

Ceci, mi compañera, mi amiga, mi vida en la universidad no sería lo mismo si tú no estuvieras a mi lado. Podríamos decir que nos parecemos como una uva a una castaña, pero ¡qué bien nos compenetramos! GRACIAS por todo lo que haces cada día por mí.

Almudena, gracias por tener siempre una sonrisa, un abrazo y una mano amiga cuando más lo necesitas. Gracias por devolverme la ilusión en la investigación sólo con ver tu pasión por el proyecto que has iniciado. Tendrás un éxito rotundo y estaremos ahí para apoyarte.

Marina, Cristina, Mercedes, Elisa, Isabel, gracias por darme tantas risas y tanto cariño a cambio de nada.

A **Angelines**, por apoyarme en estos últimos momentos de la tesis, por animarme a cerrarla ya y no obsesionarme con mis dudas constantes. Gracias por tus sugerencias y por animarme a seguir.

Mis UCAMIENDO, gracias por preocuparos constantemente por mi “salud mental” en el proceso de tesis, gracias por animarme, por ser capaces de sacarme una sonrisa cuando más histérica estaba.

Gracias a mi familia, **los Mengual y los Luna**, por seguir los pasos de esta aventura, por ilusionaros en cada paso que daba, por ser una familia espectacular, con la que se puede contar en cada momento. GRACIAS.

Y gracias también a mi futura familia política, Ana, Fernando, Manolo, Rocío, tita Carmen, Lola, Javier (padre e hijo), Manuel, Gabriel y Ana y mis amigos Conchi y Salva, por dejarme formar parte de esta gran familia, por ser como sois, por hacerme reír hasta dolerme la barriga, por esos ratitos que hacen que se te olvide todo el estrés y los problemas. GRACIAS POR TODO.

Al grupo GIPSE, por dejarme seguir trabajando en el mundo del lenguaje y el temperamento durante tanto tiempo, por darme ánimos en esta recta final.

Por supuesto, a **Manolo Ato** por todo el apoyo estadístico. GRACIAS POR TU PACIENCIA.

No quiero cerrar estos agradecimientos sin dedicaros a vosotros, a los que no estáis ya con nosotros, unas palabras.

Abuela Loli, viviste esta tesis con la misma pasión que la he vivido yo y sé que, si pudieras, estarías teléfono en mano avisando a todo el mundo que está terminada. Me enseñaste mucho en vida, fuiste mi apoyo y lo sigues siendo cada mañana cuando me levanto. Gracias por darme tanto. **Tía Lourdes**, fuiste un ejemplo de superación y de amor a la vida, durante años nos diste una lección de fuerza de voluntad, fuiste guerrera y luchaste, GRACIAS por enseñarnos como se le planta cara a la vida. A ti, **abuelo**, gracias por todo, por cada paseo, por cada mirada llena de cariño, por estar ahí en todos los momentos difíciles que la vida nos puso en el camino.

Fue muy difícil vuestra pérdida, los tres fuisteis un ejemplo para mí y seguiré cada una de las enseñanzas que, de una u otra forma, me transmitisteis. Pero como dicen, ¡el show debe continuar!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA.....	11
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN Y DESARROLLO DE LA ATENCIÓN CONJUNTA.....	13
1.1.El camino hacia el estudio del desarrollo comunicativo	13
1.2.Estudio de la atención conjunta.....	17
CAPÍTULO II: DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS	29
2.1. Aproximación a las diversas clasificaciones de las funciones comunicativas en la infancia.....	29
2.2. Desarrollo de las intenciones.....	34
2.3. Relaciones entre la comunicación materna y el desarrollo comunicativo de los niños.....	38
CAPÍTULO III: TEMPERAMENTO Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO COMUNICATIVO	43
3.1. Aproximaciones al concepto de temperamento.....	43
3.2. Estructura del temperamento.....	49
3.3. Relaciones entre el temperamento y el desarrollo de la comunicación.....	52
3.4. Temperamento y formas de comunicación de los cuidadores.....	58
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	61
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	63
CAPÍTULO IV: MÉTODO.....	69
4.1. Participantes	69
4.2. Instrumentos utilizados	70
4.3. Procedimiento	73
4.4. Transcripción y codificación del desarrollo intencional	73
4.5. Fiabilidad inter-observadores.....	81
ANÁLISIS DE RESULTADOS	83
CAPÍTULO V: RESULTADOS	87
5.1. Análisis exploratorio de los datos	87
5.2. Desarrollo de las variables comunicativas	95
5.3.Estudio de las relaciones entre las variables comunicativas expresadas por los niños	105
5.4. Relaciones entre el uso comunicativo de la madre y las variables comunicativas de los niños	111
5.5. Papel del temperamento en el proceso comunicativo.....	120
5.6. Fiabilidad inter-observadores.....	131

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Enumeración de los juegos utilizados en la tarea de juego libre	70
Tabla 2: Recursos comunicativos analizados en la transcripción	74
Tabla 3: Ejemplo de respuesta instrumental.....	77
Tabla 4: Ejemplo de respuesta psicológica	78
Tabla 5: Ejemplo de inicio instrumental por parte del niño	79
Tabla 6: Ejemplo de inicio instrumental por parte de la madre	79
Tabla 7: Ejemplo de inicio psicológico por parte del niño.....	80
Tabla 8: Ejemplo de inicio psicológico por parte de la madre	80
Tabla 9: Resumen variables analizadas.....	81
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de las respuestas instrumentales	88
Tabla 11: Estadísticos descriptivos de las respuestas psicológicas	89
Tabla 12: Estadísticos descriptivos de los inicios instrumentales de los niños	89
Tabla 13: Estadísticos descriptivos de los inicios psicológicos de los niños	90
Tabla 14: Estadísticos descriptivos de los inicios instrumentales de las madres	91
Tabla 15: Estadísticos descriptivos de los inicios psicológicos de las madres.....	91
Tabla 16: Resumen del análisis exploratorio de las variables temperamentales.....	94
Tabla 17: Comparaciones por pares entre las respuestas psicológicas (9 meses)	96
Tabla 18: Comparaciones por pares entre las respuestas psicológicas (12 meses)	97
Tabla 19: Comparaciones por pares entre las respuestas psicológicas (15 meses)	97
Tabla 20: Comparaciones por pares entre las respuestas psicológicas (18 meses)	98
Tabla 21: Modelo Mixto con matriz de covarianza Diagonal para las respuestas en función de la edad	99
Tabla 22: Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de los niños (9 meses) ...	100
Tabla 23: Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de los niños (12 meses) .	100
Tabla 24: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (9 meses)	101
Tabla 25: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (12 meses)	102
Tabla 26: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (15 meses)	102
Tabla 27: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (18 meses)	103

Tabla 28: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (21 meses)	103
Tabla 29: Modelo Mixto con matriz de covarianza Diagonal para los inicios en función de la edad	104
Tabla 30: Regresiones simples entre variables comunicativas instrumentales de los niños	106
Tabla 31: Regresiones simples entre respuestas psicológicas de los niños	108
Tabla 32: Regresiones simples entre inicios psicológicos de los niños	110
Tabla 33: Regresiones simples entre respuestas e inicios psicológicos de los niños	110
Tabla 34: Resumen de las relaciones entre las variables comunicativas de los niños	111
Tabla 35: Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de las madres(15 meses)	112
Tabla 36: Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de las madres(18 meses)	112
Tabla 37: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (9 meses) ...	113
Tabla 38: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (12 meses) ..	114
Tabla 39: Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (15 meses) ..	114
Tabla 40: Modelo mixto con matriz de covarianza Diagonal de los inicios de las madres	115
Tabla 41: Regresiones simples entre inicios instrumentales de las madres y variables comunicativas de los niños	117
Tabla 42: Regresiones simples entre inicios psicológicos de las madres y variables comunicativas de los niños	118
Tabla 43: Regresiones simples entre respuestas e inicios psicológicos de los niños e inicios de las madres	120
Tabla 44: Resumen influencia temperamental en el comportamiento comunicativo infantil ...	130
Tabla 45: Resumen influencia temperamental en el comportamiento comunicativo materno	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desarrollo de las respuestas instrumentales y psicológicas	98
Figura 2: Desarrollo de las intenciones instrumentales y psicológicas de los niños en función de la edad.	104
Figura 3: Desarrollo de las intenciones instrumentales y psicológicas de las madres en función de la edad	115
Figura 4: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Respuestas Psicológicas 9 y 12 meses)	122
Figura 5: Efecto moderador de Nivel de Actividad (Relación Respuestas Psicológicas 9 a 12 meses)	123
Figura 6: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Inicios Psicológicos de la Madre 9 meses y Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses)	124

Figura 7: Efecto moderador de Autranquilización (Relación Inicios Psicológicos de la Madre 9 meses y Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses)..... 125

Figura 8: Efecto moderador de Nivel de Actividad (Relación Respuestas Psicológicas 9 meses e Inicios Psicológicos de la madre a los 12 meses)..... 126

Figura 9: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Respuestas Psicológicas 9 meses e Inicios Psicológicos de las madres a los 12 meses) 127

Figura 10: Efecto moderador de Autotranquilización (Relación Respuestas Psicológicas del niño a los 9 meses e Inicios Psicológicos de la madre a los 12 meses)..... 128

INTRODUCCIÓN

Uno de los hitos centrales dentro del desarrollo de la comunicación es la aparición de la habilidad de atención conjunta, descrita como la habilidad de niños de compartir la atención hacia un objeto o acción con un compañero social (Bruner, 1981; Mundy, 1995; Mundy y Jarrold, 2010).

Dentro de esta capacidad de atención conjunta, el niño ha de desarrollar una serie de habilidades concretas en el marco de la interacción cuidador-niño. En un primer momento, el niño ha de ser capaz de responder a la atención conjunta, esto es, ha de aprender a acomodarse a los requerimientos del cuidador y, posteriormente, hacia los 12 meses de edad, el niño desarrolla la capacidad de iniciar de manera espontánea la interacción con el cuidador, produciendo unos intercambios comunicativos acordes a sus intereses y necesidades.

En el marco de estos intercambios comunicativos el niño tendrá que aprender a responder de manera adecuada a las diferentes ofertas comunicativas del compañero social y, a la vez, aprender a expresar sus propias intenciones. A este respecto, el abanico de conductas relacionadas con la aparición de la intencionalidad y su desarrollo incluyen conductas medios fines (Mosier y Rogoff, 1994; Willatts, 1984), actos de referencia compartida o actos de referencia social en los que el niño altera su actividad dirigida a meta en respuesta a señales emocionales de un adulto (Campos y Stenberg, 1981; Emde, 1984; Walden y Ogan, 1988), palabras y gestos a través de la comunicación (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, y Volterra, 1979; Bruner, 1975; Harding y Golinkoff, 1979). Existe un amplio debate sobre el significado de tales conductas comunicativas y sus relaciones con la aparición del lenguaje y el desarrollo cognitivo-social. Así, si bien los rudimentos de la atención conjunta, especialmente las Respuestas de Atención Conjunta (RAC), pueden aparecer entre los 3 y 6 meses de edad (D'Entremont, Hains y Muir, 1997; Hood, Willen y Driver, 1998; Morales, Mundy y Rojas, 1998; Scaife y Bruner, 1975), antes de que la teoría sugiera que los procesos cognitivo-sociales afectan o participan en la organización de la conducta (Mundy y Sigman, 1989; Tomasello, 1995), su despliegue y desarrollo solamente parece relacionado con la cognición social durante el segundo año de vida (Brooks y Meltzoff, 2002; Woodward, 2003). El uso del contacto ocular y/o gestos deícticos (p. e., señalar o mostrar) para, espontáneamente, iniciar una acción coordinada con el compañero social ha sido denominado como habilidad para Iniciar la Atención Conjunta (IIA; Mundy et al., 2003; Seibert, Hogan y Mundy, 1982). Estas conductas parecen servir a una función social. La meta y el refuerzo de estas conductas han sido interpretadas como que giran

en torno al intercambio de experiencias con los otros y al valor positivo que tales intercambios sociales tempranos tienen para los niños pequeños.

Una cuestión interesante, relacionada con la investigación de la atención conjunta, se refiere al contexto en el que se produce la evaluación. Esta puede realizarse a través del paradigma de interacción cuidado-niño (Bakeman y Adamson, 1984; Tomasello y Farrar, 1986) o en el contexto del paradigma evaluador-niño (Bates et al., 1979; Seibert et al., 1982; Wetherby y Prutting, 1984). El primero se centra en los periodos en los que cuidador y niño se focalizan sobre el mismo objeto o acontecimiento durante una situación de juego libre. Hipotéticamente, debido a la familiaridad del niño con el cuidador, este paradigma puede proporcionarnos información sobre la capacidad óptima del niño para participar en la atención conjunta o en los episodios de atención conjunta. Por otra parte, en el paradigma evaluador-niño la influencia del cuidador social sobre el niño puede ser reducida dado el entrenamiento previo de los evaluadores a utilizar patrones de respuesta interactivos estandarizados

Siguiendo estas líneas de estudio, este trabajo se centra en el estudio del desarrollo de las conductas de Responder e Iniciar la Atención Conjunta, profundizando en el tipo de conductas e intenciones que se desarrollan dentro de estas habilidades de comunicación. Para ello, se ha establecido un sistema de categorías que trata de abordar desde conductas puramente instrumentales a conductas comunicativas centradas en el intercambio de experiencias e intereses con el compañero social. En este sentido, se analiza el desarrollo de las interacciones establecidas entre madre e hijo desde los 9 hasta los 24 meses de edad, estudiando tanto las conductas comunicativas de los niños como de sus madres. Por otro lado, se aborda también la influencia que el temperamento del niño y la comunicación materna tienen en la aparición y desarrollo de las diferentes conductas de Responder e Iniciar la Atención Conjunta.

Este trabajo se ha dividido en dos secciones. La primera de ellas se compone de tres capítulos y está dedicada a la revisión teórica sobre el estudio comunicativo y las diferencias individuales que nos podemos encontrar en éste en función de las variables del estilo materno y el temperamento. La segunda parte se compone de otros tres capítulos que están dedicados al estudio empírico, mostrando el método utilizado para el estudio, los resultados encontrados y, en función de éstos, la discusión y conclusiones a las que se llega.

Centrándonos en los capítulos de la revisión teórica, nos encontramos con dos capítulos destinados al estudio y desarrollo del proceso comunicativo. En primer lugar, se muestra una visión general del desarrollo de las habilidades de la atención conjunta y, en segundo lugar, el estudio y desarrollo de las intenciones comunicativas en los primeros años de vida. En este segundo capítulo, se aborda también la influencia que el estilo comunicativo materno puede tener en el desarrollo y adquisición de las habilidades comunicativas de los niños. Por último, un tercer capítulo estará centrado en el estudio y desarrollo del temperamento en edades tempranas y su relación con el desarrollo tanto lingüístico como comunicativo.

En la segunda parte del trabajo, se afronta el método de estudio donde se especifican las características centrales de la muestra utilizada, detallando a continuación los instrumentos utilizados para el estudio tanto de las variables comunicativas, abordando con detalle el sistema de categorías elaborado, como las variables temperamentales. Se especifica también el proceso seguido para la extracción y codificación de la información obtenida en las interacciones, dando paso al análisis de los resultados y la discusión de los mismos, destacando de manera primordial los

aspectos que el estudio aporta a la investigación sobre el desarrollo de la comunicación infantil.

PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN Y DESARROLLO DE LA ATENCIÓN CONJUNTA

1.1. El camino hacia el estudio del desarrollo comunicativo

El estudio del desarrollo del lenguaje ha estado marcado por un progresivo interés desde los aspectos puramente estructurales del lenguaje, en los que podemos encuadrar la visión de Noam Chomsky (1957, 1965) como referente, hacia visiones en las que el contexto es un aspecto primordial en la comprensión de la aparición y desarrollo del lenguaje (Reyes, 1996).

En un primer momento, con el estructuralismo como marco de referencia y teniendo a Noam Chomsky (1957,1965) como máximo representante de esta tendencia, el lenguaje era considerado como algo innato, el sujeto poseía unas formas gramaticales desde su nacimiento, que eran independientes del contexto en el que eran creadas. Sólo

era necesario romper las barreras de lo que él denominaba, las limitaciones de la realización. Estas limitaciones hacían referencia a los procesos cognitivos que eran desarrollados por el niño conforme avanzaba su edad, entre ellos, la memoria y la atención. Una vez que el niño tenía una capacidad atencional y una memoria apta, era capaz de desplegar los conocimientos lingüísticos que tenía almacenados desde el comienzo de la vida.

Estas visiones puramente innatistas fueron puestas en duda en los años 70 (Snow, 1977, 1979). El lenguaje no podía ser sólo estructuras que se activan de manera innata, esta visión ya comienza a ser considerada como restringida e insuficiente. Como respuesta, aparece una variable que se había obviado e incluso negado: el contexto.

Teniendo en cuenta esta nueva variable, surgen varias hipótesis sobre el papel que los aspectos contextuales y sociales tienen en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Una de las ideas que surgieron era que el desarrollo del lenguaje sólo podría ocurrir si el medio en el que el niño estaba inmerso se encontraba adaptado a su nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico, así el habla que usaban los adultos tenía que adaptarse, ser más sencilla, bien formada, en resumen, diferente a la que se utiliza normalmente en el lenguaje entre adultos (Snow, 1979). Además, en este sentido, otra de las ideas que predominaba era que el lenguaje tenía que adaptarse al estadio en el que se encontrara el niño, así, el lenguaje no sólo tenía que ser diferente del lenguaje adulto, sino que tenía que ir modificando su complejidad conforme el niño avanzaba en su desarrollo (Levelt, 1975). Por último, comienza a aparecer una de las ideas que marcarían un paso importantísimo en el estudio del desarrollo del lenguaje, el papel de los factores extralingüísticos. Así, McNamara (1973) y Nelson (1977) afirmaban que el desarrollo del lenguaje sólo podría darse si el niño era capaz de interpretar las

estructuras (algunas de ellas) teniendo en cuenta el ámbito extralingüístico. Factores como la entonación, ayudarán al niño a comprender el significado de las palabras.

Aunque estas nuevas ideas habían dado un paso hacia una integración del contexto como parte constituyente de la comprensión de la adquisición y desarrollo del lenguaje, no será hasta la aparición de la teoría de Searle sobre los actos ilocutivos del habla (Searle, 1979; Searle, Kieger y Bierwish, 1980) cuando se dé un cambio radical en la interpretación del estudio del lenguaje y se pase a considerar el contexto y consigo los aspectos funcionales del lenguaje, como eje central del estudio del lenguaje. Así, con este cambio, lo importante no es el lenguaje en sí, sino la finalidad de dicha habilidad: la comunicación.

Hasta ahora, se había centrado la investigación en el estudio de la influencia del medio en la comprensión de los significados, así como el desarrollo lingüístico del niño, pero aún no se había dado una explicación exhaustiva a las intenciones que las personas tienen cuando interactúan. Ahora comienza a formalizarse y a coger fuerza la visión pragmática del lenguaje, donde el lenguaje es visto como un medio eficaz para conseguir nuestros objetivos y metas.

Es importante en este punto hacer una reflexión. Si ahora el punto central de nuestro estudio son los objetivos y metas, es decir, las intenciones del individuo para usar el lenguaje, ¿son los niños capaces de transmitir sus intenciones por otros medios antes de que aparezca el lenguaje? Dicho de otro modo, ¿existe un proceso evolutivo en relación con los recursos que utiliza el niño para transmitir sus intenciones y conseguir sus metas?

De esta reflexión surge uno de los aspectos diferenciadores fundamentales de los tres enfoques teóricos principales sobre el desarrollo del lenguaje: la importancia de los aspectos anteriores a la aparición de las primeras palabras. Mientras que los enfoques anteriores se dejan en un segundo plano este aspecto, el enfoque pragmático pone de relieve la necesidad e importancia de las etapas anteriores a la aparición del lenguaje. Dicho enfoque recalca que los aspectos prelingüísticos del lenguaje marcarán y servirán de indicio para el desarrollo de los aspectos lingüísticos posteriores. Por lo tanto, para la pragmática, el desarrollo comunicativo comienza mucho antes de la aparición del lenguaje (Mundy y Jarrold, 2010; Tomasello, 1995; 1999).

El contexto donde surgen estas intenciones también va variando de complejidad conforme el niño se desarrolla. Así, las primeras relaciones que los niños son capaces de estructurar y desplegar constan de dos elementos, la madre y el niño y son utilizadas por los miembros de la interacción para conseguir objetivos tan básicos como captar la atención de la otra persona. Conforme van creciendo, los niños se involucran en relaciones en las que entra en juego un tercer elemento: el objeto de interés (p. e., Mundy, 1995; Tomasello, 1999). En estas relaciones triádicas comienzan a desarrollarse una serie de habilidades de interacción que forjarán la base para la comunicación posterior.

Dentro de estas habilidades de comunicación encontramos un aspecto que ha sido estudiado y considerado como la base del desarrollo intencional posterior: la atención conjunta. Este término aportado por Bruner (1975) y ampliamente estudiado por diversos autores entre los que destaca Peter Mundy (p. e., Mundy, 1995; Mundy y Jarrold, 2010), hace referencia a la capacidad de los interlocutores de coordinar su atención hacia un mismo objeto de interés. Dentro de esta habilidad han sido muchos

los estudios que se han centrado en su desarrollo y sus relaciones con otros aspectos evolutivos durante la infancia. En el siguiente apartado vamos a describir las principales características que enmarcan esta habilidad comunicativa primordial en el desarrollo social de los niños y que surge de manera muy temprana en el desarrollo.

1.2. Estudio de la atención conjunta

1.2.1. Definición de la atención conjunta

El estudio de la atención conjunta surge dentro de los trabajos sobre el proceso comunicativo de Jerume Bruner (1975, 1982). Este autor define esta habilidad como la capacidad que tiene el ser humano para coordinar su atención con un compañero social sobre un tercer elemento, generalmente, un objeto.

Tras esta primera aproximación, muchos autores han dado énfasis a este concepto como parte clave dentro del desarrollo comunicativo (Mundy, 1995; Mundy et al., 2007; Mundy y Jarrold, 2010; Tomasello, 1995).

Dichos estudios coinciden en situar esta habilidad mucho antes de que el niño sea capaz de hablar. Es decir, mucho antes de que el niño pronuncie las primeras palabras utilizará los recursos que tiene disponibles para establecer la comunicación. Sin embargo, analizar las conductas previas al desarrollo lingüístico lleva asociado una necesidad de concreción y delimitación clara de lo que consideramos como conductas verdaderamente intencionales. Es decir, no todas las miradas ni todas las conductas son signo de intencionalidad, para que esto se produzca uno de los miembros de la interacción ha de tener el deseo o intención de querer compartir la atención y el receptor de dicha conducta tiene que ser capaz de comprender dicho objetivo (Acktar y Gernsbacher, 2007; Carpenter et al., 1998; Tomasello, 1995).

A pesar de la gran importancia de la intencionalidad dentro de la atención conjunta, surgen grandes incógnitas a la hora de determinar cuándo una conducta es verdaderamente intencional (Dice y Dove, 2011; Feldman y Reznick, 1996). En este sentido, ciertos estudios han intentado establecer una serie de indicadores que den objetividad en la determinación de si una conducta es intencional o no. Por ejemplo, siguiendo con el significado que se puede atribuir a compartir la mirada en una interacción, ¿cuándo la podemos considerar intencional? o ¿qué señales pueden indicar esa intencionalidad? Se propone que, para que una mirada denote intencionalidad, tiene que haber un indicador que determine la preocupación del comunicador para que el compañero social mire el objeto de interés.

En este sentido, para que se establezca la atención conjunta por medio de la mirada, tiene que haber algo más que una simple mirada hacia el objeto, un gesto, tocar al otro, o lo que se denomina la mirada alterna (Dice y Dove, 2011; Tomasello, 1995). En esta última conducta, el niño mira al objeto y seguidamente a la madre, para volver a mirar nuevamente al objeto, estableciéndose una conducta en la que el niño muestra el interés y el deseo centrado en que el compañero social mire hacia el objeto y se preocupa por comprobar que está mirando hacia dicho objeto. Dichos comportamientos, denominados por algunos como gestos referenciales (Dice y Dove, 2011), ponen de manifiesto habilidades sociales que engloban tanto la intención de compartir un interés común como el entendimiento de que los otros están compartiendo dicho interés (Rivero, 2003; Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007).

Aunque estas conductas han sido consideradas indicadores claros de la atención conjunta, incluso en escalas que evalúan el proceso comunicativo (Mundy et al., 2003),

el gesto que se ha descrito como un hito dentro de la comunicación, ha sido el gesto de señalar.

El gesto de señalar forma parte de un conjunto de gestos denominados gestos deícticos, que tienen como función primaria: dirigir la atención hacia un objeto determinado (Salomo y Liszkowski, 2012). Se establecen 4 tipos de gestos deícticos: señalar, mostrar, posicionar (colocar el objeto delante del compañero social) y ofrecer. Aunque ha sido el gesto de señalar el que más interés ha tenido para los investigadores.

Se ha encontrado que ciertos rasgos de este gesto se han considerado meramente humanos. Así, como señala Tomasello (2006), los chimpancés, especie más cercana filogenéticamente a nosotros, son capaces de seguir la señalización, pero no de comprender la intención que desprende dicho gesto. Es decir, el chimpancé seguirá el dedo que señala hacia el objeto que se desea pero no sabrá para qué mirar dicho objeto, mientras que el bebé humano, sí es capaz de detectar dicha intención. A medida que se hace mayor sabrá sacar los aspectos contextuales necesarios para interpretar la intención de dicho gesto.

Otro aspecto que diferencia a los niños de los chimpancés es la diversidad de contenidos intencionales que pueden llegar a alcanzar con el gesto de señalar. Los chimpancés solo utilizarán el gesto de señalar para fines individualistas, en cambio, el bebé será capaz de utilizar dicho recurso comunicativo para compartir un interés común o intercambiar información, entre otras intenciones (Behne, Carpenter y Tomasello, 2005; Sperber y Wilson, 1986; Tomasello y Carpenter, 2007).

Por lo tanto, este gesto podemos considerarlo un aspecto diferenciador dentro de la comunicación de la especie humana. Pero, realmente ¿cómo podemos saber que un niño está señalando de manera intencional? Tal y como se especifica en determinados

estudios (Liszkowsky, Carpenter y Tomasello, 2007; Southgate, Van Maanen y Csibra, 2007), una de las formas para determinar que un niño está señalando con una intención específica de comunicación es evaluar la conducta del niño una vez que el compañero social ha respondido a dicho gesto. Es decir, si el compañero no mira al objeto deseado por el interlocutor, se deberá tener en cuenta en qué medida el niño mostrará conductas que vuelvan a indicar el deseo previamente señalado y así dirigir la conducta del compañero social hacia el objetivo del niño.

Como hemos podido ver en todos estos estudios, la necesidad de una clasificación de indicadores objetivos y fiables para determinar qué conductas son intencionales y cuáles no, marcan una línea de investigación amplia en los estudios sobre atención conjunta.

En este sentido, Rivero (2003) enumera una serie de indicadores para poder denominar una conducta como intencional. Todas las conductas comunicativas intencionales deben tener dos elementos claves: un objetivo claro y un destinatario específico. Además, el comportamiento que envuelve la conducta comunicativa no debe estar centrado en un solo signo comunicativo, por ejemplo, la mirada, sino que tiene que existir otro tipo de aspectos o indicadores que muestren el objetivo intencional, como la direccionalidad hacia la meta o la existencia de un referente y dicha conducta debe producir un efecto en el destinatario.

Por lo tanto, podemos ver que la categorización de una conducta como intencional es un aspecto que requiere de una objetividad y especificidad bastante alta. Dicha conducta no debe ser aislada, sino que se tiene que tener en cuenta dentro del contexto donde se produce, tomando en consideración todos los elementos que

componen la interacción: conductas del interlocutor, referente al que se hace referencia y destinatario.

Pero, no sólo la definición y la necesidad de objetividad dentro de la atención conjunta ha sido un punto de debate. Otra de las grandes incógnitas en relación con esta habilidad está relacionada con las explicaciones sobre la aparición de esta habilidad. En este sentido, surge la necesidad de establecer los orígenes de dicha atención conjunta dentro del proceso de desarrollo evolutivo del niño. Son varias las hipótesis planteadas en referencia a este punto.

En primer lugar, nos encontramos la hipótesis de la autoorganización, que explica el surgimiento de la atención conjunta como una manera de organizar la información que surge en la comunicación (Baldwin, 1995). Así, los niños y los padres usan la atención conjunta como una manera de fijar los referentes y fomentar el vocabulario en los niños. En este sentido, la atención conjunta aparecería como respuesta al caos informativo que surge en la comunicación y facilitaría fijar la atención hacia un objeto específico.

Sin embargo, para la segunda de las hipótesis que podemos encontrar, la atención conjunta refleja algo más, no solo es una herramienta de organización, sino que es el reflejo de un desarrollo cognitivo (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 1987; Tomasello, 1995). Según esta teoría, la hipótesis socio-cognitiva de la atención conjunta, esta habilidad está relacionada con un desarrollo de la cognición social. Específicamente, los niños tras un periodo de experimentación (fase learning on), en el que sienten la motivación por comunicarse pero aún no entienden bien dicha comunicación, inician una habilidad superior. Los niños entran ahora en otra fase (learning from) en la que son capaces de entender dicha interacción social, son capaces de entender que, dentro de

ésta, confluyen un conjunto de deseos e intenciones, propios y ajenos que formarán la base de la comunicación. Ya no sólo querrán compartir sus propias intenciones, sino que serán capaces de darse cuenta que los demás tienen intenciones y que tanto las acciones propias como las intenciones de los demás, podrán influir en la interacción establecida.

Sin embargo, la tercera perspectiva, la hipótesis motivacional (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi, y Brown, 1998; Mundy y Neal, 2001; Trevarthen y Aitken, 2001), remarca que dentro de todo este proceso hay diferencias individuales que no pueden entenderse por procesos cognitivos, sino más bien por procesos motivacionales hacia la interacción social. Es decir, el niño se encuentra motivado, desde los primeros meses de vida a compartir experiencias con el otro. Dichas experiencias dependen del momento evolutivo en el que se encuentra, así en los primeros meses de vida, el niño entablará una relación cara a cara con el compañero social, donde será la expresión facial la que marque dicha comunicación.

Estas primeras interacciones se encuadran dentro de lo que Trevarthen y Aitken (2001) denominan “intersubjetividad primaria”, en dichas relaciones encuentran un refuerzo social positivo que marcará el avance en dichas relaciones. Una vez que el niño tiene la capacidad suficiente, pasará a un segundo tipo de relaciones, las encuadradas dentro de la llamada “intersubjetividad secundaria”, donde aparece el tercer elemento de la comunicación, el objeto y, por consiguiente, la aparición de la atención conjunta.

En resumen, en esta tercera hipótesis, nos encontramos que la aparición de la atención conjunta surge tras un proceso motivacional hacia la interacción con los demás promovido por el refuerzo social asociado y la predisposición desde el nacimiento hacia la interacción social.

Por último, nos encontramos con una teoría neuroevolutiva (Mundy y Jarrold, 2010), que considera que la aparición de esta habilidad y el proceso de maduración y consolidación de la misma está relacionada con el funcionamiento de determinadas áreas cerebrales. Es decir, según esta hipótesis, el desarrollo de determinadas áreas cerebrales fomenta o está relacionado con la maduración de la habilidad de atención conjunta.

Tal y como podemos ver, las explicaciones sobre el origen de esta habilidad son diversas, encontrándonos desde explicaciones puramente cognitivas hasta explicaciones donde el peso madurativo de las áreas cerebrales son el pilar fundamental.

En todas las definiciones se hace hincapié en que dentro de esta habilidad, existe un proceso de maduración y consolidación, pero ¿realmente cuál es este proceso? ¿Por qué fases pasa un sujeto que está desarrollando esta habilidad?

En este sentido, el desarrollo de los intercambios comunicativos en las situaciones de atención conjunta, la interpretación desde formas más subjetivas a otras más objetivas, la delimitación del concepto de intencionalidad, los cambios y recursos en la expresión de nuestras intenciones, etc., han de entenderse como un proceso gradual en el que diferentes factores tanto biológicos como sociales ejercerán una gran influencia.

1.2.2. Proceso de la atención conjunta: De la habilidad de responder a la habilidad de iniciar

Durante el desarrollo de la atención conjunta, el niño tiene que aprender una serie de conductas y habilidades que progresan desde una adaptación y comprensión de las intenciones de los demás hasta la expresión de las propias intenciones (Beuker, Tommelse, Donders y Buitelaar, 2013; Landry et al., 1997; Mundy, 2003; Mundy et al.,

2007; Mundy y Jarrold, 2010; Tomasello, 1995, 1998; Yazbek y D'Entremont, 2006).

Como podremos observar, el desarrollo del proceso de comunicación se caracteriza por una secuenciación de las conductas relacionadas con el papel que asume el niño en la interacción en función de sus capacidades comunicativas y cognitivas.

En este sentido, en un primer momento el niño se acomodará a las peticiones de los demás, desarrollando la habilidad de Responder a las intenciones del compañero social. Con el tiempo, los avances en el desarrollo comunicativo y neurológico (Vaughan et al., 2007), permitirán al niño expresar sus propias intenciones y establecerá la atención conjunta, es decir, será capaz de Iniciar la atención conjunta.

Se ha encontrado que este progreso desde un papel pasivo, Responder, hasta un papel activo, Iniciar, está asociado con aspectos neuronales diferentes. Así, las conductas de Responder se encuentran asociadas con la corteza parietal y temporal superior. Estas áreas cerebrales se encuentran implicadas en la imitación, la representación y la percepción de la orientación de la cabeza y los ojos de los otros (Jellema, Baker, Wicker y Perrett, 2000). Dichas conductas parecen estar relacionadas con la adaptación y percepción de las conductas establecidas por los demás, base de la habilidad de Responder en la atención conjunta.

Sin embargo, las conductas de Iniciar la atención conjunta se han visto relacionadas con áreas cerebrales implicadas en funciones más sofisticadas, entre ellas nos encontramos la corteza prefrontal asociativa, la corteza órbita prefrontal y el cíngulo anterior. Todas estas áreas conforman el sistema atencional anterior, implicado en la dirección y mantenimiento de la atención intencional, aspecto que es la base para el establecimiento de la atención conjunta voluntaria. Es decir, aquí se desarrollan conductas donde la voluntariedad del sujeto es el factor principal y que le permitirán establecer sus propias intenciones en la comunicación.

Como vemos, nos podemos encontrar un gran cambio en el proceso de comunicación en virtud de estas dos habilidades pero, estos cambios evolutivos también se producen dentro de las propias habilidades, esto es, dentro de cada habilidad podemos ver que se producen cambios cuantitativos y cualitativos considerables. En este sentido, centrándonos en cada habilidad por separado, podemos ver que desarrollan un avance progresivo, en función de la edad, de las diferentes conductas específicas que se pueden llevar a cabo para mostrar la habilidad de responder o la de iniciar.

Así, refiriéndonos a las Respuestas que el niño es capaz de expresar a lo largo de su desarrollo comunicativo, podemos ver que, inicialmente, dichas respuestas son simples y sólo se ponen en marcha en el seno de rutinas y situaciones de interacción muy estructuradas (Escudero, Carranza y Huéscar, 2013), en las que la búsqueda de contacto visual por parte del interlocutor será un punto clave para que se produzca dicha interacción. Es decir, el niño, no seguirá de manera innata la mirada a no ser que haya una dirección explícita por parte del padre o del compañero social. Progresivamente, el niño va adquiriendo una capacidad cada vez más refinada para responder a pistas más sutiles, aunque todavía dependientes del adulto. Ya será capaz de seguir la mirada de un adulto sin una dirección directa por parte del interlocutor, por ejemplo, no será necesario el contacto físico ni las continuas repeticiones y correcciones para que el niño comprenda la pretensión del compañero social.

Pero, centrándonos en las conductas que el niño desarrolla para llevar a cabo la capacidad de responder, nos podemos encontrar que la primera conducta que se ha establecido como una señal de la habilidad de responder es el seguimiento de la mirada. Se trata de una conducta muy básica que tiene su propio proceso de maduración en función de la edad del niño (Dice y Dove, 2011). Este seguimiento visual comenzará siendo específico del campo visual del niño, apareciendo el seguimiento visual a objetos

fuera del campo visual, según Butterworth y Cochran (1980) no antes de los 18 meses. En resumen, dentro de esta habilidad básica de Responder se produce un cambio cualitativo que tiene como punto clave la proximidad del objeto, mostrándose aquí el egocentrismo característico de la teoría de Piaget.

Además, la aparición de diferentes recursos comunicativos como la señalización (Salomo y Liszkowski, 2012) van a propiciar que estas conductas sean cada vez más específicas y maduras. En este avance en las Respuestas podemos ver que el nivel de implicación en la comunicación, así como su nivel de concreción de la conducta, aumenta progresivamente conforme avanza la edad del niño.

Al igual que sucede en las conductas de Responder a la atención conjunta, las conductas de Iniciar sufren cambios en su proceso de desarrollo. Así, tal y como sucedía en las conductas de Responder, la mirada será el recurso principal utilizado en las primeras conductas específicas de Iniciar, utilizándola ahora como medio para captar la atención del compañero social. Progresivamente, la mirada se quedará como un aspecto complementario de otras conductas principales como son los gestos o las conductas verbales. Tales conductas tendrán como avance una mejor delimitación del referente de la comunicación (Dice y Dove, 2011; Escudero et al., 2013; Salomo y Liszkowski, 2012).

En relación con estas conductas, debemos hacer una distinción en función del momento de aparición del lenguaje. Así, antes de que aparezca el lenguaje, el niño desarrollará una de las conductas que hemos visto que marcan un hito en la comunicación, la señalización, que aparece entre los 10 y los 12 meses de edad (Dice y Dove, 2011). Sobre los 12 meses, aparecerán otras conductas más sofisticadas como mostrar o dar objetos a los adultos (Adamson y McArthur, 1995; Smith y Ulvund, 2003; Tomasello, 1995). Todas estas conductas, como ya hemos comentado, son previas al

lenguaje, aspecto que marca la necesidad de comunicación por parte del sujeto y se ha encontrado que aquellos niños que desarrollan antes dichas conductas preverbales fomentan que aparezca antes el vocabulario (Tomasello et al., 2007). Es decir, estas conductas preverbales pueden ser la base y así se ha demostrado, para las conductas verbales que serán la vía de comunicación primaria en los años posteriores.

Cuando el lenguaje se va consolidando, las conductas de atención conjunta se van perfeccionando, convirtiéndose en sofisticados comportamientos hacia el segundo año de vida. En esta edad, el niño muestra conductas de comprobación de la atención del adulto y ya no sólo manifestará conductas para dirigir la atención, sino que será capaces de jugar y conversar sobre el objeto (Eilan, Hoerl, McCormack y Roessler, 2005). Estos cambios en los procesos de Responder e Iniciar referentes a los propósitos que se buscan en la comunicación, serán la base del capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

2.1. Aproximación a las diversas clasificaciones de las funciones comunicativas en la infancia

Como hemos señalado, la investigación de los procesos de aprendizaje lingüísticos en las primeras etapas del desarrollo se ha desplazado hacia posiciones funcionales en donde el estudio del “uso” del lenguaje por parte del niño (pragmática) se ha convertido en uno de los principales temas de análisis. A este respecto, los investigadores interesados en la evaluación de esta nueva dimensión del lenguaje han desarrollado sistemas de medida y taxonomías de categorías con las que poder definir de un modo objetivo qué función desempeña cada emisión lingüística en contextos comunicativos específicos.

La teoría de los actos del habla propuesta por Austin (1962) y posteriormente clarificada por Searle (1969), sostiene la existencia de unos actos que se realiza cuando una persona se comunica con otra, distinguiendo: actos locutivos (referidos a la expresión lingüística que el sujeto ha dicho), ilocutivos (lo que el sujeto quiere conseguir con dicha expresión) y prelocutivos (el efecto que dicha expresión tiene en el interlocutor). Por otra parte, la base de la conversación es la interacción, esto es, un acto de habla no sólo es un acto de decir y querer decir, sino esencialmente es un acto social por el que los miembros de una comunidad interactúan.

Con el objetivo de abordar su estudio se han distinguido diversos sistemas de categorías de las funciones comunicativas, las cuales intentan reflejar el amplio abanico de intenciones que los niños pueden desarrollar desde que se inician en el proceso comunicativo.

Aunque nos encontramos gran disparidad entre los diferentes sistemas de categorías, podemos afirmar que se encuentran puntos comunes en todos ellos. Entre estos puntos nos encontramos diferentes funciones que se repiten de manera continua en cada uno de los sistemas. Estas funciones podríamos dividir las en torno a tres ejes: las orientadas en la descripción del control de la conducta del otro, las que se centran en la dirección de la atención hacia un determinado objeto y las focalizadas en la descripción de las referencias hacia los objetos o acciones.

En el primer grupo, nos encontramos diferentes denominaciones: protoimperativos o gestos deícticos imperativos (Bruner, 1975), inicios de regulación del comportamiento (Mundy y Jarrold, 2010) o demandas de objeto, actos comunicativos intencionales centrados en iniciar y mantener la interacción con o sin objeto (Sarriá, 1999), demandas de objeto y acción de Shum, Conde y Díaz (1988), regulación del comportamiento por Crais, Bouglas y Campbell (2004), funciones

instrumental y reguladora según Halliday (1977). Todas estas categorías reflejan la misma intención: el control de la conducta del compañero social para conseguir un objetivo, esto es, un objeto o una acción determinada. Encontramos que, aunque tengan denominaciones diferentes, la función principal es la misma en todas las categorías analizadas.

Haciendo mención a la segunda agrupación de categorías, nos encontramos que hace referencia a la demanda de atención hacia un determinado objeto. En este tipo de intenciones lo que el sujeto desea es centrar la atención del oyente hacia un objeto de su interés denominándose, como ocurría en el anterior grupo, de muy diversas formas: protodeclarativos (Bruner, 1986; Sarriá, 1999), gestos deícticos (Bates, 1976; Bates et al., 1979; Inverson y Thal, 1998), gestos deícticos declarativos según Bruner et al. (1975), demanda de atención (Shum et al., 1988) o Iniciar la Atención Conjunta según Mundy y Jarrold (2010).

La última agrupación englobaría la distintas clasificaciones que hacen referencia a las intenciones centradas en dar información sobre el objeto o acción en curso de realización, denominándolas como representativas/asertivas (Searle y Vanderveken, 1985) o simbólicas según Inverson y Thal (1998).

Esta diversidad de formas de denominar una misma función comunicativa no es la única diferencia que nos encontramos entre los sistemas analizados. Así, también nos encontramos grandes diferencias en relación a la forma de abordar el conjunto de funciones comunicativas. Mientras que unas clasificaciones se centran en describir funciones generales de los actos comunicativos, otras lo hacen sobre una visión más específica. Con respecto a las primeras, se distinguen dos categorías: protoimperativas y protodeclarativas (Bruner, 1975). Estas reflejan la diferencia general entre usar la

comunicación para controlar la conducta del otro para alcanzar un objeto o usar la comunicación para compartir la atención sobre un objeto.

Sin embargo, otros autores han tratado de matizar dichas intenciones haciendo una interpretación y distinción más detallada. Sarriá (1998) especifica seis categorías en el marco de lo que ella denomina Acto Comunicativo Intencional: demanda de objeto (actos que tienen como meta poseer un objeto determinado), demanda de ayuda (usada para solicitar apoyo en una determinada tarea), iniciar o mantener un juego interactivo sin objeto y con objeto, protestas y/o rechazo (usados para demostrar el desacuerdo con una situación específica) y protodeclarativos (usados para compartir con el receptor el interés por un objeto determinado).

Otro punto de disparidad de las clasificaciones es el referente al recurso comunicativo utilizado. Así, en un primer grupo se distinguen sistemas de categorías que se centran solamente en recursos comunicativos no lingüísticos, es decir, gestos (Inversion y Thal, 1998), vocalizaciones (Karousou, 2003) o combinación de gestos y miradas (Mundy, 1995; Mundy y Jarrold, 2010; Ryckebush y Marcus, 2004). Inversion y Thal (1998) distinguen dos tipos principales de gestos: deícticos y representacionales. Los gestos deícticos los definen como aquellos recursos gestuales centrados en captar la atención del compañero social hacia un objeto. Por el contrario, los gestos representacionales se centran en dar algún tipo de información al oyente, diferenciando dos subtipos: gestos simbólicos que se refieren a algún aspecto de los objetos y gestos convencionales, cuyo contenido representativo se identifica con un significado social. Estos últimos gestos tienen una carga cultural y dependen de manera directa del aprendizaje interactivo-social a través de la comunicación, como por ejemplo, los gestos de saludo, silencio, etc.

Por otro lado, otros recursos comunicativos reflejan sistemas de categorías de aspectos puramente lingüísticos, centrándose en la exploración de las funciones comunicativas de las primeras etapas del uso de las palabras, como se refleja en los trabajos de Ninio y Wheeler (1986, 1988).

Otro sistema que refleja aspectos puramente lingüísticos es el sistema desarrollado por Ryckebush y Marcus (2004) quienes, siguiendo los diferentes actos ilocutivos de Searle (1979) y Searle et al. (1980), distinguen entre: actos asertivos, centrados en la descripción del contexto de comunicación; directivos, donde podemos distinguir entre peticiones de acción (incluyen peticiones de objeto y de actuación sobre un objeto), peticiones de información y peticiones de atención; y, por último, la categoría de actos de habla expresivos, centrados en transmitir las impresiones y estados del hablante hacia lo que está sucediendo en el contexto, encontrándonos expresiones de sorpresa, de desaprobación o de rechazo.

Así, aunque la mayoría de las clasificaciones se ha acercado a la comunicación de una manera genérica, otras lo han hecho profundizado en algún tipo de función específica. Bruner (1975, 1986) se centró en la función de la demanda o petición, es decir, en las distintas formas de comunicar deseos y metas de una manera directa. Distinguió tres tipos de peticiones: las más simples, serían las peticiones de objeto, centradas en un fin puramente instrumental; un segundo tipo serían las peticiones que denominó “de invitación”, aquí el niño no quiere que el compañero actúe como mediador para conseguir sus metas, sino que quiere que forme parte de la acción, participando con un determinado rol (p. e., que el niño pida a su madre que le lea un cuento). Por último, tenemos la petición de apoyo, en este tipo lo que el sujeto quiere es obtener ayuda de su compañero social para la realización de una determinada acción que él no puede realizar.

Este recorrido a través de las diferentes clasificaciones pone de manifiesto la complejidad que acarrea la definición y clasificación completa de las diferentes funciones comunicativas que el niño puede desarrollar, así como la compleja labor que conlleva tener en cuenta todos los recursos comunicativos que el niño es capaz de usar desde el inicio del proceso comunicativo. A continuación, profundizaremos en este último punto, abordando cómo se desarrollan y cambian dichos recursos comunicativos a medida que su capacidad y adaptación social progresa y se hace más compleja.

2.2. Desarrollo de las intenciones

Durante la adquisición y desarrollo de los recursos comunicativos del niño se produce un aumento progresivo tanto cuantitativo como cualitativo de las intenciones que el niño expresa en los intercambios comunicativos.

En los primeros meses, Mundy y Jarrold (2010) señalan que el niño evoluciona desde una coordinación de la atención con el compañero social sobre un objeto con el objetivo de alcanzarlo a una coordinación focalizada sobre las propiedades de uso convencional, perceptivas o de acción del objeto que forma parte de la interacción. Por lo tanto, de una atención conjunta en la que el compañero social es interpretado como un medio o instrumento para conseguir un objeto progresa a participar con el compañero social en un intercambio cuya naturaleza recae en las propiedades del objeto. Así, en un primer momento, el niño se focaliza en centrar la atención del compañero social hacia un objeto determinado por el simple hecho de poseerlo o la realización de una determinada acción instrumental, es decir, se trata de un uso de la atención conjunta para algo más individualista. Sin embargo, conforme avanza la edad del niño, el interés a la hora de dirigir la atención conjunta es compartir con el compañero social, esto es, no se centra en un interés puramente individual sino que su interés es una atención compartida con el otro hacia un determinado objeto.

La clasificación de Mundy (1995; Mundy y Jarrold, 2010) se centra en un conjunto de recursos prelingüísticos relacionados con los gestos (tomar, dar y señalar) y miradas (dirección de la mirada y mirada alterna) que permiten dar cuenta de los cambios que se producen en los intercambios de atención conjunta entre el niño y el compañero social.

Aunque este interés por compartir el objeto surge de forma temprana antes de que el niño pueda hacerlo por medio de la palabra, a medida que van apareciendo las primeras palabras, las funciones que los niños son capaces de utilizar y expresar se hacen cada vez más complejas. El conjunto de categorías de Ninio y Wheeler (1986, 1988) reflejan que esta complejidad está relacionada con el tránsito desde la dependencia a la no dependencia del contexto inmediato a la hora de transmitir sus intenciones.

El conjunto de categorías que estas autoras presentan reflejan, precisamente, esta capacidad que tiene el niño de desvincularse del contexto inmediato a la hora de transmitir las intenciones, conforme va creciendo y madurando. Señalan como, inicialmente, las intenciones que son capaces de transmitir están relacionadas con aspectos visibles y directos del objeto que están manipulando, como pueden ser las peticiones de atención hacia una determinada característica de los objetos. Estas intenciones, centradas en esa dependencia del contexto, podríamos asimilarlas a las intenciones prelingüísticas protoimperativas de Bruner (1986). Conforme el niño va creciendo, esa dependencia del contexto es cada vez menor, ahora aparecen actos del habla donde se puede ver que el niño es capaz de establecer y negociar metas, pudiéndose incluir expresiones relacionadas con las acciones pasadas. Además, los propios actos del habla sufrirán cambios cualitativos en el uso de las expresiones, por

ejemplo, el contenido de la negociación de metas evoluciona desde una orientación egocéntrica a otra que implica al compañero social en dicha negociación.

En este sentido, Ninio y Snow (1996) afirman que las primeras negociaciones están relacionadas con la consecución de metas que desea que el interlocutor realice. Para ello le solicitará demandas de atención, de objetos o de realización de una actividad. Posteriormente, el niño asignará papeles o roles a cada uno de los miembros de la interacción. Además, dentro de estas nuevas formas de interacción, se producirá un cambio en la forma de plantear el niño sus intereses; ya no demandará de manera directa lo que desea, sino que pedirá permiso al compañero social. Como afirman estas autoras, el niño progresará a unos actos de habla centrados en la perspectiva de los demás, considerando el papel que el resto de miembros de la interacción pueden tener en las actividades, así como sus deseos y pensamientos.

Siguiendo la descripción de las peticiones de Bruner (1975; 1986), las primeras peticiones que los niños realizan serán las peticiones de objeto, aunque dentro de éstas nos encontramos una gradación en función de la cercanía y visibilidad del objeto. Los primeros objetos que reclaman su atención son aquellos que están cerca de él o que están en poder de la madre. Más adelante, el niño será capaz de pedir objetos que no están a su alcance pero que son visibles. Por último, el niño pedirá también objetos que no están dentro de su campo visual. Podemos ver que la complejidad de la expresión requerida en cada una de estas peticiones va aumentando. Así, por ejemplo, para pedir un objeto cercano, bastaría con señalar el objeto y decir “dame”, pero para pedir un objeto que esta fuera de su campo visual, necesitaría recurrir a una palabra o frase que exprese a qué objeto se refiere para que la madre sea capaz de identificarlo.

Tras estas primeras peticiones, se sube un escalón evolutivo en las peticiones denominadas de invitación, en donde a los compañeros de interacción se les da la

oportunidad de participar de la acción que se está desarrollando o en curso de iniciarse. Pero, quizás, el salto más importante, según Bruner, está en la aparición del último tipo de peticiones, las peticiones de una acción de apoyo. En estas últimas, el nivel cognitivo y lingüístico requerido es bastante más complejo, ya que el niño tiene que combinar varios elementos del contexto para que su interacción sea exitosa. Por un lado, tiene que darse cuenta de que no puede realizar la acción y necesita el apoyo de un compañero, es decir, tiene que ser consciente de que la otra persona puede ayudarle en la tarea. Además de este conocimiento, el niño tiene que ser capaz de transmitirle a su compañero social lo que realmente quiere. Ya no es útil decirle a la madre o al padre “juega”, ahora tiene que indicarle su deseo y necesidad de ayuda.

Estos tipos de peticiones se diferencian en dos aspectos básicos: su complejidad cognitiva y lingüística y el nivel de integración de los compañeros en la interacción. Con respecto a este último aspecto, al principio el compañero social es un mero instrumento para conseguir un objeto, pasando luego a ser considerado como partícipe de una actividad interactiva y, por último, percibido como poseedor de unas capacidades que pueden ayudarle en sus dificultades.

En este apartado se ha descrito el desarrollo de la capacidad del niño para comunicar sus intenciones y, simultáneamente, la progresiva capacidad de interpretación del niño del papel del cuidador y compañero social tiene en ese desarrollo de los intercambios comunicativos intencionales. El siguiente apartado se centra en la contribución de la madre en ese ajuste interactivo social que ha permitido el progreso de las habilidades intencionales. Esto es, se adentra en el papel desempeñado por la madre en el desarrollo de los procesos de aprendizaje social del niño.

Así, señalando la importancia del cuidador y de los compañeros sociales, analiza a continuación el papel desempeñado por la madre como soporte fundamental en las

experiencias del desarrollo social temprano y en su contribución al desarrollo comunicativo del niño.

2.3. Relaciones entre la comunicación materna y el desarrollo comunicativo de los niños

Las madres desde que sus hijos son muy pequeños adaptan su habla a sus capacidades: adaptando su velocidad, tono y lenguaje para que sea más comprensible y, sobre todo, captar la atención de los niños. En este sentido, una de las claves que usan las madres es la modificación (y a veces exageración) de la prosodia para determinar el tipo de intención que quieren expresar (Sakkaoui y Gattis, 2012).

Desde el nacimiento proveen a sus hijos de un input comunicativo y lingüístico que marcará su desarrollo posterior (Kasambira, 2008). Tal y como destaca Becker (1994) dichos inputs cognitivos, se convertirán en retos comunicativos para que el niño vaya avanzando cognitiva y comunicativamente. A este respecto, resulta interesante destacar los diferentes estilos comunicativos maternos puestos en funcionamiento en las interacciones con sus hijos.

Ninio y Snow (1996), señalan dos estilos diferenciados específicamente por el tipo de intromisión que las madres tienen en relación con la conducta de sus hijos. Así, por un lado, tendríamos madres que focalizan su intervención en el control de las actividades realizadas por sus hijos. Este tipo de relación centra su comunicación en lo que Jones y Adamson (1987) denominan función socio-reguladora del lenguaje, cuyo objetivo es organizar los comportamientos e intercambios sociales de sus hijos. En este sentido, nos podemos encontrar en este estilo numerosas redirecciones, correcciones y cambios en el foco atencional del niño. Por otro lado, se ha descrito otro perfil relacionado con la adaptación de la madre a la conducta iniciada por su hijo. No se

centraría ahora en dirigir la conducta de su hijo hacia nuevos focos de atención, sino en seguir la conducta iniciada por éste, buscando, en algunos casos, proporcionarle la información sobre los objetos o acciones en las que está focalizado. Dentro de este estilo nos encontraríamos a madres que centran su comunicación en la función que ellos denominan referencial, basada en etiquetar los objetos y definir las características y atributos de dichos objetos.

Estos dos estilos generales de comunicación materna se relacionan de manera muy diversa con el desarrollo lingüístico. Distintos estudios (Hart y Risley, 1995; Kloth, Janssen, Kraaimar y Brutten, 1998; Paavola, Kunnar y Molanen, 2005, entre otros) señalan que el estilo centrado en la dirección y control de la conducta del niño ha mostrado una influencia negativa en el nivel de vocabulario alcanzado. Así, los niños que son controlados y dirigidos continuamente en sus interacciones muestran un desarrollo lingüístico pobre, tanto a nivel comprensivo como productivo. Por el contrario, aquellas madres catalogadas por Kloth et al. (1998) como explicativas, más centradas en los objetos o acciones en los que sus hijos se focalizan y en darles información sobre dichos aspectos más que en dirigir su conducta y corregirles, benefician su desarrollo lingüístico, ya que muestran un nivel de vocabulario comprensivo y productivo superior al de los niños más dirigidos.

En esta línea de resultados, Laakso, Poikkeus, Katjajamäki y Lyytinen (1999), encontraron un efecto positivo en las interacciones en las que las madres se centraban en el foco atencional establecido por sus hijos. Estos autores desarrollaron un sistema de categorías en el que reflejaban tres conductas centrales que la madre podía desarrollar cuando estaba interactuando con su hijo: 1) redirigir la conducta hacia un nuevo objeto, obviando el foco de atención actual del niño; 2) fomentar el mantenimiento de la atención por medio de las expresiones que refuerzan la actividad que está realizando el

niño; y 3) utilizar su interacción para proporcionar información al niño y así aumentar su conocimiento sobre los objetos o actividades que son foco de su interés.

Estos autores encontraron interesantes resultados relativos a aquellas conductas que se centran en el foco atención del niño. Estas conductas maternas estaban relacionadas con el desarrollo posterior del lenguaje de los 18 a los 30 meses de edad. En este sentido, encontraron que las conductas de la madre centradas en el mantenimiento de la atención, se relacionaban con el desarrollo del vocabulario comprensivo, no así con el expresivo. La única conducta materna que se encontró asociada con el desarrollo del vocabulario, tanto comprensivo como expresivo, fue la conducta centrada en dar nueva información sobre los objetos y actividades de interés del niño.

Pero, no sólo proveer información nueva resulta beneficioso para el desarrollo comunicativo y lingüístico posterior. Hoff (2006) encontró que aquellas madres que tratan de provocar o elicitare conversación en sus hijos, favorecen su desarrollo lingüístico. Por otro lado, las conductas más negativas de las madres para el desarrollo posterior, tanto del vocabulario como de aspectos gramaticales, fueron aquellas relacionadas con tratar de dirigir y controlar la conducta y atención de sus hijos.

En este sentido, cabe resaltar que, aunque numerosos estudios especifican la influencia negativa que la comunicación directiva puede tener sobre el desarrollo del niño, dicha dirección puede ser importante a edades tempranas, cuando el niño necesita de una guía dentro del proceso comunicativo (Rivero, 2010; Snow, 1977). En esas etapas iniciales, el niño necesita de una persona que marque la pauta comunicativa a seguir, dada su escasa maduración cognitiva asociada al pobre desarrollo de áreas cerebrales tan relevantes para los inicios comunicativos Y el establecimiento de metas como sería el área frontal (Jellema et al., 2000). Este pobre desarrollo inicial de

determinadas áreas cerebrales hace que determinadas habilidades como la atención sostenida y la habilidad para iniciar la atención conjunta aun no estén presentes. Esta situación lleva asociada la necesidad de una persona que favorezca y establezca los contextos comunicativos, actuando como guía de todo el proceso en el que está iniciándose el niño.

A este respecto, autores como Akhtar (1991), señalan la importancia de este control, aunque con ciertos matices. Dicha conducta directiva debe centrarse sobre el foco de atención del niño, de manera que si pierde el contacto visual con el objeto, por su limitada capacidad para una atención sostenida, la madre debe dirigir de nuevo el foco de atención hacia la situación inicial. Ponen de manifiesto que aquellos padres que constantemente están dirigiendo la atención hacia objetos diferentes, repercutirán negativamente en el desarrollo comunicativo y el lenguaje posterior.

En este sentido, podríamos encontrarnos que la manera en la que tiene el niño de enfrentarse a determinadas situaciones y al contexto en general, puede influir en la manera en la que las madres interaccionan con ellos, favoreciendo mayores o menores contextos comunicativos. Dicha interacción que establezcan las madres, como hemos visto, influirá en la posterior comunicación que desarrollo el niño. Todo esto nos hace pensar que existen más variables, no sólo el estilo materno, que pueden influir, de manera directa o indirecta en el desarrollo comunicativo del niño, como puede ser, tal y como veremos en el siguiente capítulo, el temperamento del niño.

CAPÍTULO III

TEMPERAMENTO Y SU RELACIÓN CON EL PROCESO COMUNICATIVO

3.1. Aproximaciones al concepto de temperamento

La teoría de Thomas y Chess (1977) va a servirnos para iniciar la presentación de las teorías actuales del temperamento. A este respecto, nos gustaría destacar que, a pesar de la sorprendente profusión y diversidad de nuevas aproximaciones al estudio del temperamento (Strelau, 1998), nuestro criterio va a ser centrarnos esencialmente en aquellas que presenten una orientación a la infancia. Así, junto a la aproximación estilística (Thomas y Chess, 1977), analizaremos la genética conductual (Buss y Plomin, 1984), la constitucional (Rothbart y Derryberry, 1981), así como la teoría de

Goldsmith y Campos (1982, 1986), centrada en las diferencias individuales en la expresión de las emociones primarias y el arousal.

En cuanto a las ideas de Thomas y Chess (1977), siguen ocupando hoy una posición importante dentro del estudio del temperamento en la infancia. Sigue con total vigencia su definición del temperamento como patrones de conducta, acentuando su carácter estilístico y manteniéndolo independiente de otros aspectos de la estructura psicológica de los niños, como la cognición y la motivación. Esto es, destacan que el temperamento es un atributo psicológico independiente.

El concepto central de su teoría, la *bondad de ajuste*, recoge la dinámica de las interacciones genotipo-ambiente especificando que múltiples, variados e impredecibles tipos de patrones interaccionales, entre los rasgos temperamentales de los niños y las características del contexto familiar y escolar en el que éstos se educan, pueden conducir a un desarrollo psicológico bien positivo, bien patológico. Este concepto ha constituido la base para la actual perspectiva contextual del temperamento que enfatiza la influencia de los sistemas familiares sobre el desarrollo de las características temperamentales que presenta el niño al nacer (Lerner y Lerner, 1994), así como también la importancia de considerar desde una perspectiva más abierta los contextos que participan en las transacciones con dichas características temperamentales (Wachs y Kohnstamm, 2001).

En el extremo contrario en el continuo individuo-ambiente, está la posición de Buss y Plomin (1984) quienes, partiendo de una tradición genética personológica, definen el temperamento como un conjunto de rasgos de personalidad heredados que aparecen de forma temprana en la vida. Los rasgos que cumplen estas condiciones son *Actividad*, definida como el gasto de energía física con la que se realizan las actividades; *Emocionalidad*, se refiere a un estado de ansiedad global, pudiendo

diferenciarse en miedo e ira; y *Sociabilidad*, definido por la preferencia por estar con otros en lugar de permanecer solo. La tendencia a actuar de forma *impulsiva* en lugar de reflexiva fue introducida en su modelo de temperamento y después desechada por no encontrarse pruebas sobre su origen genético (Buss, 1989).

Para estos autores, pues, la genética tiene una gran influencia sobre las características temperamentales, si bien, también se admite su modificación a través de la socialización y la experiencia individual. Buss y Plomin (1984) utilizan términos como *Armonía* y *Desarmonía* para dar cuenta del ajuste entre las características temperamentales del niño y de sus cuidadores. Con todo, la modificabilidad de las características temperamentales juega un papel secundario dentro de su teoría, ya que según estos autores en realidad son los individuos los que seleccionan los ambientes de forma que éstos se ajusten a sus características de personalidad.

Por su parte, Goldsmith y Campos (1982, 1986) definen el temperamento como las diferencias individuales en la tendencia a experimentar y expresar las emociones primarias y el arousal. Se considera al temperamento, por tanto, de naturaleza emocional, quedando restringida su definición a nivel conductual. A este respecto plantean dos argumentos. Por un lado, las expresiones conductuales desde la infancia más temprana sirven a una función comunicativa esencialmente social. Por otro, las diferencias individuales en las expresiones de la conducta de las emociones pueden ser fácilmente detectadas y medidas.

Este confinamiento en la definición se debe a que consideran los contextos sociales como los escenarios donde, por naturaleza, se producen las representaciones emocionales significativas del sujeto. Así pues, las características temperamentales se refieren a las diferencias individuales en la expresión de las emociones primarias. Estas se producen a través de procesos de comunicación, que aparecen tempranamente en el

niño, con una base innata, tales como los patrones de expresión facial, vocal o gestual y están asociadas a metas biológicas, como, por ejemplo, el miedo, que está vinculado a la protección del sujeto. De entre el conjunto de emociones consideradas como primarias (Ekman, 1972; Izard, 1977) ellos estudian: el malestar, el miedo, la alegría, el interés, y el placer.

Por último, desde una perspectiva psicobiológica, Rothbart (Rothbart y Derryberry, 1981; Rothbart y Posner, 1985) define el temperamento como las diferencias individuales en reactividad y auto-regulación con una base constitucional, influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia. Por *Reactividad* entiende las respuestas de los sistemas emocional, de activación y de “arousal” y por *Auto-regulación*, los procesos como la aproximación, la evitación y la atención que sirven para modular la reactividad de un individuo. Desde esta teoría se contempla que los niños en el nacimiento son reactivos; sin embargo, a medida que van apareciendo y desarrollándose tanto los controles emocionales (miedo y timidez), como los atencionales, las reacciones originales de los niños irán progresivamente siendo mediatizadas por los mecanismos de auto-regulación (Rothbart, 1989).

Al adoptar una posición neurocientífica afectiva (Rothbart y Ahadi, 1994), uniendo temperamento y fisiología, las diferencias individuales son contempladas como parte del conjunto del organismo, siendo estas influidas por el contexto social, influyendo y siendo influidas por otras personas. Por ello, el estudio del temperamento queda situado entre la fisiología por un lado y la interacción social por otro, proporcionando un avanzado punto de vista de la forma en que se produce el desarrollo de la personalidad.

Tras este recorrido por las diversas conceptualizaciones del temperamento, conviene destacar que, de una manera explícita o implícita, las diferentes

aproximaciones están de acuerdo con la visión del temperamento como un fenómeno que se puede caracterizar, en líneas generales, por los siguientes rasgos:

a) Cuando hablamos de dimensiones temperamentales estamos haciendo referencia a tendencias conductuales y no actos conductuales discretos, es decir, son abstracciones y no conductas observables directamente. En este sentido, las diferencias individuales son descritas por conceptos como disposición por parte de Rothbart y Derryberry (1981), rasgo en Buss y Plomin (1984), categorías en Chess y Thomas (1989), factor (Cattell, 1935), dimensión (Eysenck, 1990b), etc., usados indistintamente por muchos investigadores.

b) Al igual que cuando hablamos de cognición nos referimos al estudio de fenómenos como la atención, memoria, resolución de problemas, etc; las dimensiones temperamentales incluidas en las distintas definiciones del concepto de temperamento forman parte de un conjunto de rasgos relacionados. En este sentido, cuando se aborda el temperamento se incluyen fenómenos tales como irritabilidad, miedo, nivel de actividad, etc.

c) Profundizando en el concepto de estos rasgos temperamentales, existe un acuerdo en hacer referencia a las reacciones o características formales de la conducta, tales como intensidad, energía, fuerza, etc. No obstante, como hemos observado más arriba, las dimensiones que caracterizan las diferentes definiciones del temperamento varían en su amplitud. La definición de Rothbart incluye las diferencias individuales en emocionalidad, actividad, atención y autorregulación. Esta amplia definición comprende las dimensiones identificadas en las distintas posiciones teóricas ya citadas. Como Rothbart (1989) señala, si su definición del temperamento se limitara a la emocionalidad, como lo hacen Golsmith y Campos (1982, 1986), no podríamos considerar el desarrollo de la inhibición conductual como una dimensión del

temperamento. Si limitásemos la emocionalidad a la emocionalidad negativa, como hacen Buss y Plomin (1975, 1984), no podríamos considerar la emocionalidad positiva. Si los límites fueran las dimensiones propuestas por Thomas y Chess (1977), no consideraríamos el desarrollo del autocontrol o variables de esfuerzo.

d) El temperamento se caracteriza por ser relativamente estable. Esa estabilidad y coherencia permite que seamos capaces de anticipar las reacciones de otros con algún grado de fiabilidad.

e) Teniendo en cuenta que las diferencias individuales descansan en sustratos neurológicos y están presentes muy pronto en la vida del niño, estos descubrimientos sugieren que las predisposiciones temperamentales tempranas constituyen el núcleo alrededor del cual se construye el desarrollo de la personalidad. Así pues, el interés de la investigación en el periodo de la infancia deriva de la asunción de que el vínculo entre estas tendencias conductuales y el contexto en el que se expresan y desarrollan se vuelve más complejo cuando el niño madura. En este sentido, los primeros años de vida podemos considerarlos como un periodo en el que las reacciones conductuales del niño todavía no han experimentado una verdadera modulación por la influencia del medio

McCall, en la mesa redonda sobre el temperamento (Goldsmith et al., 1987), ofrece una definición integradora destacando los diferentes aspectos comunes que caracterizan las distintas visiones del temperamento:

El temperamento está constituido por disposiciones básicas inherentes a la persona, que son relativamente consistentes y que subyacen a, y modulan la actividad, la reactividad, la emocionalidad y la sociabilidad. Los principales elementos del temperamento están presentes de forma temprana en la vida; estos son los que tienen más probabilidad de estar influidos fuertemente por los factores biológicos. A medida que sucede el

desarrollo, la expresión del temperamento está cada vez más influida por la experiencia y el contexto (p. 524).

3.2. Estructura del temperamento

La polémica establecida en torno al origen o naturaleza del temperamento se extiende en lo que respecta a su estructura o componentes que constituyen dicho fenómeno. Por ello, gran parte de los esfuerzos en la investigación empírica sobre el temperamento en la infancia se ha dirigido a la validación de las dimensiones temperamentales propuestas en las diferentes teorías y de las relaciones entre las dimensiones que caracterizan cada uno de los constructos identificados. Esto plantea una serie de cuestiones relacionadas con las similitudes entre las dimensiones de las diferentes teorías, así como, la evidencia de la que disponemos para conocer en qué medida las escalas para evaluar el temperamento del niño están midiendo constructos similares (Carranza y Gonzalez-Salinas, 2003).

Efectivamente, aunque habitualmente se ha hablado de dimensiones temperamentales, es decir, de aspectos muy concretos y específicos de las características temperamentales, una de las dinámicas que se sigue actualmente es hablar de factores temperamentales. En este sentido, como señalan Garstein y Rothbart (2003), nos encontramos tres factores principales: emocionalidad positiva, emocionalidad negativa y capacidad de regulación. Cada factor estaría compuesto por un conjunto de dimensiones. Así, cuando hablamos de emocionalidad positiva nos encontramos dimensiones relacionadas con aproximación, risa y sonrisa, nivel de actividad y sociabilidad. Mientras que, cuando hablamos de emocionalidad negativa nos estamos refiriendo a dimensiones relacionadas con miedo, ira, tristeza e irritabilidad. Por último, cuando hablamos de autotranquilización, distinguimos dimensiones como duración de la orientación y facilidad para tranquilizarse en los primeros momentos de

vida y control con esfuerzo, sensibilidad perceptiva y control atencional, en momentos posteriores del desarrollo.

A pesar de que estos factores son reconocidos recientemente en diferentes estudios, tal y como destaca Rothbart (2011), se debate si la emocionalidad negativa y positiva refleja realmente dos constructos diferentes o son los polos de un mismo constructo de emocionalidad. Por ahora, la evidencia ha demostrado que, a pesar de estar relacionados, son constructos diferentes.

En este sentido, una de las dimensiones que se encuentra asociada con la emocionalidad tanto negativa como positiva es el nivel de actividad (Rothbart, 2011). Dicha dimensión surge de forma temprana en el desarrollo y se ha encontrado relacionada, en el principio de la vida, con la emocionalidad negativa, ya que aquellos niños que tenían un mayor nivel de actividad motora tendían a ponerla de manifiesto durante situaciones de estado negativo, más que positivo. Sin embargo, conforme avanza su desarrollo, estos niveles de actividad comienzan a asociarse más con la emocionalidad positiva, apareciendo en mayor medida en situaciones de exploración, juego y aproximación a objetos novedosos. Estas descripciones sobre el desarrollo del temperamento ponen de manifiesto la importancia de reconsiderar los factores como algo flexible más que como factores estanco, como habíamos visto anteriormente.

Uno de los factores que más investigación ha suscitado, dado su desarrollo a lo largo del tiempo, ha sido la capacidad de regulación (Rothbart, 2011; Rothbart y Derryberry, 1981; Rothbart, Sheese, Rueda y Posner, 2011). En la infancia, este factor se relaciona con aspectos regulatorios externos, es decir, con la capacidad del niño para calmarse por medio de intermediarios, en este caso los padres o cuidadores. Esto es debido principalmente a la inmadurez de factores como el control atencional o el control ejecutivo. Una vez que avanza y maduran determinadas áreas cerebrales encargadas de

estos factores de orden superior, el niño será capaz de autotranquilizarse, siguiendo estrategias maduras de control emocional y de inhibición conductual. A esta capacidad regulatoria del temperamento responsable de la supresión de una respuesta dominante a favor del desarrollo de una respuesta subdominante se la denomina Control con Esfuerzo. Tal y como destacan Rothbart y Rueda (2005) esta habilidad consiste en la anulación de una respuesta dominante, activando una respuesta alternativa tanto conductual como emocional. El control con esfuerzo esta también involucrado en la habilidad para cambiar la atención y alternar voluntariamente el foco de una localización a otra. Las dimensiones incluidas en el factor de control con esfuerzo son focalización de la atención, sensibilidad perceptiva, control inhibitorio y placer de baja intensidad.

Tras este recorrido sobre las distintas teorías y un análisis sobre las características comunes, podemos afirmar, tal y como destaca Bates (1989), que el concepto de temperamento tiene su propia contribución dentro de la Psicología Evolutiva, ya que: (1) constituye una forma taquigráfica de postular que hay fuerzas endógenas que conforman las características individuales y sociales del niño; (2) en el estudio de los orígenes de la individualidad, guía los modelos de desarrollo, junto a otros conceptos centrales como la competencia intelectual, las influencias ambientales y la personalidad adquirida; (3) los conceptos de temperamento están enriqueciendo nuestra visión sobre conductas que se habían contemplado como parte del desarrollo cognitivo, independientemente de la personalidad, como ilustra la revisión de Matheny (1989), en la que se observan los efectos de la inhibición conductual sobre el desarrollo cognitivo; (4) el temperamento puede ser un factor explicativo en los problemas conductuales que pueden manifestar los niños en su desarrollo, como veremos con posterioridad en este trabajo.

En conclusión, tal como destacan Rothbart y Bates (1998) (véase también Rothbart, 2011), cuando se analizan en profundidad las investigaciones en este campo, aparece un mayor acuerdo en torno a las cuestiones básicas que definen el temperamento del que se había pretendido mostrar, haciendo pues comparables los resultados de los diferentes trabajos y dando lugar, en consecuencia, a un cuerpo coherente de conocimiento.

3.3. Relaciones entre el temperamento y el desarrollo de la comunicación

Uno de los intereses dentro del estudio del temperamento es encontrar la relación existente entre el temperamento del niño y la comunicación que es capaz de desarrollar dentro de los contextos comunicativos tempranos establecidos con la madre. En este sentido, una línea de investigación (Morales et al., 2005; Mundy et al., 2003, Mundy, Kasari y Sigman, 1992; Todd, Wallece y Dixon, 2010; Vaughan et al, 2003) ha centrado sus esfuerzos en analizar las relaciones que las características temperamentales de los niños tienen en la aparición y desarrollo de la atención conjunta y, por consiguiente, en las conductas implicadas en la capacidad de los niños para coordinar su atención con un compañero social. Además, una extensión de esta línea de investigación ha sido el estudio de la contribución del temperamento en la aparición y desarrollo del primer lenguaje y de los estilos lingüísticos del niño.

Remitiéndonos en primer lugar al estudio de las relaciones entre temperamento y atención conjunta se aborda la contribución que las diferencias individuales en temperamento tienen en la conducta que despliegan los niños cuando responden a las demandas de comunicación del cuidador. A este respecto, Todd, Wallece y Dixon (2010) centraron su estudio en el análisis de la influencia moderadora que determinadas características temperamentales pueden tener en el uso del seguimiento de la mirada en situaciones de distracción o ausencia de ésta a la edad de 11 meses. Utilizaron como

medida para analizar el temperamento el cuestionario de conducta infantil- revisado (IBQ-R; Garsntein y Rothbart, 2003; Rothbart y Garnstein, 1999) y para el análisis del seguimiento de la mirada una tarea estructurada en la que el niño tenía que seguir la mirada del experimentador hacia un determinado objeto.

Los resultados del estudio de Todd et al. (2010) ponen de manifiesto las relaciones entre las variables temperamentales y el efecto de las variables distractoras. En esas situaciones de distracción encontraron que aquellas dimensiones que favorecían el seguimiento de la mirada estaban relacionadas con la reactividad ante los estímulos, pero en sentido negativo, es decir, aquellos sujetos que puntuaban bajo en dimensiones como malestar ante las limitaciones, miedo, sensibilidad perceptiva, aproximación y duración de la orientación, tenían mejor desempeño en tareas distractoras. Por tanto, en esas situaciones específicas de distracción, lo que estaría favoreciendo el resultado de la responsividad de la atención conjunta sería la reactividad emocional y no tanto la duración de mirada hacia el objeto.

Siguiendo con el análisis de las relaciones entre temperamento y atención conjunta podemos destacar que no todos los estudios muestran una asociación en la dirección temperamento - atención conjunta, sino que también se señala que el desarrollo de la atención conjunta puede ayudar e influir en el desarrollo de determinadas características temperamentales, tales como la inhibición conductual. En este sentido, el estudio desarrollado por Morales, Mundy, Crowson, Neal y Delgado (2005), nos muestra que el desempeño del niño en tareas de seguimiento de la mirada está asociado con estrategias de regulación e inhibición conductual más óptimas en edades posteriores. Las tareas que utilizaron fueron, por un lado, la tarea específica de responder a la atención conjunta (Early Social Communicative Scales, ESCS, Mundy et

al., 2003) y, por otro lado, una tarea específica para evaluar el control inhibitorio. Esta última tarea consistía en demora de la recompensa.

Sus resultados muestran que aquellos niños que respondían mejor en la tarea específica de responder a la atención conjunta, desarrollaban estrategias de regulación emocional centradas en la distracción del objeto, obviando estrategias centradas en la búsqueda del padre para una reducción del malestar. Además, se encontró una asociación entre el tiempo que están inmersos en la atención conjunta a los 24 meses y las estrategias de regulación más óptimas a esa misma edad (como la regulación activa).

Estas relaciones entre temperamento y conductas de atención conjunta, se extienden desde este plano de las respuestas al plano de los inicios. Así, diferentes estudios (Mundy et al., 1992; Vaughan et al, 2003), demuestran la asociación entre medidas temperamentales y las conductas de iniciar la atención conjunta. Específicamente, estos autores reflejan que las conductas de iniciar la atención conjunta están relacionadas con medidas temperamentales de reactividad emocional (Vaughan et al, 2003) y de afecto positivo (Mundy et al., 1992).

De estos estudios se desprende la fuerte influencia que existe entre temperamento y atención conjunta, tomada esta última tanto desde un plano meramente de acomodación (respuestas) a un plano de iniciativa comunicativa (inicios).

Aunque, si hay que señalar una fuerte influencia del temperamento en la comunicación, destaca la relación encontrada con la adquisición y el desarrollo del primer lenguaje. En este sentido, los resultados muestran una influencia de la variable control atencional, que se encuentra de una manera recurrente en diferentes estudios (Bloom, 1995; Dixon y Shore, 1997; Karras, Braungart-Rieker, Mullins y Lefever, 2002). Además, la variable emocionalidad positiva se ha visto implicada en este

desarrollo del lenguaje, encontrándonos datos e interpretaciones contradictorias. Mientras que Bloom (1995) defiende la necesidad de una estabilidad emocional, centrada en una expresión de afecto neutro, otros autores como Dixon y Shore (1997) señalan la importancia de la contribución del afecto positivo.

Otros estudios se han centrado en el análisis de las relaciones entre las variables temperamentales y los estilos lingüísticos utilizados en el lenguaje temprano. En el trabajo desarrollado por Galián (2003), se analiza la relación entre las características temperamentales y el desarrollo lingüístico dentro de las primeras 50 primeras palabras. Se encontraron interesantes relaciones con dos estilos lingüísticos bien marcados: el estilo referencial y el estilo expresivo. El estilo referencial se caracterizaba por un mayor uso de nombres comunes. Los niños incluidos en dicho estilo se distinguieron a nivel temperamental por una mayor puntuación en las variables de latencia de aproximación, miedo y mayor facilidad para tranquilizarse. Por otro lado, los niños catalogados como expresivos, caracterizados por un mayor número de frases congeladas, verbos, adjetivos, adverbios/proposiciones y palabras función, se relacionaron con un mayor nivel de aproximación, un alto nivel de excitación y respuestas de malestar altas en situaciones de frustración.

Estos resultados muestran que las características temperamentales marcarán las preferencias de los niños hacia una comunicación específica con sus adultos. Así, los niños inhibidos se centran en la función informativa del uso del lenguaje, desarrollando preferentemente un vocabulario referencial. Mientras, los niños desinhibidos desarrollarían un vocabulario más relacionado con el uso interpersonal, para expresar necesidades e interacción social.

Estos resultados corroboran los encontrados por Dixon y Shore (1997), los cuales afirmaban una relación entre el estilo analítico/referencial a los 20 y 21 meses y

las características temperamentales de orientación, risa/sonrisa y tranquilización, medidas a través del cuestionario IBQ a la edad de 13 meses.

Otros estudios, sin embargo, se han centrado en analizar las variables temperamentales relacionadas con el lenguaje receptivo y el lenguaje expresivo. En este sentido, son interesantes los resultados encontrados por Slomkovski, Nelson, Dunn y Plomin (1992). Estos autores, mediante el uso del cuestionario Infant Behavior-Record (IBR) para la obtención de las medidas de temperamento, analizaron la influencia que el temperamento, evaluado a los 2 años, puede tener en el desarrollo lingüístico receptivo y expresivo posterior¹, tanto a los 3 como a los 7 años.

Sus resultados muestran que las características temperamentales marcarán diferencias individuales en el desarrollo tanto perceptivo como expresivo, si bien sus resultados muestran diferencias en función de la edad de evaluación. Así, los análisis longitudinales causales ponen de manifiesto que los niños con mayor nivel de Afecto/Extraversión² a los 2 años, muestran un desarrollo mayor tanto del lenguaje receptivo como expresivo. Sin embargo, cuando los análisis se centran en las relaciones causales encontradas entre los 2 y los 7 años, sólo se muestra una relación positiva entre el nivel de Afecto/Extraversión y el lenguaje receptivo.

En definitiva, las características temperamentales de los niños demandan formas particulares de interacción con el cuidador, cuyo ajuste va desembocando en recursos comunicativos marcados por algunas características singulares, no verbales y verbales. Esos procesos recíprocos comprometidos en el ajuste entre niño y cuidador llegan a

¹ Slomkovsky et al (1992) analizan el desarrollo lingüístico mediante las siguientes medidas: a la edad de los 2 y 3 años evalúan ambas medidas a través de Inventario Secuenciado del Desarrollo Comunicativo (SICD). A los 7 años las medidas utilizadas son: 1. Dos subtests de la Evaluación Clínica del Funcionamiento Lingüístico (CELF), 2. El Test de Fichas para Niños (Token Test for Children), 3. La prueba de Evaluación Individual Peabody, el test de Reconocimiento Lector y 4. Los subtests de vocabulario y comprensión de la escala Weschler para niños-Revisada (WISC-R).

² Factor del IBR que engloba el interés por las personas, un mayor cooperativismo, una menor timidez y una mayor alegría o felicidad.

conformar unas formas particulares de interacción sobre las que descansan los recursos comunicativos del cuidador y las respuestas conductuales del niño. Estos recursos comunicativos usados por el adulto serán interpretados y usados como soporte del desarrollo de los recursos comunicativos del niño.

Sin embargo, no todos los estudios defienden el poder predictivo del temperamento temprano en el desarrollo comunicativo posterior. En este sentido el estudio de Prior et al. (2008), en el que se analiza cómo determinadas variables endógenas, como el temperamento y determinadas variables exógenas, como la salud mental de la madre, pueden influir en el desarrollo del lenguaje a lo largo del tiempo. Centrándonos en el análisis de la influencia del temperamento, podemos ver como estos autores, a través del análisis de una de las escalas de la Escala Abreviada Australiana del Temperamento en la infancia y la niñez, específicamente la escala de Aproximación/Retirada (para la evaluación del temperamento tímido), no encontraron un valor predictivo de estas medidas con respecto al desarrollo del lenguaje posterior. Esto es, a pesar de encontrar relaciones dentro de una misma edad, los 24 meses, la última edad a evaluar en su estudio, no se encontró que el temperamento inicial (evaluado a los 8 y 12 meses) fuese un predictor de un mayor desarrollo lingüístico ni productivo ni expresivo.

Todos estos datos muestran una compleja red de conexiones entre el temperamento y el desarrollo comunicativo, donde se demuestra, en la mayoría de los estudios, una fuerte relación de las características temperamentales y el desarrollo comunicativo. Si bien, es preciso seguir trabajando en este sentido, dado que los resultados encontrados en los diferentes estudios son muy dispares.

3.4. Temperamento y formas de comunicación de los cuidadores

Los estudios sobre el temperamento en la infancia han puesto de manifiesto que tiene un gran impacto sobre el desarrollo psicológico de los niños e influye o modera las experiencias claves de socialización, tales como las relaciones padres-hijos y los acontecimientos estresantes de la vida (Rothbart y Bates, 1998).

En el plano de la interacción del niño con su cuidador, como ya hemos visto antes, es muy probable que los niños con temperamentos específicos provoquen cierto tipo de reacciones en el cuidador. En este sentido, las reacciones temperamentales de los niños guiarán las conductas de las madres, decantándose por un tipo de conducta interactiva determinada (Carranza y González-Salinas, 2003).

Esta influencia del temperamento infantil sobre la actitud y comportamiento de los padres la vemos muy pronto en las interacciones madre-hijo. Van den Boom y Hoeksma (1994) encontraron que, a los seis meses de edad, aquellos padres cuyos hijos habían sido identificados durante el periodo neonatal como irritables o no irritables, habían desarrollado conductas diferentes de interacción con sus hijos. Así, las madres de los niños irritables mostraban, con el tiempo, menos contacto físico y visual, estimulación afectiva e implicación y sensibilidad a las señales positivas de sus hijos en comparación con las madres cuyos hijos habían sido identificados como no irritables.

A pesar de estas evidencias, se ha encontrado que las características del contexto social podrían influir en la expresión de la emocionalidad negativa del niño. Específicamente, Belsky, Fish e Isabella (1991) encontraron conductas paternas y situaciones familiares que podían influir de manera notable en el fomento o decremento de las reacciones emocionales negativas de sus hijos³. En líneas generales, se ha puesto

³ Los autores evaluaban la reacciones emocionales negativas de los niños por medio de tres medidas: 1. La frecuencia con la que el niño mostraba intervalos de 15 segundos de llanto durante la interacción con

de manifiesto que los padres que tenían una baja sensibilidad y una menor implicación se asociaban con niños cuya expresión emocional negativa aumentaba con el tiempo, al igual que sucedían en ámbitos donde se producían muchos conflictos maritales. En relación con esta última característica, nos encontramos que, en aquellos ambientes donde se producían relaciones armoniosas tanto con el niño como con la pareja, la expresión de la emocionalidad negativa era baja y se mantenía estable. Por otro lado, se señala que aquellos niños que disminuían su expresión emocional negativa tenían padres que se adaptaban a las necesidades de sus hijos y, además, habían tenido relaciones maritales buenas antes del nacimiento de sus hijos. En resumen, podemos afirmar que la adaptación del niño al cuidador y al contexto en el que lleva a cabo la interacción se caracteriza por la influencia mutua que temperamento y agentes externos tienen en los intercambios de la vida diaria. El temperamento del niño contribuye facilitando, más o menos, los procesos de ajuste del cuidador, dependiendo el resultado de ese ajuste de las características de la madre y del contexto para sintonizar e implicarse en satisfacer las demandas de su hijo. En cualquier caso, la sintonía de la madre con su hijo o la falta de sintonía juegan un papel muy importante en la aparición y desarrollo de la capacidad de intercambios comunicativos entre madre e hijo. Como se ha sugerido en el modelo transaccional de las relaciones bidireccionales entre temperamento y prácticas de crianza, uno y otro parecen contribuir en una varianza única en la predicción de los síntomas de ajuste del niño (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998; Colder, Lochman y Wells, 1997; Lengua y Kovacs, 2005; Lengua, Wolchik, Sandler y West, 2000; Rubin, Hastings, Chen, Stewart y McNichol, 1998; Smith y Prior, 1995).

la madre en una hora de observación, 2. La frecuencia con la que el niño mostraba intervalos de 15 segundos de llanto durante la interacción entre la triada madre-padre-hijo en una hora de observación y 3. La subescala exigente/difícil (fussy/difficult) del Cuestionario de Características Infantiles (Infant Characteristics Questionnaire (Bates, Freeland y Loinsbury, 1979).

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de los recursos comunicativos de la atención conjunta y su evaluación desde formas no intencionales a otras intencionales, así como el estudio del progresivo ajuste de dichos recursos relacionados con la aparición del lenguaje han supuesto un atractivo desafío para la comprensión de los cambios que se producen en el desarrollo temprano de los intercambios comunicativos del niño con su cuidador. En este sentido, hemos podido observar, en los capítulos revisados sobre el desarrollo de la atención conjunta, las diversas categorías que caracterizan las formas de comunicación no intencional, como por ejemplo, el seguimiento de la mirada, las miradas alternas, etc., y las que progresivamente va desplegando durante el periodo intencional, como la conducta de señalar, la dirección de la mirada, etc. El estudio que abordamos ha considerado de gran interés partir de un sistema de categorías que contenga el conjunto de recursos comunicativos frecuentemente desplegados en los estudios del desarrollo de la atención conjunta.

Efectivamente, ha sido muy discutida si las habilidades de los niños para el seguimiento de la mirada y las respuestas a la atención conjunta pueden ser consideradas intencionales y que vayan más allá de un intercambio subjetivo al que el niño se encuentra biológicamente preparado. Parece más plausible considerarlas como resultado de procesos de acomodación visual que progresivamente van a ser interpretados por el niño como recursos comunicativos vinculados al procesamiento de los objetivos de sus interacciones sociales. Las Respuestas del niño a las propuestas comunicativas de la madre suponen un verdadero ajuste interactivo relacionado con la necesidad de la madre de que el niño se fije en el referente y pueda asociarlo con el objetivo que quiere transmitir. Al mismo tiempo, la madre tiene que aprender a evaluar las respuestas de su hijo y decidir si ha conseguido lo que quería comunicar. La experiencia vinculada a la necesidad de ajuste recíproco entre madre e hijo contribuye a que uno y otro aprendan a controlar los recursos que utilizan para conseguir sus objetivos. Para el niño supone un verdadero aprendizaje de los recursos comunicativos del cuidador y por tanto, de los gestos y vocalizaciones que caracterizan la conducta de la madre asociados al objetivo de su comunicación. En definitiva, los gestos y vocalizaciones implicados en la transmisión de las intenciones comunicativas de la madre creemos que van a ir siendo progresivamente aisladas y descontextualizadas por el niño, siendo consideradas como “medios” a través de los cuales se transmiten dichas intenciones. La presencia del uso de Respuestas de Atención Conjunta será clave para que el niño aprenda a descontextualizar el significado de las miradas alternas, gestos, y vocalizaciones como un medio para transmitir sus intenciones y desde ese aprendizaje comenzar a expresar iniciativas en los intercambios comunicativos con su compañero social. El niño además de responder, orientando su mirada hacia un objeto, o tomando un objeto que le ofrece su madre, también aprende a tomar la iniciativa mirando y/o

señalando a la madre lo que quiere. Ahora puede invertir los papeles y puede pasar a ser agente y la madre intermediario.

Por otro lado, además de proponer como objetivo de nuestro estudio analizar las Respuestas y los Inicios de atención conjunta hemos considerado que las diferentes categorías podían ser usadas con una intención instrumental o psicológica. Las primeras se refieren a las conductas dirigidas al compañero social para alcanzar un objeto o para realizar una acción determinada. La segunda, se refiere a las categorías orientadas a un intercambio comunicativo relacionado, por ejemplo, con una petición de información o ayuda relacionada con el uso convencional de un objeto o con la observación y/o manipulación de un objeto. En estos casos, las categorías usadas en el intercambio comunicativo ponen de manifiesto que el oyente es considerado por el hablante como un ser con conocimiento y capacidad de aprender o intercambiar información, bien relacionado con el uso convencional de los objetos o con las características perceptivas o funcionales del mismo. A medida que el niño progresa en la exploración de los objetos y del entorno va descubriendo, simultáneamente, a la madre como fuente de información, aprobación, y retroalimentación de dichas actividades. El niño no sólo descubre propiedades de los objetos al explorarlos y manipularlos, sino también como resultado de los significados convencionales de uso compartidos en contextos comunicativos entre el adulto y el niño.

En este análisis de la comunicación temprana entre madre e hijo, nuestro interés se centra en analizar si en el progreso desde una conducta no intencional a una conducta intencional se produce una continuidad entre los tipos de conducta instrumental y psicológica. Para ello, como señalábamos más atrás, hemos tratado de recoger de los diferentes estudios previos conductas características de un primer periodo más primitivo, donde la iniciativa de la comunicación de atención conjunta descansa en las

propuestas de la madre, a un periodo en el que progresivamente la iniciativa del niño comienza a formar parte de sus actos comunicativos con la madre. Probablemente, en dicho progreso, el niño ponga de manifiesto conductas que antes se situaban en el plano de su capacidad de respuesta pero que poco a poco sus experiencias en los intercambios comunicativos con la madre las convierte en recursos para iniciar el intercambio comunicativo. Por ejemplo, esto puede suceder en la continuidad desde las repuestas de acomodación de niño a la dirección de la mirada de la madre a las conductas de iniciativa del niño en la dirección de la mirada. Para que este progreso se lleva a efecto el bebé debe tener la oportunidad de reencontrarse con una serie de conductas que generalmente van asociadas al proceso de acomodación del seguimiento de la dirección de la mirada de la madre, tales como : giro de la cabeza y tronco en dirección al objeto, fijación de la mirada, a veces con sucesivos y cortos desplazamiento de giros de la cabeza a los ojos del niño y al objeto, apoyo de esas conductas con el gesto de señalar con la mano, expresiones verbales asociadas al referente, etc. La asimilación de esas Respuestas de acomodación del niño a las Iniciativa de la madre supone comprender el papel que dichas estrategias tienen en el intercambio comunicativo. Y desde esas experiencias, la posibilidad de usarlas para conseguir implicar a su compañero en un objetivo de su interés. Así pues, la presencia de iniciativas en el niño probablemente descansa inicialmente en el despliegue de las conductas aprendidas en los procesos de intercambio comunicativo de naturaleza no intencional. La importancia de este tránsito hacia la iniciativa en la atención conjunta ha marcado uno de los objetivos de nuestro trabajo. Responder e Iniciar la atención conjunta formarían parte de un *continuum* en el que los polos de la no intencionalidad e intencionalidad marcarían la dirección de los intercambios comunicativos.

En el marco de esta propuesta de continuidad desde una no intencionalidad a una presencia y progresiva intencionalidad, nuestro estudio pretende indagar sobre el desarrollo y uso de dichas categorías a medida que el niño progresa en su capacidad para producir intenciones instrumentales y psicológicas.

Teniendo en cuenta este objetivo general, nuestro trabajo se centra en analizar los cambios que se producen desde unas formas de intercambios comunicativos basadas fundamentalmente en la capacidad del niño para Responder a las propuestas de atención de la madre a progresivamente tener un papel más activo en el Inicio de dichos intercambios. A este respecto, estudiaremos longitudinalmente las relaciones entre la frecuencia de uso de las categorías de comunicativas del niño y su madre a lo largo de sus intercambios comunicativos entre los 9 , 12, 15, 18, y 24 meses de edad.

Por otro lado, estudiaremos también las relaciones que la frecuencia de uso de los inicios de atención conjunta de las categorías instrumentales y psicológicas de la madre guardan una relación con la aparición y desarrollo de la frecuencia de uso de las categorías comunicativas estudiadas en el niño.

Finalmente, además de analizar el input comunicativo de la madre en la aparición y desarrollo de las habilidades comunicativas del niño, queremos analizar la contribución que las diferencias individuales en temperamento del niño tienen en la trayectoria de las categorías desplegadas por el niño y su madre a lo largo de sus intercambios comunicativos.

En conclusión, los objetivos de nuestro estudio se especifican a continuación:

1. Estudiar el desarrollo de las conductas de responder e iniciar de los niños desde los 9 a los 24 meses, tanto desde el plano instrumental como psicológico.

2. Estudiar las relaciones de las conductas de responder e iniciar de los niños desde los 9 hasta los 24 meses, tanto desde el plano instrumental como psicológico.
3. Estudiar el desarrollo de las conductas comunicativas de la madre desde los 9 a los 24 meses, analizando la expresión de las intenciones instrumentales y las intenciones psicológicas.
4. Estudiar la influencia que el uso de las intenciones instrumentales y psicológicas de atención conjunta de la madre tienen en el desarrollo de las conductas comunicativas de los niños a lo largo de los diferentes periodos de edad estudiados.
5. Estudiar las relaciones entre de las diferencias individuales en temperamento a los 9 meses y el desarrollo hasta los 24 meses de edad de las conductas de Responder e Iniciar los intercambios comunicativos de atención conjunta de la madre y su hijo desde el plano instrumental y psicológico.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 40 diadas madre-hijo de nivel socioeconómico medio, que fueron reclutadas a través de los centros de salud pertenecientes a la Región de Murcia. A los pediatras de los distintos centros se les proporcionaba una carta con información sobre el proyecto, que éstos daban a los padres cuando acudían al centro de salud en el momento de la vacunación de los tres o seis meses de edad.

Las madres tenían un promedio de edad de 29 años (rango de 23 a 45) al comienzo del estudio, siendo la mayoría primíparas.

Todos los niños fueron nacidos a término y sin ningún problema físico, sensorial o mental. La muestra se compuso de 18 niños y 22 niñas que fueron evaluados a los 9, 12, 15, 18, 21 y 24 meses.

4.2. Instrumentos utilizados

4.2.1. Medidas relacionadas con la comprensión y expresión de intenciones

Se diseñó una tarea semiestructurada de juego libre en la que se intentaba promover un contexto de interacción madre-hijo que permitiera estudiar los aspectos intencionales prelingüístico y lingüístico de la comunicación entre ambos. De acuerdo con las características de una tarea de juego libre se seleccionaron distintos juguetes adaptados al nivel de desarrollo del niño. A continuación se especifican los tipos de juguetes seleccionados para el estudio:

Tabla 1
Enumeración de los juegos utilizados en la tarea de juego libre

Juegos utilizados en la tarea de juego libre

Juego de construcción.
Cuentos (adaptados al nivel de cada tramo de edad).
Peluches.
Marionetas.
Juego de muñecas.
Granja (adaptado al nivel de cada tramo de edad).
Teléfono.

La tarea de juego libre fue registrada en video para su posterior transcripción y codificación. Dichas grabaciones fueron realizadas en una sala destinada a tal efecto en el Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI), localizado en el Campus de Espinardo de la Universidad de Murcia, en el cual nuestro grupo de investigación GIPSE (Grupo de

Investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación) desarrolla parte de sus tareas de investigación.

Las salas utilizadas pertenecen al Servicio de Instrumentación Psicológica, perteneciente a este servicio. Se trata de una sala de observación y una de registro insonorizadas con material de grabación de última generación.

4.2.2. Medidas del temperamento:

Utilizamos el Cuestionario Conductual Infantil Revisado (IBQ-R) de Rothbart y Garstein (1999) para la evaluación del temperamento a los 9 meses de edad. Se trata de un informe a través del cual las madres informan sobre la frecuencia de ocurrencia de comportamientos de los niños ante las situaciones de juego y cuidados, como por ejemplo, “durante la semana pasada, ¿cuántas veces el bebé se mostró enfadado cuando usted lo dejó en la cuna?” o “mientras lo bañaba, ¿cuántas veces chapoteó y pataleó?”. Este cuestionario consta de 191 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 7 (1=Nunca, 7= Siempre). A partir de las respuestas, se obtiene el perfil de temperamento basado en las siguientes dimensiones:

- Nivel de actividad: actividad motora gruesa del niño, que incluye el movimiento de los brazos y las piernas, girarse y la actividad locomotora.
- Malestar ante las limitaciones: enfado, llanto o malestar del niño en las siguientes situaciones: a) en una posición o lugar limitado o reducido; b) los cuidados diarios; c) cuando es incapaz de realizar una acción deseada.
- Miedo: angustia, alarma o malestar en el niño ante cambios inesperados en la estimulación social; aproximación inhibida ante la novedad.

- Duración de la orientación: la atención del bebé y/o interacción con un solo objeto durante largos periodos de tiempo.
- Sonrisa y risa: sonrisa o risa del niño en situaciones generales de cuidados y juego.
- Placer de alta intensidad: grado de placer o disfrute relacionado con estímulos de alta intensidad, frecuencia, complejidad, novedad e incongruencia.
- Placer de baja intensidad: grado de placer o disfrute relacionado con estímulos de baja intensidad, frecuencia, complejidad, novedad e incongruencia.
- Facilidad para tranquilizarse: descenso del enfado, llanto o malestar cuando el cuidador emplea técnicas de tranquilización.
- Autotranquilización o tasa de recuperación del malestar: tasa de recuperación de un nivel máximo de malestar, excitación o arousal general; facilidad para quedarse dormido.
- Abrazar: expresión de disfrute del bebé y capacidad para amoldarse al cuerpo cuando es sostenido y abrazado por un cuidador.
- Sensibilidad perceptiva: capacidad de detección de estímulos débiles, de baja intensidad procedentes del ambiente externo.
- Tristeza: humor general bajo; disminución del humor y actividad en circunstancias de sufrimiento personal, estado físico negativo, la pérdida de un objeto o incapacidad para realizar una actividad determinada.
- Aproximación: aproximación rápida, excitación y anticipación positiva de actividades placenteras.

- Reactividad vocal: frecuencia de vocalización exhibida por el bebé en sus actividades diarias.

4.3. Procedimiento

Para reclutar la muestra de estudio, a los pediatras de los distintos Centros de Salud se les proporcionó una carta con información sobre el proyecto, para que la entregasen a los padres cuando acudiesen a consulta para la vacunación de los tres o seis meses de edad.

Los participantes visitaron el laboratorio cuando tenían 9, 12, 15, 18, 21 y 24 meses. Madre e hijo eran recibidos por una experimentadora a la entrada del laboratorio e invitados a entrar en la sala donde se realizaría la tarea. Una vez en la sala, la madre era instruida por la experimentadora para que jugara con su hijo como lo hacía normalmente. A continuación, la experimentadora dejaba que madre e hijo jugaran durante el tiempo asignado a la tarea. Se concreto un tiempo total de 20 minutos de interacción.

En la primera grabación realizada, la correspondiente a los 9 meses, una vez finalizado el tiempo de juego libre, la experimentadora volvía a la sala de observación y le pedía a las madres que cumplimentasen el IBQ-R sobre el temperamento de sus hijos. Se les solicitaba a las madres que, una vez terminado el cuestionario, lo remitiesen vía correo postal a la universidad, estableciéndoles un tiempo máximo de dos semanas para la finalización del mismo.

4.4. Transcripción y codificación del desarrollo intencional

Los primeros 5 minutos de interacción madre-hijo los consideramos de periodo de habituación. La transcripción y codificación de los aspectos intencionales

prelingüísticos y lingüísticos se realizó durante los 15 minutos restantes. Para dichas tareas utilizamos el proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000), el cual cuenta con los programas destinados a tal efecto.

Centramos nuestro estudio en los procesos de intercambio comunicativo desarrolladas por los integrantes de la comunicación (madre e hijo) de la comunicación durante la atención conjunta. A continuación, se especifican nuestros procesos de transcripción y codificación.

4.4.1. Recursos comunicativos analizados

Para la realización de la transcripción se consideraron todos los recursos comunicativos utilizados tanto por la madre como por el niño. Consideramos relevantes todos los medios comunicativos usados por ambos, desde recursos gestuales, miradas y recursos verbales. En la Tabla 2 se especifican los recursos comunicativos generales y las conductas específicas a las que hacen referencia, que consideramos dentro de nuestro estudio:

Tabla 2

Recursos comunicativos analizados en la transcripción

Recurso comunicativo	Conductas específicas
Recursos gestuales	Dar y recibir. Mostrar. Señalar. Gestos convencionales: un ejemplo de los mismos sería: llevarse el dedo a la boca para solicitar silencio.
Recursos verbales	Vocalizaciones Palabras aisladas. Frasas hechas. Enunciados tanto declarativos, exclamativos e interrogativos. Canciones.
Uso de la mirada	Seguimiento de la mirada. Mirada alterna.
Acciones	Bailar. Coger un objeto. Acciones relacionadas con el objeto específico: poner una pieza, peinar a la muñeca, etc.

Tanto madre como hijo pueden usar de forma aislada o conjunta dichos recursos. Por ejemplo, ambos miembros de la comunicación podían comunicarse por medio de una señalización de forma aislada o en combinación con una expresión verbal.

4.4.2. Categorías comunicativas analizadas

Para establecer el sistema de categorías que serán objeto de estudio, hemos utilizado la estructura principal desarrollada por Mundy et al (2007), distinguiendo entre categorías denominadas de Inicios y Respuestas de atención conjunta del proceso comunicativo. Consideramos que su evolución, será un punto de referencia importante en nuestro trabajo. El niño seguirá un proceso de dos fases, una primera caracterizada por su capacidad para responder a las propuestas de atención conjunta y una segunda fase en las que se pondrá de manifiesto la capacidad para iniciar la atención (Mundy et al, 2007; Mundy, 2010).

Además, hemos elaborado una clasificación en función de la naturaleza de la comunicación establecida entre madre e hijo, en función del tipo de intención comunicativa que encuadra dicha interacción. Para dicha clasificación hemos considerado la jerarquía establecida por Ninio y Wheeler (1986, 1988). Estas autoras describen las funciones comunicativas de forma minuciosa, destacando un proceso gradual desde intenciones centradas en uno mismo, describiendo aquí funciones muy básicas, centradas en la dirección de la conducta del compañero social, hasta intenciones cada vez más sofisticadas, donde el compañero social juega un rol importante en la comunicación. Hemos establecido dos categorías principales, donde se reflejase la progresiva complejidad de las intenciones que van apareciendo en las interacciones que madre e hijo establecen en cada edad evaluada.

Por lo tanto, nos encontramos dos ejes centrales en nuestra clasificación. Un eje general centrado en las capacidades de responder e iniciar la atención conjunta y un eje más específico centrado en el tipo de respuestas e inicios utilizados en el intercambio entre madre e hijo. A continuación, explicaremos en qué consisten cada una de las categorías analizadas.

4.4.2.1. Categorías relacionadas con las respuestas

En este grupo de variables hemos querido profundizar en las capacidades de respuesta de la atención conjunta ampliando el análisis de la capacidad de respuesta instrumental del niño a las propuestas de la madre más allá de lo que implica acomodarse visualmente a referencias meramente instrumentales. Junto a estas respuestas de seguimiento visual y de objetivo referenciales habría que considerar las respuestas que hemos denominado psicológicas. En este sentido, observamos que muy pronto los niños acompañan las conductas de seguimiento con expresiones y gestos emocionales que reflejan una entrecortada sintonía asociada al proceso de consecución del objetivo propuesto por la madre.

Así pues, diferenciaríamos las respuestas instrumentales de atención conjunta relacionadas con las conductas de seguimiento hacia un referente u objetivo. Y por otro, las respuestas psicológicas que serían el uso de expresiones o gestos que aparecen vinculadas al proceso de acomodación a la propuesta de la madre y que el niño comparte en algunos momentos girándose hacia la madre o cuidador. En definitiva, las respuestas de atención conjunta no residen solamente en seguir la mirada y captar la intención del cuidador hacia un referente sino también la constituyen conductas asociadas a procesos motivacionales y socioemocionales. Entendemos que antes de llegar a tener una iniciativa intencional los niños a medida que van acomodándose a las

conductas de seguimiento visual van progresivamente siendo capaces de sintonizar y atender a las conductas socioemocionales de la madre asociadas a la delimitación del referente. El niño aprende a relacionar las reacciones afectivas de la madre con aquellas estrictamente instrumentales promoviendo en el niño una experiencia afectiva positiva

Específicamente, para evaluar las respuestas de tipo instrumental, tuvimos en cuenta la frecuencia con la que el niño respondía a las intenciones de la madre, a través de conductas de regulación conductual, entre las que tenemos: realización de una actividad (motora) o seguir la mirada hacia el objeto que demanda la madre.

Un ejemplo de este tipo de respuesta de participación, en el cual el niño responde con este tipo de respuestas instrumentales sería el que aparece en la Tabla 3.

Tabla 3

Ejemplo de respuesta instrumental

Contexto de interacción: madre e hijo están con el muñeco.

Madre: “*Venga, pon el bloque en este lado*”.

Niño: (hace la acción requerida por la madre).

Tras esta intervención, la madre explora el juguete mientras el niño mira lo que realiza la madre, sin interactuar conjuntamente sobre el objeto.

En el segundo tipo de respuestas, las de tipo psicológico, las conductas realizadas por el niño ante una petición específica de la madre, tal y como hemos comentado, implican un nivel de sintonía y acomodación ante dichas peticiones que van más allá de la mera acción o seguimiento visual. Las acciones tenidas en cuenta en este grupo serían: miradas alternas, expresiones emocionales, acciones sociales con los objetos o dar información requerida. En la Tabla 4 se puede ver un ejemplo de este tipo de respuestas:

Tabla 4

Ejemplo de respuesta de tipo psicológico.

Contexto de interacción: madre e hijo están con la granja, de repente, suena una música procedente del juguete.

Madre: “¡Anda! ¿Cantamos nosotros la canción de los Lunnis que nos gusta mucho? Venga, cántala”

Niño: “(Bu) enas noches, hasta mañana...”

Madre e hijo se centran en cantar y bailar dicha canción.

4.2.2.2. Categorías relacionadas con la expresión de las intenciones

En este conjunto de variables se analiza el uso espontáneo de las intenciones comunicativas para iniciar la atención conjunta. En ellas analizamos todas las conductas que llevan a expresar al otro un tipo de intención específica. Tanto madre como hijo pueden hacer uso de todos los recursos comunicativos establecidos en la tabla 2.

Como ya encontramos en las respuestas, los inicios de la atención conjunta también se dividen en instrumentales y psicológicas, en función del tipo de intención utilizada en cada caso. A continuación se explican con detalle en qué consisten cada una de ellas:

a. Inicios instrumentales

La comunicación establecida con este tipo de intenciones está relacionada con el control de la conducta del compañero social, los objetivos específicos que se persiguen con este tipo de comunicación son:

- La obtención de un objeto físico.
- La realización de una actividad.

- La dirección de su atención hacia un aspecto determinado.

A continuación exponemos una serie de ejemplos de las posibilidades de interacción que nos podemos encontrar en el estudio.

En primer lugar, en la Tabla 5, se muestra un ejemplo de interacción comunicativa iniciada por el niño, utilizando éste un tipo de intención instrumental:

Tabla 5

Ejemplo de inicio instrumental por parte del niño

Contexto de interacción: madre e hijo están inmersos en una tarea de construcción:

Niño: “*mira*” (mostrando el objeto que tiene en la mano)

Madre: (mira el objeto mostrado por el niño)

Tras esta interacción, madre e hijo siguen con la tarea de construcción.

Un segundo ejemplo de inicio instrumental se muestra en la Tabla 6. En este caso, nos encontramos una interacción comunicativa iniciada por la madre.

Tabla 6

Ejemplo de inicio instrumental por parte de la madre

Contexto de interacción: madre e hijo están sentados en la alfombra y el niño tiene a su lado un objeto que la madre necesita para terminar la torre de construcción.

Madre: “*Dame el bloque*”

Niño: “*toma*” (le da el bloque requerido)

Tras esta interacción, madre e hijo siguen realizando la torre.

b. Inicios psicológicos

Este segundo grupo de intenciones son más complejas y establecen contextos de interacción centrados en el intercambio de información y el juego social. Podemos indicar que el hablante considera al oyente, ya no solo como un medio para conseguir cosas físicas o mera atención, ahora ya es considerado como un sujeto o agente que posee conocimientos, de manera que ya no sólo podrá servirse de él para prolongar una actividad o alcanzar un objeto fuera de su alcance sino también de compartir el

significado convencional del uso de un objeto, o también solicitar ayuda, información o aprobación sobre algunos de los objetos o actividades que despliegan los niños en las interacciones con sus madres.

Dentro de este grupo de intenciones podemos distinguir los siguientes objetivos específicos:

- Relacionadas con el intercambio de información: Dar y solicitar información sobre el objeto de interés o la acción realizada.
- Solicitud de ayuda.
- Juegos sociales como: cucú, bailar o cantar.
- Solicitud de aprobación por parte del compañero social para la realización de una determinada acción.

Un ejemplo de este tipo de interacción, siendo el niño el iniciador de la conducta, sería el que se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7

Ejemplo de inicio psicológico por parte del niño

Contexto de interacción: madre e hijo están jugando con objetos de manera independiente. El niño se dirige a la madre con una marioneta y se la muestra.

Niño: “*Mamá, ¿a qué tiene boca?*”

Madre: “*Sí hijo, muy bien, tiene boca*”

Un segundo ejemplo, siendo esta vez la madre el iniciador de la conducta, sería el que se muestra en la Tabla 8:

Tabla 8

Ejemplo de inicio psicológico por parte de la madre

Contexto de interacción: madre e hijo están con el cuento. La madre se dirige al niño, señalando un dibujo de dicho cuento:

Madre: “*¿Cómo se llamaba este animalito?*”

Niño: “*(V)aca*”

Antes de finalizar este punto, conviene hacer una recapitulación de todas las variables que serán analizadas. En tabla 9 se puede encontrar un resumen de todas ellas.

Tabla 9

Resumen variables analizadas

Variables temperamentales	Variables comunicativas
Dimensiones del temperamento a través del IBQ-R	Comunicación instrumental: - Respuestas de tipo instrumental. - Inicios de tipo instrumental Establecidos por la madre. Establecidos por el niño. Comunicación psicológica: - Respuestas de tipo psicológica. - Inicios. Establecidos por el niño Establecidos por la madre

5. FIABILIDAD INTEROBSERVADORES

La tarea de juego libre fue codificada por dos sujetos a los que se les entrenó para la codificación de las variables del lenguaje descritas, y se halló la fiabilidad inter-observadores mediante alpha de Cronbach.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Siguiendo los objetivos marcados en el estudio, en primer lugar, analizamos el desarrollo de todas las variables comunicativas estudiadas en el niño. Para ello, llevamos a cabo, tanto un ANOVA de medidas totalmente repetidas de un factor, tomando como factor intra-sujetos la variable edad, como un análisis de Modelo Mixto. El primer análisis nos permitía analizar por separado la evolución de las medias de cada una de las variables en función de la edad. En segundo lugar, el Modelo Mixto, nos permitía analizar las diferencias encontradas en función de la edad y de las diferentes variables comunicativa. Con este análisis, pretendíamos encontrar las diferencias encontradas en la evolución de las variables comunicativas cuando comparábamos su naturaleza instrumental o psicológica.

Un segundo objetivo, era analizar si los avances de los niños en función de la edad estaban asociados a los cambios producidos en edades anteriores. Esto es, nos

interesaba analizar como el propio desarrollo comunicativo del niño influía en esos avances, es decir, nos interesaba saber si el hecho de que los niños usaran las variables comunicativas psicológicas a edades tempranas podría influir en el desarrollo y avance posterior.

Para ello, llevamos a cabo análisis de regresión simple. Este análisis nos permite analizar la influencia que la variable independiente ejerce sobre la variable dependiente, concretando el tipo de influencia y el poder predictivo de la misma.

En tercer lugar, analizamos tanto el desarrollo de las variables comunicativas maternas (objetivo tres) y las relaciones que estas variables pueden tener con el desarrollo comunicativo de sus hijos (objetivo cuatro). Para ello, en el objetivo tres utilizamos de nuevo un ANOVA de medidas totalmente repetidas de un factor, tomando como factor intra-sujetos la variable edad, para analizar en profundidad la evolución de cada variable por separado y un análisis de Modelo Mixto, que nos permitía analizar los cambios en dicha evolución en función de la naturaleza instrumental o psicológica. Para analizar el objetivo cuatro, volvimos a utilizar regresiones simples para analizar las relaciones encontradas entre las variables comunicativas maternas e infantiles. Este análisis nos permitía analizar tanto la influencia que las variables comunicativas maternas podrían ejercer sobre la conducta comunicativa de sus hijos, como a la inversa. Es decir, analizamos las relaciones desde la dirección madre-hijo, como desde la dirección hijo-madre.

Por último, el quinto objetivo que perseguíamos era analizar la influencia que las variables temperamentales pueden tener en la comunicación establecida entre madres e hijos a lo largo de la edad. Esto es, como las características temperamentales pueden

influir en el desarrollo comunicativo de los niños, así como en el uso de las intenciones más avanzadas por parte de las madres. Así, analizamos como las variables temperamentales estaban relacionadas con el desarrollo de las variables comunicativas instrumentales y psicológicas tanto de los niños como de las madres.

Para ello, llevamos a cabo, en primer lugar, un análisis de moderación a través de regresiones jerárquicas. Este tipo de análisis permite explorar la influencia moderadora de una variable sobre la relación establecida entre otras dos. En este sentido, consideramos como variable moderadora las características temperamentales, teniendo en cuenta todas y cada una de las dimensiones del IBQ-R. Teniendo en cuenta las relaciones encontradas a través de los análisis de regresión entre las variables comunicativas, analizamos la influencia moderadora de estas variables temperamentales, teniendo en cuenta el aumento en R cuadrado, tras controlar esta moderación. De manera conjunta, llevamos a cabo análisis de regresión simple, en aquellas edades donde los análisis de moderación no habían resultado significativos, esto nos permitía analizar la influencia que las variables temperamentales tienen en las diferentes variables comunicativas analizadas tanto en el niño como en la madre.

5.1. Análisis exploratorio de los datos.

El primer paso a la hora de presentar los resultados consiste en un análisis exploratorio de los datos de todas aquellas variables que forman parte de este estudio, esto es, variables correspondientes a la interacción intencional entre madre e hijo y las variables temperamentales analizadas en los niños a la edad de 9 meses. Para dicho análisis hemos seguido el paquete estadístico IBM SPSS 21.0.

5.1.1. Análisis exploratorio de las variables comunicativas.

Para el análisis de las variables intencionales que forman parte de la interacción madre e hijo consideramos relevante un primer análisis exploratorio de los datos teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos de cada una de las variables, considerando cada miembro de la interacción de manera separada.

5.1.1.1. Variables intencionales de los niños

Como ya mencionamos en el método, a la hora de analizar el desarrollo comunicativo de los niños, hemos tenido en consideración las dos habilidades básicas que forman parte del proceso de interacción, esto es, las respuestas del niño ante la solicitud comunicativa de la madre y por otro, las iniciativas del niño para la interacción. En uno y otro caso, se diferenciarán las finalidades instrumentales o psicológicas del contenido de la comunicación.

a. Tipos de respuestas de los niños a las intenciones expresadas por la madre

A continuación aparecen los estadísticos descriptivos de las respuestas instrumentales y psicológicas expresadas por los niños. Ambos tipos de respuesta presentan una amplia variabilidad, aspecto que se refleja en la puntuación de la desviación típica con respecto a la media, así como en los valores mínimos y máximos que aparecen reflejados.

Por un lado, en la Tabla 10 nos encontramos los estadísticos descriptivos referidos a las respuestas instrumentales de los niños.

Tabla 10
Estadísticos descriptivos de las respuestas instrumentales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	3.00	33.00	17.80	7.87
12 meses	40	3.00	60.00	22.40	11.06
15 meses	40	2.00	52.00	22.40	11.31
18 meses	40	1.00	45.00	20.05	10.87
21 meses	40	2.00	50.00	17.57	10.23
24 meses	40	2.00	47.00	18.92	10.93
N válido (según lista)	40				

Por otro lado, a continuación, en la Tabla 11, nos encontramos los estadísticos descriptivos referidos a las respuestas psicológicas.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de las respuestas psicológicas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	.00	86.00	15.80	16.87
12 meses	40	5.00	56.00	18.96	11.77
15 meses	40	5.00	49.00	18.97	10.17
18 meses	40	7.00	73.00	33.75	15.98
21 meses	40	8.00	96.00	39.97	22.03
24 meses	40	3.00	88.00	45.67	17.55
N válido (según lista)	40				

b. Inicios de la interacción por parte de los niños

Siguiendo la línea de desarrollo comunicativo encontrada en diversos estudios (Mundy, 1995; Mundy y Jarrold, 2010; Tomasello, 1999), el siguiente punto a analizar de manera exploratoria consiste en las iniciativas que los niños son capaces de expresar dentro de la comunicación con sus madres

A continuación, en la Tabla 12 se muestran los estadísticos descriptivos de las intenciones instrumentales de los niños.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los inicios instrumentales de los niños

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	.00	12,00	1.75	2.58
12 meses	40	.00	19.00	4.61	4.40
15 meses	40	.00	31.00	11.52	8.10
18 meses	40	2.00	40.00	13.32	9.00
21 meses	40	2.00	30.00	11.85	7.32
24 meses	40	.00	61.00	13.42	11.72
N válido (según lista)	40				

En segundo lugar, en la Tabla 13 se muestran los estadísticos descriptivos referidos a las intenciones psicológicas expresados por los niños en función de la edad.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de los inicios psicológicos de los niños

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	.00	4.00	.30	.77
12 meses	40	.00	14.00	1.95	2.91
15 meses	40	.00	22.00	4.85	5.59
18 meses	40	.00	49.00	14.87	12.37
21 meses	40	1.00	51.00	16.12	10.67
24 meses	40	.00	63.00	24.10	13.99
N válido (según lista)	40				

De nuevo nos encontramos con una gran variabilidad en los datos, aspecto que será analizado en detalle en el último apartado de los resultados, tomando en cuenta las posibles variables que pueden estar influyendo en la gran variabilidad de los datos.

5.1.1.2. Variables intencionales de la madre

Por último, dentro de las variables que forman parte de nuestro análisis interactivo de la comunicación madre-hijo tuvimos en consideración el tipo de participación que la madre había tenido con su hijo en cada tramo de edad estudiado. Para ello, analizamos, al igual que hacíamos con los niños, la frecuencia de aparición de las intenciones instrumentales y psicológicas expresadas por la madre.

A continuación aparecen los estadísticos descriptivos de las diferentes intenciones expresadas por las madres, en función del tramo de edad analizado en los niños.

En primer lugar, en la Tabla 14 podemos ver los valores encontrados en relación a la expresión de las intenciones instrumentales de las madres en función de la edad de sus hijos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de los inicios instrumentales de las madres

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	7.00	59.00	36.97	12.64
12 meses	40	17.00	108.00	45.63	21.57
15 meses	40	5.00	113.00	44.52	22.64
18 meses	40	6.00	109.00	44.42	25.17
21 meses	40	13.00	74.00	32.00	14.72
24 meses	40	4.00	111.00	36.55	23.28
N válido (según lista)	40				

En segundo lugar, en la Tabla 15 nos encontramos los valores encontrados referentes al uso de las intenciones psicológicas expresadas por las madres en función de la edad de sus hijos.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de los inicios psicológicos de las madres

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9 meses	40	1.00	138.00	37.88	25,95
12 meses	40	13.00	107.00	40.40	20,65
15 meses	40	10.00	127.00	41.92	20,26
18 meses	40	25.00	152.00	77.70	29,47
21 meses	40	11.00	149.00	71.72	32,21
24 meses	40	20.00	132.00	80.12	27,55
N válido (según lista)	40				

Una vez examinados y expuestos los estadísticos descriptivos encontrados en relación a cada una de las variables comunicativas estudiadas, pasamos a explicar los análisis exploratorios utilizados para las variables temperamentales que forman parte de nuestro trabajo.

5.1.2. Análisis exploratorio de las variables temperamentales.

El análisis exploratorio de las variables temperamentales fue estudiado por medio de análisis de fiabilidad Alpha de Cronbach. A continuación aparecen los

resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que forman parte del IBQ-R (Rothbart y Garstein, 1999)

Nivel de actividad: Los resultados encontrados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .73$). En la evaluación sistemática de los 15 ítems que componen la dimensión, no tenemos que descartar ninguno ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Malestar ante las limitaciones: Los resultados encontrados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .84$). En la evaluación de los 16 ítems, nos encontramos en la necesidad de descartar uno de los ítem (ítem 44) por encontrarse la correlación por debajo del valor recomendado ($R < .20$).

Miedo: Los resultados encontrados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .93$). En la evaluación de los 16 ítems que componen la dimensión, no tenemos que descartar ninguno ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Duración de la orientación: Los resultados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .83$). En la evaluación de los 12 ítems que componen esta dimensión, no tenemos que descartar ninguno, ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Risa y sonrisa: Los resultados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .76$). En la evaluación de los 10 ítems que componen la escala no tenemos que descartar ninguno, ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Placer de alta intensidad: Los resultados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .66$). En la evaluación de los 11 ítems que componen la escala no tenemos que descartar ninguno, ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado.

Placer de baja intensidad: Los resultados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .78$). En la evaluación de los 13 ítems que componen la escala no tenemos que descartar ninguno ya que las correlaciones se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Facilidad para tranquilizarse: Los resultados nos muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .73$). En la evaluación de los 18 ítems que componen la escala tenemos que descartar uno de ellos (178) debido a que se encuentra por debajo del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Autotranquilización/tasa de recuperación del malestar: Los resultados muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .82$). En la evaluación de los 12 ítems que componen la escala no tenemos que descartar ninguno de ellos ya que se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Abrazar: Los resultados muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .88$). En la evaluación de los 17 ítems que componen la escala no tenemos que descartar ninguno de ellos ya que se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Sensibilidad perceptiva: Los resultados muestran una consistencia interna óptima (coeficiente $Alpha = .82$). En la evaluación de los 12 ítems que componen la escala tenemos que descartar dos de ellos (4 y 135) debido a que se encuentran por debajo del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Tristeza: Los resultados muestran una fiabilidad óptima (coeficiente *Alpha* = .84). En la evaluación de los 14 ítems que componen la escala tenemos que descartar uno de ellos (145) debido a que se encuentra por debajo del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Aproximación: Los resultados muestran una fiabilidad óptima (coeficiente *Alpha* = .78). En la evaluación de los 12 ítems que forman la escala, no tenemos que descartar ninguno de ellos ya que todos se encuentran por encima del valor mínimo recomendado ($R < .20$).

Reactividad vocal: Los resultados muestran una fiabilidad óptima (coeficiente *Alpha* = .76). En la evaluación de los 12 ítems que forman la escala. No tenemos que descartar ninguno de ellos, ya que todos se encuentran por encima del valor mínimo recomendado.

A continuación, aparece una tabla resumen de los valores más relevantes del análisis exploratorio en cada una de las dimensiones evaluadas.

Tabla 16

Resumen del análisis exploratorio de las variables temperamentales

Dimensión	Coeficiente Alpha	Ítems eliminados
Nivel de actividad	0.73	Ninguno
Malestar ante las limitaciones	0.84	1 (ítem 44)
Miedo	0.93	Ninguno
Duración de la orientación	0.83	Ninguno
Risa y sonrisa	0.76	Ninguno
Placer de alta intensidad	0.66	Ninguno
Placer de baja intensidad	0.82	Ninguno
Facilidad para tranquilizarse	0.73	1 (ítem 178)
Autotranquilización	0.82	Ninguno
Abrazar	0.88	Ninguno
Sensibilidad perceptiva	0.82	2 (Ítems 4 y 135)
Tristeza	0.84	1 (Ítem 145)
Aproximación	0.78	Ninguno
Reactividad vocal	0.76	Ninguno

Una vez realizado el análisis exploratorio, tanto de las variables comunicativas como temperamentales, pasamos a describir los resultados encontrados en relación a los objetivos específicos propuestos en este trabajo.

5.2. Desarrollo de las variables comunicativas

El primer objetivo que nos planteamos en nuestro trabajo consistía en el análisis del desarrollo de las expresiones de atención conjunta expresadas por los niños. Esto permitía analizar la evolución de cada una de las variables implicadas en función de edad.

Para analizar dicho objetivo llevamos a cabo un ANOVA de medidas totalmente repetidas de un factor, tomando como factor intra-sujetos, la edad (9, 12, 15, 18, 21 y 24 meses).

Siguiendo este análisis consideramos cada una de las variables estudiadas en el desarrollo comunicativo.

5.2.1. Variables intencionales de los niños.

5.2.1.1. Respuestas de los niños a las intenciones expresadas por la madre

En primer lugar analizamos el desarrollo de las respuestas del niño a las diferentes intenciones expresadas por la madre durante la interacción.

Consideramos, en primer lugar, los datos sobre las respuestas instrumentales de los niños. Dado que el prueba de esfericidad resultó significativo para estos datos ($p < .01$), se optó por la selección del valor de criterio epsilon Huynn-Feldt para la corrección de los grados de libertad ($\epsilon(HF) = .79$).

Siguiendo este valor de corrección, los resultados nos muestran que no hay una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [3.94; 227.16] = 1.93$; $p = .108$. Estos datos ponen de relieve que las respuestas instrumentales no varían con la edad.

Por su parte, los datos sobre las respuestas psicológicas vuelven a mostrar un resultado significativo en el prueba de esfericidad ($p < .01$), se optó nuevamente por la selección del valor de criterio epsilon Huynn-Feldt para la corrección de los grados de libertad ($\epsilon(HF) = 0.79$).

Siguiendo este valor de corrección, los resultados nos muestran que hay una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [3.97; 7421.71] = 28.403$; $p < .01$. Estos datos ponen de relieve que las respuestas psicológicas varían con la edad.

Analizando la evolución de estas variables psicológicas conforme aumenta la edad de los niños, nos encontramos que se producen cambios significativos entre las edades.

Centrándonos en la edad de los 9 meses, nos encontramos que se produce un aumento significativo con respecto a esta edad a los 18, 21 y 24 meses, tal y como se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17

Comparaciones por pares de las respuestas psicológicas (9 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
9 meses	12 meses	-2.711	2.681	1.000	-11.123	5.702
	15 meses	-3.303	2.697	1.000	-11.766	5.160
	18 meses	-16.645*	3.546	.001	-27.771	-5.518
	21 meses	-23.592*	4.274	.000	-37.002	-10.182
	24 meses	-29.829*	3.631	.000	-41.224	-18.434

Centrándonos ahora en la edad los 12 meses, en la Tabla 18 nos encontramos que se produce un aumento significativo en relación a los 18, 21 y 24 meses.

Tabla 18

Comparaciones por pares de las respuestas psicológicas (12 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
12 meses	9 meses	2.711	2.681	1.000	-5.702	11.123
	15 meses	-.592	2.765	1.000	-9.269	8.085
	18 meses	-13.934*	3.414	.003	-24.648	-3.220
	21 meses	-20.882*	4.370	.000	-34.593	-7.170
	24 meses	-27.118*	3.153	.000	-37.014	-17.223

En relación a los 15 meses, nos encontramos que se produce un aumento significativo a los 18, 21 y 24 meses, tal y como se observa en la Tabla 19.

Tabla 19

Comparaciones por pares de las respuestas psicológicas (15 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
15 meses	9 meses	3.303	2.697	1.000	-5.160	11.766
	12 meses	.592	2.765	1.000	-8.085	9.269
	18 meses	-13.342*	2.578	.000	-21.431	-5.253
	21 meses	-20.289*	3.222	.000	-30.398	-10.181
	24 meses	-26.526*	2.770	.000	-35.218	-17.835

Por último, en la Tabla 20 nos encontramos un aumento significativo entre los 18 y los 24 meses.

Tabla 20

Comparaciones por pares de las respuestas psicológicas (18 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
18 meses	9 meses	16.645*	3.546	.001	5.518	27.771
	12 meses	13.934*	3.414	.003	3.220	24.648
	15 meses	13.342*	2.578	.000	5.253	21.431
	21 meses	-6.947	3.443	.764	-17.751	3.857
	24 meses	-13.184*	3.324	.005	-23.615	-2.754

En la siguiente figura se reflejan las respuestas de los sujetos tanto a las peticiones instrumentales como psicológicas de la madre.

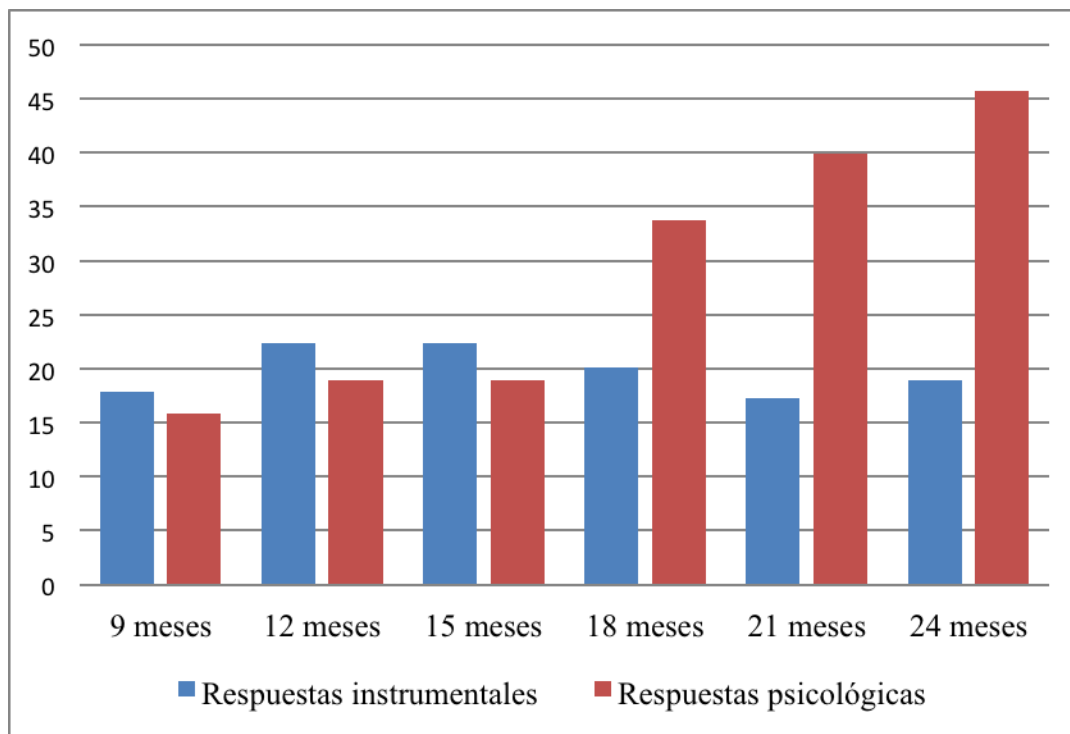


Figura 1: Desarrollo de las respuestas instrumentales y psicológicas

Nos interesaba, además, analizar si se encontraban diferencias, no sólo por la edad, sino también entre los datos encontrados en las distintas respuestas, esto es, respuestas instrumentales y psicológicas de los niños. Se siguió un Modelo Mixto, tomando en consideración tanto edad como el tipo de respuesta, se ha trabajado con una

matriz de covarianza Diagonal. Los resultados, tal y como muestra la Tabla 21, nos demuestran que tales diferencias son significativas. Es decir, nos encontramos diferencias en función de la edad y el tipo de respuestas de los niños.

Tabla 21

Modelo Mixto con matriz de covarianza Diagonal para las respuestas en función de la edad

Origen	Numerador <i>df</i>	Denominador <i>df</i>	Valor <i>F</i>	Sig.
Intersección	1	333.86	1533.16	.00
Edad	5	116.93	14.41	.00
Diferencias	1	333.86	52.24	.00
Edad *	5	116.932	20.24	.00
Diferencias				

5.2.1.2. Inicios expresados por los niños

En segundo lugar vamos a analizar la evolución de las distintas intenciones expresadas por los niños.

Consideramos, en primer lugar, los datos sobre los inicios a través de intenciones instrumentales por parte de los niños.

Dado que el análisis de esfericidad reflejó de nuevo un resultado significativo para estos datos ($p < .01$), se opta por la selección del valor *Epsilon Huynn-Feldt* para la corrección de los grados de libertad (*épsilon (HF)* = .75). Siguiendo este valor de corrección, los resultados nos muestran que existe una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [3.75; 1254.35] = 18.12; p < .01$. Estos datos ponen de relieve que los inicios a través de intenciones instrumentales expresados por los niños varían con la edad.

A continuación se analizan las medidas de manera independiente para ver los cambios significativos encontrados en cada edad. Se puede observar, en la Tabla 22, que

a los nueve meses, los niños expresan el menor número de expresiones de este tipo, siendo el aumento significativo en todas las edades posteriores.

Tabla 22

Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de los niños (9 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
9 meses	12 meses	-2.859*	.603	.000	-4.747	-.971
	15 meses	-9.744*	1.352	.000	-13.978	-5.509
	18 meses	-11.205*	1.486	.000	-15.859	-6.551
	21 meses	-10.179*	1.225	.000	-14.016	-6.343
	24 meses	-11.641*	1.852	.000	-17.443	-5.839

Otra de las edades que muestran bajos valores de esta variable son los 12 meses, siendo el aumento de las expresiones instrumentales en todas las edades posteriores, tal y como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23

Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de los niños (12 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
12 meses	9 meses	2.859*	.603	.000	.971	4.747
	15 meses	-6.885*	1.407	.000	-11.293	-2.476
	18 meses	-8.346*	1.550	.000	-13.200	-3.493
	21 meses	-7.321*	1.273	.000	-11.309	-3.332
	24 meses	-8.782*	1.900	.001	-14.732	-2.832

Sin embargo, a partir de los 15 meses encontramos una estabilidad, no apareciendo ningún cambio significativo con respecto a edades posteriores.

En relación a los inicios a través de intenciones psicológicas se muestra un patrón de progreso diferente.

De nuevo, nos encontramos que el prueba de esfericidad reflejó de nuevo un resultado significativo para estos datos ($p < .01$), se opta por la selección del valor de criterio Epsilon Huynn-Feldt para la corrección de los grados de libertad (*Epsilon (HF)* = .70).

Siguiendo este valor de corrección, los resultados nos muestran que existe una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [3.50; 5069.10] = 51.40$; $p < .01$. Estos datos ponen de relieve que los inicios a través de intenciones psicológicas expresados por los niños varían con la edad.

Analizando los cambios por edades, comprobamos que, tomando como referencia los 9 meses, se produce un cambio significativo en todas las edades posteriores, tal y como se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (9 meses).

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
9 meses	12 meses	-1.661 [*]	.503	.031	-3.235	-.087
	15 meses	-4.481 [*]	.934	.000	-7.407	-1.556
	18 meses	-13.815 [*]	1.841	.000	-19.581	-8.049
	21 meses	-15.840 [*]	1.736	.000	-21.277	-10.404
	24 meses	-22.840 [*]	2.072	.000	-29.331	-16.350

Tomando como referencia los 12 meses, como podemos ver en la Tabla 25, se produce un cambio significativo en todas las edades posteriores.

Tabla 25

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (12 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
12 meses	9 meses	1.661*	.503	.031	.087	3.235
	15 meses	-2.821*	.873	.038	-5.555	-.086
	18 meses	-12.154*	1.765	.000	-17.684	-6.624
	21 meses	-14.179*	1.717	.000	-19.557	-8.802
	24 meses	-21.179*	1.997	.000	-27.435	-14.924

Con la edad de los 15 meses vuelve a ocurrir lo mismo que en las edades anteriores. Tomando como referencia esta edad, podemos ver, en la Tabla 26, que se produce un cambio significativo en todas las edades posteriores.

Tabla 26

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (15 meses).

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
15 meses	9 meses	4.481*	.934	.000	1.556	7.407
	12 meses	2.821*	.873	.038	.086	5.555
	18 meses	-9.333*	1.762	.000	-14.851	-3.816
	21 meses	-11.359*	1.772	.000	-16.910	-5.808
	24 meses	-18.359*	2.183	.000	-25.198	-11.520

Sin embargo, considerando los 18 meses podemos ver que se produce un cambio significativo con respecto a esta edad a los 24 meses, no mostrando dicho cambio a los 21 meses, tal y como muestra la Tabla 27.

Tabla 27

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (18 meses).

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
18 meses	9 meses	13.815*	1.841	.000	8.049	19.581
	12 meses	12.154*	1.765	.000	6.624	17.684
	15 meses	9.333*	1.762	.000	3.816	14.851
	21 meses	-2.026	1.945	1.000	-8.117	4.066
	24 meses	-9.026*	2.484	.012	-16.805	-1.246

Por último, se produce un aumento significativo entre los 21 y los 24 meses, tal y como aparece reflejado en la tabla 28.

Tabla 28

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de los niños (21 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
21 meses	9 meses	15.840*	1.736	.000	10.404	21.277
	12 meses	14.179*	1.717	.000	8.802	19.557
	15 meses	11.359*	1.772	.000	5.808	16.910
	18 meses	2.026	1.945	1.000	-4.066	8.117
	24 meses	-7.000*	2.196	.043	-13.878	-.122

A continuación aparece en la Figura 2 en el que se muestra la progresión de las intenciones instrumentales y psicológicas expresadas por los niños en función de la edad.

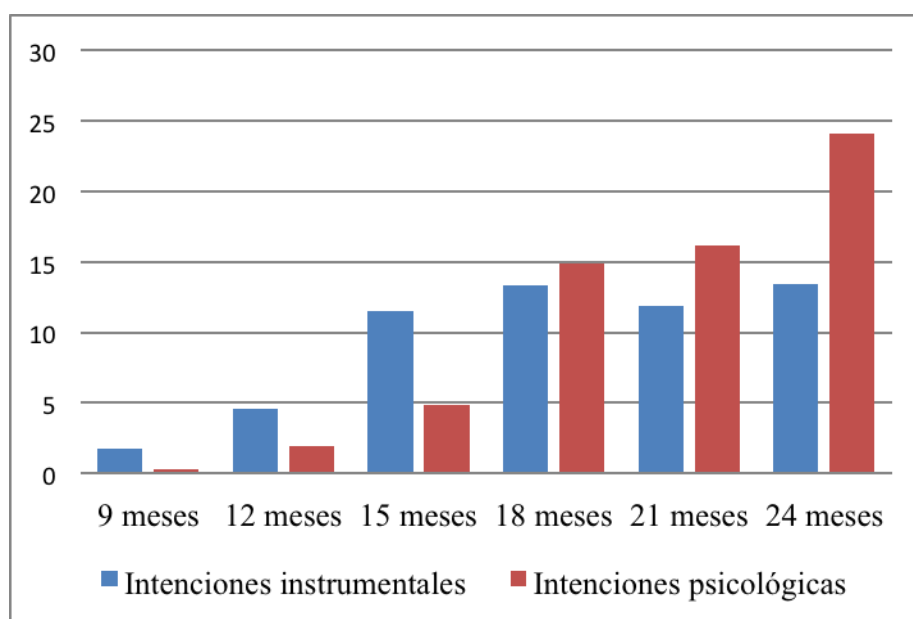


Figura 2: Desarrollo de las intenciones instrumentales y psicológicas de los niños en función de la edad.

Tal y como habíamos analizado en las variables relacionadas con las respuestas, nuestro interés en las variables intenciones de los niños, también residía en analizar si existían diferencias, no sólo en relación a la edad en ambas variables, sino también si existían diferencias en el progreso de ambas. Para ello, llevamos a cabo un Modelo Mixto, siguiendo una matriz de covarianza Diagonal.

Los resultados reflejados en la Tabla 29, nos muestran que hay diferencias en el progreso encontrado en función de la edad y del tipo de intención utilizada por el niño. ($p < .000$).

Tabla 29

Modelo Mixto con matriz de covarianza Diagonal para los inicios en función de la edad

Origen	Numerador df	Denominador		Valor F	Sig.
		df			
Intersección	1	269.322		649.763	.000
Edad	5	122.061		89.416	.000
Diferencias	1	269.322		1.508	.221
Edad *	5	122.061		8.067	.000
Diferencias					

5.3. Estudio de las relaciones entre las variables comunicativas expresadas por los niños.

Para dar respuesta al segundo objetivo planteado, se analiza si las habilidades comunicativas expresadas por el niño a una edad influyen en el posterior desarrollo de tales habilidades, utilizando las regresiones simples como método de análisis.

Para ello, siguiendo la separación inicial establecida entre intenciones instrumentales y psicológicas se desarrollan tres pasos en los análisis planteados. En primer lugar, se analiza si el desarrollo de las respuestas influye en el avance de dichas respuestas, es decir, si se produce un avance en esta evolución de las respuestas. En segundo lugar, se comprueba si este continuo de desarrollo se produce en los inicios. Y, en tercer lugar, se exploran las relaciones establecidas entre las respuestas y los inicios de los niños. Es decir, si hay un continuo de unas conductas no intencionales a unas conductas intencionales. Todo esto teniendo en cuenta por un lado la comunicación instrumental y por otro la comunicación psicológica, aspecto que nos demostrará si hay diferencias en dichas relaciones en función del uso que se hace del lenguaje.

5.3.1. Relaciones entre las variables comunicativas instrumentales.

En primer lugar, se analizaron las relaciones establecidas entre las variables comunicativas de tipo instrumental.

Para ello, se analizaron por separado la influencia que cada edad tiene con la edad posterior, separando la influencia de las variables de las respuestas y las variables de los inicios

Los resultados referidos a las relaciones entre las respuestas instrumentales nos muestran que no se produce una relación significativa hasta los 15 meses de edad. En la

tabla 30 se puede ver que las respuestas instrumentales de los niños influye positivamente ($Beta=.32$; $p<.05$) en las respuestas instrumentales de los 21 meses.

Tomando como referencia la edad de los 18 meses, volvemos a encontrar otra relación significativa, esta vez con la edad de los 24 meses. Los resultados de la Tabla 29 nos muestran una relación positiva entre estas dos variables ($Beta=.65$; $p=.00$), además, podemos ver una fuerte relación entre ambas, dada la varianza explicada por la variable independiente.

En segundo lugar, analizamos las relaciones establecidas entre los inicios instrumentales de los niños. Los datos nos muestran una relación entre todas las posibles. La relación encontrada se establece entre los inicios instrumentales a los 18 y los 24 meses. Se trata de una relación positiva ($Beta=.42$; $p<.01$) entre ambas variables.

Tabla 30

Regresiones simples entre variables comunicativas instrumentales de los niños

Variable independiente	Variable dependiente	R2 corregida	F	Sig.
Respuestas 15 meses	Respuestas 21 meses	.078	4.280	.048
Respuestas 18 meses	Respuestas 24 meses	.417	28.865	.000
Inicios 18 meses	Inicios 24 meses	.159	8.635	.006

Por último, se analizaron las relaciones establecidas entre las respuestas y los inicios instrumentales, aspecto que nos permite analizar la continuidad de unas conductas comunicativas no intencionales hacia otras intencionales. Los resultados nos muestran que no hay relaciones establecidas en este sentido cuando hacemos referencia a las conductas comunicativas de tipo instrumental.

5.3.2. Relaciones entre conductas comunicativas psicológicas

Los resultados encontrados en relación con las conductas comunicativas psicológicas son muy diferentes a los resultados encontrados anteriormente con las conductas comunicativas instrumentales, analizadas en el apartado previo. Los resultados muestran que el uso cada vez mayor de la comunicación intencional que hemos denominado como psicológica va a influir en que el niño siga usando y avanzando en el proceso comunicativo maduro, es decir, aquel centrado en la interacción que va más allá de las intenciones instrumentales y metas individuales.

A continuación, al igual que se realizó con las conductas comunicativas instrumentales, vamos a ir mostrando las relaciones significativas que se han establecido entre las distintas variables comunicativas en función de la edad del niño. Para ello, analizaremos por separado la influencia que cada edad tiene con la edad posterior, separando la influencia de las respuestas (Tabla 31) y los inicios (Tabla 32).

Tomando la edad de los 9 meses como variable independiente, nos encontramos una influencia positiva ($Beta=.40$; $p<.05$) de las respuestas psicológicas a los 9 en relación con los 12 meses.

Siguiendo estos resultados encontrados entre las respuestas iniciales del niño, analizamos también la posible influencia de dicha variable en otros periodos de edad. Centrándonos en las respuestas psicológicas a los 15 meses y la influencia que el desarrollo comunicativo anterior puede tener en dicha variable, nos encontramos una influencia no del periodo inmediatamente anterior, sino de la edad de los 9 meses. En este sentido, volvemos a encontrar una influencia positiva ($Beta=.35$; $p<.05$) de la variable respuestas psicológicas a los 9 meses sobre la misma variable a la edad de 15 meses.

Esta influencia entre las variables relacionadas con las respuestas psicológicas no sucede entre los 15 y los 18 meses, volviendo encontrar tal asociación positiva ($Beta=.43$; $p<.01$) entre los 18 y los 21 meses.

Vuelve a aparecer una influencia de una edad anterior, los 15 meses, en este desarrollo de las respuestas psicológicas a los 21 meses. Es decir, el desarrollo de las respuestas psicológicas a una edad temprana (un periodo de 6 meses anterior), siguen influyendo en este desarrollo continuado de la misma variable en edades posteriores ($Beta=.45$; $p<.01$).

Siguiendo con el análisis de la influencia de las respuestas psicológicas sobre el desarrollo de las mismas en edades posteriores, nos encontramos que vuelve a aparecer una influencia positiva ($Beta=.55$; $p=.00$) sobre el desarrollo de las mismas a los 24 meses, tomando como variable independiente la edad inmediatamente anterior, los 21 meses.

Analizamos de nuevo la posible influencia de dicha variable a edades tempranas (periodo de 6 meses anterior), pero no encontramos una influencia continuada de dicha variable en tales tramos de edad.

Tabla 31

Regresiones simples entre respuestas psicológicas por edades

Variable independiente	Variable dependiente	R^2 ajustada	F	Sig.
Respuestas 9 meses	Respuestas 12 meses	.139	7.129	.011
	Respuestas 15 meses	.102	5.319	.027
Respuestas 15 meses	Respuestas 21 meses	.185	9.623	.004
Respuestas 18 meses	Respuestas 21 meses	.156	8.810	.005
Respuestas 21 meses	Respuestas 24 meses	.288	16.389	.00

Una vez analizada la influencia de las respuestas psicológicas en el progreso de las mismas durante la edad de evaluación, el siguiente paso fue analizar si dicha

influencia, dentro de la misma variable, se podía encontrar con la variable relacionada con la expresión de los inicios psicológicos.

En este sentido, una de las influencias que más interés tenía, dado el salto cuantitativo que había sufrido en relación a edades anteriores, era la influencia que el uso temprano de los inicios podía tener sobre el desarrollo de las intenciones psicológicas a los 18 meses. En este sentido, se encuentra una influencia positiva ($Beta=.34$; $p<.05$) de la edad inmediatamente anterior, los 15 meses. Es decir, los niños que usaban en mayor medida estas intenciones psicológicas a los 15 meses, eran los que seguían usándola en mayor medida a los 18 meses.

No encontramos una influencia de la misma variable en edades anteriores (en un periodo de 6 meses), tomando como variable dependiente los 18 meses.

Siguiendo con este análisis de las influencias en relación con el progreso de las intenciones psicológicas, tomando como variables independientes el progreso en edades anteriores de esta misma variable, nos encontramos una influencia positiva ($Beta=.14$; $p<.01$) entre las edades de los 18 y los 21 meses.

No encontramos una influencia de la misma variable en edades anteriores (en un periodo de 6 meses), tomando como variable dependiente los 21 meses.

Cuando analizamos el último tramo de edad de nuestro estudio, los 24 meses, encontramos una influencia marginal ($p=0.06$) del progreso en la edad inmediatamente anterior, es decir, en el uso de tales intenciones a los 21 meses. Sin embargo, nos encontramos una influencia positiva ($Beta=0.32$; $p<.05$) del uso de tales intenciones a la edad de 18 meses, es decir, en un periodo entre edades de 6 meses de diferencia.

Tabla 32

Regresiones simples entre inicios psicológicos de los niños

Variable independiente	Variable dependiente	R^2 corregida	F	Sig.
Inicios 15 meses	Inicios 18 meses	.094	5.028	.031
Inicios 18 meses	Inicios 21 meses	.149	7.649	.009
Inicios 18 meses	Inicios 24 meses	.083	4.519	.04

Siguiendo el análisis de las relaciones entre las diferentes habilidades comunicativas, nos interesaba analizar la influencia que diferentes habilidades podrían tener en el desarrollo de las demás, específicamente nos interesaba analizar la posible influencia que habilidades más inmaduras, como son el responder a la interacción podría influir en el iniciar la atención conjunta (Tabla 33).

Hay que destacar que no encontramos influencia de estas dos variables hasta los 18 meses de edad. Centrándonos en esta edad vemos, tal y como se muestra en la Tabla 32, las respuestas psicológicas a los 18 meses, influye positivamente ($Beta=0.47$; $p<.01$) en el desarrollo posterior de los inicios psicológicos a los 21 meses.

Siguiendo con las edades evaluadas, nuestro interés se centra ahora en las influencias ejercidas en el desarrollo de las intenciones psicológicas a la edad de los 24 meses, encontrándonos que la comprensión a los 21 meses va a tener una influencia positiva ($Beta=.42$; $p<.01$) en la expresión de los inicios psicológicos a los 24 meses.

Tabla 33

Regresiones simples entre inicios respuestas e inicios psicológicos de los niños

Variable independiente	Variable dependiente	R^2 corregida	F	Sig.
Respuestas 18 meses	Inicios 21 meses	0.202	10.601	0.002
Respuestas 21 meses	Inicios 24 meses	0.159	8.186	0.007

Para terminar este apartado conviene hacer un resumen de las relaciones encontradas entre las variables comunicativas infantiles.

Tabla 34

Resumen de las relaciones encontradas entre las variables comunicativas de los niños

Variable independiente	Variable dependiente
Respuestas 9 meses	Respuestas 12 meses
	Respuestas 15 meses
Respuestas 15 meses	Respuestas 21 meses
Inicios 15 meses	Inicios 18 meses
Respuestas 18 meses	Respuestas 21 meses
	Inicios 21 meses
Inicios 18 meses	Inicios 24 meses
Respuestas 21 meses	Respuestas 24 meses
	Inicios 24 meses

5.4. Relaciones entre el uso comunicativo de la madre y las variables comunicativas de los niños.

En este punto de los análisis comenzaremos explicando las trayectorias que han tenido los inicios tanto instrumentales como psicológicos de las madres, para pasar a explicar posteriormente las relaciones existentes entre estas variables maternas y el desarrollo comunicativo de sus hijos.

5.4.1. Desarrollo de los inicios comunicativos maternos

Al analizar las expresiones intencionales expresadas por las madres para comprobar la progresión que se establecía en las mismas, nos volvemos a encontrar patrones de progresión diferentes en función de las distintas intenciones.

En relación a las expresiones intencionales instrumentales, de nuevo nos encontramos que el prueba de esfericidad reflejó de nuevo un resultado significativo para estos datos ($p < .01$), se opta por la selección del valor de criterio epsilon Huynn-Feldt para la corrección de los grados de libertad ($\epsilon(HF) = .80$).

Siguiendo este valor de corrección, los resultados nos muestran que existe una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [4.023; 1601.001] =$

4.395; $p < .01$. Estos datos ponen de relieve que los inicios a través de intenciones instrumentales expresados por las madres varían con la edad.

Analizando los cambios por edades, comprobamos que, hasta los 15 meses no aparecen cambios con respecto a otras edades. Tomando como referencia esta edad, se produce un cambio significativo con respecto a los 21 meses. Podemos ver, en la Tabla 35 que se produce una disminución significativa a los 21 meses con respecto a las expresiones hechas por los sujetos a los 15 meses.

Tabla 35

Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de las madres (15 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
15 meses	9 meses	9.941	4.377	.447	-3.907	23.790
	12 meses	2.294	5.186	1.000	-14.117	18.705
	18 meses	2.059	4.306	1.000	-11.567	15.685
	21 meses	15.382*	3.517	.002	4.255	26.510
	24 meses	10.912	4.428	.287	-3.098	24.922

Tomando como referencia los 18 meses, nos encontramos que también se produce un cambio significativo con respecto a los 21 meses. En la Tabla 36 comprobamos que se produce una disminución significativa a los 21 meses con respecto a las expresiones hechas por los sujetos a los 18 meses.

Tabla 36

Comparaciones por pares entre los inicios instrumentales de las madres (18 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
18 meses	9 meses	7.882	4.780	1.000	-7.242	23.007
	12 meses	.235	4.888	1.000	-15.231	15.702
	15 meses	-2.059	4.306	1.000	-15.685	11.567
	21 meses	13.324*	3.566	.011	2.040	24.607
	24 meses	8.853	3.604	.292	-2.552	20.258

Por último, analizamos las expresiones intencionales psicológicas utilizadas por la madre en función de la edad de su hijo.

Nos encontramos que la prueba de esfericidad no reflejó un resultado significativo ($p = .177$), por lo que no tenemos que llevar a cabo ninguna corrección de los grados de libertad.

Los resultados nos muestran que existe una relación entre los distintos niveles de la variable intra-sujetos: $F [5; 12399.358] = 24.421$; $p < .01$. Estos datos ponen de relieve que los inicios a través de intenciones psicológicas expresados por las madres varían con la edad. A continuación se desglosan los resultados encontrados para cada edad.

Nos encontramos que, tomando como referencia los 9 meses, se produce un cambio significativo a los 18, 21 y 24 meses, mostrando un aumento significativo en cada una de ellas, tal y como aparece en la tabla 37.

Tabla 37

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (9 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
9 meses	12 meses	-2.676	4.701	1.000	-17.552	12.199
	15 meses	-4.706	4.891	1.000	-20.183	10.771
	18 meses	-37.971*	6.238	.000	-57.710	-18.231
	21 meses	-29.971*	5.858	.000	-48.505	-11.436
	24 meses	-41.647*	5.571	.000	-59.276	-24.018

Teniendo en cuenta la edad de los 12 meses, en la Tabla 38 nos encontramos que se produce un cambio significativo de nuevo a los 18, 21 y 24 meses.

Tabla 38

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (12 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
12 meses	9 meses	2.676	4.701	1.000	-12.199	17.552
	15 meses	-2.029	5.174	1.000	-18.400	14.341
	18 meses	-35.294*	5.939	.000	-54.087	-16.502
	21 meses	-27.294*	6.019	.001	-46.340	-8.248
	24 meses	-38.971*	3.844	.000	-51.132	-26.809

Vuelve a suceder el mismo aumento significativo cuando tenemos en cuenta los 15 meses, tal y como aparece en la tabla siguiente (Tabla 39).

Tabla 39

Comparaciones por pares entre los inicios psicológicos de las madres (15 meses)

(I)	(J)	Diferencia de medias (I- J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
15 meses	9 meses	4.706	4.891	1.000	-10.771	20.183
	12 meses	2.029	5.174	1.000	-14.341	18.400
	18 meses	-33.265*	5.423	.000	-50.425	-16.104
	21 meses	-25.265*	5.105	.000	-41.417	-9.112
	24 meses	-36.941*	5.434	.000	-54.134	-19.748

Sin embargo, nos encontramos que se produce una estabilidad en este tipo de expresiones entre los 18, 21 y 24 meses, no produciéndose ningún aumento significativo teniendo en cuenta estas edades.

A continuación se muestra el gráfico 3 donde se puede ver la progresión de las diferentes intenciones expresadas por las madres en función de la edad de sus hijos.

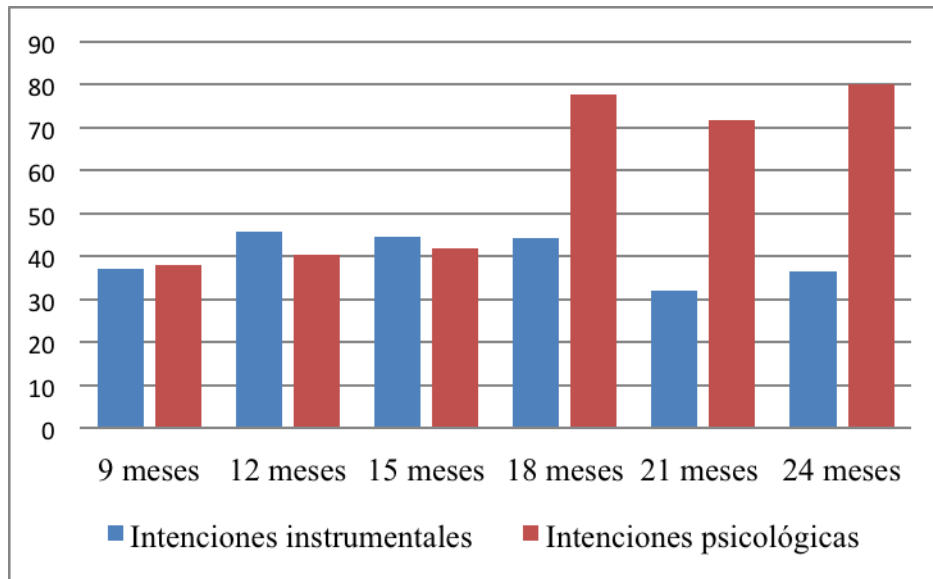


Figura 3: Desarrollo de las intenciones instrumentales y psicológicas de las madres en función de la edad.

Siguiendo el mismo procedimiento utilizado con las respuestas y los inicios de los niños para ver si existían diferencias en el progreso de las diferentes intenciones utilizadas por las madres. Para ello, se ha utilizado un Modelo Mixto, en el que se ha tenido en cuenta tanto edad de los niños como tipo de intención utilizada por las madres. El tipo de matriz de covarianza utilizada fue Diagonal. En la Tabla 38 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 40

Modelo mixto con matriz de covarianza Diagonal de los inicios de las madres

Origen	Numerador df	Denominador df	Valor F	Sig.
Intersección	1	393.399	2075.442	.000
Edad	5	122.517	12.516	.000
Diferencias	1	393.399	71.772	.000
Edad * Diferencias	5	122.517	18.911	.000

Los resultados vuelven a mostrar un progreso diferente en función del tipo de intención expresada por la madre ($p < .000$).

Uno de los aspectos más importantes dentro del desarrollo del niño es la influencia que el contexto comunicativo puede ejercer sobre el desarrollo posterior del niño. Siguiendo esta argumentación, propusimos como cuarto objetivo de estudio, analizar las relaciones que se establecen entre las expresiones intencionales de las madres y el desarrollo comunicativo de los niños. Para llevar a cabo dicho objetivo, utilizamos análisis de regresión simple para analizar la dirección de tales influencias.

También llevamos a cabo un análisis en la relación inversa, es decir, cómo el uso por parte de los niños de un tipo de comunicación podía influir en el uso de dicha comunicación por parte de la madre en edades posteriores. Es decir, como la madre podía adaptarse a la comunicación infantil.

5.4.2. Relaciones entre variables comunicativas instrumentales

En relación con las variables instrumentales conviene mencionar que no se encontraron encontramos relaciones hasta la edad de los 15 meses. A partir de esta edad podemos ver relaciones en ambos sentidos, tanto de la madre hacia el niño, como del niño hacia la madre, datos que se pueden encontrar en la Tabla 41.

Así, tomando en consideración la influencia que la comunicación materna puede tener sobre el desarrollo comunicativo del niño, nos encontramos que los inicios instrumentales expresados por la madre a los 15 meses influye de manera positiva ($Beta=.34$; $p<.05$) en las respuestas instrumentales de los niños a los 21 meses.

También nos encontramos una relación positiva ($Beta=.50$; $p<.01$) entre los inicios instrumentales de la madre a los 18 meses y las respuestas instrumentales de los niños a los 24 meses de edad.

Analizando la relación inversa entre el comportamiento comunicativo entre madre e hijo, pasamos a analizar la influencia que el comportamiento infantil tiene sobre el uso de variables comunicativas instrumentales por parte de la madre.

El único resultado encontrado en este sentido se establece entre los 18 y los 24 meses. Específicamente, nos encontramos una relación positiva ($Beta=.63$; $p=.00$) entre las respuestas instrumentales de los niños a los 18 meses y el uso de las intenciones de este mismo tipo por parte de la madre a los 24 meses.

Tabla 41

Regresiones simples entre inicios de las madres y variables comunicativas de los niños

Variable independiente	Variable dependiente	R cuadrado	F	Sig.
Inicios madre 15 meses	Respuestas niños 21 meses	.093	4.879	.033
Inicios madre 18 meses	Respuestas niños 24 meses	.238	13.168	.001
Respuestas niños 21 meses	Inicios madre 18 meses	.382	25.057	.000

5.4.3. Relaciones entre variables comunicativas psicológicas

Haciendo mención a la influencia comunicativa materna sobre el desarrollo infantil, nos encontramos los siguientes resultados que pueden verse en conjunto en la Tabla 42.

Tomando la edad de los 9 meses como variable independiente, nos encontramos que los inicios psicológicos de la madre influyen de manera positiva sobre las respuestas de los niños a los 12 meses ($Beta=.41$; $p>.01$).

Además, si se analiza la influencia que edades anteriores pueden tener (periodo entre edades de 6 meses), nos encontramos una influencia positiva ($Beta=.33$; $p<.05$) del

uso de las madres de las intenciones psicológicas a los 9 meses sobre el desempeño en este papel pasivo por parte de los niños a los 15 meses.

Siguiendo con el análisis de las relaciones establecidas en otros periodos de edad, no encontramos ninguna relación significativa ($p>0.05$) hasta la edad de los 18 meses. En esta edad, se puede observar una influencia positiva ($Beta=.36$; $p<.05$) de los inicios psicológicos de la madre sobre los inicios psicológicos de los niños a los 21 meses.

Por último, nos encontramos una influencia positiva entre los inicios psicológicos de la madre a los 21 meses y las respuestas psicológicas ($Beta=.498$; $p<.01$) y los inicios psicológicos de los niños a los 24 meses ($Beta=.501$; $p<.01$).

Tabla 42

Regresiones simples entre inicios psicológicos de la madre y respuestas e inicios psicológicos de los niños

Comportamiento materno (Variable independiente)	Comportamiento infantil (Variable dependiente)	R cuadrado	F	Sig.
Inicios psicológicos 9 meses	Respuestas psicológicas 12 meses	.147	7.554	.009
	Respuestas psicológicas 15 meses	.085	4.516	.040
Inicios psicológicos 18 meses	Inicios psicológicos 21 meses	.108	5.582	.024
Inicios psicológicos 21 meses	Respuestas psicológicas 24 meses	.227	12.181	.001
	Inicios psicológicos 24 meses	.231	12.428	.001

En segundo lugar, no solo nos interesa saber si el comportamiento materno influye en las relaciones establecidas por el niño, también es de gran interés la relación inversa, es decir, la influencia que el desarrollo comunicativo del niño puede tener sobre el proceder comunicativo de la madre (Tabla 43). En este sentido, analizamos si el uso

temprano de las respuestas psicológicas de los niños podría influir en el posterior uso materno de tales intenciones psicológicas. Los resultados referidos a la edad de los 9 y 12 meses, reflejan una influencia de tales variables, encontrándonos que el hecho de que el niño responda psicológicamente a las intenciones de la madre a la edad de los 9 meses, va a influir de manera positiva ($Beta=.37$; $p<.05$) en el posterior uso que la madre haga de las mismas.

Siguiendo con estos análisis, no volvemos a encontrar una influencia significativa hasta el tramo de edad entre 15 y 18 meses. Como podemos ver en la Tabla 42, existe una influencia positiva significativa ($Beta=.33$; $p<.05$) de las respuestas psicológicas de los niños a los 15 meses y la expresión de las intenciones psicológicas por parte de las madres a los 18 meses. Volvemos a encontrar esta relación positiva entre los 15 y los 21 meses de edad ($Beta=.43$; $p<.01$)

Analizamos también si la expresión frecuente de las intenciones psicológicas por parte de los niños a la edad de los 15 meses podría influir en la mayor expresión por parte de las madres a la siguiente edad, no resultando significativo.

Vuelve a aparecer un resultado significativo cuando analizamos el tramo de edad entre los 18 y 21 meses. Específicamente, las respuestas psicológicas de los niños a los 18 meses van a influir en el aumento de las intenciones psicológicas expresadas por la madre a la edad de 21 meses ($Beta=.40$; $p<.05$).

Por último, encontramos una influencia positiva ($Beta=.377$; $p<.018$) de las respuestas psicológicas de los niños a los 21 meses sobre el uso de intenciones psicológicas de las madres a los 24 meses.

Tabla 43

Regresiones simples entre respuestas e inicios psicológicos de los niños e inicios psicológicos de las madres.

Comportamiento infantil (Variable independiente)	Comportamiento materno (Variable dependiente)	R cuadrado	F	Sig.
Respuestas psicológicas 9 meses	Inicios psicológicos 12 meses	.116	5.997	.019
Respuestas psicológicas 15 meses	Inicios psicológicos 18 meses	.086	4.684	.037
	Inicios psicológicos 21 meses	.164	8.450	.006
Respuestas psicológicas 18 meses	Inicios psicológicos 21 meses	.142	7.271	.010
Respuestas psicológicas 21 meses	Inicios psicológicos 24 meses	.119	6.136	.018

5.5. Papel del temperamento en el proceso comunicativo.

Por último, el cuarto objetivo que nos propusimos fue analizar la posible influencia que las características temperamentales podían tener en el desarrollo comunicativo dentro de la interacción entre madre e hijo.

Para dicho objetivo, llevamos a cabo un análisis de moderación, consistente en una regresión jerárquica. Cabe resaltar que, para evitar los efectos de la colinealidad, centramos las variables que actuaban como predictoras y moderadoras, restándoles el valor de la media de cada una de ellas.

Centrándonos en los resultados hallados, nos encontramos que varias características temperamentales, ejercían como moderadoras en las relaciones iniciales establecidas entre variables comunicativas, aunque dichas relaciones sólo se encontraron con variables comunicativas de tipo psicológico, siendo nulas las relaciones entre características temperamentales y variables comunicativas instrumentales.

Comenzaremos analizando las variables que ejercían un efecto moderador en la relación entre las respuestas de los niños a las peticiones psicológicas iniciadas por la madre de los 9 a los 12 meses.

En esta relación, la cual fue positiva, como pudimos ver en el punto anterior, nos encontramos un efecto moderador significativo de las variables temperamentales: facilidad para tranquilizarse ($Beta=.53$; $p<.01$) y nivel de actividad ($Beta=-.57$; $p<.01$). Analicemos cada uno de los efectos por separado.

En primer lugar, se encontró que la variable temperamental facilidad para tranquilizarse, aumentaba la relación entre las variables comunicativas. Se puede ver reflejada esta relación en la Figura 4, encontrándonos que cuando evaluamos la interacción entre la variable predictora y la variable moderadora se produce un aumento entre las variables comunicativas estudiadas ($t=3.63$). Dicho efecto podemos verlo reflejado en el cambio que sufre *R cuadrado* (.23). Es decir, la relación entre las variables comunicativas se hace más fuerte, siempre y cuando el niño tenga más facilidad para tranquilizarse.

Se adjunta un gráfico, elaborado con el programa estadístico R pequod (Mirisolo y Seta, 2013), en el que se puede ver la relación establecida entre ambas variables comunicativas una vez considerado el efecto moderador de la variable temperamental.

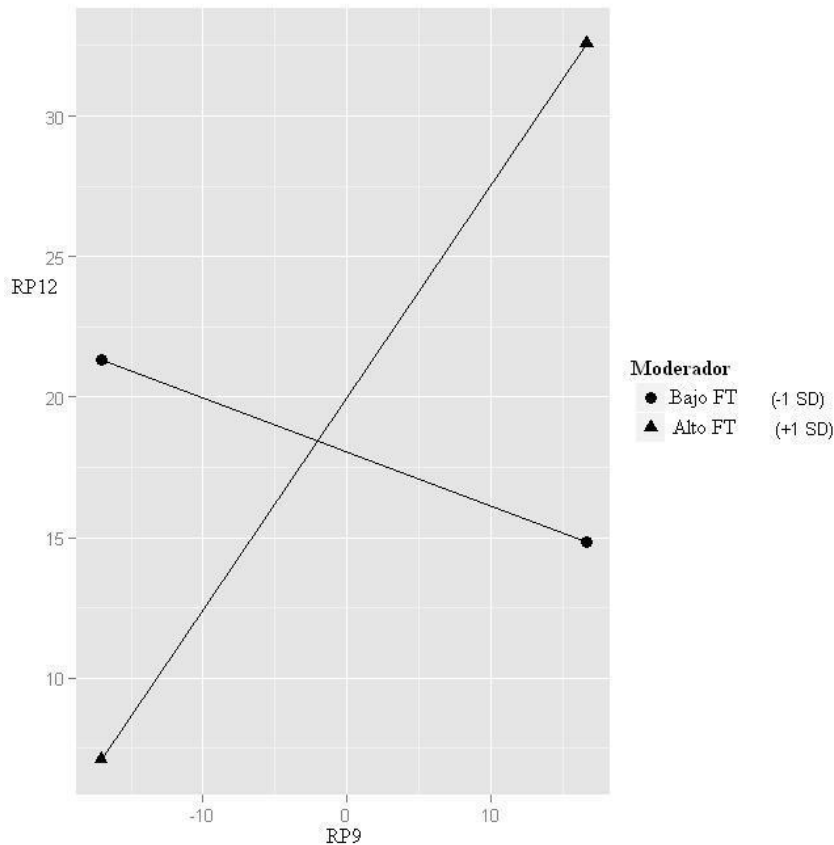


Figura 4: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Respuestas Psicológicas 9 y 12 meses)

En segundo lugar, la variable nivel de actividad se encontró que también ejercía un efecto moderador, aunque puede comprobarse en la tabla que aparece a continuación que el efecto moderador de esta variable tiene un sentido diferente.

En este caso nos encontramos, siguiendo a Cohen, Cohen, West y Aiken. (2003), una interacción de amortiguación, es decir, la variable moderadora reduce la relación existente entre las variables comunicativas estudiadas, tal y como se puede observar en la figura 5. Específicamente, nos encontramos que, cuando el nivel de actividad es alto, la relación entre las variables es baja, mientras que, cuando dicho valor es bajo, la relación entre las variables comunicativas es alta, tal y como indica el valor $t=-3.542$ ($p<.01$). Nos encontramos que dicho efecto aumenta considerablemente el valor de *R cuadrado* (cambio en *R cuadrado*=0,185)

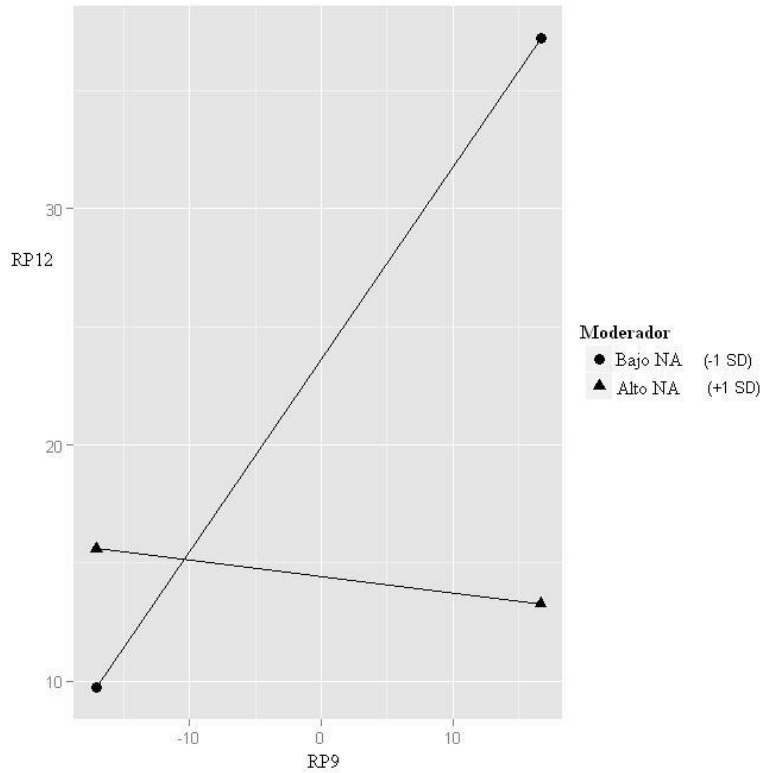


Figura 5: Efecto moderador de Nivel de Actividad (Relación Respuestas Psicológicas 9 a 12 meses)

También nos hemos encontrado que las variables temperamentales ejercen una influencia entre otras variables comunicativas. Específicamente, se ha encontrado que la relación establecida entre la expresión de las intenciones psicológicas de la madre a los 9 meses y las respuestas a dichas intenciones por parte del niño a los 12 meses, se ven moderadas por variables temperamentales. Nos volvemos a encontrar una influencia de la variable facilidad para tranquilizarse ($Beta=.514$; $p<.01$) y, además, nos encontramos el efecto moderador de una nueva variable temperamental, autotranquilización ($Beta=.282$; $p<.05$).

Remitiéndonos al efecto moderador de la variable temperamental *facilidad para tranquilizarse*, volvemos a encontrarnos que ésta vuelve a ejercer un aumento en la relación entre las variables comunicativas ahora estudiadas ($t= 3.37$; $p<.01$), por lo cual

podemos decir que, conforme el niño tenga más facilidad para tranquilizarse, el efecto entre estas dos variables comunicativas será más fuerte.

A continuación, en la Figura 6, se muestra gráficamente el efecto moderador de la variable temperamental facilidad para tranquilizarse.

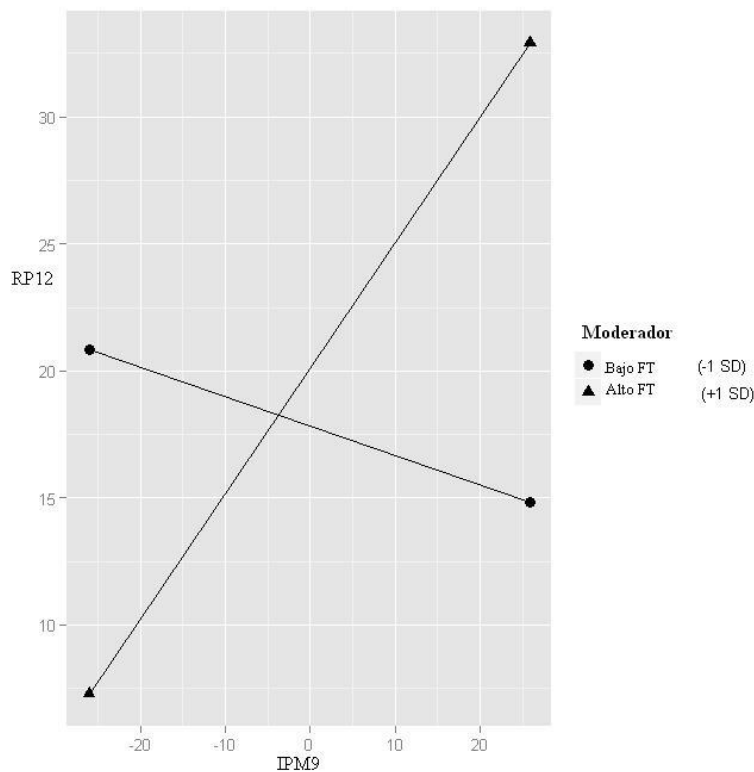


Figura 6: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Inicios Psicológicos de la Madre 9 meses y Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses)

En segundo lugar, analizamos el efecto moderador de la variable temperamental autotranquilización en la relación establecida entre las variables comunicativas estudiadas en este bloque.

Volvemos a encontrar que dicha variable moderadora aumenta la relación entre las variables comunicativas ($t=2.04$; $p<.01$). Por lo que podemos decir que la influencia que tiene el uso de intenciones psicológicas de la madre sobre el nivel de respuesta a estas intenciones por parte del niño a los 12 meses, se ve explicada y fortalecida por el

efecto moderador de la variable temperamental “autorregulación”, tal y como se expresa gráficamente en la Figura 7. Aunque el valor de aumento de *R* cuadrado, no es tan alto como en otras variables (cambio en *R* cuadrado= .08).

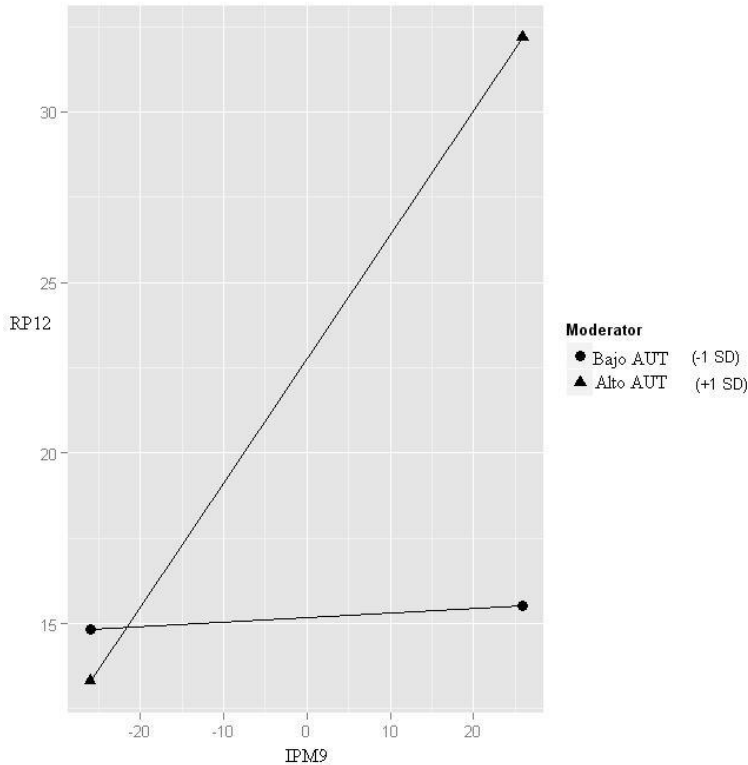


Figura 7: Efecto moderador de Autranquilización (Relación Inicios Psicológicos de la Madre 9 meses y Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses)

Por último, centrándonos en la influencia que ejerce la variable comunicativa referida al nivel de respuestas de los niños a las peticiones psicológicas de la madre sobre las intenciones psicológicas expresadas por la madre a los 12 meses. Nos encontramos el efecto moderador de las siguientes variables temperamentales: nivel de actividad ($Beta = -.67$; $p < .01$), facilidad para tranquilizarse ($Beta = .53$; $p < .01$) y autotranquilización ($Beta = .37$; $p < .05$).

En primer lugar, nos encontramos que la variable temperamental “nivel de actividad” ejerce una interacción amortiguadora en la relación establecida entre las dos variables comunicativas estudiadas ($t = -4.05$). Podemos ver que se produce un aumento

considerable en el valor obtenido en R cuadrado cuando consideramos el efecto moderador de la variable temperamental (cambio en R cuadrado= .26).

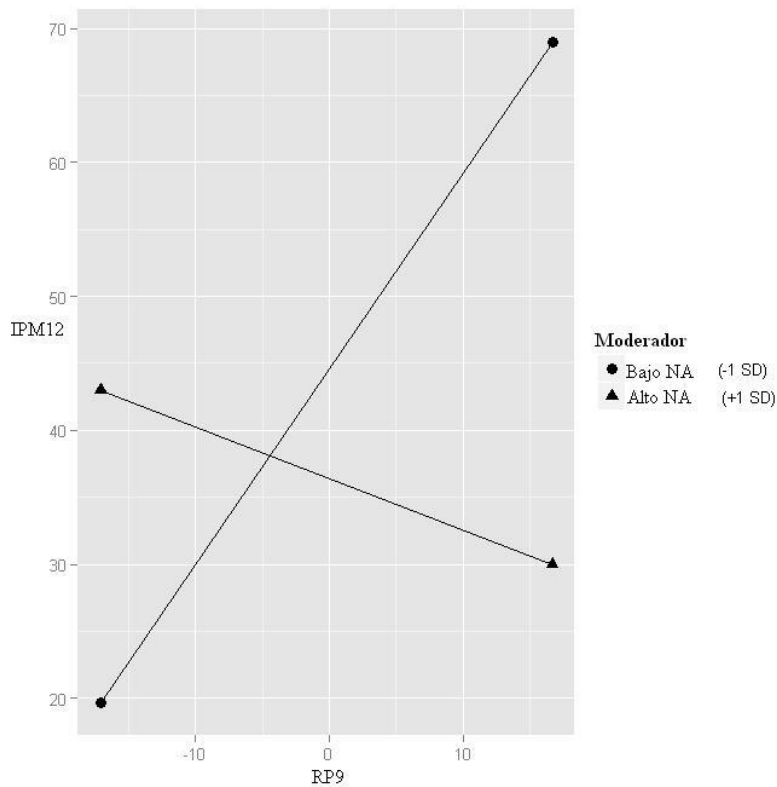


Figura 8: Efecto moderador de Nivel de Actividad (Relación Respuestas Psicológicas 9 meses e Inicios Psicológicos de la madre a los 12 meses)

Por otro lado, la variable temperamental “facilidad para tranquilizarse” vuelve a ejercer un aumento en la intensidad de la relación establecida entre las variables comunicativas. Tal y como podemos ver en la Figura 9, conforme mayor es el nivel de facilidad para tranquilizarse del sujeto, mayor es la intensidad de la relación establecida entre las variables comunicativas ($t=3.61$), mostrando un aumento considerable de la R cuadrado tras interaccionar variable predictor y variable moderadora (cambio en R cuadrado=.213).

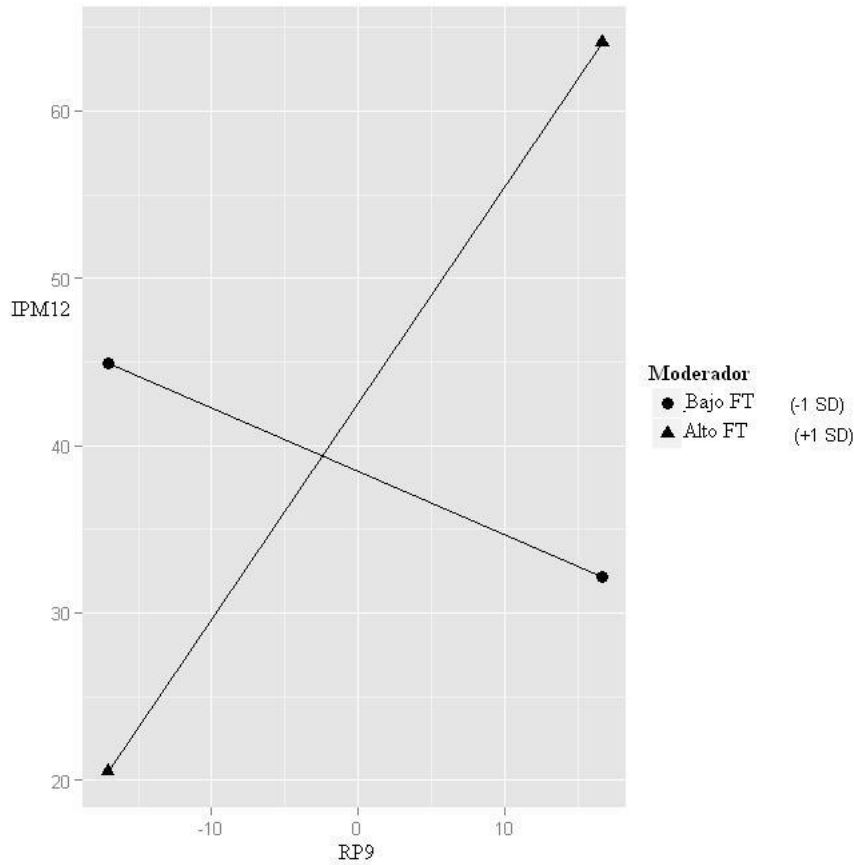


Figura 9: Efecto moderador de Facilidad para Tranquilizarse (Relación Respuestas Psicológicas 9 meses e Inicios Psicológicos de las madres a los 12 meses)

Por último, nos encontramos nuevamente un efecto moderador de la variable autotranquilización, esta vez, en la relación que ahora analizamos. Específicamente, nos encontrándonos que conforme aumenta el valor de esta variable temperamental la relación establecida entre las variables comunicativas es cada vez más fuerte., tal y como se aprecia en la Figura 10. Nos volvemos a encontrar un aumento considerable de la R cuadrado cuando evaluamos la interacción entre la variable predictora y la variable moderadora (Cambio en *R cuadrado*= .14)

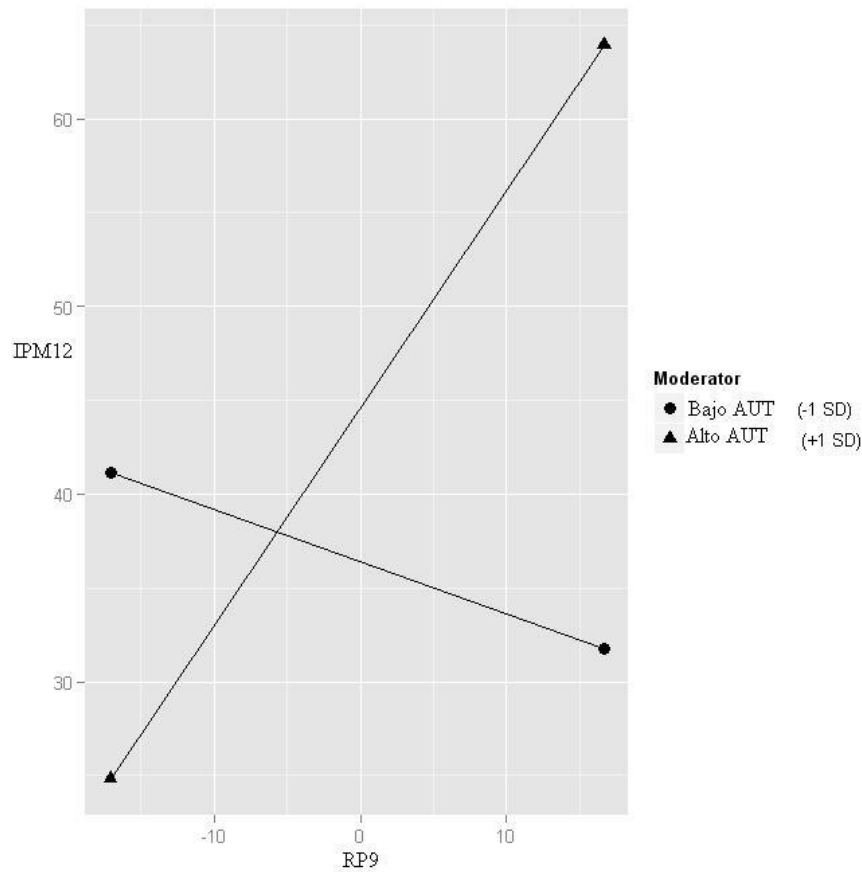


Figura 10: Efecto moderador de Autotranquilización (Relación Respuestas Psicológicas del niño a los 9 meses e Inicios Psicológicos de la madre a los 12 meses)

Los resultados nos muestran un crecimiento importante de la explicación de la varianza cuando añadimos el efecto de las variables temperamentales en el análisis. Sin embargo, el efecto moderador de las variables temperamentales sólo aparece en el tramo de edad entre los 9 y los 12 meses. A pesar de esta limitación de la moderación a las edades tempranas, se decidió analizar si las variables temperamentales contribuían en el desarrollo de las variables comunicativas, aunque no fuese un efecto moderador.

Para ello, llevamos a cabo análisis de regresión simple entre las características temperamentales y las variables comunicativas, centrando el interés en las edades comprendidas entre los 15 y los 24 meses.

De este modo, pudimos comprobar que la influencia de las variables temperamentales como predictores sobre las variables comunicativas se extendía hasta la edad de los 21 meses, a pesar de que el efecto moderador de las mismas, como ya hemos especificado anteriormente, se reducía a la edad comprendida entre los 9 y los 12 meses.

En relación a las variables relacionadas con las respuestas psicológicas, encontramos influencia de diferentes variables temperamentales que especificamos a continuación y que pueden verse reflejadas en la Tabla 44.

A los 15 meses, la variable temperamental que se encontraba relacionada de manera positiva ($Beta=.40$; $p<.05$) con las respuestas era la sensibilización perceptiva, variable que no había aparecido hasta el momento.

Centrándonos en las relaciones encontradas a los 21 meses, podemos ver que vuelve a aparecer como predictor la característica temperamental facilidad para tranquilizarse, observándose una relación positiva ($Beta=.47$; $p<.01$) con las respuestas psicológicas a los 21 meses.

Por último, cabe resaltar que no se encontró ninguna influencia de las características temperamentales sobre las variables comunicativas relacionadas con las respuestas psicológicas de los niños a los 24 meses.

En segundo lugar, analizamos la influencia de las características temperamentales sobre la expresión de las intenciones psicológicas de los niños. Volvemos a encontrar una influencia de variables que habían ejercido un efecto moderador, facilidad para tranquilizarse, y también la aparición de nuevas influencias, placer de baja intensidad y aproximación.

Así, a los 18 meses, nos encontramos una influencia positiva ($Beta=.42$; $p<.01$) de la variable temperamental aproximación sobre las intenciones psicológicas que eran capaces de expresar los niños a esa edad.

A los 21 meses aparece, de nuevo, la influencia de la variable temperamental facilidad para tranquilizarse, actuando como ya lo había hecho de manera positiva ($Beta=.360$; $p<.05$) sobre los inicios expresados por los niños a esta edad.

Tabla 44

Resumen influencia temperamental en el comportamiento comunicativo infantil

Temperamento (Variable independiente)	Comportamiento infantil (Variable dependiente)	R cuadrado	F	Sig.
Sensibilidad perceptiva	Respuestas psicológicas 15 meses	.140	7.349	.010
Facilidad para tranquilizarse	Respuestas psicológicas 21 meses.	.206	9.847	.003
	Inicios psicológicos 21 meses	.106	5.518	.024
Aproximación	Inicios psicológicos 18 meses	.159	8.348	.006

Por último, analizamos las variables temperamentales que influían en las intenciones psicológicas expresadas por la madre. Encontramos que las características temperamentales que ejercían una influencia sobre esta variable comunicativa eran: sensibilidad perceptiva, facilidad para tranquilizarse, malestar ante las limitaciones y tristeza. Los datos se recogen en la Tabla 45.

Centrándonos en la edad de los 15 meses, hemos encontrado que la característica temperamental sensibilidad perceptiva ejerce como predictor sobre esta variable comunicativa, encontrándonos una relación positiva ($Beta=.41$; $p<.01$).

A los 18 meses, nos encontramos que los predictores son malestar ante las limitaciones y tristeza. Cabe destacar que nos encontramos que ambas variables ejercen una influencia negativa (Malestar ante las limitaciones: $Beta=-.38$; $p<0.5$; Tristeza: $Beta=-.374$; $p<.05$) sobre la característica comunicativa estudiada.

Por último, a los 21 meses, nos volvemos a encontrar una influencia positiva ($Beta=.45$; $p<.01$) de la variable temperamental facilidad para tranquilizarse, como ya se había encontrado en la mayoría de las edades.

Tabla 45

Resumen influencia temperamental en el comportamiento comunicativo materno

Temperamento (Variable independiente)	Comportamiento materno (Variable dependiente)	<i>R</i> <i>cuadrado</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Sensibilidad perceptiva	Inicios psicológicos 15 meses	.152	8.004	.007
Malestar ante las limitaciones	Inicios psicológicos 18 meses	.148	6.589	.014
Tristeza	Inicios psicológicos 18 meses	.140	6.178	.017
Facilidad para tranquilizarse	Inicios psicológicas 21 meses	.186	9.691	.004

5.6. Fiabilidad inter-observadores.

El alpha de Cronbach obtenido fue: $\alpha=.95$ para los 9 meses; $\alpha=.85$ para los 12 meses, $\alpha=.90$ para los 15 meses, $\alpha=.90$ para los 18 meses, $\alpha=.95$ para los 21 meses, $\alpha=.90$ para los 24 meses.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

El objetivo principal de nuestro trabajo es el estudio del desarrollo comunicativo entre madre e hijo durante los dos primeros años de vida. En este sentido, el primer objetivo fue analizar las conductas del niño de responder en una situación de atención conjunta a las propuestas interactivas de la madre, así como también las conductas de iniciar del niño en dichas interacciones comunicativas. Las conductas de responder e iniciar analizadas fueron por un lado, las relacionadas con peticiones de carácter instrumental, centrada en la petición de objetos y acciones; y por otro, conductas que hemos catalogado de carácter psicológico, referidas al intercambio de información y juegos de naturaleza social.

En un primer análisis descriptivo, podemos observar como las conductas relacionadas con responder a la atención conjunta, tanto de naturaleza instrumental como psicológica, aparecen muy pronto en el niño. Así, a la edad de los 9 meses, se

ponen de manifiesto una clara diferencia entre la frecuencia de las conductas de responder y las conductas de iniciar (prácticamente inexistentes) en ambos planos comunicativos (instrumental y psicológico). Es a la edad de los 15 meses, cuando comienzan a ser más abundantes las conductas de iniciar la atención conjunta, aunque distan mucho de la frecuencia de uso de las conductas de responder a la atención conjunta.

Estos resultados muestran que el desarrollo de la comunicación intencional sigue dos pasos bien diferenciados, por un lado, el niño debe acomodarse a las intenciones expresadas por la madre, mientras que, conforme avanza su edad, nos encontramos que el niño va siendo capaz de expresar sus propias intenciones. Este proceso evolutivo es la base de muchos trabajos (Beuker et al., 2013; Mundy, 1995; Mundy, Fox y Card, 2003, Mundy y Jarrold, 2010; Tomasello, 1995, 1999; Yazbek y D'Entremont, 2006) que analizan la aparición y desarrollo de la atención conjunta, destacando el paso desde un plano que se caracteriza por la atención y acomodación del bebé a las intenciones expresadas por su interlocutor a conductas más activas en las que la iniciativa del niño refleja ya una manifiesta voluntariedad en su intercambios comunicativos.

De hecho, este proceso evolutivo tiene una base de maduración neuronal que explica su progresiva aparición. El hecho de que las conductas de responder a la atención conjunta aparezcan antes que las conductas de iniciar en el proceso evolutivo, tal y como vemos en nuestros datos, pueden ser explicadas por las áreas cerebrales implicadas en dichas conductas. Según el estudio de Jellema et al., (2006), las dos conductas básicas de interacción comunicativa están en áreas cerebrales diferentes. Las conductas de responder a la atención conjunta están relacionadas con áreas cerebrales que maduran antes, la corteza parietal y temporal superior. Estas áreas están implicadas en conductas relacionadas con la acomodación y la imitación, ambas son conductas que

podrían ser consideradas como no intencionales. Sin embargo, las áreas relacionadas con las conductas de iniciar la atención conjunta, son áreas que se distinguen por la voluntariedad de las conductas, esto es, por su manifiesta intencionalidad. Las áreas relacionadas con las conductas de iniciar la atención conjunta, son áreas cerebrales que requieren un proceso más largo de maduración, la corteza prefrontal asociativa, la corteza órbito prefrontal y el cíngulo anterior, y, por tanto, las conductas asociadas a ellas aparecen y se desarrollan a lo largo del desarrollo evolutivo de los niños a partir aproximadamente de los 12 meses de edad.

Por lo tanto, podemos ver que el proceso comunicativo defendido en varios estudios de la atención conjunta, vuelve a aparecer en nuestros resultados. Sin embargo, en nuestro estudio hemos querido también analizar la diferente naturaleza que se dan en las expresiones comunicativas establecidas entre madre e hijo en los episodios de atención conjunta. Siguiendo este análisis, la comunicación establecida entre madre e hijo puede estar centrada en delimitar el referente o solicitar su atención hacia alguna característica del mismo o desarrollar una acción con dicho objeto, o bien podría estar centrada en el uso de expresiones ligadas a contenidos emocionales relacionados con alguna característica de la acción en curso, o del objeto que forma parte de la interacción. Como veremos más adelante las diferencias individuales observadas a lo largo de los periodos de edad analizados en las capacidades de respuesta y de inicios de atención conjunta se encuentran mediatizadas por las diferencias individuales temperamentales de los niños.

En resumen, este segundo plano cualitativo, hace referencia al tipo de intenciones que abarca la comunicación. Es decir, no solo nos interesa analizar el proceso evolutivo que siguen las conductas generales de responder e iniciar de madre e hijo, si no que, el objetivo ha sido también abordar el desarrollo de la diferente

naturaleza que las conductas de responder e iniciar tienen en los planos instrumental y psicológico y por consiguiente, la influencia que su frecuencia de uso tienen en la aparición y desarrollo de las conductas intencionales del niño.

A este respecto, nuestros resultados muestran que la frecuencia de uso de las conductas de responder de naturaleza instrumental (ver Figura 1) presentan unos resultados similares a lo largo de los periodos de edad analizados de los 9 a los 24 meses. En cambio, las frecuencia de uso de las respuestas de tipo psicológico presentan un aumento progresivo, fundamentalmente, desde los 18 hasta los 24 meses (ver Figura 1). Este crecimiento podría estar relacionado con el cambio de expectativas que tiene la madre de las mayores capacidades de interacción de su hijo. Esto debería ponerse de manifiesto tanto en la mayor producción de vocabulario del niño como del tipo de expresiones intencionales de la madre. En este sentido, podremos observar más adelante, cuando analicemos la frecuencia de uso de las intenciones comunicativas de la madre, como éstas parecen cada vez más preocupadas por dar información sobre los objetos o acciones que forma parte de los intercambios comunicativos.

En lo que se refiere al desarrollo de las capacidades de iniciar la atención conjunta encontramos diferentes trayectorias según la naturaleza instrumental o psicológica de las expresiones intencionales de los niños (ver Figura 2). Las iniciativas del niño de las expresiones de naturaleza instrumental muestran un crecimiento progresivo con diferencias significativas hasta los 15 meses de edad. Es digno de señalar que dichas frecuencias de uso no aumentan en las edades siguientes hasta los 24 meses de edad. En cambio, las conductas de inicio del niño de naturaleza psicológica presentan un desarrollo significativamente creciente de los 9 a los 24 meses de edad. No obstante, se produce un salto cualitativo importante a partir de los 18 meses.

Al niño le es más fácil interpretar a la madre como intermediario físico (señalar a un objeto, pedir, dar, etc.) que como mediadora de significados (referenciales o expresivos) vinculados a los objetos con los que interactúan. En el primer caso, el objetivo del niño no sería tanto compartir las propiedades de los objetos, como su interés por disponer de su uso manipulándolo o explorándolo. Así pues, las intenciones del niño a partir de un determinado momento (de la manipulación y exploración de los objetos) estarían también orientadas a compartir con el adulto las propiedades o usos convencionales de los mismos.

Conviene en este punto hacer un breve resumen comparativo de estos datos.

Respuestas instrumentales vs. Inicios instrumentales

Como hemos podido apreciar, las trayectorias de las respuestas y los inicios instrumentales son diferentes. En este sentido, las respuestas de tipo instrumental presentan una frecuencia de uso muy estable desde los 9 a los 24 meses. Por otro lado, los inicios de atención conjunta instrumentales presentan cambios significativos entre las edades de 9 a 15 meses. Esta diferencia parece estar relacionada con la dirección de la intencionalidad. Si la dirección es de la madre al hijo la capacidad de acomodación parece tener una menor complejidad y no experimenta cambios significativos a lo largo de las diferentes edades. En cambio, cuando la dirección de la intencionalidad es del niño a la madre debe de reflejar, no la comprensión de los gestos, sino su capacidad para producirlos. En este sentido, los resultados parecen indicarnos que estamos hablando de dos habilidades comunicativas que requieren de un proceso maduracional y cognitivo diferente. Por el lado de las respuestas instrumentales, encontramos que los niños ya están preparados para su interpretación en el periodo de edad que analizamos, sin

embargo, el proceso de aprendizaje para producirlos requiere trasladar a un plano representativo los gestos que forman parte de su experiencia social.

Respuestas psicológicas vs. Inicios psicológicos

En lo que se refiere a las respuestas de tipo psicológico observamos que se producen cambios significativos a partir de los 18 meses. También, durante este periodo de edad los inicios de tipo psicológico presentan un salto cualitativo importante, observándose unas diferencias entre los 15 meses y 18 meses y entre los 21 y 24 meses de edad. Estos resultados ponen de manifiesto que durante este periodo de edad las experiencias de naturaleza psicológicas experimentan una creciente frecuencia de uso de la madre y del niño. Los cambios cognitivos y sociales asociados a la maduración del niño generan intercambios comunicativos caracterizados por una iniciativa y experimentación de su mundo físico y social. Esos cambios no solo se producen en las iniciativas del niño en sus intercambios comunicativos sino también en las expectativas y demandas de la madre cuando interactúa con su hijo

Estos resultados, a diferencia de los encontrados por autores como Mundy y Jarrold (2010), muestran que los niños son capaces de fijar su atención en el compañero social a edad temprana, pero para que dicha comunicación pueda ser considerada como algo más que mera acomodación, habrá que esperar hasta que el niño esté experimentado en la comunicación. Así, en un primer momento, podemos hablar de una acomodación de tipo biológico para pasar posteriormente a un interés real por compartir la comunicación. En trabajos como los de Mundy (1995; Mundy y Jarrold, 2010, entre otros), podemos ver que esta delimitación queda poco clara, pudiendo encontrar respuestas de acomodación simple catalogadas como respuestas de interés hacia la comunicación. A este respecto, consideramos que la simple dirección de la mirada no

indica un verdadero interés por compartir la atención y los intereses comunicativos de los otros.

En este sentido, desde un plano más centrado en la iniciación de la comunicación, podemos decir que el hecho de que el niño sea capaz de señalar un objeto y compartir la atención con el compañero social no supone un verdadero indicio de una comunicación de un interés compartido. Para llegar a esto último ha de ser capaz de llevar la comunicación a un plano más profundo, ha de ser capaz de dar un paso más, atender a un objeto no sólo para mirarlo sino para obtener información de él o realizar un gesto sobre el significado convencional del mismo.

Así, siguiendo la afirmación de Henrich y Henrich (2006), dentro de la comunicación se han de desarrollar una serie de características comportamentales, cognitivas y personales que contribuyen a unos cambios en la interacción social. En nuestro estudio, vemos como, conforme el niño tiene una participación más activa, la frecuencia de uso de las comunicaciones instrumentales y psicológicas aumenta de forma significativa. Las madres van solicitando progresivamente mayor intercambio psicológico. Este mayor requerimiento difícilmente puede ser entendido si no se asocia a su maduración y progreso en el conocimiento de los objetos físicos y de sus interacciones sociales. El periodo comprendido entre los 12 y los 18 meses supone un verdadero salto cualitativo relacionado con la maduración de los sistemas atencionales anteriores (Mundy, 2010, Jellema et al., 2006), la exploración y experimentación de los objetos físicos, los cambios vinculados con la construcción de los vínculos de apego (Dice y Dove, 2011), etc.

El segundo objetivo estudia las diferencias individuales en la trayectoria de las conductas de responder e iniciar la atención conjunta entre los periodos de edad

analizados. Como hemos podido observar en el cuadro (ver Tablas de la 10 a la 13), las desviaciones típicas son muy importantes tanto en las conductas de responder como de iniciar la atención conjunta, poniendo de manifiesto importantes diferencias individuales. Con respecto a la trayectoria de la frecuencia de uso de las conductas de responder instrumentales observamos que si bien hay una frecuencia de uso a lo largo del tiempo sin grandes cambios, si se observa que aquellos que tienen una mayor frecuencia de uso en las diferentes edades son también los que presentan una mayor frecuencia de uso en los periodos posteriores. Estas diferencias son realmente significativas entre los 15 y los 21 y entre los 18 y 24 meses (ver Tabla 30). En cambio, las diferencias individuales de las conductas de responder de naturaleza psicológica aparecen muy pronto, observándose que tienen una mayor frecuencia de uso en edades tempranas también la tienen en las edades posteriores, desde los 9 a los 24 meses (ver Tabla 31). Estos resultados parecen indicar que las capacidades de ajustes madre e hijo relacionadas con las respuestas psicológicas parecen tener unas diferencias individuales tempranas y muy estables hasta los 24 meses de edad, aspecto que no encontramos en las respuestas de naturaleza instrumental.

Teniendo en cuenta que las respuestas psicológicas tienen un crecimiento progresivo a lo largo de los diferentes periodos de edad, las experiencias de aprendizaje en estas interacciones sociales parece que facilitan un crecimiento en las habilidades comunicativas de los niños, como se desprende de las trayectorias encontradas (Corkum y Moore, 1998; Morales et al., 1998, Morales et al, 2000)

Estas diferencias relacionadas con la naturaleza de la comunicación vuelven a aparecer cuando analizamos las conductas comunicativas de iniciar. Así, mientras que la trayectoria de relaciones significativas encontradas entre las conductas de inicios de tipo instrumental (ver Tabla 30) se produce entre los 18 y los 24 meses, las de los inicios de

naturaleza psicológica se hace patente, sucesivamente, en los tramos desde los 15 hasta los 18 meses, 18-21 meses y 18-24 meses (ver Tabla 32). La presencia de las conductas de iniciar la atención conjunta a partir de los 15 meses y sus sucesivas relaciones significativas en los diferentes tramos de edad hasta los 24 meses parecen poner de manifiesto la importancia del intercambio comunicativo mas allá de la naturalezas instrumental de solicitud de un objeto y más próximo a compartir la identidad del objeto en lo que se refiere a sus propiedades físicas o sociales (por ejemplo, compartir información sobre el objeto: nombres, colores, funcionalidad), a su identificación convencional (por ejemplo, juegos de simulación con el teléfono), a las impresiones emocionales que le suscita el objeto o sus acciones sobre el mismo (por ejemplo, muestra de sorpresa ante una acción determinada del objeto o interés por las preferencias de la madre), a la aprobación o reconocimiento de sus conductas por parte del cuidador (por ejemplo, preguntas relacionadas con la idoneidad de su acción con un objeto) etc.

También quisimos, dentro de este segundo objetivo, analizar las relaciones entre las conductas de responder (a nivel instrumental y psicológico) e iniciar (también, a nivel instrumental y psicológico), tomando, como se ha venido haciendo hasta el momento, la comunicación de naturaleza instrumental y psicológica por separado. Según los resultados encontrados se vuelve a hacer patente las diferencias en función del tipo de comunicación.

En este sentido, no se han encontrado relaciones entre las respuestas instrumentales y los inicios instrumentales. Una y otra categoría aparecen con rutas distintas que no se influyen entre sí y además, no se encuentran diferencias individuales entre los niños en dichas trayectorias. En cambio, si se encuentran unas diferencias individuales entre las respuestas de tipo psicológico y los inicios de tipo psicológico

(ver Tabla 33). De manera que los niños que presentan respuestas psicológicas más altas a los 18 meses tienen inicios psicológicos más altos a los 21 meses. Esta relación se prolonga entre los 21 y 24 meses. De nuevo, creemos que resulta interesante destacar como estas diferencias aparecen a partir de un determinado momento del desarrollo probablemente tanto madurativo como social (referencia social, vínculo de apego, etc) y cognitivo (acciones intencionales, permanencia del objeto, locomoción autónoma, etc.). Así mismo, las redes atencionales ejecutivas marcan el inicio de una flexibilidad atencional que permite controlar los intercambios comunicativos (Jellema et al., 2000)

Estos datos vuelven a mostrar, tal y como pudimos ver en el primer objetivo, un funcionamiento diferente de los dos tipos de intenciones comunicativas. Mientras que podemos ver una continuidad casi constante entre las respuestas y los inicios de naturaleza psicológica, no encontramos dicha continuidad en las de tipo instrumental. Efectivamente, como señalan Mundy et al (2007) dentro de un grupo de edad, los niños a menudo muestran una gama significativa de las diferencias individuales en cualquier medida de desarrollo la atención conjunta (e.g., Carpenter et al., 1998; Corkum y Moore, 1995; Morales et al., 1998, Morales et al., 2000; Mundy y Gomes, 1998; Scaife y Bruner, 1975; Vaughan et al., 2003). Así, podemos encontrar, por un lado, diferencias individuales en la frecuencia y consistencia de las conductas de atención conjunta, especialmente Iniciar la Atención Conjunta (IJA) y Responder a la Atención Conjunta (RJA), mostrando niveles significativos de estabilidad longitudinal o fiabilidad test-retest en el período de 9 a 18 meses (Mundy, Card y Fox, 2000; Mundy y Gomes, 1998; Sheinkopf, Mundy, Claussen y Willoughby, 2004). Y por otro, poner de manifiesto una continuidad, si bien la frecuencia de uso de dichas conducta no correlacionaban por edades y si lo hacía teniendo en cuenta los ritmos de desarrollo cognitivo de los niños. En cambio, las conductas de regulación relacionadas con las respuestas del niño (RBR)

e inicios (IBR) además de presentar una continuidad correlacionan por edades (Mundy et al., 2007). No obstante, creemos que existen unas diferencias metodológicas importante en los procedimientos utilizados en nuestra investigación con respecto a los propuestos por las investigaciones citadas.

A pesar de estas diferencias, los datos encontrados estarían reforzando la propuesta de diferentes estudios (Baron-Cohen, 1995; Meltzoff y Decety, 2003 y Mundy y Neal, 2001) donde se afirma que las conductas relacionadas con los procesos de acomodación ante las propuestas de comunicación de la madre, son una fuente crítica de información social que contribuye al desarrollo sociocognitivo posterior. Efectivamente, las conductas relacionadas con la acomodación visual pueden reflejar aspectos del desarrollo ejecutivo que son importantes para la posterior regulación de las conductas sociales. En este sentido, nuestros datos darían un paso más, matizando que las conductas de acomodación que realmente están favoreciendo este crecimiento comunicativo, hacen referencia a aquellas conductas que denotan un ajuste emocional de la comunicación por parte del niño.

En este sentido, cabe destacar los estudios relacionados con la teoría de los procesos de motivación social (Dawson et al., 1998; Mundy y Neal, 2001; Trevarthen y Aitken, 2001), en los que se afirma la necesidad de considerar las conductas de atención conjunta como fuentes de motivación social. En este sentido, estas conductas facilitarían la capacidad de los niños para relacionarse con los otros e involucrarse en interacciones sociales cada vez más maduras. Como todo sistema motivacional, las conductas de atención conjunta servirían para controlar la conducta temprana y priorizar la orientación social, las interacciones sociales y el procesamiento social de la información. De hecho, como afirman diferentes estudios (Mundy, 1995; Mundy y Willoughby, 1996; Stern, 1985; Trevarthen y Aitken, 2001). y tal y como se confirma en

nuestros resultados, las diferencias individuales en los procesos implicados en la motivación social dan lugar a diferentes trayectorias de desarrollo.

Llegados a este punto, una vez que se ha analizado el desarrollo de las conductas comunicativas de los niños y como el avance previo puede influir en la continuidad de estas conductas, es necesario buscar qué variables pueden estar influyendo en este avance comunicativo. En este sentido, esta progresión que hemos encontrado en las variables comunicativas se comprende si hacemos mención al contexto que genera. Esto es, aquel niño que responda en mayor medida a las relaciones establecidas por la madre de una manera psicológica llevará asociado un mayor uso de tal interacción por parte de la madre, es decir, propiciará dichas interacciones por parte de los compañeros sociales. En este sentido, uno de los objetivos que nos planteamos en este trabajo era la relación existente entre las intenciones establecidas por la madre, es decir, el contexto comunicativo en el que estaba inmerso el niño, y el desarrollo comunicativo del niño.

Si bien, en primer lugar, conviene hacer mención a cómo se desarrolla el comportamiento comunicativo materno, aspecto que recoge nuestro tercer objetivo del trabajo. Con respecto al comportamiento de las madres es importante señalar que los inicios instrumentales y psicológicos siguen dos trayectorias distintas (Figuras 3 y 4). Los inicios de atención conjunta de tipo instrumental presentan una cierta estabilidad desde los 9 a los 18 meses, bajando significativamente a los 21 meses. En cambio, los inicios psicológicos de las madres muestran un aumento significativo importante entre los 15 y los 18 meses. Como podemos observar los intercambios comunicativos de la madre están orientados, no solamente a delimitar el referente, sino también a proporcionar contenidos relacionados con el referente (convencionales, descripción de acciones, etc.), así como otros más directamente relacionados con el contexto en el que se produce la interacción (por ejemplo, mantener una conversación sobre algo ocurrido).

No obstante, como hemos señalado anteriormente, a partir de los 18 meses, la mayor frecuencia de uso de los intercambios comunicativos se centra en los contenidos de carácter psicológico. Estos datos parecen sugerir que ahora la comunicación de tipo instrumental pasa a un segundo plano siendo exclusivamente un mediador para el objetivo más importante que reside en la importancia de transmitir conocimiento sobre el referente.

Por lo tanto, nos encontramos que la trayectoria de los inicios instrumentales es decreciente y la de los inicios psicológicos es creciente, apareciendo como límite de ese curso de trayectorias, los 15 meses de edad. Este desarrollo tiene perfiles similares a las respuestas e inicios del niño. Esto parece sugerir que el cambio en la frecuencia de uso de las formas de comunicación del niño y de la madre pueden estar relacionadas con el ajuste que las demandas del niño exigen de las respuestas de la madre, produciéndose un cambio cualitativo importante en estas relaciones fruto, posiblemente, del desarrollo de los procesos cognitivo-sociales del niño.

Este último aspecto lo vemos reflejado en los datos encontrados en referencia a la relación existente entre el uso de las formas de comunicación materna y las conductas comunicativas desarrolladas por los hijos. En primer lugar, la frecuencia de uso de los inicios instrumentales de la madre pronostica una mayor frecuencia de uso de las respuestas instrumentales del niño en edades posteriores, muy especialmente de los 15 a los 21 y los 18 a los 24 meses (ver Tabla 41). Por otro lado, el uso mayor de las intenciones psicológicas de la madre guardan una relación tanto con las respuestas como con los inicios psicológicos del niño. Además, estas relaciones aparecen muy pronto, a partir de los 9 meses (ver Tabla 42)

Por otro lado, en lo que se refiere al análisis de los resultados de las relaciones entre las respuestas y los inicios instrumentales psicológicas del niño respecto a los inicios de la madre, los resultados más significativos indican que las respuestas instrumentales del niño a los 18 meses pronostican la frecuencia de uso de la madre de los inicios instrumentales a los 24 meses. En cambio, las respuestas psicológicas del niño en los diferentes periodos de edad van marcando pronósticos de la frecuencia de uso de los inicios psicológicos de la madre en las respectivas edades posteriores (ver Tabla 43). La dinámica que desprende en los intercambios comunicativos niño (respuesta) - madre (inicios) sugiere la influencia que dicho ajuste tiene de estímulo para unas relaciones recíprocas, como se desprende de las relaciones encontradas.

Fundamentalmente, podemos observar que las respuestas psicológicas del niño influyen en las iniciativas psicológicas de la madre a lo largo de los diferentes periodos de edad. De nuevo, se producen unas estrechas relaciones, si anteriormente se producía una retroalimentación de los inicios de la madre hacia el niño, cuando el análisis lo hemos focalizado desde el niño hacia la madre observamos como de nuevo se produce una retroalimentación desde el comportamiento atencional del niño hacia las formas de respuesta atencional de la madre. Por lo tanto, tanto los análisis de la interacción madre-hijo, como de la interacción hijo-madre se caracterizan por unos recíprocos intercambios comunicativos. Lo que la madre parece proponer en el intercambio comunicativo, efectivamente, parece tener un efecto facilitador del enriquecimiento de la comunicación.

Diversos autores han sugerido, en consonancia con nuestros resultados, que las diferencias individuales en atención conjunta pueden estar relacionadas con factores ambientales, especialmente la sensibilidad y la capacidad de las madres para ser el motor de la atención conjunta dirigiéndole la mirada o mostrando e informando sobre

los objetos en la interacción con sus hijos (Adamson y Bakeman, 1985; Landry, Smith y Swank, 2006; Sakkalau y Gattis, 2012; Tomasello y Farrar, 1986).

La importancia de esta sensibilización materna se hace patente en otros estudios donde se demuestra la importancia de conductas centradas en promover la interacción con sus hijos y la reciprocidad encontrada en dicha comunicación como un factor importante en el desarrollo social posterior, tal y como demuestran Feldman y Masalha (2010). De hecho, en relación con esto, algunos estudios indican que las diferencias individuales en la atención conjunta podrían estar relacionadas con problemas afectivos del cuidador (Goldsmith y Rogoff, 1997), apego desorganizado (Claussen, Mundy, Willoughby y Scott, 2002), la edad y madurez de los cuidadores (Flanagan, Coppa, Rigs y Alario, 1994), así como el nivel general de estímulo social en el medio familiar (Wachs y Chen, 1986).

Como hemos visto, todas estas relaciones comunicativas y los avances que el niño va a tener en función del contexto establecido en estas primeras interacciones madre e hijo van a estar marcadas por la reciprocidad mutua. En este sentido, consideramos que la relación establecida entre madre e hijo puede estar muy influenciada por las diferentes reacciones que el niño puede tener dentro de este proceso comunicativo. Así, en el quinto y último objetivo, nuestro interés se centraba en analizar en qué medida las diferencias individuales en temperamento a los 9 meses de edad están relacionadas con la trayectoria del desarrollo de las respuestas y los inicios de la atención conjunta a nivel instrumental y psicológico.

Los resultados pusieron de manifiesto que las variables temperamentales de facilidad para tranquilizarse, autotranquilización y nivel de actividad, tenían un efecto moderador solo en el tramo de edad entre los 9 y los 12 meses en las respuestas a nivel

psicológico y, aunque esta potente significación no se encontraba en los siguientes periodos de edad, si se observaba una tendencia relacionada con esta significación. A este respecto, los análisis de regresión realizados para indagar sobre la contribución de las variables temperamentales a la trayectoria de las respuestas y los inicios desde los 15 a los 24 meses indicaban por un lado que las variables temperamentales que guardaron una relación con las respuestas y los inicios a nivel psicológico en algunos de los momentos de esa trayectoria se refieren a reacciones comportamentales relacionadas con el Sistema de aproximación (Nivel de Actividad y Aproximación) y el Sistema de autorregulación (Sensibilidad perceptiva, Facilidad para tranquilizarse, y Autotranquilización) que caracterizan a un niño percibidos por sus madres de temperamento fácil que facilitan la interacción y el intercambio comunicativo (Tomas y Chess, 1984).

Efectivamente, la noción de que el temperamento del niño, especialmente la reactividad emocional (Adamson y Bakeman, 1985; Mundy y Willoughby, 1998; Trevarthen y Aitken, 2001) o la tendencia a transmitir o compartir afecto positivo con otros se encuentran relacionado con el desarrollo de la atención conjunta (Adamson y Bakeman, 1985; Kasari, Sigman, Mundy y Yirmiya, 1990; Mundy et al., 1992), así como con el desarrollo del lenguaje (Dixon y Shore, 1997; Galián, 2003). Estos últimos estudios demuestran que estas variables temperamentales están relacionadas con un tipo especial de vocabulario centrado en la descripción y transmisión de información sobre los objetos, el vocabulario referencial o analítico.

Por otro lado, han sido las respuestas y los inicios de naturaleza reactiva afectiva o psicológica las que contribuyen a la trayectoria de dichas categorías. Las reacciones emocionales positivas durante las interacciones con su madre parecen favorecer el proceso de ajuste que acompaña las respuestas relacionadas con la

coordinación del seguimiento visual del niño hacia el objeto o acontecimiento al que la madre dirige la atención de su hijo. Estas respuestas reacciones afectivas de acomodación se presentan inicialmente como verdaderos precursores de la transición maduracional al control voluntario. Entendemos que la mayor cantidad y calidad del intercambio comunicativo le permite al niño descubrir los diversos contenidos emocionales que caracterizan las intenciones psicológicas del cuidador y que progresivamente formarán parte de las iniciativas afectivas que acompañan las propuestas de intercambio comunicativo del niño hacia la madre.

Por tanto, podemos ver que la influencia de la variable temperamental ha sido objeto de análisis y en todos ellos, al igual que en nuestro estudio se hace evidente la necesidad de variables centradas en el control de la atención hacia el objeto con el que se interactúa (Bloom, 1995; Dixon y Shore, 1997; Karras et al, 2002; Tood y Dixon, 2010).

Nuestros resultados no sólo han encontrado una relación entre las variables temperamentales y el desarrollo de las variables comunicativas infantiles, sino que también hemos podido ver como dichas características temperamentales van a influir en cómo se relaciona la madre, es decir, tal y como indican Carranza y González (2003), las características temperamentales de los niños van a guiar la conducta comunicativa de las madres.

Cabe destacar de los estudios encontrados la referencia a un tipo de temperamento infantil centrado en una ausencia o reducción de emociones negativas (Belsky et al., 1991; Van den Boom y Hoeksman, 1994). Los resultados de estos estudios muestran la necesidad de un tipo específico de temperamento para una mayor receptividad por parte de los padres. En este sentido nuestros resultados están en

consonancia, dado que variables como un bajo nivel de malestar ante las limitaciones y una mayor facilidad para tranquilizarse facilitan esta reducción de las emociones negativas descritas en estos estudios y ambas están relacionadas con un aumento, por parte de la madre, de mayores oportunidades de interacción de naturaleza psicológica.

Por lo tanto, podemos ver como la variable temperamental ha sido un punto clave en el estudio del desarrollo comunicativo establecido entre madre e hijo y todos los estudios están en la misma línea de la necesidad de un clima temperamental receptivo y centrado en la tarea, como facilitador de un contexto comunicativo centrado en el intercambio de información y la interacción recíproca entre madre e hijo.

Los resultados, tomados en conjunto, nos muestran una variedad de influencias bastante constante a lo largo de todo el periodo de edad analizado. Son muchas las relaciones establecidas entre todas las variables analizadas, aspecto que nos está mostrando que dentro del proceso comunicativo no hay una línea de estudio concreto, sino que hay que ver este proceso como un conjunto de variables relacionadas y en constante cambio. En este sentido, nuestros resultados muestran como el establecimiento de relaciones recíprocas entre madre e hijo son necesarias dentro de un contexto de intercambio de información y, además, dichas relaciones deben estar inmersas en un clima de receptividad y control de las emociones. Todas estas variables influyentes: desarrollo continuo, influencia materna y variables temperamentales, van a concluir en un clima óptimo para un desarrollo comunicativo maduro y para el establecimiento de interacciones comunicativas centradas en el aprendizaje social y referencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adamson, L., y Bakeman, R. (1984). Mothers' communicative acts: Changes during infancy. *Infant Behavior and Development*, 7(4), 467-478.

Adamson, L., y McArthur, D. (1995). Joint attention, affect and culture. En C. Moore y P. Dunham (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 205-222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Akhtar, N., y Gernsbacher, M.A. (2007). Joint attention and vocabulary development. A critical look. *Language and Linguistic Cognition Compass*, 1 (3). 195-205.

Austin, J.L. (1962). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bakeman, R., y Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55(4)1278-1289.

- Baldwin, D.A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore y P.J. Dunhhan (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (pp- 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrece Erlbaum.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bates, J.E. (1989). Concepts and measures of temperament. En G.A. Kohnstamn, J.E. Bates y M.K. Rothbart, *Temperament in Childhood* (pp. 3-26). Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Bates, J.E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A., y Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982 – 995.
- Bates, J.E. y Wachs, T.D. (1994). *Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Behne, T., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2005). One-year olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8, 492–499.
- Belsky, J., Fish, M., e Isabella, R. A. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27(3), 421.

- Beuker, K.T., Rommelse, N.N., Donders, R. y Buitelaar, J.K. (2013). Development of early communication skills in the first two year of life. *Infant Behavior & Development*, 36 (1), 71-83.
- Bloom, L. (1993). *The Transition from Infancy to Language: Acquiring the Power of Expression*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brooks, R., y Meltzoff, A.N. (2002). The importance of eyes: how infants interpret adult looking behavior. *Developmental psychology*, 38(6), 958-966.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155-178.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Buss, A.H. (1989). Personality as traits. En G.A. Kohnstamm, J.E., Bates y M.K. Rothbart (eds.), *Temperament in childhood* (pp. 49-58). Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Buss, A.H., y Plomin, R. (1975). *A Temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.
- Buss, A.H., y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butterworth, G., y Grove, L. (1988). The origin of referential communication in human infancy. En L. Weiskrantz (Eds.), *Though without language* (pp.5-24). Oxford: Clarendon Press.

- Campos, J. J., y Stenberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social regulation. En J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial 255*, 63(4).
- Carranza, J.A., y González-Salinas, C. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conductuales básicos*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Cattell, R.B. (1935). Friends and enemies: a psychological study of character and temperament. *Character and Personality*, 3, 54-63.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. y Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481-498.
- Chess, S., y Thomas, A. (1989). Temperament and its functional significance. In S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *The course of life: Vol. 2. Early childhood* (pp. 163 – 227). Madison, CT: International Universities Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Claussen, A.H., Mundy, P.C., Willoughby, J.C., y Scott, K. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14, 279-29

- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., y Aiken, L.S. (2003). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Colder, C.R., Lochman, J.E., y Wells, K.C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251 – 263.
- Corkum, V.L. y Moore, C. (1995). Development of point visual attention in infants. In C. Moore y P.J. Dunham (Eds.) *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crais, E., Douglas, D.D., y Campbell, C.C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 678-694.
- Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., Rinaldi, J., y Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479–485.
- D'Entremont, B., Hains, S.M.J., y Muir, D.W. (1997). A demonstration of gaze following in 3-to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 20(4), 569-572.
- Dice, J.L., y Dove, M.K. (2011). A Piagetian approach to infant referential behaviours. *Infant Behavior & Development*, 34, 484-486.
- Dixon, W. E., y Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development*, 20(1), 99-103.

- Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T., y Roessler, J. (2005). *Joint Attention: Communication and Other Minds: Issues in Philosophy and Psychology: Issues in Philosophy and Psychology*. Oxford University Press.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation, 1971*, 207-283. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Emde, R.N. (1984). Levels of meaning for infant emotion: A biosocial view. En K.R. Scherer y P.Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 77-107). Hillsdale, NJ: Lawrence Elrbaum.
- Escudero, A.J., Carranza, J.A. y Huéscar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología, 19* (2), 404-412.
- Eysenck, H.J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Journal of Personality, 58*, 245-261.
- Feldman, R. y Reznick, J.S. (1996). Maternal Perception of Infant Intentionality ar 4 and 8 months. *Infant Behavior & Development, 19*, 483-496.
- Flanagan, P.J., Coppa, D.F., Riggs, S.G., y Alario, A.J. (1994). Communication behaviors of infants of teen mothers: an exploratory study. *Journal of Adolescent Health, 15*(2), 169-175.
- Galián, M.D. (2003). *Relaciones entre temperamento y estilo lingüístico en la fase inicial de la adquisición del léxico* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Garnstein, M.A., y Rothbart, M.K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26 (1), 64-86.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. y McCall, R. (1987). Round table: What is temperament? *Child Development*, 58, 505-529.
- Goldsmith, H.H., y Campos, O. (1982). Toward a theory of infant temperament. En R.Emde y R.Harmon (eds.), *Attachment and affiliative systems* (pp. 166-163). New York: Plenum Press.
- Goldsmith, H.H., y Campos, O. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver Twin Temperamental Study. En M.E. Lamb, A.L. Brown y B.Rogoff (eds.), *Advances in developmental psychology* (vol.4, 231-283). Hillsdale, NJ.: Earlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Harding, C.G., y Golinkoff, R.M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.
- Hart, B. y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Henrich, J. y Henrich, N. (2006). Culture, evolution and the puzzle of human cooperation. *Cognitive Systems Research*, 7, 220-245.
- Hood, B.M., Willen, J.D., y Driver, J. (1998). Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants. *Psychological Science*, 9(2), 131-134.

- Inversion, J. y Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. En A. Wetherby, S. Warren y J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum.
- Jellema, T., Baker, C. I., Wicker, D. I., y Perrett, D. I. (2000). Neural representation for the perception of intentionality of actions. *Brain and Cognition*, 44, 280–302.
- Jonas, C.P. y Adamson, L.B. (1987). Language use in mother-child language and mother.child-sibling interactions. *Child Development*, 58 (2), 356-366.
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas. Su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Karras, J, Braungart-Riekert, J.M, Mullins, J, y Lefever JB. (2002). Processus in language acquisition: the role of gender; attention, and maternal encouragement of attention over time. *Journal of Child Language*, 29, 519-543.
- Kasambira, D.C.F. (2008). *Communicative functions of preschoolers and their mothers across cultures and socioeconomic status* (Tesis Doctoral). University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., y Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of autism and developmental disorders*, 20(1), 87-100.
- Kitamura, C. y Burnham, D. (2003). Pitch and communicative intent in mother's speech: Adjustments for age and sex in the first age. *Infancy*, 4, 85-110.

- Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F., y Brutten, G.J. (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. *Journal of Child Language*, 25(1), 149-168.
- Laakso, M.L., Poikkeus, A.M., Katjamäki, J., y Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. *First Language*, 19, 207-231.
- Landry, S.H., Smith, K.E., Miller-Loncar, C.L. y Swank, P.R. (1997). Responsiveness and initiative: two aspects of social competence. *Infant Behavior and Development*, 20(2), 259-262.
- Landry, S.H., Smith, K. E., y Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627-642.
- Lengua, L.J., y Kovacs, E.A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21-38.
- Lengua, L.J., Wolchik, S.A., Sandler, I.N., y West, S.G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of Temperament, Parenting, and School Adjustment 199 children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232 – 244.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: the origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Levelt, W.J.M. (1975). *What became of LAD?* Lisse: Peter de Ridder Press.

- Liszkowski, U., Carpenter, M., y Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months. *Developmental Science*, 10, 1-7.
- McNamara, J. (1973). The cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- McWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meltzoff, A. N., y Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1431), 491-500.
- Mirisola, A. y Seta, L. (2013). *Pequod: Moderated regression package*. R package version 0.0.3
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M. M., Neal, A. R., y Delgado, C. E. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 259-263.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C.E.F., Yale, M., Neal, R. y Schwartz, H.K. (2000). Gaze following, temperament and language development in 6-month-olds: A replication and extension. *Infant Behavior and Development*, 23, 231-236.
- Morales, M., Mundy, P. y Rojas, J. (1998). Gaze following and language development in six-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 21, 373-377.

- Mosier, C.E., y Rogoff, B. (1994). Infants' instrumental use of their mothers to achieve their goals. *Child Development*, 65(1), 70-79.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-behaviour in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7, 63-82.
- Mundy, P., y Acra, C.F. (2006). Joint Attention, Social Engagement and the Development of Social Competence. En P. Marshall & N. Fox. (Eds.). *The Development of Social Engagement Neurobiological Perspectives* (pp. 81-117). New York: Oxford University Press.
- Mundy, P., Block, J., Vaughan, A., Delgado, C., Venezia, M. y Pomares, Y. (2007). Individual differences and the development of joint attention. *Child development*, 78, 938-954.
- Mundy, P., Card, J. y Fox, N. (2000). EEG correlates of the development of infant joint attention skills. *Developmental psychobiology*, 36, 325-338.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., y Seibert, J. (2003a). Early social communication scales (ESCS). *Coral Gables, FL: University of Miami*.
- Mundy, P., Fox, N. y Card, J. (2003a). EEG coherence, joint attention and early vocabulary in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469-482.
- Mundy, P. y Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior & Development*, 21, 469-482.
- Mundy, P. y Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, 23(8-9), 985-997.

- Mundy, P., Kasari, C. y Sigman, M. (1992). Non verbal communication, affective sharing and intersubjectivity. *Infant Behavior and development*, 15 (3), 377-381.
- Mundy, P. y Neal, R. (2001). Neural plasticity, joint attention and autistic developmental pathology. In L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 139-168. New York: Academic Press.
- Mundy, P., y Newell, L. (2007). Attention, joint attention and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 269-274.
- Mundy, P., y Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and psychopathology*, 1(03), 173-183.
- Mundy, P., y Willoughby, J. (1996). Nonverbal communication, joint attention, and social-emotional development. En M. Lewis & M. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 65–87). New York: Wiley
- Nelson, K.E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Ninio, A. (1992). The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 19, 87-110.
- Ninio, A., y Snow, C.E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview.
- Ninio, A., y Wheeler, P. (1986). A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction. *Transcript Analysis*, 3, 1-83.
- Ninio, A., y Wheeler, P. (1988). *A revised manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Coding manual distributed by the Department of Psychology, Hebrew University, Jerusalem, Israel.

- Paavola, L., Kunnari, S., y Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727-735.
- Pauposek, M., Bornstein, M.H., Nuzzo, C., Pauposek, H. y Symmes, D. (1990). Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. *Infant Behavior and Development*, 32, 404-415.
- Prior, M., Bavin, E. L., Cini, E., Reilly, S., Bretherton, L., Wake, M., y Eadie, P. (2008). Influences on communicative development at 24 months of age: Child temperament, behaviour problems, and maternal factors. *Infant Behavior and Development*, 31(2), 270-279.
- Reich, W. (2011). The cooperative nature of communicative acts. *Journal of pragmatics*, 43, 1349-1365.
- Reyes, G. (1996). *El abecé de la pragmática. Segunda Edición*. Madrid: Arco Libros.
- Rivero, M. (2003). Los inicios de la comunicacion: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 337-356.
- Rothbart, M.K. (1989). Temperament and Development, en G.Kohnstamm, J.Bates y M.K. Rothbart (eds), *Temperament in childhood* (pp. 187-248). Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are: temperament and personality in development*. New York: Guilford.
- Rothbart, M.K., y Ahadi, S.A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.

- Rothbart, M.K. y Bates, J.E. (1998). Temperament. En W.Damon (series ed.) y N. Eisenberg (vol. Ed), *Handbook of child psychology, vol. 3. Social, emotional and personality development (5ª ed.)* Nueva York: Wiley.
- Rothbart, M.K., y Garstein, M. (1999). *Infant Behavior Questionnaire –Revised*. Unpublished manuscript.
- Rothbart, M.K. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences temperament, en M.E. Lamb y A.L. Brown (eds.), *Advances in developmental psychology, vol. 1*, 37-86. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Rothbart, M.K. y Posner, M.I. (1985). Temperament and the development of self-regulation, en L.C. Hatlage y C.F. Telzrow (eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective*, 93-123, Nueva York: Plenum.
- Rothbart, M.K. y Rueda, M.R. (2005). The Development of effortful control. En U.Mayr, E.Awh y S.W. Keele (eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I Posner* (pp. 167-188). Washington, D.C.: American Psychology Association.
- Rothbart, M.K., Sheese, B.E., Rueda, M.R. y Posner, M.I. (2011). Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. *Emot Rev*, 3, 207-2013.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., y McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614 – 1629.

- Ryckebush, C. y Marcos, H. (2004). Speech acts, social context and parent-toddler play between the ages of 1;5 and 2;3. *Journal of Pragmatics*, 36, 883-897.
- Sakkalou, E. y Gattis, M. (2012). Infants infer intentions from prosody. *Cognitive Development*, 27, 1-16.
- Salomo, D. y Liszkowski, V. (2012), Sociocultural Settings: Influence the Emergence of Prelinguistic Deictic Gestures. *Child Development*, 84(4), 1296-1307.
- Sarriá, E. (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural, *Psicothema*, 3 (2), 359-380.
- Searle, J.R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Scaife, M. y Bruner, J.S. (1975). Capacity for joint attention in infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Searle, J.R. y Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutory logic*. Cambridge, England: University Press.
- Searle, J.R., Kieger, F., y Bierwisch, M. (eds.) (1980). *Speech Acts Theory and Pragmatic Synthesis. Language Library*. Dordrecht: Riedel.
- Seibert, J.M., Hogan, A.E., y Mundy, P.C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, 3(4), 244-258.

- Sheinkopf, S., Mundy, P., Claussen, A. y Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273-293.
- Shum, G., Conde, A. y Díaz, C. (1992). Pautas de adquisición y uso del pronombre personal en lengua española. Un estudio longitudinal. *Estudios de Psicología*, 48, 67-86.
- Slomkowski, C.L., Nelson, K., Dunn, J. y Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28, 1090-1095.
- Smith, J., y Prior, M. (1995). Temperament and stress resilience in school-age children: A within-families study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 168-179.
- Smith, L. y Ulvund, S. E. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 12, 222-234.
- Snow, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Snow, C. (1979). The role of social interaction in language acquisition. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on child psychology* (vol. 12, pp. 157-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. (1999). Social perspectives on the emergence of language. *The emergence of language*, 257-276.

- Southgate, V., Van Maanen, C. y Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn? *Child Development*, 78(3), 735-740.
- Spence, M.J. y Moore, D.S. (2003). Categorization of infant-directed speech: Development from 4 to 6 month. *Developmental Psychobiology*, 42, 97-109.
- Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D., Spieker, S. y MacKain, K. (1982). Intonation contours in maternal speech to prelinguistic children. *Developmental Psychology*, 18, 727-735.
- Strelau, J. (1998). *Temperament. A psychological perspective*. New York: Plenum Press.
- Thomas, A y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: New York University Press.
- Thomas, A. y Chess, S. (1984). *Genesis and evolution of behavioral disorder: from infancy to early adult life*. New York: University Press.
- Todd, J. T., y Dixon, W. E. (2010). Temperament moderates responsiveness to joint attention in 11-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 33(3), 297-308.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). The social cognitive of language development. In K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition). Elsevier.
- Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M. y Lizskowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tomasello, M., y Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 57, 1454-1463.
- Trevarthen, C., y Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48.
- van den Boom, D.C., y Hoeksma, J.B. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth-curve interaction. *Developmental Psychology*, 20, 581-599.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C. y Gomez, Y. (2003). Child, Caregiver, and Temperament to Infant Joint Attention. *Infancy*, 4(4), 603-616.
- Vaughan, A., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Neal, J.R., Mayer, J. A. y Pomares, Y.B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78(1), 53-69.

- Wachs, T., y Chen, A. (1986). Specificity of environmental action, as seen in environmental correlates of infants' communication performance. *Child Development*, 57, 1464–1474.
- Wachs, T.D., y Kohnstamm, G.A. (2001). The bi-directional nature of temperament-context links, en T.D. Wachs y G.A. Kohnstamm (eds.), *Temperament in context*, (pp. 43-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walden, T.A., y Ogan, T.A. (1988). The development of social referencing. *Child Development*, 59, 1230-1240.
- Wetherby, A. M., y Prutting, C. A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(3), 364-377.
- Willats, J. (1984). Getting the drawing to look right as well as to be right: The interaction between production and perception as a mechanism of development. *Advances in Psychology*, 19, 111-125.
- Woodward, J. (2003). *Making things happen: A theory of causal explanation*. New York: Oxford University Press.
- Yazbek, A. y D'Entremont, B. (2006). A longitudinal investigation of the still-face effect at 6 months and joint attention at 12 months. *British Journal of Development Psychology*, 24 (3), 589-601.

ANEXO I: ANÁLISIS DE MODERACIÓN ENTRE VARIABLES TEMPERAMENTALES Y VARIABLES COMUNICATIVAS

Efecto moderador de la variable Facilidad para tranquilizarse sobre la relación entre Respuestas Psicológicas de los 9 y 12 meses.

Resumen del modelo

Modelo	Estadísticos de cambio						
	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,402 _a	,162	,139	11,06946	,162	7,129	,011
2	,410 _b	,168	,122	11,17557	,007	,301	,587
3	,630 _c	,396	,345	9,65694	,228	13,213	,001

a. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m.

b. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m., Fac.tranquilizarse

c. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m., Fac.tranquilizarse, R.Psicológicas 9 m.X Fac.tranquilizarse

Coeficientes^a

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
		Error				
Modelo		B	típ.	Beta	T	Sig.
1	(Constante)	19,013	1,773		10,726	,000
	R.Psicológicas 9 m.	,281	,105	,402	2,670	,011
2	(Constante)	19,013	1,790		10,624	,000
	R.Psicológicas 9 m.	,282	,106	,402	2,646	,012
	Fac.tranquilizarse	1,397	2,547	,083	,548	,587
3	(Constante)	19,034	1,546		12,309	,000
	R.Psicológicas 9 m.	,420	,100	,600	4,220	,000
	Fac.tranquilizarse	3,195	2,256	,191	1,417	,165
	Efecto moderador	,674	,185	,528	3,635	,001

a. Variable dependiente: Respuestas psicológicas a los 12 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Nivel de Actividad sobre la relación entre las Respuestas Psicológicas a los 9 y 12 meses.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio		
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,402 ^a	,162	,139	11,06946	,162	7,129	,011
2	,546 ^b	,299	,260	10,26393	,137	7,036	,012
3	,696 ^c	,484	,439	8,93088	,185	12,549	,001

a. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m.

b. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m., N.actividad

c. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9 m., N.actividad, R.Psicológicas9 m.XN.actividad

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	19,013	1,773		10,726	,000
R.Psicológicas 9 m.	,281	,105	,402	2,670	,011
2 (Constante)	19,076	1,644		11,605	,000
R.Psicológicas 9 m.	,372	,103	,531	3,592	,001
N.actividad	-5,267	1,986	-,392	-2,652	,012
3 (Constante)	21,534	1,590		13,546	,000
R.Psicológicas 9 m.	,647	,119	,925	5,440	,000
N.actividad	-7,312	1,822	-,544	-4,014	,000
Efecto moderador	-,502	,142	-,569	-3,542	,001

a. Variable dependiente: Respuestas psicológicas a los 12 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Facilidad para Tranquilizarse sobre la relación entre los Inicios Psicológicos de la madre a los 9 y las Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio		
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,412 ^a	,170	,147	11,01650	,170	7,554	,009
2	,423 ^b	,179	,134	11,10336	,010	,423	,519
3	,617 ^c	,381	,328	9,77888	,202	11,412	,002

a. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m

b. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m, Fac.tranquilizarse

c. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m, Fac.tranquilizarse, I.Psicológicas_madre9mXFac.tranquilizarse

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
1 (Constante)	19,013	1,764			10,778	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,187	,068		,412	2,748	,009
2 (Constante)	19,013	1,778			10,694	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,189	,069		,416	2,750	,009
Fac.tranquilizarse	1,648	2,532		,098	,651	,519
3 (Constante)	19,318	1,568			12,316	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,280	,066		,617	4,232	,000
Fac.tranquilizarse	4,227	2,357		,252	1,793	,082
Efecto moderador	,433	,128		,514	3,378	,002

a. Variable dependiente: Respuestas psicológicas de los niños a los 12 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Nivel de Actividad sobre la relación entre los Inicios Psicológicos de la madre a los 9 y las Respuestas Psicológicas de los niños a los 12 meses.

Resumen del modelo					Estadísticos de cambio		
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,412 ^a	,170	,147	11,01650	,170	7,554	,009
2	,534 ^b	,285	,245	10,36542	,115	5,794	,021
3	,601 ^c	,361	,306	9,93664	,076	4,174	,049

a. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m

b. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m, Autotranquilización

c. Variables predictoras: (Constante), I.Psicológicas_madre9m, Autotranquilización, I.Psicológicas_madre9mXAutotranquilización

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	19,013	1,764		10,778	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,187	,068	,412	2,748	,009
2 (Constante)	19,183	1,661		11,547	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,187	,064	,412	2,924	,006
Autorregulación	4,838	2,010	,339	2,407	,021
3 (Constante)	19,161	1,593		12,031	,000
I.Psicológicas_madre 9m	,195	,061	,429	3,167	,003
Autorregulación	4,059	1,964	,285	2,067	,046
Efecto moderador	,199	,098	,282	2,043	,049

a. Variable dependiente: Respuestas a las peticiones psicológicas a los 12 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Nivel de Actividad sobre la relación entre los Respuestas Psicológicas de los niños a los 9 y los Inicios Psicológicos de las madres a los 12 meses.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio		
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,373 ^a	,139	,116	19,67200	,139	5,997	,019
2	,418 ^b	,174	,129	19,53459	,035	1,522	,225
3	,662 ^c	,438	,390	16,34494	,264	16,421	,000

a. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m.

b. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., N.actividad

c. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., N.actividad , R.Psicológicas 9m.XN.actividad

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
1 (Constante)	40,385	3,150			12,820	,000
R.Psicológicas 9m.	,459	,187		,373	2,449	,019
2 (Constante)	40,440	3,128			12,927	,000
R.Psicológicas 9m.	,539	,197		,439	2,735	,010
N.actividad	-4,663	3,779		-,198	-1,234	,225
3 (Constante)	45,587	2,909			15,669	,000
R.Psicológicas 9m.	1,116	,218		,908	5,123	,000
N.actividad	-8,944	3,334		-,380	-2,683	,011
Efecto moderador	-1,051	,259		-,679	-4,052	,000

a. Variable dependiente: Intenciones psicológicas de la madre a los 12 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Facilidad para Tranquilizarse sobre la relación entre los Respuestas Psicológicas de los niños a los 9 y los Inicios Psicológicos de las madres a los 12 meses.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio		
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,373 ^a	,139	,116	19,67200	,139	5,997	,019
2	,387 ^b	,150	,102	19,82587	,010	,428	,517
3	,617 ^c	,381	,328	17,15403	,231	13,088	,001

a. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m.

b. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., F.Tranquilizarse

c. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., F.Tranquilizarse, R.Psicológicas 9m.XF.Tranquilizarse

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
1 (Constante)	40,385	3,150			12,820	,000
R.Psicológicas 9m	,459	,187		,373	2,449	,019
2 (Constante)	40,384	3,175			12,721	,000
R.Psicológicas 9m	,459	,189		,374	2,432	,020
F.Tranquilizarse	2,955	4,518		,101	,654	,517
3 (Constante)	40,422	2,747			14,716	,000
R.Psicológicas 9m.	,704	,177		,573	3,981	,000
F.Tranquilizarse	6,135	4,007		,209	1,531	,135
Efecto moderador	1,192	,329		,532	3,618	,001

a. Variable dependiente: Intenciones psicológicas de la madre a los 9 meses

Efecto moderador de la variable temperamental Autotranquilización sobre la relación entre los Respuestas Psicológicas de los niños a los 9 y los Inicios Psicológicos de las madres a los 12 meses.**

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio		
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,373 ^a	,139	,116	19,67200	,139	5,997	,019
2	,422 ^b	,178	,133	19,48676	,039	1,707	,200
3	,565 ^c	,320	,261	17,98451	,141	7,265	,011

a. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m

b. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., Autotranquilización

c. Variables predictoras: (Constante), R.Psicológicas 9m., Autotranquilización, R.Psicológicas 9m.X Autotranquilización .

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
1 (Constante)	40,385	3,150			12,820	,000
R.Psicológicas 9m	,459	,187		,373	2,449	,019
2 (Constante)	40,559	3,123			12,986	,000
R.Psicológicas	,438	,186		,357	2,351	,024
Autotranquilización	4,955	3,793		,198	1,306	,200
(Constante)	39,526	2,908			13,593	,000
R.Psicológicas 9m	,482	,173		,393	2,793	,008
Autotranquilización	5,001	3,500		,200	1,429	,162
Efecto moderador	,871	,323		,378	2,695	,011

a. Variable dependiente: Intenciones Psicológicas de la madre a los 12 meses