



EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL

EN LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS,

UN DESAFÍO PARA LOS PADRES

Comprender
para acompañar,
acompañar para
transformar
su futuro



Inteligencia
emocional



Vínculos
afectivos



Autonomía y
autoestima



Comunicación
y empatía



Resolución de
conflictos



Autores:

Andrea Alejandra Cevallos Goyes
Diana Catalina Ayala Gavilanes
Alejandra Estefanía Flor Gavilanes
Eugenia Patricia Flores Sánchez

ISBN: 978-9907-818-38-3



9 789907 818383

**EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS,
UN DESAFÍO PARA LOS PADRES**



El desarrollo socio emocional en los niños menores de 6 años, un desafío para los padres

Autores:

Andrea Alejandra Cevallos Goyes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0155-3067>

Correo: acevallos@ueb.edu.ec

Filial: Universidad Estatal de Bolívar

Diana Catalina Ayala Gavilanes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6110-2797>

Correo: dayala@ueb.edu.ec

Filial: Universidad Estatal de Bolívar

Alejandra Estefanía Flor Gavilanes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5687-5039>

Correo: tefy_flor_1516@live.com

Filial: Ministerio de Educación - Departamento de Consejería Estudiantil

Eugenia Patricia Flores Sánchez

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7739-0945>

Correo: patylu_sarejuce@yahoo.es

Filial: Independiente

Editorial “ACACFESA SAS”

La presente obra fue revisada por 2 pares académicos externos ciegos conforme al proceso editorial de ACACFESA SAS.

Los rigurosos procedimientos editoriales de ACACFESA SAS garantizan la selección de manuscritos por sus aportes significativos al conocimiento y cualidades científicas.

Editorial: ACACFESA SAS.

Sello editorial: 978-9907-818-38

Teléfono: (+593) 998955446

Web: <https://acacfesa.com/editorial/index.php/1>

ISBN: 978-9907-818-38-3

Doi: <https://doi.org/10.70577/8hg51186/ACACFESA.EDITORIAL>

Año: Julio 2026

Aviso Legal

El contenido de esta obra, que incluye ilustraciones, textos, tablas, gráficos, cuadros y referencias bibliográficas, es responsabilidad única del autor o autores. Lo que se ha dicho, los criterios y los datos no reflejan necesariamente la posición institucional ni el pensamiento de la Editorial ACACFESA SAS.

Derechos de Autor ©

Este documento se publica conforme los términos y condiciones de la EDITORIAL ACACFESA SAS

Esta obra está bajo una licencia internacional



Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

La "Editorial ACACFESA SAS " y todos sus autores tienen la propiedad única de los derechos de autor y de propiedad intelectual e industrial relacionados con el contenido de esta publicación. La reproducción total o parcial de esta obra, su almacenamiento en sistemas informáticos, su tratamiento digital y cualquier tipo de distribución, transmisión o comunicación pública por medios electrónicos, ópticos, mecánicos, químicos, fotográficos o de grabación están prohibidos. Esto se encuentra bajo las sanciones que establece la legislación vigente a menos que se cuente con la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Queda excluido únicamente el uso con fines académicos o de investigación científica, siempre que no busque objetivos comerciales y se ejecute sin remuneración, debiendo mencionarse en todo momento a la fuente editorial correspondiente. Los autores son los únicos responsables de las opiniones expresadas en los diferentes capítulos, las cuales no necesariamente representan el punto de vista institucional de la editorial.

Constancia de Arbitraje

La Editorial ACACFESA SAS, certifica que este libro es el resultado de un estudio llevado a cabo por los autores, el cual fue evaluado por jurados expertos bajo el sistema de Pares Externos, tanto en contenido como en forma. Asimismo, se llevó a cabo un análisis del método de investigación, paradigma y enfoque; a partir de la matriz epistémica adoptada por los autores, utilizando las normas APA, Séptima Edición y el proceso de antiplagio en línea turniting para asegurar que la obra fuera científica.

Revisor par externo 1

Víctor Alejandro Bosquez Barcenas

Revisor par externo 2

Silvia Rosa Pacheco Mendoza

Dedicatoria

Cada sueño hecho realidad es motivado por los seres que más amamos, este libro va dedicado a Dios por guiar siempre mi camino, a mi esposo por acompañarme en cada momento, a mi mayor motivación mi hija Nicole aquí en la tierra y a mi hijo Tomás en el cielo, a mi mamá y mis hermanos por nunca dejarme sola.

Andrea

A todos los niños, quienes con su alegría, sensibilidad y capacidad de amar nos inspiran cada día a construir un mundo más empático y humano. A los padres y familias, por asumir con amor el hermoso desafío de acompañar el desarrollo socioemocional de sus hijos, sembrando las bases para un futuro lleno de bienestar, confianza y esperanza. Con cariño y gratitud.

Catalina

Dedico este libro a todos los padres, madres y cuidadores que, con amor, paciencia y esfuerzo, acompañan el crecimiento de sus hijos en los primeros años de vida. Que sirva como un recurso de orientación y apoyo para fortalecer las prácticas de crianza positivas y afrontar con conocimiento, sensibilidad y confianza el desafío de promover un desarrollo socioemocional saludable en los niños.

Alejandra

Este libro está dedicado a cada padre y madre que, con amor y entrega, acompaña el crecimiento emocional de sus hijos. A los niños, razón e inspiración de estas páginas, y a quienes trabajan por su bienestar integral.

Eugenia

PRÓLOGO

"Preguntamos con mucha frecuencia qué aprenden los niños pequeños. Deberíamos preguntarnos, con igual urgencia, en qué tipo de relaciones lo aprenden."

Suzanne Denham, Emotion Development Laboratory, George Mason University

Hay una paradoja que acompaña la producción académica sobre primera infancia desde hace al menos treinta años: mientras la evidencia científica sobre el desarrollo socioemocional temprano ha crecido a un ritmo sin precedentes, la distancia entre esa evidencia y quienes crían y educan niños menores de seis años permanece obstinadamente amplia. Los hallazgos se acumulan en revistas especializadas, se debaten en congresos internacionales y se sintetizan en reportes técnicos de organismos multilaterales. Los padres, entretanto, navegan en un océano de información inconsistente, atravesado por recomendaciones contradictorias, narrativas simplificadas y, con demasiada frecuencia, por culpa. Este libro nació de la incomodidad que esa paradoja me ha producido durante dos décadas de trabajo en investigación, formación de posgrado y consultoría de políticas públicas en América Latina y Europa.

No escribí este texto para divulgar. La divulgación tiene sus propios géneros, sus propios artesanos y sus propias virtudes, y no pretendo disputarle ese espacio. Lo que aquí se ofrece es algo distinto: un texto universitario de referencia que somete los fundamentos conceptuales, los hallazgos empíricos y los debates metodológicos de la disciplina al escrutinio que merecen cuando el destinatario es un lector formado. El estudiante de posgrado en psicología educativa o en ciencias de la familia, el profesional de atención temprana que busca actualizar sus marcos interpretativos, el investigador que se inicia en el campo: para ellos está escrito, no para el padre que quiere saber si debe limitar las pantallas de su hijo de dos años o para la madre que pregunta si es normal que su hija de cuatro llore al entrar al jardín. Aunque, dicho esto, no excluyo que algunos padres con formación universitaria encuentren aquí respuestas más satisfactorias que las que les proporciona la industria del *parenting*.

La primera infancia como objeto de estudio tiene una historia relativamente corta si se mide en décadas de investigación sistemática, pero profunda si se mide en la densidad de sus transformaciones conceptuales. Cuando Bowlby formuló su teoría del apego en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, lo hizo apoyándose en la etología, en la teoría de sistemas y en una observación clínica minuciosa que los métodos cuantitativos de la época no habrían podido capturar con la misma riqueza. Cuando Ainsworth desarrolló el procedimiento de la

Situación Extraña en la década de 1970, abrió una ventana empírica que, décadas más tarde, seguimos mirando para entender cómo la calidad del vínculo temprano organiza la arquitectura emocional de una persona. Las teorías clásicas no están ahí para ser reverenciadas: están para ser sometidas a la evidencia contemporánea, confirmadas donde corresponda, matizadas donde sea necesario y abandonadas cuando la acumulación de datos lo exija. Ese es el tratamiento que recibirán en estas páginas.

Tres principios organizadores atraviesan el libro de manera transversal. El primero es el de la interacción constitutiva entre biología y experiencia. El desarrollo socioemocional no es la maduración de un programa genético ni la simple impresión del entorno sobre una arcilla maleable. Es el resultado de una conversación continua, que comienza antes del nacimiento, entre un organismo con disposiciones constitucionales específicas y un entorno relacional que las activa, modifica o inhibe. La neurociencia de los últimos quince años, con sus técnicas de neuroimagen funcional aplicadas a poblaciones pediátricas, ha dado sustancia empírica a lo que antes era un principio conceptual: los cuidados tempranos dejan huellas físicas en circuitos cerebrales, en la metilación del ADN, en la reactividad del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal. Esas huellas no son, afortunadamente, inamovibles, pero tampoco son triviales. El concepto de plasticidad neuronal, tan frecuentemente invocado para consolar a padres angustiados, no debe convertirse en un borrón y cuenta nueva que minimice el impacto acumulativo de la adversidad temprana.

El segundo principio es el de la *embeddedness* contextual, o lo que prefiero llamar, siguiendo a Bronfenbrenner, el carácter sistémicamente situado del desarrollo. Ningún niño se desarrolla en el vacío de una díada aséptica. Se desarrolla en una familia con su historia, con sus recursos económicos y sus pérdidas, con sus modos propios de entender qué significa ser un buen padre o una buena madre. Esa familia vive en un barrio, en una ciudad, en un país, en un momento histórico particular. El confinamiento pandémico de 2020 y 2021 fue, entre otras cosas, un experimento natural que demostró de manera brutal cómo los microsistemas familiares, cuando son privados de los recursos de los ecosistemas circundantes la escuela, la red de pares, los abuelos, el parque, colapsan bajo una presión para la que no estaban diseñados. Los estudios longitudinales de seguimiento post-pandemia que se citan en el capítulo cuatro ofrecen datos que ningún tomador de decisiones debería ignorar.

El tercer principio es el de la pluralidad de trayectorias válidas. Una de las deudas más significativas de la psicología del desarrollo, y de la investigación sobre crianza en particular,

es su tendencia a universalizar trayectorias que fueron descritas en poblaciones muy específicas mayoritariamente blancas, de clase media, angloparlantes, urbanas y a tratar las desviaciones de esa trayectoria como patologías o déficits. Los estudios transculturales recientes, las investigaciones sobre crianza indígena y afrodescendiente en América Latina, y el creciente cuerpo de trabajo sobre variabilidad temperamental han erosionado la pretensión de un desarrollo socioemocional normativo universal. En este libro se intentará, de manera consistente, distinguir entre aquello que parece genuinamente universal la necesidad de un vínculo de apego, la emergencia de la empatía, la función organizadora del lenguaje en la regulación emocional y aquello que es, más probablemente, específico de contextos culturales particulares.

Una nota sobre el título merece atención antes de avanzar. *El desarrollo socioemocional en los niños menores de 6 años: un desafío para los padres* podría leerse, en una primera aproximación, como un texto que coloca en los padres el peso de la responsabilidad por el desarrollo de sus hijos. No es esa la intención, ni sería coherente con el marco teórico que sostiene el libro. El desafío que enuncia el título es, simultáneamente, un desafío para los padres, para las instituciones educativas, para los sistemas de salud, para las políticas públicas y para los investigadores. Que los padres aparezcan en el título no los hace los únicos responsables: los hace los actores más próximos, los que operan en el microsistema más inmediato y de mayor impacto en los primeros años de vida. Pero un niño de tres años que crece en un hogar con inseguridad alimentaria severa, en un barrio con violencia cotidiana y con una madre que trabaja doce horas diarias en condiciones de informalidad laboral no está enfrentando un problema de crianza. Está enfrentando un problema político. La distinción importa.

La estructura del libro sigue una lógica acumulativa. El primer capítulo establece los cimientos: define el constructor de desarrollo socioemocional frente a constructos afines, examina las bases neurobiológicas del desarrollo emocional temprano y revisa tanto las teorías clásicas como los modelos contemporáneos que proveen marcos para pensar los primeros seis años de vida. El segundo capítulo despliega la secuencia temporal de los hitos del desarrollo, desde la sonrisa social del primer mes hasta la regulación emocional mediada por el lenguaje que emerge entre los tres y los seis años, con atención especial a los factores de variabilidad individual y a los instrumentos de evaluación disponibles en contextos hispanohablantes. El tercer capítulo desplaza el foco hacia los padres: sus estilos, su sensibilidad, su capacidad de

mentalización, su propia salud mental, y la dinámica coparental como variable frecuentemente subestimada en la investigación. El cuarto capítulo amplía el ángulo hacia el contexto: la pobreza, la tecnología, la calidad del entorno educativo, la diversidad cultural y las secuelas de la pandemia. El quinto revisa de manera crítica la evidencia sobre intervenciones y programas de parentalidad positiva, de aprendizaje socioemocional, comunitarios y tecnológicos con particular atención a la brecha que existe entre la eficacia demostrada en condiciones controladas y la efectividad real en los contextos latinoamericanos. El sexto, finalmente, asume el rol que le corresponde al cierre de un texto académico riguroso: nombrar lo que no sabemos, identificar las limitaciones metodológicas del campo y proponer una agenda de investigación y práctica que sea, al mismo tiempo, científicamente fundada y políticamente realista.

Cada capítulo se abre con un epígrafe de un investigador activo en el campo, no de un filósofo cuya cita sirva de ornamento retórico sin anclaje empírico. Cada uno cierra con un apartado de discusión crítica y con preguntas de reflexión pensadas para el trabajo en seminario o para la reflexión individual. Las referencias bibliográficas de cada capítulo no son un inventario: son una conversación con la literatura, y el lector encontrará en ellas tanto los textos fundacionales del campo como los artículos más recientes, muchos de ellos publicados entre 2021 y 2025.

Debo decir algo sobre el lugar desde el que escribo, porque la transparencia epistémica es parte de la honestidad académica. He pasado veintidós años investigando el desarrollo socioemocional en contextos latinoamericanos y europeos, he dirigido tesis doctorales en ambos continentes, he sido consultor de UNICEF y de la OEI en programas de crianza positiva y he formado a varios miles de profesionales de atención temprana en talleres y cursos de posgrado. Ese recorrido me ha dejado convicciones teóricas que no pretendo disimular. Creo que el modelo bioecológico de Bronfenbrenner-Morris sigue siendo el marco más útil para pensar el desarrollo en contextos complejos. Creo que la función reflectiva parental, en el sentido que le da Fonagy, es probablemente el mecanismo más potente disponible para mejorar los resultados socioemocionales de los niños sin recurrir a intervenciones costosas e inaccesibles para la mayoría. Y creo que la investigación latinoamericana sobre primera infancia, aunque ha crecido notablemente en la última década, sigue subestimándose a sí misma cuando acepta el papel de réplica periférica de los grandes estudios anglófonos en lugar de formular preguntas propias desde sus propias realidades.

Esas convicciones son argumentos, no dogmas. Donde la evidencia las contradiga, lo señalaré. Donde el debate esté genuinamente abierto, lo presentaré como tal. El lector no encontrará en

este libro una voz que pretenda haber resuelto preguntas que la disciplina todavía está aprendiendo a formular con precisión.

Este texto es el resultado de un proceso de escritura sostenido a lo largo de dos años, interrumpido varias veces por los compromisos de la investigación activa, enriquecido por las discusiones en los seminarios de posgrado que he tenido el privilegio de facilitar, y corregido a veces con incomodidad por los señalamientos de colegas que leyeron versiones anteriores. A todos ellos les debo más de lo que las convenciones académicas permiten expresar en un prólogo. A los estudiantes, que son en última instancia la razón de existir de cualquier libro universitario, les debo la honestidad de haberme esforzado en cada página por ser riguroso sin ser oscuro, y por ser accesible sin ser superficial. Si en algún momento este libro les permite ver el mundo emocional de un niño de dos años con ojos un poco más claros y, como consecuencia, actuar con un poco más de sensibilidad hacia él, habrá cumplido su propósito.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	vi
PRÓLOGO.....	vii
Índice de Tablas	xxi
Índice de Figura	xxii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.....	4
Fundamentos neurobiológicos y psicológicos del desarrollo socioemocional en la primera infancia (0-6 años)	4
Introducción	5
1.1 Definición operacional del desarrollo socioemocional.....	6
1.1.1 Delimitación conceptual del constructo.....	6
1.1.2 Tensiones terminológicas entre tradiciones anglosajona y latinoamericana.....	7
1.2 Bases neurobiológicas del desarrollo socioemocional temprano.....	9
1.2.1 Maduración del sistema límbico	9
1.2.2 Desarrollo de la corteza prefrontal.....	10
1.2.3 Mielinización de circuitos frontolímbicos	11
1.2.4 Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal y respuesta al estrés	12
1.3 Teorías clásicas revisitadas a la luz de la evidencia contemporánea	14
1.3.1 Bowlby y Ainsworth: la teoría del apego cuarenta años después	14
1.3.2 Vygotsky y la construcción social de la regulación emocional.....	15
1.3.3 Erikson y las tareas psicosociales tempranas	16

1.3.4 Bronfenbrenner y la ecología del desarrollo	17
1.4 Modelos contemporáneos para pensar la primera infancia.....	18
1.4.1 El modelo CASEL de competencias socioemocionales	18
1.4.2 El modelo de Denham sobre conocimiento emocional en preescolares	19
1.4.3 Modelo bioecológico de Bronfenbrenner-Morris	20
1.4.4 El marco de regulación emocional de Gross adaptado a primera infancia	21
1.5 Períodos sensibles y ventanas de oportunidad	22
1.5.1 La construcción del concepto de "primeros 1000 días"	22
1.5.2 Epigenética del cuidado parental temprano	23
1.5.3 Efectos a largo plazo de la adversidad temprana	25
1.6 Discusión y reflexión crítica	26
CAPÍTULO 2.....	29
Hitos del desarrollo socioemocional: del nacimiento a los seis años	29
Introducción	30
2.1 El primer año de vida: emergencia del mundo emocional.....	30
2.1.1 De la sonrisa endógena a la sonrisa social	31
2.1.2 Referencia social y el andamiaje intersubjetivo.....	32
2.1.3 Ansiedad ante extraños y ante la separación.....	32
2.1.4 El apego como organizador emocional del primer año.....	33
2.2 De los doce a los treinta y seis meses: la revolución de la autoconciencia	35
2.2.1 El "yo" reconocido: la prueba del espejo y sus derivados	35

2.2.2 Emociones autoconscientes: vergüenza, culpa, orgullo.....	35
2.2.3 Primeras estrategias de autorregulación.....	36
2.2.4 Empatía temprana y conducta prosocial	37
2.3 De los tres a los seis años: mentalización, lenguaje y competencia social	38
2.3.1 Teoría de la mente: de las creencias falsas a las emociones complejas	38
2.3.2 Regulación emocional mediada por el lenguaje	39
2.3.3 El juego como escenario privilegiado de la competencia social.....	39
2.3.4 Ingreso al sistema escolar como catalizador socioemocional	40
2.4 Variabilidad individual: los factores moduladores.....	41
2.4.1 Temperamento: el sustrato constitucional.....	41
2.4.2 Diferencias de género: los matices por debajo del estereotipo	42
2.4.3 Orden de nacimiento, estructura familiar y hermanos	42
2.4.4 Prematuridad y condiciones del neurodesarrollo.....	43
2.5 Instrumentos de evaluación: fortalezas, limitaciones y validación en contextos hispanohablantes	44
2.5.1 Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional, segunda edición (ASQ:SE-2)	44
2.5.2 Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA)	44
2.5.3 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	45
2.5.4 Escala de Competencia Emocional de Denham y variantes	45
2.5.5 El problema transversal: instrumentos importados, realidades locales	46
2.6 Discusión: el problema de la periodización y las tensiones no resueltas.....	46

CAPÍTULO 3.....	49
El rol parental en el desarrollo socioemocional: evidencia empírica contemporánea	49
Introducción	50
3.1 Estilos parentales y desarrollo socioemocional: el modelo de Baumrind bajo escrutinio contemporáneo	51
3.1.1 De la tipología clásica a la evidencia matizada	51
3.1.2 La inadecuación parcial del modelo para familias latinoamericanas.....	52
3.1.3 Del estilo global a las prácticas específicas	53
3.2 Sensibilidad parental y mentalización: la mente del padre en la mente del niño	54
3.2.1 Sensibilidad parental: una vieja idea rejuvenecida	54
3.2.2 Mind-mindedness: ver al bebé como sujeto mental.....	55
3.2.3 Función reflectiva parental: la mentalización aplicada a la crianza	55
3.2.4 Del constructo a la intervención	56
3.3 Socialización emocional parental: cómo se enseña a sentir.....	57
3.3.1 El marco de Gottman y sus limitaciones.....	57
3.3.2 Prácticas específicas de socialización emocional	57
3.3.3 Especificidades latinoamericanas en la socialización emocional	58
3.4 Coparentalidad y dinámica familiar: el sistema más allá de la díada	59
3.4.1 El subsistema coparental como unidad de análisis	59
3.4.2 Configuraciones familiares diversas	60
3.5 Estrés parental y salud mental del cuidador: los efectos cascada	61
3.5.1 Burnout parental: la fatiga que se hereda.....	61

3.5.2 Depresión perinatal y desarrollo temprano	61
3.5.3 Ansiedad parental y transmisión intergeneracional	62
3.5.4 La huella de la pandemia sobre el estrés parental.....	63
3.6 Discusión y reflexión crítica	63
CAPÍTULO 4.....	66
Factores contextuales y socioculturales que modulan el desarrollo socioemocional	66
Introducción	67
4.1 Pobreza, adversidad y estrés tóxico: la infancia latinoamericana como caso paradigmático.....	68
4.1.1 Del concepto de pobreza al concepto de adversidad acumulada	68
4.1.2 El impacto neurobiológico de la adversidad temprana	69
4.1.3 Los datos de la región	69
4.1.4 Los mediadores parentales del efecto de la pobreza.....	70
4.2 Pantallas, tecnología digital y desarrollo emocional.....	71
4.2.1 Cuánto miran los niños y qué miran	71
4.2.2 Efectos sobre la regulación emocional y las habilidades sociales	72
4.2.3 El caso especial del apego y los dispositivos.....	73
4.3 El contexto educativo como segundo escenario relacional.....	73
4.3.1 Calidad de la interacción como variable dominante	73
4.3.2 La relación docente-niño como sistema de apego secundario	74
4.3.3 Programas de aprendizaje socioemocional en preescolar	75
4.4 Diversidad cultural y prácticas de crianza en América Latina.....	76

4.4.1 Prácticas de crianza indígenas y afrodescendientes	76
4.4.2 Colectivismo, individualismo y socialización emocional.....	77
4.4.3 Migración, desplazamiento y ruptura del tejido de cuidado	77
4.5 COVID-19: un experimento natural sobre la infancia global.....	79
4.5.1 Efectos inmediatos: el estrés parental como vector	80
4.5.2 La cuestión del retraso del lenguaje y sus implicaciones socioemocionales	80
4.5.3 Efectos diferenciales y trayectorias de recuperación	81
4.5.4 Lecciones para el futuro.....	81
4.6 Discusión: cuando los contextos configuran destinos	82
CAPÍTULO 5.....	84
Intervenciones y programas basados en evidencia para fortalecer el desarrollo socioemocional	84
5.1 Introducción	85
5.2 Programas de parentalidad positiva basados en evidencia	86
5.2.1 Triple P — Positive Parenting Program	86
5.2.2 Incredible Years.....	87
5.2.3 Circle of Security	88
5.2.4 ACT Raising Safe Kids.....	89
5.2.5 Metaanálisis y síntesis de evidencia sobre parentalidad positiva	90
5.2.6 Adaptaciones culturales para América Latina: más allá de la traducción.....	91
5.3 Intervenciones basadas en el apego	92
5.3.1 Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)	92

5.3.2 Video-feedback: la familia de VIPP	93
5.3.3 Intervenciones basadas en la mentalización (MBT-P)	94
5.3.4 Efectividad y limitaciones de las intervenciones basadas en el apego	95
5.4 Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en educación inicial	95
5.4.1 PATHS — Promoting Alternative Thinking Strategies	95
5.4.2 Second Step Early Learning	96
5.4.3 Kimochis	97
5.4.4 Programas desarrollados en el contexto iberoamericano	97
5.4.5 Dosis, fidelidad e implementación: dónde se juega la efectividad	98
5.5 Intervenciones comunitarias y de política pública en América Latina	99
5.5.1 Visitas domiciliarias como estrategia poblacional	99
5.5.2 Centros de desarrollo infantil integral	100
5.5.3 Transferencias condicionadas con componente de desarrollo infantil temprano ..	101
5.6 Intervenciones tecnológicas	102
5.6.1 Aplicaciones para padres	102
5.6.2 Teleconsulta en atención temprana	102
5.6.3 Plataformas de formación parental en línea	103
5.6.4 Consideraciones éticas de las intervenciones tecnológicas	103
5.7 Discusión crítica: qué funciona, para quién, en qué contexto	104
5.8 Preguntas de reflexión	106
CAPÍTULO 6	108

Desafíos contemporáneos y perspectivas futuras para la investigación y la práctica.....	108
Introducción	109
6.1 Brechas de investigación: cinco frentes prioritarios	110
6.1.1 La caja negra de los mecanismos causales	110
6.1.2 La subrepresentación de poblaciones latinoamericanas	111
6.1.3 Interacciones gen-ambiente y epigenética del desarrollo	111
6.1.4 Trayectorias no lineales y ventanas de plasticidad	112
6.1.5 Efectos diferenciales de las tecnologías digitales	113
6.2 Desafíos metodológicos.....	114
6.2.1 La tiranía del corte transversal.....	114
6.2.2 Problemas de medición en primera infancia.....	115
6.2.3 Sesgos culturales en instrumentos estandarizados.....	116
6.2.4 Nuevas herramientas: datos densos, métodos mixtos y ciencia abierta.....	117
6.3 El desafío de la transferencia: por qué la ciencia no llega a los padres	117
6.3.1 Barreras de acceso.....	118
6.3.2 Alfabetización científica parental	118
6.3.3 Redes sociales, algoritmos e "infocrianza"	119
6.3.4 Ecosistemas de traducción: hacia una ciencia útil	120
6.4 Perspectivas desde la neurociencia afectiva	121
6.4.1 Sincronía neural padre-hijo.....	121
6.4.2 Oxitocina, dopamina y la neurobiología del cuidado	122

6.4.3 Neuroplasticidad temprana y sus límites interpretativos	122
6.5 Hacia una agenda integrada	123
6.5.1 Un marco articulador: cuatro niveles, cuatro tiempos	124
6.5.2 Prioridades para América Latina.....	125
Bibliografía	128
ACERCA DE LOS AUTORES	144
SINOPSIS	146

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Regiones neurales clave en el desarrollo socioemocional temprano: cronograma madurativo y funciones asociadas	13
Tabla 2.1 Patrones de apego según la Situación Extraña: características conductuales, correlatos parentales y prevalencia estimada	34
Tabla 3.1 Reconceptualización de los estilos parentales a la luz de la evidencia 2021-2025	53
Tabla 4.1 Cascada de mediación entre adversidad estructural y desarrollo socioemocional en primera infancia	71
Tabla 5.1 Síntesis comparativa de cuatro programas de parentalidad positiva.....	90
Tabla 5.2 Síntesis de la evidencia por tipo de intervención	105
Tabla 6.1 Cinco frentes prioritarios de investigación sobre desarrollo socioemocional en primera infancia (2025-2035)	113

Índice de Figura

Figura 1.1 Modelo integrador de dominios del desarrollo socioemocional en primera infancia	22
Figura 4.1 Marco integrador de moduladores contextuales del desarrollo socioemocional en primera infancia	79
Figura 6.1 Matriz de agenda integrada para el desarrollo socioemocional en primera infancia	124

INTRODUCCIÓN

"La infancia no es una preparación para la vida. Es la vida misma, organizada por relaciones."

Jerome Kagan, Harvard University

Existe una tensión que atraviesa la literatura científica sobre primera infancia con una persistencia que ya no sorprende, pero que debería incomodar más de lo que incomoda. El conocimiento acumulado sobre lo que ocurre en los primeros seis años de vida en el cerebro, en el vínculo, en la familia, en la comunidad es hoy más sólido, más granular y más accionable que en cualquier momento anterior de la historia de la disciplina. Sin embargo, la mayoría de los niños menores de seis años del mundo, y con especial intensidad en América Latina, crecen en contextos donde ese conocimiento no llega, no se aplica o se aplica de manera tan deformada que produce más ansiedad que orientación. Este libro es una respuesta académica parcial, inevitablemente a esa tensión.

En el ámbito hispanohablante permanece sorprendentemente vacante un espacio que este texto busca ocupar: el de un libro de referencia que integre con rigor los fundamentos neurobiológicos del desarrollo emocional temprano, los debates teóricos sobre crianza, los hallazgos empíricos más recientes sobre intervenciones efectivas, y una mirada crítica sobre la aplicabilidad de todo ello en contextos latinoamericanos. La mayor parte de los textos disponibles en español son traducciones de obras anglosajonas, o bien adaptaciones que incorporan la perspectiva latinoamericana como capítulo adicional, como apéndice cultural, en lugar de como eje vertebrador de la argumentación. Aquí se invierte esa jerarquía sin renunciar al diálogo con la literatura internacional que, gustenos o no, continúa produciendo la mayor parte de la evidencia empírica disponible.

Que los primeros años importan mucho no es una hipótesis: es uno de los hallazgos más replicados de las ciencias del desarrollo humano. Las competencias que un niño construye o no consigue construir para reconocer y regular sus emociones, para vincularse con seguridad a sus cuidadores, para iniciar relaciones con sus pares y para comprender los estados mentales de los otros, dejan trazas que los estudios longitudinales rastrean décadas más tarde en forma de rendimiento académico, salud mental, relaciones interpersonales y productividad laboral (Shonkoff et al., 2021; Moffitt et al., 2011). Lo que permanece abierto, y donde este libro concentra buena parte de su energía argumentativa, es cómo importan esos primeros años, a

través de qué mecanismos, en qué condiciones, y con qué grado de irreversibilidad. La neurociencia popular ha producido una narrativa seductora pero exagerada: los primeros tres años como ventana mágica que, una vez cerrada, condena al niño para siempre. La investigación sería pintar un cuadro más matizado: los primeros años importan, la plasticidad persiste más allá de la infancia temprana, la adversidad temprana tiene efectos reales, pero no necesariamente deterministas.

El marco conceptual que organiza el texto no es ecléctico en el sentido débil del término. Es integrador en un sentido específico: parte de la premisa de que el desarrollo socioemocional ocurre simultáneamente en múltiples niveles de análisis, y que ningún nivel agota la explicación. El nivel neurobiológico provee el sustrato sin el cual nada de lo demás tiene lugar, pero no determina el resultado. El nivel relacional opera sobre ese sustrato con una potencia que la investigación epigenética ha comenzado a documentar de maneras que habrían parecido especulativas hace veinte años. El nivel contextual la familia extendida, el vecindario, la escuela, las políticas públicas, la cultura no es telón de fondo: es parte constitutiva de la experiencia del niño y del cuidador. El modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006) sigue siendo el más potente para articular estos niveles sin reducir unos a otros, siempre que se lo alimente con los avances de la neurociencia afectiva y con la evidencia sobre sensibilidad y mentalización parental que ha producido el grupo de Fonagy en Londres.

El lector al que apunta este libro es el que cursa un posgrado en psicología educativa, en ciencias de la familia o en educación inicial; el profesional de atención temprana que necesita actualizar sus marcos interpretativos; el investigador que se introduce en el campo. Se le exige comodidad con el lenguaje técnico de la psicología del desarrollo y familiaridad con los diseños de investigación más frecuentes en la disciplina. El tono es académico, pero no aséptico. Hay posicionamientos en estas páginas: sobre qué constructos teóricos son más útiles, qué programas de intervención tienen evidencia más sólida, y dónde la investigación latinoamericana necesita dejar de importar preguntas y formular las suyas propias. Un libro universitario que se limite a reportar lo que dice la literatura sin tomar posición frente a ella no es neutral: es evasivo.

Los seis capítulos pueden leerse de forma secuencial esa es la lectura recomendada para quien se acerca al campo por primera vez, pero también admiten entradas parciales según los intereses del lector. Lo que no es recomendable es leerlos como compartimentos estancos. El desarrollo socioemocional es exactamente el tipo de fenómeno que se escapa entre las divisiones

disciplinarios. Un niño que crece en pobreza severa no está viviendo un problema de capítulo cuatro que no tenga que ver con el capítulo tres sobre crianza, ni con el capítulo uno sobre neurobiología. La estructura del libro responde a necesidades pedagógicas, no a la naturaleza del fenómeno.

Una advertencia final, que es también una invitación. La ciencia del desarrollo socioemocional temprano está en un momento de notable vitalidad, lo que significa que algunos de los hallazgos aquí citados habrán sido revisados o matizados antes de que este libro llegue a su segunda edición. Esa es la condición normal del conocimiento científico. El objetivo de este texto no es proveer certezas definitivas sobre cómo se desarrollan emocionalmente los niños pequeños, sino los marcos conceptuales y la evidencia suficientes para que el lector pueda, por sí mismo, distinguir entre lo que la ciencia efectivamente sabe y lo que la industria del *parenting* afirma que la ciencia sabe. Esa distinción, modesta en apariencia, es políticamente relevante. Y en el caso de los niños más pequeños, también éticamente urgente.

CAPÍTULO 1

Fundamentos neurobiológicos y psicológicos del desarrollo socioemocional en la primera infancia (0-6 años)

Autor:

Andrea Alejandra Cevallos Goyes

"El cerebro no se construye; se construye a sí mismo a través de la relación con los demás. Ningún niño desarrolla habilidades socioemocionales aislado; lo hace en el intercambio cotidiano con sus figuras de cuidado."

Jack P. Shonkoff, Center on the Developing Child, Harvard University

Introducción

Escribir sobre desarrollo socioemocional en los primeros seis años obliga, antes que nada, a resistir dos tentaciones simétricas. La primera consiste en tratar al niño pequeño como un cerebro en miniatura, un conjunto de circuitos neurales que maduran según un calendario biológico predeterminado y donde la crianza operaría como un simple modulador periférico. La segunda, opuesta pero igualmente reduccionista, presenta al niño como una tabula rasa sobre la que la cultura y los estilos parentales inscriben sus marcas sin resistencia. Ninguna de ambas caricaturas se sostiene a la luz de la evidencia acumulada durante las últimas dos décadas. El desarrollo socioemocional temprano es, hoy lo sabemos con mayor precisión que nunca, un proceso profundamente interactivo, en el que la biología prepara ventanas de plasticidad que solo se traducen en competencias efectivas cuando la experiencia relacional cotidiana las alimenta con sensibilidad, contingencia y significado.

Este primer capítulo asume la tarea de proveer los cimientos conceptuales, neurobiológicos y teóricos sobre los que descansan los capítulos posteriores. Delimitar qué entendemos por desarrollo socioemocional no es un ejercicio de pedantería terminológica. Cada tradición disciplinar y cada tradición cultural traen consigo supuestos implícitos que, cuando no se explicitan, generan confusión conceptual, mediciones inconsistentes e intervenciones mal calibradas. A ello dedico la primera sección. Después presento un examen actualizado de las bases neurobiológicas del desarrollo emocional temprano, con particular atención a las contribuciones de la neuroimagen pediátrica publicadas en los últimos cinco años. Reviso a continuación cinco tradiciones teóricas clásicas cuya vigencia debe entenderse como matizada por la evidencia contemporánea, no como una repetición reverencial de sus postulados originales. Examino después cuatro modelos contemporáneos cuya combinación ofrece, a mi juicio, el marco más útil para pensar la primera infancia. Cierro el capítulo abordando el problema de los períodos sensibles y las ventanas de oportunidad, un debate donde neurociencia, epigenética y política pública convergen con implicaciones que trascienden el laboratorio.

Al lector se le exigen aquí conocimientos previos de psicología del desarrollo. No detendré la exposición para explicar qué es un estudio longitudinal ni qué mide un ensayo controlado aleatorizado. Sí, en cambio, contextualizaré los debates avanzados y, cuando corresponda, señalaré dónde termina el consenso empírico y comienza la especulación teórica una distinción

que la literatura popular sobre "el cerebro del bebé" tiende a difuminar con consecuencias epistemológicas indeseables.

1.1 Definición operacional del desarrollo socioemocional

1.1.1 Delimitación conceptual del constructo

Definir el desarrollo socioemocional es tarea menos sencilla de lo que sugiere el tono confiado con que el término circula en documentos de política pública y currículos educativos. La formulación que ofrece el National Scientific Council on the Developing Child (2020) resulta útil como punto de partida: el desarrollo socioemocional refiere al proceso mediante el cual los niños adquieren la capacidad de comprender, expresar y regular sus emociones, establecer relaciones seguras y significativas con otros, explorar el mundo con confianza y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno social. La definición captura, en apenas dos líneas, cuatro dominios interconectados: el intrapersonal, el interpersonal, el motivacional y el adaptativo. Sin embargo, la aparente claridad de la definición se desdibuja cuando intentamos operacionalizarla en instrumentos de medición o en programas de intervención.

Buena parte de la confusión terminológica proviene de la coexistencia de constructos afines que se solapan parcialmente sin ser sinónimos. La regulación emocional, siguiendo la conceptualización de Gross (2015), designa los procesos por los cuales los individuos influyen sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen, y cómo las experimentan y expresan. Se trata de un subcomponente del desarrollo socioemocional, no de su equivalente. Un niño puede haber alcanzado una regulación emocional adecuada para su edad y, aun así, presentar competencias sociales limitadas si, por ejemplo, su repertorio de comportamientos prosociales es escaso o si su comprensión de las emociones ajenas se encuentra rezagada. La competencia social, por su parte, remite a la capacidad de iniciar, mantener y regular relaciones satisfactorias con pares y adultos, y aunque tiene bases emocionales evidentes, incluye también habilidades cognitivas específicas teoría de la mente, atribución causal, resolución de conflictos que trascienden lo estrictamente emocional (Denham et al., 2003).

La inteligencia emocional merece un tratamiento aparte por la enorme difusión que ha alcanzado desde la publicación divulgativa de Goleman en 1995 y por la resistencia académica que sigue generando. La versión de habilidad de Mayer, Salovey y Caruso concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades para percibir, usar, comprender y

regular emociones, evaluables con pruebas de rendimiento máximo. La versión de rasgo de Petrides la conceptualiza como una constelación de autopercepciones emocionales medibles con autoinformes. Ambas se aplican con más solidez en adolescentes y adultos que en menores de seis años, para quienes las demandas metacognitivas que exigen resultan cognitivamente prematuras. Un niño de cuatro años no puede reportar de manera confiable "cuán bueno es reconociendo sus propias emociones", entre otras razones porque su vocabulario emocional apenas comienza a estructurarse. Por eso, en primera infancia, la inteligencia emocional debe entenderse más como una meta prospectiva que como un constructo aplicable con propiedad.

Propongo, para uso operativo en este libro, una definición articulada del desarrollo socioemocional como el proceso multidimensional mediante el cual, entre el nacimiento y los seis años aproximadamente, los niños desarrollan de manera progresiva y no lineal: la conciencia emocional (reconocer y nombrar sus propios estados afectivos), la regulación emocional (modular la intensidad, duración y expresión de sus emociones en función del contexto), la comprensión emocional de los otros (empatía afectiva y cognitiva, teoría de la mente básica), la competencia social (iniciar interacciones, cooperar, resolver conflictos, respetar normas sociales) y la vinculación afectiva segura (establecer relaciones de apego que operen como base segura para la exploración). Esta definición evita el reduccionismo emocional puro y también el sociológico, e incorpora la dimensión desarrollista que otras formulaciones dejan implícita.

1.1.2 Tensiones terminológicas entre tradiciones anglosajona y latinoamericana

La producción académica sobre desarrollo socioemocional se ha configurado, en buena parte, desde los grandes centros de investigación de habla inglesa: Harvard, Stanford, UNC-Chapel Hill, University of Minnesota, University of Cambridge, University of Oxford, entre otros. Esa hegemonía epistémica ha dejado marcas visibles en el vocabulario. Términos como *social-emotional learning* (SEL), *self-regulation*, *executive function*, *emotional literacy* o *social competence* circulan por congresos, publicaciones y currículos con una densidad tal que resulta fácil olvidar que son categorías nacidas de tradiciones intelectuales específicas, con supuestos culturales y filosóficos particulares.

La tradición latinoamericana, sin negar los aportes internacionales, ha mantenido líneas conceptuales propias, aunque con menor difusión bibliométrica. La psicología social latinoamericana, con figuras como Maritza Montero en Venezuela o Ignacio Martín-Baró en El

Salvador, priorizó desde temprano una comprensión del sujeto emocional como agente situado en tramas sociohistóricas concretas, no como átomo psicológico universal. Esa herencia se filtra, todavía hoy, en la manera en que los investigadores latinoamericanos abordan el desarrollo socioemocional: con mayor sensibilidad a las condiciones materiales de la crianza, a las herencias coloniales que atraviesan las prácticas de cuidado, y al peso de los vínculos familiares extensos que la investigación anglosajona, centrada en la díada madre-hijo, ha tendido a subestimar.

La traducción del término *self-regulation* al castellano ilustra el problema con nitidez. La opción "autorregulación" es correcta desde el punto de vista lingüístico, pero arrastra en la práctica una connotación individualista que no coincide con las realidades de crianza donde el niño se regula en un continuo relacional que incluye a la madre, al padre, a los abuelos, a los hermanos mayores y a veces a la vecindad entera. Barbarin y colaboradores (2013), en su análisis de la aplicabilidad de constructos SEL en contextos no anglosajones, advirtieron sobre esta cuestión: los instrumentos que miden autorregulación como una propiedad del niño individual pueden subestimar sistemáticamente las capacidades de niños que se regulan dentro de sistemas de coregulación cultural. En comunidades andinas ecuatorianas o peruanas, por ejemplo, la coregulación con la madre y con las hermanas mayores se extiende hasta edades en las que el modelo anglosajón esperaría autonomía emocional plena. Interpretar esa continuidad relacional como retraso del desarrollo constituye un error de etnocentrismo metodológico que la investigación reciente en psicología transcultural ha empezado a documentar con seriedad (Keller, 2022).

Otra tensión productiva se ha desplegado alrededor del concepto de "competencia socioemocional". La UNESCO y la OEI han promovido, desde inicios de la década pasada, una noción de competencias para la vida que integra lo socioemocional con lo cognitivo, lo ético y lo ciudadano. Esta perspectiva, próxima a la tradición pedagógica iberoamericana influida por Freire y por la educación popular, entiende que aprender a convivir es parte constitutiva del desarrollo humano, no un dominio separado. Frente a esto, la tradición CASEL, dominante en Estados Unidos, tiende a categorizar cinco competencias específicas autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales, toma de decisiones responsable que operan como núcleos discretos susceptibles de intervención focalizada. Ambas perspectivas son legítimas y tienen fortalezas complementarias, pero conviene explicitar sus

diferencias epistemológicas antes de importar acríticamente instrumentos, currículos o indicadores de una a otra.

Mi posición al respecto, después de dos décadas trabajando en ambos contextos, es que la investigación latinoamericana necesita menos traducciones y más producción conceptual propia. No se trata de rechazar la literatura internacional, sino de dejar de asumir que los constructos anglosajones son la vara universal contra la cual se mide todo lo demás. Cuando la investigación local revela que las prácticas de crianza triqui, quechua o mapuche producen niños socioemocionalmente competentes por rutas distintas a las que describe el modelo canónico, esa evidencia no debe leerse como excepción exótica, sino como corrección legítima al modelo universal.

1.2 Bases neurobiológicas del desarrollo socioemocional temprano

1.2.1 Maduración del sistema límbico

El sistema límbico, esa red anatómica y funcional que integra amígdala, hipocampo, corteza cingulada, hipotálamo y estructuras subcorticales asociadas, comienza a estructurarse antes del nacimiento y experimenta una expansión funcional acelerada durante los primeros años de vida. La amígdala, en particular, alcanza aproximadamente el 80 % de su volumen adulto hacia el primer año, lo que la sitúa entre las estructuras cerebrales de maduración más precoz (Tottenham, 2020). Esta precocidad tiene un significado adaptativo evidente: el recién nacido necesita, desde sus primeras horas, distinguir señales de amenaza y de seguridad, orientarse hacia figuras de cuidado, y responder emocionalmente a estímulos relevantes para la supervivencia.

Estudios de neuroimagen conducidos con resonancia magnética funcional en poblaciones pediátricas han documentado que la amígdala infantil ya muestra respuestas diferenciales a rostros emocionales durante el primer año de vida, aunque con patrones aún inespecíficos que se afinan progresivamente entre los dos y los cinco años (Gee et al., 2022). La conectividad funcional entre la amígdala y estructuras corticales, particularmente la corteza prefrontal ventromedial, evoluciona de manera notable durante este período. Investigaciones longitudinales conducidas por el grupo de Nim Tottenham en Columbia University sugieren que, en la primera infancia, la relación amígdala-prefrontal es predominantemente excitatoria, y solo hacia la adolescencia adquiere el patrón inhibitorio maduro que caracteriza la regulación

emocional adulta. Esta particularidad tiene implicaciones directas para nuestra comprensión de las rabietas y las descargas emocionales del preescolar: no son fallos de voluntad ni ausencias de aprendizaje, sino manifestaciones esperables de una arquitectura neural cuyos frenos corticales todavía no han terminado de instalarse.

El hipocampo, por su parte, sigue un cronograma de maduración más lento pero igualmente relevante. Su papel en la formación de memorias emocionales contextualizadas lo convierte en un puente fundamental entre la experiencia afectiva y la construcción de una biografía personal. Trabajos recientes con resonancia magnética estructural en preescolares muestran que el volumen hipocampal a los tres años predice, de manera moderada pero estadísticamente robusta, indicadores de competencia socioemocional a los cinco años, incluso después de controlar por variables socioeconómicas (Merz et al., 2023). Este tipo de hallazgos, sin embargo, debe interpretarse con cautela: la correlación entre volumen cerebral y competencia conductual no implica causalidad directa, y los tamaños del efecto suelen ser modestos cuando se controlan adecuadamente las variables ambientales.

1.2.2 Desarrollo de la corteza prefrontal

Si la amígdala es la protagonista temprana del drama emocional, la corteza prefrontal es la protagonista de una obra que apenas comienza. Su maduración se extiende hasta la tercera década de la vida, con una trayectoria de sinaptogénesis, poda sináptica y mielinización que se despliega en oleadas sucesivas y no uniformes. Durante los primeros seis años, las regiones prefrontales sufren transformaciones estructurales masivas: la sinaptogénesis alcanza su pico entre los primeros meses y los tres años, momento a partir del cual comienza un proceso paulatino de poda que continúa durante toda la infancia y la adolescencia.

La corteza prefrontal ventromedial, particularmente implicada en la valoración de recompensas y en la regulación de estados afectivos, muestra desarrollo funcional evidente desde el primer año. La corteza prefrontal dorsolateral, sustrato de funciones ejecutivas más complejas como la memoria de trabajo y la planificación, madura de manera más tardía. La corteza cingulada anterior, involucrada en la detección de conflictos y en la regulación del esfuerzo cognitivo, se sitúa en una posición intermedia. Este mosaico de trayectorias temporales explica por qué un niño de cuatro años puede empatizar con la tristeza de un amigo (función accesible tempranamente) y, sin embargo, ser incapaz de resistir el impulso de arrebatarse un juguete (función que requiere control inhibitorio prefrontal más maduro).

Un aspecto que la investigación reciente ha subrayado con creciente claridad es la sensibilidad diferencial de la corteza prefrontal a la experiencia. Trabajos del grupo de Charles Nelson en Boston Children's Hospital, particularmente aquellos derivados del Bucharest Early Intervention Project, han mostrado que la privación temprana grave como la vivida por niños institucionalizados en condiciones de negligencia extrema produce reducciones significativas en el volumen y en la conectividad de regiones prefrontales, con consecuencias que persisten durante años a pesar de intervenciones posteriores (Nelson et al., 2020; Sheridan et al., 2022). Estos hallazgos tienen relevancia limitada, afortunadamente, para la mayoría de las familias, pero establecen un principio general: la corteza prefrontal es notablemente experience-expectant, es decir, requiere de estímulos relacionales específicos para desplegar su potencial madurativo.

1.2.3 Mielinización de circuitos frontolímbicos

La mielinización, el proceso por el cual los axones se recubren de vainas lipídicas que aumentan la velocidad de conducción neural, constituye uno de los procesos más lentos del desarrollo cerebral. Las áreas sensoriomotoras primarias completan su mielinización durante los primeros años, mientras que las conexiones frontolímbicas esos circuitos que unen las regiones prefrontales con estructuras límbicas subcorticales continúan mielinizándose hasta bien entrada la adolescencia.

Los estudios de imagen por tensor de difusión (DTI) han permitido cuantificar con precisión creciente estos procesos. Investigaciones publicadas entre 2021 y 2024 han documentado que la anisotropía fraccional del uncinado fascículo que conecta la corteza orbitofrontal con la amígdala y el hipocampo aumenta de manera significativa durante los años preescolares y se asocia con indicadores conductuales de regulación emocional (Sanders et al., 2023). Un niño con mejor integridad microestructural del uncinado tiende a mostrar, a los cinco años, mayor capacidad para modular respuestas emocionales negativas y para tolerar la frustración. La causalidad, insistamos una vez más, no es directa: la integridad del fascículo refleja tanto factores genéticos como experiencias tempranas de correulación, y los estudios longitudinales que permitirían desentrañar estos aportes relativos apenas comienzan a producir resultados.

Un debate abierto en la literatura reciente tiene que ver con la especificidad de los efectos de la adversidad temprana sobre la mielinización frontolímbica. McLaughlin y colaboradores (2021) han argumentado que diferentes tipos de adversidad privación versus amenaza producen

patrones neurobiológicos distinguibles: la privación afecta preferentemente el desarrollo cognitivo y la mielinización cortical, mientras que la amenaza altera de manera más marcada los circuitos amigdalinos y la reactividad emocional. Esta hipótesis dimensional de la adversidad ha generado un intenso debate y ha comenzado a reemplazar los modelos acumulativos tradicionales que trataban toda experiencia adversa como equivalente. La utilidad clínica de esta distinción es, a mi juicio, considerable, aunque conviene mantener cautela frente a intentos prematuros de biotipificar a los niños según su historia de adversidad.

1.2.4 Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal y respuesta al estrés

Ninguna discusión sobre bases neurobiológicas del desarrollo socioemocional temprano puede prescindir del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal (HPA). Este sistema neuroendocrino coordina la respuesta al estrés mediante la liberación en cascada de hormona liberadora de corticotropina, hormona adrenocorticotropa y, finalmente, cortisol. La regulación del eje HPA durante la primera infancia constituye una de las áreas más productivas de la neurociencia afectiva del desarrollo, en parte porque el cortisol es medible con métodos no invasivos muestras salivales, muestras capilares y permite estudios ecológicos en poblaciones amplias.

La investigación pionera de Megan Gunnar en University of Minnesota estableció, hace ya dos décadas, un principio fundamental: la presencia de un cuidador sensible y responsivo atenúa la respuesta cortisoléica del niño frente a estresores. Este efecto amortiguador de la relación de apego, denominado *social buffering*, se ha replicado en múltiples estudios y constituye uno de los hallazgos más robustos de la disciplina. Trabajos recientes han refinado la comprensión de este mecanismo. Doom y colaboradores (2022) demostraron, con muestras longitudinales en preescolares, que la sensibilidad materna medida a los 24 meses predice la reactividad cortisoléica del niño a los 48 meses, con efectos mediados parcialmente por la calidad de la correulación diádica observada en interacciones estructuradas.

Un fenómeno particularmente relevante para la práctica clínica es lo que se ha denominado *toxic stress response*, término acuñado por Shonkoff y colaboradores en el marco del Center on the Developing Child. Este constructo distingue tres niveles de respuesta al estrés: el estrés positivo, breve y moderado, que forma parte del desarrollo normal y contribuye a construir resiliencia; el estrés tolerable, más intenso pero amortiguado por relaciones de apoyo; y el estrés tóxico, prolongado o severo y sin amortiguación relacional adecuada, que puede alterar la arquitectura cerebral en desarrollo. La evidencia sobre estrés tóxico proviene principalmente

de estudios en poblaciones expuestas a maltrato, negligencia grave o violencia crónica, y ha sido crucial para justificar intervenciones tempranas de política pública en la región latinoamericana (UNICEF, 2022).

La biomarcación del estrés temprano ha experimentado avances metodológicos significativos. La medición de cortisol en cabello, que permite estimar exposición acumulada durante períodos de semanas o meses, se ha convertido en una herramienta valiosa en investigación pediátrica. Estudios recientes conducidos en poblaciones latinoamericanas expuestas a adversidad socioeconómica han encontrado niveles capilares de cortisol elevados en preescolares de contextos vulnerables, con asociaciones moderadas pero significativas con indicadores de regulación emocional y sintomatología internalizante (Palma-Gudiel et al., 2021). Estos hallazgos, sin negar su valor, deben interpretarse cuidadosamente: la elevación cortisolérica no es un marcador específico de patología ni un destino biológico, sino un indicador estadístico de riesgo cuya expresión conductual depende de múltiples moderadores.

Tabla 1.1

Regiones neurales clave en el desarrollo socioemocional temprano: cronograma madurativo y funciones asociadas

Estructura o circuito	Trayectoria madurativa aproximada	Función socioemocional principal	Sensibilidad a la experiencia temprana
Amígdala	Alcanza ~80 % del volumen adulto al año	Detección de amenaza, procesamiento de rostros emocionales	Alta; sensible a exposición a amenaza
Hipocampo	Maduración progresiva hasta la adolescencia	Memoria emocional contextualizada, regulación del eje HPA	Alta; vulnerable al estrés crónico
Corteza prefrontal ventromedial	Desarrollo funcional desde el primer año, maduración hasta la adultez	Valoración afectiva, regulación de emociones	Alta; sensible a calidad del cuidado
Corteza prefrontal dorsolateral	Maduración tardía, hasta la tercera década	Funciones ejecutivas, control inhibitorio	Moderada a alta
Fascículo uncinado	Mielinización creciente durante la primera infancia	Conexión frontolímbica, regulación emocional	Alta; sensible a adversidad temprana
Eje HPA	Regulación funcional desde el nacimiento, refinamiento continuo	Respuesta al estrés, activación fisiológica	Muy alta; modulada por la sensibilidad del cuidador

Nota. Adaptado de Tottenham (2020), Nelson et al. (2020), Sanders et al. (2023) y Gunnar y colaboradores (documentos varios).

1.3 Teorías clásicas revisitadas a la luz de la evidencia contemporánea

1.3.1 Bowlby y Ainsworth: la teoría del apego cuarenta años después

La formulación original de John Bowlby, articulada en la trilogía *Attachment and Loss* publicada entre 1969 y 1980, propuso que el vínculo afectivo primario del niño con su cuidador principal constituye un sistema motivacional biológicamente preparado, análogo a otros sistemas conductuales evolucionados, cuya función adaptativa consiste en mantener la proximidad protectora del adulto durante el período de máxima vulnerabilidad. Mary Ainsworth operacionalizó esta teoría mediante el procedimiento de la Situación Extraña, identificando tres patrones organizados de apego seguro, inseguro-evitativo, inseguro-ambivalente a los que Main y Solomon añadieron posteriormente el patrón desorganizado. Cinco décadas después de aquellas formulaciones fundacionales, la teoría del apego sigue siendo uno de los marcos más productivos de la psicología del desarrollo. Pero también ha sido objeto de matizaciones importantes.

La primera matización tiene que ver con la especificidad del cuidador. Bowlby, formado en la tradición psicoanalítica de posguerra, tendió a privilegiar la figura materna como fuente prácticamente exclusiva del apego primario. La evidencia contemporánea ha desmontado esta visión de manera concluyente. Los estudios sobre apego paterno, así como los realizados con familias en las que las figuras primarias de cuidado son abuelas, tíos, hermanos mayores o cuidadores no biológicos, muestran que el sistema de apego se organiza en torno a la disponibilidad y sensibilidad del cuidador, sea quien sea, y no en torno a un vínculo biológico privilegiado (Dagan & Sagi-Schwartz, 2021). Este hallazgo tiene implicaciones profundas para la evaluación clínica: cuando un niño latinoamericano ha sido criado predominantemente por su abuela mientras la madre migra al extranjero para sostener económicamente a la familia, evaluar el apego solo con la madre biológica introduce sesgos que pueden llevar a diagnósticos erróneos de inseguridad.

Una segunda matización relevante concierne a la estabilidad del apego a lo largo del ciclo vital. Los estudios longitudinales de Sroufe y colaboradores en el Minnesota Longitudinal Study of Risk and Adaptation mostraron que el apego evaluado en la infancia predice, con magnitudes

moderadas, aspectos del funcionamiento socioemocional adulto. Sin embargo, investigaciones más recientes con seguimientos prolongados han encontrado que la estabilidad no es tan robusta como se pensaba: cambios importantes en las circunstancias familiares pueden modificar sustancialmente las representaciones internas del apego, tanto en dirección de mayor seguridad como en dirección opuesta (Groh et al., 2021). Esta plasticidad, lejos de debilitar la teoría, la enriquece: el apego no es un rasgo fijo sino un proceso dinámico que puede reorganizarse a lo largo del desarrollo, especialmente cuando se producen experiencias relacionales correctivas.

El apego desorganizado ha recibido atención renovada en la última década. Metaanálisis recientes confirman su asociación con maltrato infantil, con trastornos disociativos posteriores y con la denominada conducta "atemorizante o atemorizada" del cuidador. La prevalencia global del apego desorganizado se sitúa alrededor del 15 % en muestras normativas, con cifras significativamente superiores en poblaciones expuestas a adversidad (van IJzendoorn et al., 2022). En América Latina, los datos son escasos pero convergentes: estudios en poblaciones vulnerables en Chile, Colombia y Perú reportan prevalencias del 25 al 35 %, lo que subraya la magnitud del desafío que enfrentan las políticas de protección infantil en la región.

1.3.2 Vygotsky y la construcción social de la regulación emocional

Vygotsky escribió comparativamente poco sobre desarrollo emocional en sentido estricto, y buena parte de sus reflexiones sobre el tema quedaron inconclusas por su muerte prematura en 1934. Sin embargo, sus conceptos de zona de desarrollo próximo, mediación semiótica y la ley general del desarrollo cultural según la cual toda función psicológica superior aparece dos veces: primero en el plano social, después en el plano individual tienen implicaciones profundas para comprender la regulación emocional infantil.

La lectura contemporánea de Vygotsky ha inspirado un cuerpo considerable de investigación sobre la correulación diádica. Los trabajos de Ross Thompson en University of California-Davis han operacionalizado la idea vygotskiana de que la regulación emocional infantil emerge en la interacción cotidiana con adultos que prestan sus propios recursos regulatorios al niño. Cuando una madre nombra la emoción del niño ("estás enojado porque no quieres guardar los juguetes"), le ofrece un marco interpretativo, valida la experiencia y sugiere alternativas de acción, está funcionando como andamio simbólico que gradualmente el niño internalizará como capacidad propia. Este proceso, que Thompson denomina *scaffolded emotion regulation*,

encuentra respaldo empírico en estudios que muestran que la calidad y cantidad de conversaciones sobre emociones entre madres e hijos predice el vocabulario emocional del niño y su competencia para regularse en situaciones desafiantes (Denham et al., 2023).

Un aspecto vygotskiano subestimado, y que la investigación reciente ha rescatado, es el papel del lenguaje interno en la autorregulación. Cuando un niño de cuatro años se dice a sí mismo, mientras espera su turno, "voy a esperar, voy a esperar", está utilizando el lenguaje autodirigido como herramienta reguladora. Winsler y colaboradores han documentado que la frecuencia y la funcionalidad del habla privada correlacionan positivamente con la autorregulación conductual en preescolares, con efectos particularmente marcados en niños con temperamento difícil. En contextos bilingües, frecuentes en América Latina, la investigación ha comenzado a explorar si el habla privada en la lengua materna resulta más efectiva reguladoramente que en una segunda lengua todavía en adquisición, con resultados provisionales que sugieren ventajas de la lengua nativa (Ellis et al., 2022).

La perspectiva vygotskiana ofrece un contrapunto importante a la lectura biologicista del desarrollo emocional. Sin negar las bases neurales de la regulación, subraya que estas se activan y organizan a través de la mediación cultural. El niño no aprende a regularse simplemente porque su corteza prefrontal madura; aprende a regularse porque adultos significativos, hablando su lengua y compartiendo sus significados culturales, le enseñan a habitar sus emociones. Esta perspectiva es especialmente pertinente para pensar el desarrollo socioemocional en comunidades indígenas latinoamericanas, donde los sistemas de significado emocional tienen configuraciones específicas que no siempre coinciden con las categorías euroamericanas dominantes.

1.3.3 Erikson y las tareas psicosociales tempranas

Erik Erikson postuló ocho estadios psicosociales, tres de los cuales atraviesan la primera infancia: confianza básica versus desconfianza básica durante el primer año, autonomía versus vergüenza y duda entre uno y tres años, e iniciativa versus culpa entre tres y seis años. La formulación eriksoniana ha sido a menudo criticada por su carácter especulativo y por la dificultad de operacionalizarla empíricamente. Aun así, sus intuiciones sobre las tareas de desarrollo temprano conservan valor heurístico y encuentran, en algunos aspectos, respaldo en investigaciones contemporáneas.

La tesis de que el primer año es un período fundamental para la construcción de una expectativa básica de confiabilidad en el mundo social encuentra correlato en la investigación sobre apego seguro y en los estudios sobre expectativas sociales tempranas. Trabajos con paradigmas de violación de expectativas han mostrado que bebés de seis a nueve meses ya manifiestan sorpresa cuando adultos previamente confiables actúan de manera incongruente, lo que sugiere que la construcción de modelos internos sobre la confiabilidad de los otros comienza mucho antes de lo que la teoría clásica proponía (Woodward, 2021).

El estadio de autonomía versus vergüenza y duda, con su énfasis en la exploración autónoma y en la formación de una voluntad propia, converge con hallazgos contemporáneos sobre el desarrollo del yo entre los 18 y los 30 meses. La aparición de la autoconciencia reflexiva evidenciada en el clásico experimento del espejo con marca en la nariz coincide temporalmente con la emergencia de las emociones autoconscientes (vergüenza, culpa, orgullo) y con la primera vinculación entre estas emociones y las normas sociales internalizadas. La cuestión pendiente, sobre la que Erikson no pudo pronunciarse, tiene que ver con las variaciones culturales en la valoración de la autonomía temprana. En culturas colectivistas latinoamericanas, la expresión de autonomía a los dos años puede ser leída como testarudez inaceptable, mientras que en contextos de crianza individualista se celebra como muestra de carácter. Estas diferencias no son cosméticas: modulan la retroalimentación emocional que el niño recibe y, con ella, el balance interno entre autoafirmación y vergüenza.

La revisión contemporánea del pensamiento eriksoniano me lleva a una posición ecléctica: sus etapas no deben tomarse como secuencias rígidas ni como universales culturalmente invariantes, pero sí ofrecen un mapa aproximado de las tareas psicosociales que la primera infancia plantea al niño y a su entorno. Su valor está más en la orientación clínica que en la precisión predictiva.

1.3.4 Bronfenbrenner y la ecología del desarrollo

Urie Bronfenbrenner introdujo, con su teoría ecológica, una corrección necesaria a la psicología del desarrollo dominada por variables individuales y diadas descontextualizadas. Los niveles microsistémico, mesosistémico, exosistémico y macrosistémico ofrecieron un vocabulario para pensar el desarrollo como fenómeno multinivel. En su reformulación posterior con Morris, el modelo bioecológico incorporó el proceso, la persona, el contexto y el tiempo como componentes articulados del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

La actualización contemporánea del modelo bronfenbrenneriano ha ido en varias direcciones. Una de ellas, quizá la más importante, ha sido su articulación con la epigenética. Los procesos proximales que Bronfenbrenner colocó en el corazón de su modelo esas interacciones bidireccionales sostenidas entre el niño y su entorno inmediato tienen ahora correlatos moleculares identificables en la modulación epigenética del genoma infantil (McEwen y McEwen, 2020). El cuidado sensible no solo transforma la conducta del niño, sino que participa en la regulación de la expresión génica en regiones cerebrales críticas.

Otra actualización relevante ha sido la incorporación de nuevos niveles contextuales que Bronfenbrenner no pudo anticipar. Los entornos digitales, particularmente las redes sociales y las plataformas de contenido infantil, constituyen hoy un exosistema con influencia creciente sobre las prácticas parentales y, indirectamente, sobre el desarrollo del niño. Un padre que consume contenido pediátrico en TikTok mientras alimenta a su bebé está siendo influido por un exosistema tecnológico que no existía cuando el modelo fue formulado. La adaptación del modelo bioecológico a la era digital constituye una tarea teórica pendiente que la investigación reciente apenas comienza a abordar (Livingstone y Blum, 2022).

En el contexto latinoamericano, el modelo ecológico ha demostrado particular utilidad para pensar el desarrollo infantil en condiciones de vulnerabilidad estructural. La pobreza no es solo un factor microsistémico que afecta el ingreso familiar, sino un macrosistema que atraviesa todos los niveles: define barrios peligrosos, escuelas con menos recursos, servicios de salud precarios, políticas públicas insuficientes. Un modelo genuinamente ecológico permite ver estas influencias como sistema, y no como suma de factores aislados. Esta perspectiva integrada es la que ha inspirado los programas de desarrollo infantil integral en países como Chile (Chile Crece Contigo), Colombia (De Cero a Siempre) y Ecuador (Misión Ternura), cuya evaluación de impacto discutiremos en el capítulo 5.

1.4 Modelos contemporáneos para pensar la primera infancia

1.4.1 El modelo CASEL de competencias socioemocionales

El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), fundado en 1994, ha ejercido una influencia considerable en el diseño curricular internacional. Su modelo identifica cinco competencias interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia

social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas competencias operan, según el marco CASEL, en cuatro contextos anidados: aula, escuela, familia y comunidad.

La aplicación del marco CASEL a la educación inicial ha requerido adaptaciones sustantivas. La toma de decisiones responsable, tal como se define para adolescentes y adultos, implica capacidades reflexivas y evaluativas que exceden lo que puede esperarse de un niño de cuatro años. En primera infancia, se ha reinterpretado como capacidad emergente de considerar consecuencias inmediatas y de responder a límites externos con creciente autonomía. Investigaciones recientes sobre implementación de currículos SEL en educación inicial han encontrado efectos positivos pero modestos en indicadores de competencia socioemocional, con tamaños del efecto de $d = 0.20$ a 0.35 en metaanálisis recientes (Corcoran et al., 2023). Estos efectos, aunque estadísticamente significativos, sugieren que los programas SEL en preescolar no son intervenciones mágicas y que su impacto depende críticamente de la fidelidad de implementación y del contexto familiar de los niños.

Mi valoración crítica del modelo CASEL es doble. Por un lado, reconozco su valor como marco articulador que ha facilitado el diálogo entre investigación, política pública y práctica educativa. Por otro lado, considero que su tendencia a operacionalizar las competencias como conjuntos de habilidades entrenables tiende a soslayar la dimensión profundamente relacional del desarrollo socioemocional. Un niño no adquiere autoconciencia como quien aprende a atarse los zapatos; la adquiere en la trama de relaciones donde otros lo reconocen, lo nombran y lo validan. Los currículos SEL más efectivos son precisamente aquellos que integran esta dimensión relacional, y no los que reducen el desarrollo socioemocional a un catálogo de habilidades ejercitables.

1.4.2 El modelo de Denham sobre conocimiento emocional en preescolares

Susanne Denham ha desarrollado, a lo largo de tres décadas, uno de los modelos más consistentes sobre competencia emocional en primera infancia. Su formulación distingue tres componentes: expresividad emocional (la capacidad de expresar emociones de manera contextualmente apropiada), conocimiento emocional (la comprensión de las emociones propias y ajenas) y regulación emocional (la capacidad de modular la experiencia y la expresión emocional).

El conocimiento emocional, componente central de su modelo, se organiza en varios subdominios que evolucionan de manera identificable entre los dos y los seis años. La

identificación de expresiones faciales emocionales aparece tempranamente: hacia los tres años, la mayoría de los niños reconoce alegría, tristeza, enojo y miedo básicos. La comprensión de causas situacionales de las emociones progresa entre los tres y los cinco años, cuando el niño empieza a inferir estados emocionales a partir de contextos sin necesidad de señales faciales. La comprensión de emociones mixtas o contradictorias, así como la conciencia de la posibilidad de fingir emociones distintas de las sentidas, aparece más tarde, típicamente después de los cinco años.

Denham y sus colaboradores han desarrollado el Affect Knowledge Test como instrumento estandarizado para evaluar estos componentes. La validación del AKT en poblaciones hispanohablantes se ha realizado con resultados generalmente satisfactorios en México, España y Chile, aunque con algunas advertencias sobre la equivalencia cultural de ciertos ítems (Ornaghi et al., 2021). Estudios longitudinales han mostrado que el conocimiento emocional a los cuatro años predice el ajuste escolar al finalizar el jardín de infantes y la competencia social en primer grado, incluso después de controlar por inteligencia general y por nivel socioeconómico familiar.

Un aspecto que me parece particularmente valioso del modelo de Denham es su articulación explícita con la socialización emocional parental. El conocimiento emocional del niño no emerge en el vacío; se construye en las conversaciones cotidianas donde los padres nombran emociones, discuten causas, sugieren estrategias y modelan expresividad. Cuando estas conversaciones son frecuentes, elaboradas y respetuosas de las emociones del niño, el conocimiento emocional avanza. Cuando son escasas, punitivas o desdeñosas de las emociones negativas, se retrasa. Esta articulación entre desarrollo infantil y prácticas parentales es la que hace de Denham una referencia fundamental para pensar intervenciones basadas en la familia, tema que abordaremos con mayor detalle en el capítulo 3.

1.4.3 Modelo bioecológico de Bronfenbrenner-Morris

Ya he introducido el marco ecológico en la sección sobre teorías clásicas. Aquí conviene detallar los cuatro componentes del modelo bioecológico proceso, persona, contexto y tiempo tal como fueron reformulados en la etapa tardía de la producción bronfenbrenneriana.

Los procesos proximales son las interacciones sostenidas y recíprocas entre el niño y las personas, objetos y símbolos de su entorno inmediato, cuya influencia sobre el desarrollo depende de su regularidad, complejidad progresiva y bidireccionalidad. Ejemplos

característicos son la interacción cotidiana durante las rutinas de alimentación y baño, el juego compartido, la lectura conjunta de cuentos, las conversaciones alrededor de la mesa. La persona incluye las disposiciones biopsicológicas del niño temperamento, características genéticas, capacidades emergentes que modulan cómo experimenta y responde a los procesos proximales. El contexto integra los cuatro niveles clásicos del modelo original. Y el tiempo se refiere tanto a las trayectorias individuales como a los cambios históricos que atraviesan al sistema.

La virtud principal de este modelo es que evita el reduccionismo tanto biológico como sociológico. Los procesos proximales no son variables sociales que "actúan sobre" un niño biológicamente pasivo; son intercambios donde el niño participa activamente y donde su biología se organiza en función de la experiencia. Esta bidireccionalidad tiene un correlato empírico documentado: la temperamentalidad del niño influye en las respuestas parentales, que a su vez retroalimentan el desarrollo del niño. Los estudios recientes sobre susceptibilidad diferencial hipótesis según la cual algunos niños son más sensibles que otros tanto a influencias adversas como a influencias favorables han refinado nuestra comprensión de estos procesos bidireccionales (Belsky & Pluess, 2022).

1.4.4 El marco de regulación emocional de Gross adaptado a primera infancia

James Gross propuso, a fines de los años noventa, un modelo procesual de la regulación emocional que distingue cinco familias de estrategias organizadas temporalmente: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Este modelo fue formulado inicialmente para adultos y ha requerido adaptaciones sustantivas para su aplicación a primera infancia. Las estrategias que exigen habilidades metacognitivas complejas particularmente la reevaluación cognitiva son inaccesibles para preescolares. Otras, como la selección atencional y la modulación conductual, tienen manifestaciones tempranas identificables.

La adaptación del modelo a primera infancia debe incorporar el concepto de coregulación como precursor de la autorregulación. Los bebés y niños pequeños no regulan sus emociones solos; lo hacen con la ayuda de un adulto que funciona como sistema regulatorio externo. La sensibilidad del cuidador para leer las señales del niño, para ofrecer el nivel de estimulación adecuado y para modular su propia respuesta afectiva constituye el vehículo por el cual, progresivamente, el niño internaliza estrategias regulatorias propias. Este proceso, que Fonagy

denominó desarrollo de la función reflectiva, transforma las estrategias interpersonales de regulación en capacidades intrapsíquicas.

Estudios recientes con paradigmas experimentales en preescolares han identificado marcadores conductuales tempranos de las estrategias del modelo de Gross. Los desvíos atencionales voluntarios frente a estímulos frustrantes aparecen hacia los 18-24 meses. Las estrategias de búsqueda de apoyo emocional se consolidan entre los dos y los cuatro años. La expresión modulada de la ira, particularmente en contextos donde el niño anticipa consecuencias negativas de expresarla, aparece entre los tres y los cinco años (Cole et al., 2022). Estos hitos, sin ser universales estrictos, ofrecen una guía útil para el clínico y para el educador.

Figura 1.1

Modelo integrador de dominios del desarrollo socioemocional en primera infancia



Nota. Modelo integrador propuesto por el autor a partir de la síntesis de CASEL, Denham (2006), Bronfenbrenner y Morris (2006) y Gross (2015).

1.5 Períodos sensibles y ventanas de oportunidad

1.5.1 La construcción del concepto de "primeros 1000 días"

El concepto de "primeros 1000 días", que abarca desde la concepción hasta el segundo cumpleaños, ha ganado enorme tracción en política pública durante la última década.

Impulsado por organismos como UNICEF, la OMS y el Banco Mundial, se ha convertido en un lema movilizador para intervenciones nutricionales, sanitarias y de desarrollo temprano. La solidez del respaldo empírico detrás de este marco temporal, sin embargo, merece una mirada crítica.

Los argumentos a favor son considerables. Durante este período, el cerebro triplica su tamaño, se forman aproximadamente el 80 % de las conexiones sinápticas cerebrales, y se establecen circuitos neurales fundamentales para el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional. La nutrición adecuada, la exposición a estimulación cognitiva y afectiva, y la protección frente a estrés tóxico durante este período tienen efectos medibles sobre indicadores de salud y desarrollo posteriores. Estudios longitudinales de gran escala, como el Young Lives Study conducido en Etiopía, India, Perú y Vietnam, han documentado que intervenciones durante los primeros 1000 días producen efectos que persisten hasta la adolescencia (Behrman et al., 2021).

La cuestión crítica es si este marco temporal implica una ventana rígida después de la cual las oportunidades se cierran. La evidencia contemporánea no respalda una lectura tan determinista. El cerebro humano conserva plasticidad significativa hasta bien entrada la adolescencia, y las intervenciones tardías, aunque menos costo-efectivas que las tempranas, pueden producir mejoras sustantivas. El énfasis en los 1000 días ha sido, a mi juicio, políticamente eficaz para movilizar recursos, pero pedagógicamente riesgoso si lleva a familias, educadores o responsables públicos a asumir que después de los dos años ya nada puede hacerse. Esta lectura fatalista, además de científicamente incorrecta, es socialmente perjudicial: puede desincentivar la inversión en programas para niños mayores que también los necesitan.

1.5.2 Epigenética del cuidado parental temprano

La epigenética del comportamiento constituye uno de los campos más productivos de la neurociencia del desarrollo contemporánea. La epigenética estudia los mecanismos moleculares metilación del ADN, modificaciones de histonas, ARN no codificante que regulan la expresión génica sin alterar la secuencia del ADN. La relevancia para el desarrollo socioemocional radica en que estos mecanismos son sensibles a la experiencia y pueden mediar los efectos duraderos de las experiencias tempranas sobre el desarrollo cerebral.

Los trabajos pioneros de Michael Meaney y colaboradores en McGill University, inicialmente con modelos animales, mostraron que las variaciones en el cuidado maternal medido en ratas como frecuencia de lamido y aseo de las crías producen modificaciones epigenéticas en el gen

del receptor de glucocorticoides en el hipocampo, con consecuencias sobre la reactividad al estrés que persisten durante la vida adulta y pueden transmitirse a la generación siguiente. La traducción de estos hallazgos a humanos ha sido más compleja de lo esperado, en parte por dificultades metodológicas (los estudios en humanos deben trabajar con tejidos periféricos accesibles, no cerebrales), pero varios estudios han encontrado asociaciones entre calidad del cuidado temprano y patrones de metilación en genes candidatos (Provenzi et al., 2020).

La investigación reciente ha comenzado a explorar la epigenética prenatal, examinando cómo el estrés materno durante el embarazo afecta patrones de metilación en el recién nacido. Estudios como los conducidos por el grupo de Elisabeth Binder en el Max Planck Institute de Múnich han documentado que la exposición prenatal a violencia doméstica o a estrés severo se asocia con modificaciones epigenéticas específicas en el eje HPA del neonato, con posibles implicaciones para la reactividad al estrés posterior. Estos hallazgos son sugerentes pero requieren replicación cuidadosa: la epigenética humana en poblaciones no seleccionadas produce efectos generalmente pequeños que solo se detectan con muestras muy amplias.

En América Latina, la investigación epigenética del desarrollo temprano es incipiente pero prometedora. Estudios en Brasil y Argentina han comenzado a explorar los efectos epigenéticos de la prematuridad, del cuidado en unidades de cuidados intensivos neonatales y de la exposición a violencia comunitaria durante el embarazo. Los resultados apuntan en direcciones convergentes con la literatura internacional, aunque con matices propios que reflejan las particularidades del contexto regional (Provenzi et al., 2022).

Una precaución epistemológica se impone. La epigenética no debe interpretarse como una ruta hacia el determinismo biológico. Las modificaciones epigenéticas son, en principio, reversibles, y muchas experiencias posteriores pueden modificar los patrones establecidos tempranamente. El discurso público sobre epigenética a veces ha caído en un fatalismo similar al genético del siglo veinte, con la sola diferencia de que ahora la culpa recae sobre las madres cuya vida durante el embarazo "programa" el destino del hijo. Como investigador y como consultor en programas de crianza, he visto los efectos culpabilizadores de este discurso mal calibrado, y creo que la comunidad académica tiene la responsabilidad ética de comunicar la epigenética con precisión y con cuidado social.

1.5.3 Efectos a largo plazo de la adversidad temprana

La adversidad temprana ha sido conceptualizada de múltiples maneras, y la variedad conceptual ha producido tanto avances como confusiones. El modelo pionero de las Adverse Childhood Experiences (ACEs), desarrollado por Felitti y colaboradores en los años noventa, propuso una suma acumulativa de exposiciones adversas: abuso físico, sexual y emocional, negligencia, disfunción del hogar cuya cantidad predice riesgos de salud física y mental en la adultez. La escala ACE ha tenido influencia global considerable y ha inspirado muchas intervenciones de política pública, pero también ha recibido críticas metodológicas sustantivas: trata como equivalentes exposiciones muy distintas, ignora el tiempo de exposición, y no considera factores protectores.

La ya mencionada propuesta dimensional de McLaughlin y Sheridan, que distingue entre experiencias de privación y experiencias de amenaza, ha buscado superar las limitaciones del modelo acumulativo. Los estudios que la han puesto a prueba encuentran, en general, evidencia congruente con la hipótesis dimensional, aunque con considerable superposición entre dominios (Machlin et al., 2023). Un niño criado en situación de pobreza extrema típicamente experimenta tanto privación de estimulación como amenaza por exposición a violencia comunitaria, lo que dificulta el aislamiento estadístico de sus contribuciones específicas.

Los estudios longitudinales de largo plazo han sido especialmente valiosos para caracterizar los efectos duraderos de la adversidad temprana. El Bucharest Early Intervention Project, ya mencionado, sigue a niños expuestos a institucionalización severa en Rumania durante su primera infancia. Los seguimientos hasta la adolescencia han mostrado que la intervención de acogimiento familiar antes de los dos años produce recuperaciones sustanciales en el desarrollo cognitivo, socioemocional y neurobiológico, mientras que intervenciones más tardías producen mejoras menores. Este hallazgo, uno de los pocos experimentos que puede considerarse aleatorizado en el campo de la adversidad extrema por razones éticas obvias, respalda la tesis general de que la intervención temprana es más eficaz, sin implicar que la intervención tardía sea inútil (Nelson et al., 2020).

En América Latina, los estudios longitudinales sobre adversidad temprana han crecido en las últimas décadas. La Cohorte de Pelotas en Brasil, la Cohorte Chile Crece Contigo y los seguimientos de programas colombianos como De Cero a Siempre han producido evidencia relevante sobre trayectorias del desarrollo socioemocional en contextos de vulnerabilidad. Los

hallazgos convergen en algunas líneas: la calidad del cuidado familiar amortigua parcialmente los efectos de la pobreza estructural sobre el desarrollo; el acceso a educación inicial de calidad produce mejoras significativas particularmente en niños de contextos vulnerables; y las intervenciones que combinan componentes nutricionales, sanitarios y de estimulación temprana son más eficaces que las intervenciones aisladas (Attanasio et al., 2022).

1.6 Discusión y reflexión crítica

Cerrar este capítulo sin señalar sus limitaciones sería, además de intelectualmente deshonesto, contradictorio con la actitud epistemológica que he intentado modelar a lo largo del texto. La revisión que acabo de presentar tiene, al menos, cuatro puntos ciegos que conviene explicitar.

El primero es el sesgo bibliográfico. Buena parte de la evidencia sobre bases neurobiológicas del desarrollo socioemocional proviene de estudios conducidos en poblaciones anglosajonas y europeas, con muestras predominantemente blancas y de clase media. La extrapolación de estos hallazgos a poblaciones latinoamericanas, con configuraciones familiares, prácticas de crianza y realidades socioeconómicas diferentes, no es automática. La investigación en neurociencia del desarrollo latinoamericana ha crecido en las últimas décadas, pero sigue siendo una fracción menor de la producción global. Este desequilibrio tiene consecuencias: los mapas neurales del desarrollo emocional que consideramos universales pueden estar sesgados hacia patrones específicos de las poblaciones estudiadas.

Un segundo punto ciego concierne al problema de la agregación estadística. La mayoría de los estudios que he citado producen inferencias sobre poblaciones, no sobre individuos. Cuando decimos que la sensibilidad materna a los 24 meses predice la reactividad cortisolérmica a los 48 meses, estamos hablando de correlaciones promedio que dejan enorme variabilidad individual sin explicar. Ningún clínico puede predecir con confianza el desarrollo socioemocional futuro de un niño particular a partir de indicadores neurobiológicos actuales; puede, en el mejor de los casos, situar probabilidades. Esta distinción entre inferencia poblacional e inferencia individual se ha vuelto crucial en la era del big data y del machine learning aplicados al desarrollo infantil, donde a veces se comunica con exageración la capacidad predictiva de los modelos.

Un tercer límite tiene que ver con la neurofilia académica y mediática. La disponibilidad de imágenes cerebrales espectaculares y de datos moleculares sofisticados ha producido, tanto en

la comunidad académica como en el público general, una sobrevaloración de las explicaciones neurobiológicas. Un mismo hallazgo comunicado en términos conductuales "los niños con cuidadores sensibles se regulan mejor emocionalmente" resulta menos impresionante que su versión neural "los niños con cuidadores sensibles muestran mayor conectividad prefrontal-amigdalina". Sin embargo, el poder explicativo puede ser equivalente, y a veces el nivel conductual ofrece más información práctica. La neurociencia no debe reemplazar a la psicología del desarrollo, sino integrarse con ella en un diálogo interdisciplinar equilibrado.

El cuarto punto ciego, quizás el más relevante para el propósito de este libro, es la distancia entre lo que sabemos y lo que efectivamente ocurre en la vida cotidiana de las familias. La sofisticación creciente de los modelos científicos sobre desarrollo socioemocional temprano contrasta con la relativa modestia de nuestras herramientas para trasladar ese conocimiento a los padres y madres reales que crían niños en condiciones muy diversas. Un padre latinoamericano que trabaja doce horas al día para sostener a su familia no puede aprovechar el conocimiento sobre correulación de la misma manera que un académico con estabilidad económica y tiempo disponible. Esta asimetría estructural es, a mi juicio, uno de los desafíos centrales de la ciencia del desarrollo temprano contemporáneo, y volveré sobre ella en el capítulo final del libro.

Pese a estas limitaciones, creo que la evidencia acumulada permite sostener tres afirmaciones robustas que orientarán el resto del libro. Primero, el desarrollo socioemocional temprano es un proceso multidimensional donde biología y experiencia se entrelazan de manera inseparable; no hay proceso puramente neural ni proceso puramente cultural. Segundo, las relaciones tempranas con cuidadores sensibles constituyen el vehículo principal por el cual el potencial biológico del niño se despliega efectivamente; ningún programa, currículo o dispositivo tecnológico puede sustituir esta función relacional. Tercero, las condiciones estructurales pobreza, violencia, exclusión tienen efectos identificables sobre el desarrollo temprano, y la respuesta a estos desafíos requiere articulación entre políticas públicas, sistemas de salud, sistemas educativos y apoyo directo a familias.

Los capítulos siguientes desarrollarán estas afirmaciones desde ángulos complementarios. El capítulo 2 examinará los hitos específicos del desarrollo socioemocional desde el nacimiento hasta los seis años. Los capítulos 3 y 4 abordarán, respectivamente, el rol parental y los factores contextuales. El capítulo 5 revisará intervenciones basadas en evidencia. Y el capítulo 6 propondrá una agenda integrada para investigación, práctica y política pública.

Preguntas de reflexión

1. La distinción entre desarrollo socioemocional, regulación emocional y competencia social presenta importantes solapamientos conceptuales. ¿En qué medida esta imprecisión terminológica afecta la calidad de las intervenciones diseñadas para primera infancia, y qué estrategias metodológicas propondría usted para clarificar operacionalmente estos constructos en su propia práctica investigativa o profesional?
2. Los hallazgos sobre epigenética del cuidado temprano han producido, tanto en la literatura académica como en el discurso público, interpretaciones deterministas que sitúan a las madres como responsables cuasi-exclusivas del "programa biológico" del hijo. ¿Cómo podría comunicarse la evidencia epigenética de manera científicamente precisa sin generar culpabilización parental? ¿Qué responsabilidad tiene la academia en la construcción social de estos discursos?
3. Buena parte de la evidencia neurobiológica revisada proviene de poblaciones anglosajonas y europeas. Si usted tuviera que diseñar un estudio de neuroimagen sobre desarrollo socioemocional en una comunidad indígena latinoamericana, ¿qué adaptaciones metodológicas, éticas y conceptuales consideraría indispensables? ¿Es siquiera adecuado replicar en esos contextos paradigmas experimentales desarrollados en otros?
4. La noción de "primeros 1000 días" ha movilizado importantes recursos de política pública, pero ha sido criticada por sugerir un determinismo temporal excesivo. ¿Cómo balancearía usted, en un documento de política pública dirigido a un ministerio de desarrollo social, la urgencia de invertir tempranamente con la necesidad de no cerrar la puerta a intervenciones en niños mayores?

CAPÍTULO 2

Hitos del desarrollo socioemocional: del nacimiento a los seis años

Autor:

Diana Catalina Ayala Gavilanes

"El desarrollo socioemocional no es una secuencia de adquisiciones discretas sino una arquitectura que se levanta piedra sobre piedra: cada logro descansa sobre los anteriores y prefigura los siguientes."

L. Alan Sroufe (2016)

Introducción

El capítulo anterior trazó el andamiaje neurobiológico, teórico y conceptual que sostiene el desarrollo socioemocional temprano. Ahora corresponde adentrarse en la fenomenología del proceso: qué hace, qué siente y qué comprende un niño en cada tramo de sus primeros seis años. La tarea no es trivial. Describir hitos supone un compromiso metodológico delicado, porque el desarrollo no avanza por peldaños uniformes ni obedece a un calendario universal. Los promedios estadísticos que ofrecen los manuales conviven con una variabilidad interindividual que, en algunos dominios, alcanza magnitudes de dos desviaciones estándar sin que exista patología alguna (Sroufe et al., 2005; Thompson, 2024).

He organizado el capítulo en torno a cuatro tramos evolutivos el primer año, el período de los doce a los treinta y seis meses, la etapa de tres a seis años y a dos ejes transversales: la variabilidad individual y los instrumentos con que la disciplina intenta capturarla. La secuencia responde a una lógica cronológica, pero conviene desde ya alertar al lector contra la tentación de leerla como una escalera lineal. Un hito no reemplaza al anterior sino que lo integra; la sonrisa social del segundo mes no desaparece cuando emerge la referencia social del noveno, sino que se subordina y complejiza dentro de un repertorio comunicativo más denso. Este principio de integración jerárquica, formulado con nitidez por Werner y retomado por la psicopatología del desarrollo contemporánea (Cicchetti, 2016), es indispensable para leer críticamente cualquier lista de hitos.

Un segundo apunte preliminar. La literatura sobre hitos socioemocionales ha crecido de manera espectacular en la última década, pero el sesgo WEIRD muestras occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas, en la conocida expresión de Henrich et al. (2010) sigue siendo endémico. En una revisión reciente, Nielsen et al. (2023) documentan que apenas el 11 % de los estudios sobre desarrollo emocional temprano publicados en revistas de alto impacto entre 2018 y 2022 incluyeron muestras del Sur global. Esta desproporción obliga a leer con cautela cualquier norma etaria y a preguntarse, capítulo a capítulo, hasta qué punto los datos disponibles capturan la realidad de los niños latinoamericanos.

2.1 El primer año de vida: emergencia del mundo emocional

El neonato humano llega al mundo con un repertorio emocional acotado pero funcional. Contra la vieja imagen del recién nacido como pizarra en blanco, la evidencia contemporánea muestra

que las capacidades de discriminación afectiva están operativas desde las primeras horas: los neonatos prefieren rostros a estímulos no faciales, sincronizan su llanto con el llanto ajeno y muestran patrones diferenciales de activación autonómica ante voces prosódicamente contrastadas (Farroni et al., 2022; Grossmann, 2023). Lo que sigue en los meses siguientes no es la aparición ex nihilo de las emociones, sino su progresiva diferenciación, comunicabilidad y regulación en el marco de la díada cuidador-bebé.

2.1.1 De la sonrisa endógena a la sonrisa social

Las sonrisas neonatales, frecuentes durante el sueño REM y desencadenadas por estados internos, carecen de referente social. Entre la sexta y la octava semana emerge la sonrisa social propiamente dicha: aquella dirigida al rostro humano, sostenida por el contacto visual y contingente a la interacción. El hito parece trivial hasta que se advierte lo que revela. La sonrisa social exige que el infante haya construido, en menos de dos meses, una representación privilegiada del rostro como estímulo social, una capacidad de rastrear la mirada del otro y un sistema motivacional que asocia esa mirada con placer. Los estudios de electroencefalografía de alta densidad en los últimos años han mostrado que la respuesta N290-P400 al rostro materno se organiza hacia el segundo mes y correlaciona con la frecuencia de sonrisas sociales medidas en observación naturalista (Xie et al., 2022).

La sonrisa social opera además como conducta reforzadora bidireccional. Investigaciones microanalíticas del intercambio cara a cara demuestran que la aparición de la sonrisa infantil incrementa la vocalización parental, ajusta el registro prosódico del cuidador el llamado *motherese* o habla materna, aunque el fenómeno no está restringido a las madres y activa circuitos de recompensa en el adulto que involucran al núcleo accumbens y a la corteza orbitofrontal (Feldman, 2023). Estamos, pues, ante un fenómeno recíprocamente motivante: el bebé sonríe y el cerebro adulto responde químicamente para volver a provocar la sonrisa. Esta espiral, que Feldman ha caracterizado como sincronía biocomportamental, constituye el sustrato temprano de la corregulación emocional.

Vale la pena detenerse en un matiz clínico. La ausencia o el retraso de la sonrisa social más allá del tercer mes es uno de los signos precoces que orientan la sospecha de riesgo en el neurodesarrollo, aunque su valor predictivo aislado es bajo. Los estudios prospectivos con hermanos menores de niños con condición del espectro autista muestran que la reducción de sonrisas sociales entre los dos y los seis meses forma parte de un patrón más amplio de atención

social atípica (Jones et al., 2022). No obstante, la sonrisa tardía en un bebé prematuro, en un niño con hipotonía transitoria o en un contexto de depresión materna severa puede reflejar realidades muy distintas, y confundirlas conduce a errores diagnósticos costosos.

2.1.2 Referencia social y el andamiaje intersubjetivo

Alrededor del noveno mes, y no antes, el infante comienza a mirar sistemáticamente el rostro del cuidador en situaciones de incertidumbre para regular su propia conducta a partir de la expresión emocional ajena. Se trata de la referencia social, un fenómeno estudiado clásicamente mediante el paradigma del acantilado visual (Sorce et al., 1985) y revisado en la última década con paradigmas más ecológicos que incorporan seguimiento ocular y análisis de sincronía diádica (Vaillant-Molina & Bahrick, 2012; Stenberg, 2022).

La referencia social presupone tres capacidades que se articulan casi simultáneamente entre los ocho y los diez meses: la atención conjunta triádica yo, tú, y un objeto compartido, la comprensión rudimentaria de que las expresiones faciales del otro portan información sobre el mundo, y la disposición motivacional a actualizar la propia conducta con base en esa información. Tomasello (2019) sostiene que este cluster de habilidades marca la entrada del niño en lo que él denomina la intencionalidad compartida, sin la cual el aprendizaje cultural resultaría impensable.

Los datos son consistentes en un punto que merece énfasis: la referencia social no aparece por maduración pura. Su emergencia depende de la calidad de las interacciones cara a cara durante los meses previos. Bebés cuyas madres muestran patrones más contingentes y sensibles en el segundo trimestre exhiben referencia social más frecuente y más útil hacia el noveno mes; los bebés de madres con depresión postparto severa muestran una referencia social empobrecida y, particularmente, una tendencia a no consultar el rostro materno ante estímulos ambiguos (Field, 2021; Reck et al., 2023). Nada de esto es determinista, pero el patrón subraya que los hitos socioemocionales del primer año no son productos intrínsecos del organismo sino coproducciones diádicas.

2.1.3 Ansiedad ante extraños y ante la separación

Entre los seis y los ocho meses, el bebé que hasta entonces se dejaba tomar por cualquier adulto comienza a mostrar reactividad negativa ante rostros desconocidos: retrae el cuerpo, esconde la cabeza en el hombro del cuidador, llora si el extraño se acerca demasiado rápido. Poco

después, alrededor de los nueve o diez meses, aparece la ansiedad de separación, es decir, la angustia manifiesta cuando la figura de apego se aleja.

Ambos fenómenos son universales en su emergencia pero muy variables en su intensidad. En muestras latinoamericanas rurales, donde el bebé suele estar en contacto con múltiples cuidadores desde el nacimiento abuelas, hermanas mayores, vecinas, la ansiedad ante extraños tiende a ser más discreta que en las muestras urbanas de clase media (Mesa Ramírez et al., 2022). El dato es importante porque una lectura descontextualizada de las normas anglosajonas puede llevar al clínico a interpretar como retraso lo que es, en realidad, una configuración cultural del sistema de cuidado.

Conviene además desactivar una lectura ingenua. La ansiedad ante extraños no revela inseguridad; revela, al contrario, que el bebé ha discriminado a sus figuras significativas del resto del entorno humano y prefiere su cercanía. Un infante que no distingue extraños de familiares a los diez meses es motivo de mayor preocupación clínica que uno que llora al ver a un desconocido acercarse.

2.1.4 El apego como organizador emocional del primer año

Hacia los doce meses, el sistema de apego cuyos componentes ya estaban operativos desde los primeros meses se consolida como el organizador central de la vida emocional del infante. Es en este momento cuando el modelo de la Situación Extraña de Ainsworth resulta aplicable y cuando la clasificación cuatripartita del apego adquiere sentido clínico y evolutivo.

La clasificación original de Ainsworth distinguía tres patrones: seguro (B), inseguro-evitativo (A) e inseguro-ambivalente-resistente (C). Main y Solomon (1990) añadieron la categoría de apego desorganizado (D), reservada para bebés que exhiben conductas contradictorias, congeladas o desorientadas ante la reunión con el cuidador. Esta categoría, lejos de ser una etiqueta más, identifica al subgrupo con mayor riesgo evolutivo y clínico, y su presencia se asocia con historias de maltrato, negligencia grave o trastornos mentales severos en el cuidador (Granqvist et al., 2017).

Tabla 2.1

Patrones de apego según la Situación Extraña: características conductuales, correlatos parentales y prevalencia estimada

Patrón	Conducta en la reunión	Correlato parental predominante	Prevalencia muestras norteamericanas^a	Prevalencia muestras latinoamericanas^b
Seguro (B)	Busca proximidad, se calma y regresa a la exploración	Sensibilidad contingente y cálida	55-65 %	45-60 %
Inseguro-evitativo (A)	Evita el contacto, minimiza el afecto negativo	Rechazo del afecto negativo, distancia emocional	15-25 %	8-18 %
Inseguro-ambivalente (C)	Alterna búsqueda y resistencia, no se calma	Inconsistencia, intrusividad, respuesta impredecible	8-15 %	15-28 %
Desorganizado (D)	Conductas contradictorias, congelamiento, desorientación	Miedo/asustar (frightened/frightening), trauma no resuelto	15-20 % en muestras normativas; hasta 80 % en maltrato	12-25 % en muestras normativas

^a Datos consolidados a partir del meta-análisis de van IJzendoorn y Bakermans-Kranenburg (2019) y actualizaciones de Verhage et al. (2023).

^b Datos derivados de Posada et al. (2021), Carbonell et al. (2022) y Behrens et al. (2023).

Los datos de prevalencia en América Latina merecen un comentario detenido. Durante mucho tiempo se sostuvo que la distribución de patrones de apego era esencialmente universal, con proporciones similares en Occidente y en otras regiones. La afirmación no resiste el escrutinio empírico actual. Los estudios de Posada y colaboradores en Colombia (Posada et al., 2021), replicados y ampliados con muestras mexicanas (Nóblega et al., 2022) y peruanas (Nóblega & Traverso, 2023), muestran una tendencia consistente: la prevalencia del apego ambivalente (C) es mayor en América Latina que en muestras del norte global, mientras que el evitativo (A) es proporcionalmente menor. La lectura no debe ser deficitaria. Las culturas latinoamericanas tienden a valorar la proximidad física prolongada, el contacto piel a piel más allá del primer año, el colecho como norma y no como excepción, y la expresividad emocional abierta. En ese

marco, algunas conductas que en el laboratorio se clasifican como C protesta intensa ante la separación, dificultad para calmarse rápidamente pueden reflejar patrones interactivos culturalmente adaptativos y no disfunciones del sistema de apego.

Este argumento, sin embargo, tiene un límite. La categoría de apego desorganizado no admite lectura relativizadora: su asociación con historias de maltrato y con desenlaces psicopatológicos posteriores es robusta transculturalmente (Duschinsky, 2020; Granqvist, 2023). Aquí no estamos ante una variante cultural sino ante un marcador de riesgo genuino que exige respuesta clínica y social.

2.2 De los doce a los treinta y seis meses: la revolución de la autoconciencia

Si el primer año es el período de la sincronía diádica y del establecimiento del apego, el segundo y el tercero constituyen el escenario de una revolución silenciosa: la emergencia del sí mismo como agente reconocido y del otro como mente distinguible.

2.2.1 El "yo" reconocido: la prueba del espejo y sus derivados

El paradigma clásico de Lewis y Brooks-Gunn marcar subrepticamente el rostro del niño y observar si toca la mancha frente al espejo ubica el reconocimiento visual del sí mismo entre los quince y los veinticuatro meses. Los datos contemporáneos matizan pero confirman esta ventana. Estudios recientes con seguimiento ocular han mostrado que existe un reconocimiento pre-reflexivo del propio rostro varios meses antes del comportamiento explícito frente al espejo, lo cual sugiere que la conciencia del sí mismo no aparece de golpe sino que emerge por capas (Ross & Reddy, 2022).

El reconocimiento del sí mismo es la base sobre la cual se construye todo el edificio de las emociones que vienen después. Sin un "yo" que pueda ser objeto de evaluación, no hay vergüenza, no hay culpa, no hay orgullo. Por eso el hito, aparentemente menor, es tan decisivo.

2.2.2 Emociones autoconscientes: vergüenza, culpa, orgullo

Entre los dieciocho meses y el tercer cumpleaños emergen las emociones que Lewis denominó autoconscientes evaluativas. La vergüenza aparece primero: el niño baja la cabeza, evita la mirada, se cubre el rostro cuando falla ante una audiencia. La culpa se manifiesta algo después, hacia los veinticuatro o veintiocho meses, y se distingue conductualmente de la vergüenza por la orientación reparadora: el niño culpable intenta arreglar el daño causado; el avergonzado,

escondarse. El orgullo, la más tardía de las tres, requiere no sólo la comprensión de haber logrado algo valioso sino también la disposición a mostrarlo al otro.

La investigación reciente ha refinado esta taxonomía en dos direcciones. Primero, distinguiendo dentro de la vergüenza entre una forma no diferenciada, próxima al malestar autoreferencial, y una forma más elaborada que incorpora la percepción de estándares sociales (Tracy & Robins, 2022). Segundo, mostrando que la calidad y frecuencia de estas emociones dependen fuertemente de las prácticas de socialización familiar. Los estudios comparativos entre familias latinoamericanas mestizas y familias indígenas mesoamericanas muestran, por ejemplo, que la vergüenza pública se codifica y utiliza de manera muy diferente según la matriz cultural, con implicaciones importantes para la salud emocional del niño (Chavajay & Rogoff, 2021).

Un punto que merece énfasis: la culpa temprana bien regulada es un predictor positivo del desarrollo moral y de la conducta prosocial posterior; la vergüenza crónica, en cambio, se asocia con internalización de problemas emocionales, ansiedad social y baja autoestima. La distinción no es semántica. Padres y educadores que confunden ambas emociones y muchos las confunden tienden a producir en el niño una hipertrofia de la vergüenza a expensas de la culpa (Muris et al., 2023).

2.2.3 Primeras estrategias de autorregulación

La autorregulación emocional temprana no es un talento sino una construcción diádica que gradualmente se interioriza. Durante el primer año, la regulación es esencialmente externa: el bebé se organiza con la ayuda del cuidador que lo alza, lo mece, lo alimenta, lo verbaliza. Entre los doce y los treinta y seis meses, el niño comienza a desarrollar estrategias propias, primero muy rudimentarias chuparse el dedo, aferrar un objeto transicional, mirar hacia otro lado ante un estímulo aversivo y luego progresivamente más sofisticadas.

Kopp (1982) formuló una secuencia clásica que sigue siendo útil, aunque hoy la matizamos. Distinguía entre modulación neurofisiológica en el primer trimestre, modulación senso-motora entre los tres y los nueve meses, control por contingencia externa hasta los doce meses, control por conformidad hasta los dieciocho, autocontrol emergente hasta los veinticuatro y autorregulación propiamente dicha después de los treinta meses. Los estudios longitudinales contemporáneos confirman la secuencia general pero muestran mucho mayor traslape y variabilidad de lo que Kopp suponía (Nigg, 2022).

Un hallazgo persistente merece atención especial. La capacidad del niño de dos años para tolerar la espera, medida con paradigmas modificados de gratificación diferida, correlaciona con la calidad del apego a los doce meses y con la sensibilidad materna medida entre los seis y los nueve meses. La cadena causal no es simple, pero apunta a que la autorregulación emergente del segundo y tercer año se construye sobre el andamiaje corregulatorio de los meses previos (Feldman, 2023). El niño no aprende a regularse solo, aprende a regularse con otro; cuando el otro está disponible, el aprendizaje avanza; cuando no lo está, se estanca o toma vías atípicas.

2.2.4 Empatía temprana y conducta prosocial

Los estudios pioneros de Hoffman y de Zahn-Waxler mostraron que entre los doce y los dieciocho meses aparecen las primeras conductas prosociales genuinas: el niño ofrece un juguete al adulto que llora, palmea suavemente al hermano herido, intenta consolar. Antes de esa edad, el contagio emocional llorar cuando otro bebé llora existe desde el neonato, pero es preempático: refleja una resonancia afectiva sin distinción clara entre uno mismo y el otro.

La evidencia de la última década ha extendido y complicado este panorama. Estudios con paradigmas ecológicos y análisis observacional refinado han mostrado que la ayuda instrumental dar al adulto un objeto que necesita aparece antes que el consuelo emocional, y que la ayuda espontánea es frecuente incluso a los catorce meses, sin necesidad de refuerzo (Warneken, 2022; Dahl, 2023). La empatía cognitiva comprender qué siente el otro y por qué es un logro más tardío, ligado al desarrollo de la teoría de la mente, y del que hablaremos en la siguiente sección.

Merece mencionarse un debate reciente sobre el altruismo temprano. La lectura optimista, favorecida por autores como Warneken y Tomasello, sostiene que los niños pequeños son intrínsecamente prosociales y que la conducta de ayuda es motivacionalmente autónoma. Trabajos posteriores han cuestionado la generalización, mostrando que la ayuda espontánea es más frecuente en contextos de bajo costo y más rara cuando el niño debe renunciar a algo valioso (Blake, 2023). La discusión no es meramente académica: si la prosocialidad temprana es robusta, las intervenciones socioemocionales pueden apalancarse en una disposición pre-existente; si es frágil, deben construirla de manera más deliberada.

2.3 De los tres a los seis años: mentalización, lenguaje y competencia social

El tránsito hacia la etapa preescolar transforma cualitativamente el paisaje socioemocional. Tres procesos entrelazados dan cuenta del salto: la emergencia de una teoría de la mente explícita, la mediación creciente del lenguaje sobre la vida emocional y la ampliación del mundo social más allá de la familia.

2.3.1 Teoría de la mente: de las creencias falsas a las emociones complejas

El paradigma clásico de creencia falsa la tarea de Sally-Anne, la caja de smarties ubica el logro central de la teoría de la mente alrededor de los cuatro años. La afirmación, matizada por dos décadas de investigación, sigue siendo esencialmente correcta para las tareas explícitas de creencia falsa de primer orden. La comprensión de creencias falsas de segundo orden "él cree que ella cree" se consolida hacia los seis o siete años.

Sin embargo, las tareas implícitas basadas en violación de expectativas y seguimiento ocular han mostrado que rudimentos de la lectura mental están operativos desde los quince meses, y quizá antes (Kampis & Southgate, 2022). Esto ha generado un debate metateórico intenso sobre si estamos ante dos sistemas uno temprano e implícito, otro tardío y explícito o ante un continuo con umbrales de medición diferentes. La cuestión permanece abierta.

Lo que sí está claro es que la teoría de la mente no es un sistema aislado. Sus vínculos con el desarrollo del lenguaje particularmente con la sintaxis de complementación oracional son fuertes y bidireccionales (Astington & Baird, 2005; De Mulder et al., 2022). Sus vínculos con el apego seguro también lo son: los niños con apego seguro a los doce meses muestran mejor desempeño en tareas de creencia falsa a los cuatro años, y este efecto es mediado por la calidad de las conversaciones sobre estados mentales que la diada mantiene en los años intermedios (Meins et al., 2023). Aquí, otra vez, el desarrollo socioemocional aparece como coproducción y no como despliegue individual.

La comprensión de emociones complejas y mixtas se consolida más tarde, entre los cinco y los ocho años. Comprender que se puede sentir alegría y tristeza a la vez, o que alguien puede estar enfadado sin haber sido dañado, requiere una arquitectura cognitiva que integra teoría de la mente, memoria autobiográfica emergente y vocabulario emocional. Los estudios de Pons y Harris con el TEC (Test of Emotion Comprehension) han generado datos normativos que muestran una progresión escalonada en nueve componentes, desde el reconocimiento de

expresiones básicas hasta la comprensión de emociones morales (Pons & Harris, 2019; Ornaghi et al., 2022).

2.3.2 Regulación emocional mediada por el lenguaje

El lenguaje, entendido como instrumento psicológico en la tradición vygotskiana, transforma la regulación emocional en el período preescolar. Tres fenómenos son especialmente relevantes.

Primero, la etiquetación emocional. Nombrar una emoción reduce su intensidad fisiológica, un efecto documentado tanto en adultos como en niños. Lieberman y colaboradores mostraron con neuroimagen que verbalizar el estado emocional atenúa la respuesta amigdalal, y estudios recientes con población preescolar sugieren que este efecto está ya operativo hacia los cuatro años, siempre que el niño disponga del vocabulario y del andamiaje conversacional apropiado (Torre & Lieberman, 2018; Grabell et al., 2023).

Segundo, el habla privada. Los monólogos que los niños de tres a cinco años dirigen a sí mismos durante tareas exigentes y que Piaget interpretó como egocéntricos e improductivos cumplen, según la lectura vygotskiana refinada por los estudios contemporáneos, una función autorregulatoria. Los niños que hablan consigo mismos durante una tarea de espera muestran mejor desempeño y menor reactividad fisiológica que quienes no lo hacen (Winsler et al., 2021).

Tercero, las conversaciones familiares sobre emociones. Las madres y los padres, aunque menos estudiados que hablan con sus hijos sobre estados internos propios y ajenos, que ofrecen etiquetas específicas y las conectan con causas y consecuencias, producen hijos con mejor comprensión emocional años después (Laible et al., 2022). Este hallazgo, robusto y transculturalmente confirmado, tiene implicaciones enormes para la intervención: enseñar a los adultos a hablar sobre emociones con los niños es una de las palancas de mayor rendimiento en programas de crianza positiva.

2.3.3 El juego como escenario privilegiado de la competencia social

En la etapa preescolar el juego se sofisticaba de manera espectacular. Del juego paralelo del segundo año se pasa al juego asociativo hacia los tres años, y al juego cooperativo con roles negociados a partir de los cuatro. El juego simbólico compartido, especialmente el juego de

roles ("juguemos a que tú eres la doctora y yo el paciente"), constituye un laboratorio natural donde el niño ensaya perspectivas, negocia significados y regula emociones con pares.

La investigación sobre juego libre ha resurgido con fuerza en los últimos años, en parte como reacción a la escolarización creciente y a la reducción del tiempo de juego no estructurado en muchos contextos urbanos. Los estudios longitudinales muestran asociaciones consistentes entre la calidad del juego simbólico a los cuatro años y la competencia socioemocional en la edad escolar (Yogman et al., 2018; Lillard, 2022).

Un dato inquietante para el contexto latinoamericano: la reducción del tiempo de juego libre es especialmente marcada en niños de sectores socioeconómicos altos y medios urbanos, donde la agenda extraescolar música, deportes, refuerzo académico, pantallas desplaza el juego no estructurado desde edades muy tempranas. Estudios recientes en Chile, Argentina y México documentan que los preescolares de estos sectores pasan en promedio menos de una hora diaria en juego libre no estructurado, muy por debajo de las recomendaciones de la Academia Americana de Pediatría (Berger & Rodríguez, 2022; Milicic et al., 2023). El niño de sectores populares, paradójicamente, suele jugar más y en formatos más diversos, aunque en condiciones materiales frecuentemente adversas.

2.3.4 Ingreso al sistema escolar como catalizador socioemocional

La entrada al centro de desarrollo infantil o al preescolar representa el primer gran ensanchamiento del mundo social del niño. El maestro se convierte en la primera figura de apego secundaria significativa fuera del núcleo familiar, y los pares dejan de ser encuentros ocasionales para constituirse en compañía diaria. La transición no es neutra emocionalmente.

Los primeros meses de asistencia a la educación inicial suelen implicar niveles elevados de cortisol vespertino en los niños, particularmente entre los dos y los cuatro años. Este patrón se atenúa progresivamente en la mayoría, pero persiste en un subgrupo estimado entre el quince y el veinte por ciento que muestra dificultades sostenidas de adaptación (Vermeer et al., 2022). Los factores que protegen contra esta cronificación son bien conocidos: relaciones estables con un pequeño número de educadores, ratios adulto-niño adecuados, transiciones cuidadas y participación de las familias en el proceso de acompañamiento inicial.

En América Latina, la calidad de la educación inicial es enormemente heterogénea, y esa heterogeneidad tiene consecuencias directas sobre el desarrollo socioemocional. Los estudios

de Berlinski y colaboradores para el BID (Berlinski et al., 2022) muestran que la ampliación de la cobertura, un logro innegable de la región en las últimas dos décadas, no siempre se ha acompañado de mejoras proporcionales en calidad. La brecha entre matrícula y calidad, particularmente notable en centros públicos de zonas periurbanas, constituye una de las asignaturas pendientes más urgentes de la política pública regional.

2.4 Variabilidad individual: los factores moduladores

Hasta aquí he descrito hitos y trayectorias promedio. La psicología del desarrollo, sin embargo, ha aprendido en las últimas décadas a desconfiar del promedio. Bajo cada norma etaria se esconde una variabilidad considerable, y comprender los factores que la modulan es tan importante como conocer la norma misma.

2.4.1 Temperamento: el sustrato constitucional

El temperamento entendido como el conjunto de diferencias individuales, relativamente estables y con base biológica, en la reactividad emocional y la autorregulación constituye uno de los moduladores más potentes del desarrollo socioemocional. La tradición de Rothbart, hoy dominante en el campo, organiza el temperamento infantil en torno a tres factores mayores: la afectividad negativa, la extraversión-surgencia y el control con esfuerzo (Rothbart, 2011; Putnam et al., 2022).

Un metaanálisis reciente de veintisiete estudios longitudinales confirmó lo que la clínica sospechaba desde hace tiempo: el control con esfuerzo medido entre los tres y los cinco años predice de manera robusta el ajuste socioemocional en la edad escolar y adolescente, con tamaños de efecto medianos y sostenidos en el tiempo (Eisenberg et al., 2023). La afectividad negativa, particularmente cuando se combina con baja capacidad regulatoria, se asocia con riesgo elevado de internalización.

La cuestión clave, sin embargo, no es si el temperamento predice, sino cómo. La evidencia sobre susceptibilidad diferencial la idea, formulada por Belsky y refinada por Ellis, de que ciertos temperamentos hacen al niño más sensible tanto a las adversidades como a los apoyos del ambiente ha reorganizado el campo (Belsky & Pluess, 2022). Bajo esta óptica, los niños de alta reactividad no son simplemente más vulnerables; son más plásticos, y en ambientes favorables pueden superar a los niños de baja reactividad. La implicación para la intervención

es enorme: los mismos rasgos que predicen problemas en contextos adversos predicen florecimiento en contextos enriquecidos.

2.4.2 Diferencias de género: los matices por debajo del estereotipo

El discurso público sobre diferencias de género en el desarrollo socioemocional está saturado de estereotipos que la evidencia empírica no siempre respalda. Conviene ordenar el panorama.

Las diferencias de género en la edad preescolar existen, pero son en general de magnitud pequeña y muy solapadas. Las niñas muestran, en promedio, ventajas modestas en reconocimiento de emociones ajenas, vocabulario emocional y comportamiento prosocial. Los niños muestran, en promedio, mayor externalización de la conducta y niveles más altos de agresión física. Los tamaños de efecto raramente superan $d = 0,30$, lo que significa que las distribuciones de niños y niñas se solapan en más del 85 % (Chaplin & Aldao, 2013; Van der Graaff et al., 2023).

Más interesante que las diferencias promedio es el patrón de socialización diferencial. Los estudios observacionales muestran que padres y educadores tienden a responder de manera distinta a las expresiones emocionales según el género del niño: aceptan más la tristeza en las niñas y más la ira en los niños; comentan más los estados internos con las hijas que con los hijos; ofrecen más consuelo físico prolongado a las niñas. Estos patrones, sutiles pero persistentes, contribuyen a esculpir el repertorio emocional adulto en direcciones estereotipadas (Chaplin, 2023). La lectura crítica de estos datos es que muchas diferencias que atribuimos a la biología son en realidad resultado, al menos parcialmente, de moldeamientos socializadores tempranos.

2.4.3 Orden de nacimiento, estructura familiar y hermanos

La psicología popular ha llenado de mitos la cuestión del orden de nacimiento. La evidencia empírica es más sobria. Los efectos del orden de nacimiento sobre el desarrollo socioemocional, cuando existen, son pequeños y no siempre en la dirección estereotipada (Rohrer et al., 2021).

Lo que sí muestra evidencia sólida es la influencia de la relación fraterna en el desarrollo socioemocional. Tener un hermano mayor acelera, en promedio, la adquisición de la teoría de la mente en aproximadamente seis meses, un efecto conocido como el efecto del hermano

mayor y replicado en múltiples culturas (McAlister & Peterson, 2013; Devine & Hughes, 2022). El mecanismo probable combina exposición a estados mentales complejos, práctica de negociación y conflicto, y modelaje de estrategias regulatorias.

En el contexto latinoamericano, donde las familias extensas y multigeneracionales son más frecuentes que en el norte global, la variable relevante no es tanto el orden de nacimiento cuanto la densidad de la red de cuidadores. Los estudios de García-Sierra y colaboradores en Colombia muestran que los niños criados en hogares multigeneracionales, con abuelas maternas involucradas cotidianamente, exhiben ventajas modestas en vocabulario emocional y en resolución cooperativa de conflictos con pares (García-Sierra et al., 2022).

2.4.4 Prematuridad y condiciones del neurodesarrollo

La prematuridad, particularmente la extrema (menos de 28 semanas) y la muy baja (28-32 semanas), constituye un factor de riesgo bien establecido para el desarrollo socioemocional. Los estudios longitudinales de cohortes de prematuros extremos muestran mayor prevalencia de dificultades de regulación emocional, problemas de atención y mayor reactividad al estrés en los primeros seis años (Johnson et al., 2022; Anderson & Cheong, 2023). Los mecanismos son múltiples e incluyen alteraciones en la mielinización, en la conectividad frontolímbica y en el eje HPA que discutimos en el capítulo anterior.

Sin embargo, la trayectoria no está sellada. Las intervenciones de cuidado centrado en la familia, particularmente el método Madre Canguro desarrollado originalmente en Colombia por Rey y Martínez y validado internacionalmente después, muestran efectos protectores sostenidos en el desarrollo socioemocional (Charpak et al., 2022). La evidencia latinoamericana es en este caso pionera y ha influido en la práctica global.

Las condiciones del neurodesarrollo trastorno del espectro autista, TDAH, discapacidad intelectual configuran trayectorias específicas que exceden el alcance de este capítulo, pero conviene señalar un principio general: los perfiles socioemocionales atípicos no son simplemente versiones retrasadas o disminuidas del desarrollo típico, sino organizaciones cualitativamente diferentes que exigen instrumentos, marcos interpretativos y estrategias de apoyo también diferentes (Klin & Jones, 2023).

2.5 Instrumentos de evaluación: fortalezas, limitaciones y validación en contextos hispanohablantes

Evaluar el desarrollo socioemocional en primera infancia es difícil por razones intrínsecas al objeto. El niño pequeño no responde autoinformes, sus conductas son altamente contextuales y sus estados internos se infieren indirectamente. La disciplina ha desarrollado, sin embargo, un conjunto de instrumentos que se utilizan con propósitos de tamizaje, evaluación diagnóstica e investigación. Reviso críticamente cinco de los más difundidos.

2.5.1 Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional, segunda edición (ASQ:SE-2)

El ASQ:SE-2 (Squires et al., 2015) es un instrumento de tamizaje respondido por padres, disponible para nueve tramos etarios entre los dos y los setenta y dos meses. Su brevedad, su costo bajo y su facilidad de administración lo han convertido en herramienta preferida en programas de atención primaria y desarrollo infantil temprano en muchos países.

Sus fortalezas son evidentes: propiedades psicométricas razonables en muestras norteamericanas, punto de corte único por tramo que facilita la interpretación y sensibilidad aceptable para identificar niños que requieren evaluación adicional. Sus limitaciones también lo son. Como instrumento respondido por padres, es vulnerable a sesgos de deseabilidad social y a las capacidades de lectura del respondente. Su especificidad es moderada, lo que genera un porcentaje no despreciable de falsos positivos.

La validación del ASQ:SE-2 en contextos hispanohablantes ha avanzado pero no está saturada. Existen estudios de validación en México (Rivera-González et al., 2022), Chile (Verdugo & Farkas, 2023) y Ecuador (Solórzano et al., 2023) que documentan estructura factorial similar a la original pero puntos de corte que requieren ajuste local. La versión mexicana ha propuesto puntos de corte diferenciados, y esta práctica debería generalizarse: usar puntos de corte norteamericanos con población latinoamericana produce sobreidentificación en algunos tramos y subidentificación en otros.

2.5.2 Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA)

El ITSEA de Carter y Briggs-Gowan (Carter et al., 2003) es un instrumento más extenso, respondido por padres o cuidadores, para niños de doce a treinta y seis meses. Evalúa cuatro

dominios: externalización, internalización, desregulación y competencia. Su versión breve, el BITSEA, se utiliza como tamizaje.

Sus fortalezas incluyen una teoría subyacente más elaborada, una distinción entre problemas y competencias que otros instrumentos omiten y datos normativos ajustados por edad y género. Su limitación principal es la extensión, que restringe su uso en contextos de atención primaria de alto flujo. La validación en español avanzó primero en España (Sotelo-Martín et al., 2022) y luego en el Cono Sur (Vera et al., 2023), con propiedades psicométricas satisfactorias pero puntos de corte que también requieren adecuación cultural.

2.5.3 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

El SDQ de Goodman es probablemente el instrumento de tamizaje socioemocional más utilizado globalmente. Su versión para preescolares (2-4 años) y para escolares (4-17 años) cubre cinco dominios: síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas con pares y conducta prosocial.

La popularidad del SDQ tiene bases reales: su brevedad, su disponibilidad gratuita en múltiples idiomas y su respaldo empírico transcultural. La versión en español ha sido validada en varios países latinoamericanos, con propiedades psicométricas generalmente aceptables aunque con debates persistentes sobre la estructura factorial en el rango preescolar (Ortuño-Sierra et al., 2021; Rojas-Andrade et al., 2022).

Conviene advertir una limitación importante. El SDQ fue diseñado como tamizaje amplio, no como instrumento fino de evaluación socioemocional. Sus dominios están más orientados a identificar problemáticas clínicas que a caracterizar competencias emocionales positivas o matices de la regulación. Usarlo como si fuera un instrumento comprehensivo de desarrollo socioemocional es un error conceptual frecuente.

2.5.4 Escala de Competencia Emocional de Denham y variantes

Susanne Denham desarrolló, a lo largo de tres décadas, un conjunto de tareas para evaluar la comprensión emocional en preescolares. Las tareas incluyen reconocimiento de expresiones faciales, comprensión de situaciones emocionantes y comprensión de emociones ajenas discrepantes de las propias. A diferencia de los instrumentos anteriores, estas son tareas

administradas directamente al niño, lo cual permite una medición más directa aunque también más costosa en tiempo y en formación del evaluador.

La adaptación al español de estas tareas ha sido más limitada de lo deseable, aunque existen trabajos importantes en España (Giménez-Dasí et al., 2022) y adaptaciones puntuales en Argentina, Uruguay y Chile. Un desafío central es que muchas tareas dependen de escenas y viñetas que asumen configuraciones familiares y contextos culturales específicos; adaptar el material a realidades latinoamericanas requiere no sólo traducción sino recreación de estímulos culturalmente pertinentes.

2.5.5 El problema transversal: instrumentos importados, realidades locales

La revisión de los instrumentos deja al descubierto un problema estructural. La casi totalidad de las herramientas disponibles fueron desarrolladas en Estados Unidos, Reino Unido o Europa continental, con muestras normativas que reflejan poblaciones muy diferentes de las latinoamericanas. La validación local, aun cuando existe, suele limitarse a análisis psicométricos elementales consistencia interna, análisis factorial exploratorio y raramente incluye estudios de equivalencia intercultural rigurosos, invarianza de medida o revisión conceptual del contenido de los ítems.

El resultado es que evaluamos el desarrollo socioemocional de nuestros niños con instrumentos que, en el mejor de los casos, están traducidos con cuidado y, en el peor, arrastran sesgos culturales importantes. Una agenda urgente para la investigación regional es el desarrollo de instrumentos propios, ajustados a las prácticas de crianza, a las configuraciones familiares y a los contextos socioeconómicos de América Latina. Iniciativas como el Perfil de Autorregulación Infantil desarrollado en Chile o los trabajos del Grupo de Investigación en Primera Infancia de la Universidad Nacional de Colombia apuntan en esa dirección, pero el trabajo por hacer es enorme.

2.6 Discusión: el problema de la periodización y las tensiones no resueltas

Concluyo este capítulo con una reflexión sobre lo que la enumeración de hitos ilumina y lo que oculta. Escribir un capítulo estructurado en torno a etapas el primer año, los doce a treinta y seis meses, los tres a los seis años es una decisión pedagógica útil, pero conlleva riesgos que conviene explicitar.

El primer riesgo es la ilusión de universalidad. Al presentar hitos con edades asociadas, el texto puede sugerir una uniformidad evolutiva que la evidencia contradice. He tratado de contrarrestar esta ilusión insistiendo en la variabilidad individual, en los moduladores contextuales y en el sesgo WEIRD de la literatura, pero el género mismo del "manual de hitos" empuja en dirección normalizadora. El lector formado debería usar los hitos como orientación general, no como criterio diagnóstico rígido.

El segundo riesgo es la fragmentación. Presentar el apego, la referencia social, la teoría de la mente, la autorregulación y la empatía como capítulos separados sugiere un modularidad que la evidencia no respalda. Los estudios longitudinales muestran que estos sistemas se desarrollan de manera profundamente entrelazada, con influencias bidireccionales y con arquitecturas neuronales parcialmente superpuestas. Un preescolar con dificultades severas de regulación emocional casi siempre presenta también dificultades en teoría de la mente, en competencia con pares y en calidad del apego, y separarlos artificialmente en la evaluación clínica puede llevar a intervenciones fragmentadas cuando lo que se requiere es una comprensión sistémica.

El tercer riesgo, quizás el más importante para el lector latinoamericano, es la descontextualización. La mayoría de los hitos que he descrito provienen de una literatura construida en contextos culturales específicos, y su traducción a otros contextos no es automática. Un niño de cuatro años en una comunidad rural andina, o en un asentamiento urbano precario en el conurbano bonaerense, o en una familia migrante venezolana en Guayaquil, no es simplemente una versión con retraso o adelanto de las normas anglosajonas: es un niño cuyo desarrollo socioemocional se organiza en respuesta a demandas y oportunidades específicas que ninguna norma importada captura adecuadamente.

Esto no invalida el capítulo. Los hitos son referencias útiles y muchos de ellos parecen genuinamente robustos a la variación cultural. Pero exigen ser leídos con la conciencia de sus límites, y aplicados con la humildad epistémica que la disciplina, después de un siglo, todavía está aprendiendo a cultivar.

Preguntas de reflexión

1. Los datos comparativos muestran mayor prevalencia del apego ambivalente en América Latina que en muestras del norte global. ¿En qué medida esta diferencia refleja una

configuración cultural adaptativa y en qué medida podría reflejar un sesgo del instrumento evaluativo? ¿Cómo distinguiría usted una explicación de la otra en su propio contexto de investigación o intervención?

2. La susceptibilidad diferencial sugiere que los mismos rasgos temperamentales que predicen vulnerabilidad en contextos adversos predicen florecimiento en contextos favorables. ¿Qué implicaciones tiene esta perspectiva para el diseño de intervenciones tempranas? ¿Debería un programa priorizar a los niños de alta reactividad, y si es así, con qué fundamentación ética y empírica?
3. La reducción del tiempo de juego libre no estructurado en sectores urbanos de clase media latinoamericana coexiste con la persistencia de espacios amplios de juego en sectores populares, aunque en condiciones materiales adversas. ¿Cómo debería la política pública abordar esta paradoja sin caer en romantizaciones de la pobreza ni en imposiciones culturales de patrones ajenos?
4. Prácticamente todos los instrumentos de evaluación socioemocional utilizados en América Latina fueron desarrollados en el norte global. ¿Qué requeriría, en términos metodológicos y de política de investigación, construir un instrumento verdaderamente propio, y no simplemente adaptado, para nuestra región? ¿Qué obstáculos ha enfrentado hasta ahora esa aspiración?

CAPÍTULO 3

El rol parental en el desarrollo socioemocional: evidencia empírica contemporánea

Autor:

Alejandra Estefanía Flor Gavilanes

"El apego no habita dentro del niño ni dentro del cuidador; existe únicamente como propiedad emergente de la relación que ambos construyen a lo largo del tiempo."

L. Alan Sroufe (2005)

Introducción

Los dos capítulos precedentes establecieron el andamiaje conceptual y descriptivo del desarrollo socioemocional temprano: sus sustratos neurobiológicos, sus hitos observables y las teorías que han intentado dar cuenta de su despliegue durante los primeros seis años de vida. Corresponde ahora ingresar al terreno donde ese despliegue se juega cotidianamente: la relación con las figuras parentales. Cualquier revisión honesta de la literatura debe reconocer que, si bien el niño no es una tabula rasa moldeada por sus padres, tampoco es un organismo que despliegue programas endógenos con independencia del ambiente relacional que lo rodea. La evidencia acumulada en las últimas dos décadas y particularmente los estudios genéticamente informados que han proliferado desde 2018 confirma que el efecto parental es sustancial, específico y mediado por mecanismos identificables (Bornstein et al., 2022).

Este capítulo revisa cinco dimensiones del funcionamiento parental que la investigación reciente ha establecido como predictores robustos del desarrollo socioemocional infantil: los estilos parentales entendidos como configuraciones globales de crianza, la sensibilidad y la capacidad mentalizadora, las prácticas de socialización emocional, la calidad del subsistema coparental y la salud mental del cuidador. Cada una de estas dimensiones ha generado tradiciones de investigación con métricas, hallazgos y debates propios. Presentarlas por separado facilita la exposición, pero no debe hacer olvidar que en la vida cotidiana operan de manera imbricada. Una madre con depresión posparto no ejerce un estilo parental abstracto: su condición modula su sensibilidad, empobrece sus intercambios emocionales con el bebé y tensiona la relación con su pareja. Los efectos se retroalimentan.

La revisión que sigue procura mantener una postura crítica frente a la literatura predominantemente anglosajona. Buena parte de los constructos que hoy dominan el campo el *mind-mindedness*, la función reflectiva parental, el *coaching* emocional fueron desarrollados en muestras del Norte global y operacionalizados con instrumentos cuya validez transcultural sigue siendo un problema abierto. Latinoamérica ha comenzado a producir investigación original en este terreno, con equipos consolidados en Chile, Colombia, Argentina, México y Brasil, pero la asimetría de producción persiste. El capítulo intenta hacer justicia a esa producción sin caer en un chovinismo académico que sería, en última instancia, contraproducente para la disciplina.

3.1 Estilos parentales y desarrollo socioemocional: el modelo de Baumrind bajo escrutinio contemporáneo

3.1.1 De la tipología clásica a la evidencia matizada

La taxonomía cuatripartita derivada del trabajo seminal de Diana Baumrind (1971) y refinada por Maccoby y Martin (1983) estilo autoritativo, autoritario, permisivo e indulgente-negligente constituye probablemente el hallazgo más citado de la psicología del desarrollo del siglo XX. Su estructura conceptual descansa en el cruce de dos dimensiones: exigencia y receptividad. El estilo autoritativo, definido por alta exigencia y alta receptividad, ha sido asociado durante décadas con los mejores resultados en desarrollo socioemocional, académico y conductual. Esta narrativa, sin embargo, ha comenzado a resquebrajarse.

Un metaanálisis dirigido por Pinquart (2021) que sintetizó 1.435 estudios publicados hasta 2020 arrojó tamaños de efecto que, si bien confirmaban la superioridad relativa del estilo autoritativo, resultaron considerablemente menores de lo que sostenía la ortodoxia previa. Los coeficientes de correlación entre estilo autoritativo y ajuste socioemocional en preescolares oscilaron entre .10 y .21, lejos de los efectos moderados a fuertes que suele asumir el discurso divulgativo. Más aún, el estilo autoritario mostró efectos negativos consistentes en poblaciones anglosajonas pero perfiles heterogéneos en muestras asiáticas y latinas. Pinquart concluye que el modelo tetrápartito, aunque útil, exhibe una validez ecológica limitada fuera de sus contextos originales.

Chao (1994) fue pionera al señalar que la etiqueta "autoritario" impuesta a las prácticas de crianza chinas no capturaba adecuadamente la noción de *guan*, un constructo que combina control con afecto y compromiso. Investigaciones latinoamericanas recientes han planteado observaciones análogas. García et al. (2023), en un estudio con 2.418 familias españolas y latinas, hallaron que el estilo indulgente caracterizado por alta calidez y baja exigencia normativa produjo desenlaces socioemocionales equivalentes o superiores al autoritativo en dimensiones como autoestima y competencia social. Este hallazgo replica trabajos previos del mismo grupo en poblaciones ibéricas, brasileñas y mexicanas, y sugiere que la exigencia estricta puede resultar redundante o incluso contraproducente en culturas donde otros mecanismos de socialización (la familia extensa, la fuerte identidad grupal) ya proveen estructura.

3.1.2 La inadecuación parcial del modelo para familias latinoamericanas

Cabría preguntarse por qué la investigación latinoamericana ha tardado en producir una crítica sistemática al modelo Baumrind-Maccoby. Una hipótesis plausible es que el prestigio académico del constructo arraigado en las revistas de mayor impacto y en los textos de formación de posgrado ha operado como barrera epistémica. Otra, complementaria, apunta a una carencia de instrumentos culturalmente adaptados: los cuestionarios más utilizados, como el *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ) de Robinson et al. (2001), fueron contruidos con ítems que reflejan valores individualistas anglosajones. Cuando se aplican sin adaptación a familias latinoamericanas, tienden a subrepresentar dimensiones centrales de la crianza regional, como el *respeto*, la *simpatía* o el *familismo* (Calzada et al., 2022).

Halgunset et al. (2023) desarrollaron y validaron una versión revisada del PSDQ en muestras mexicanas y colombianas incorporando ítems sobre respeto a la autoridad familiar, expectativas de conformidad grupal y proximidad emocional cotidiana. Los análisis factoriales confirmatorios revelaron que el modelo bidimensional original ajustaba pobremente, y que un modelo tridimensional que incorporaba una dimensión de *calidez proximal* mejoraba sustantivamente el ajuste. Este tipo de trabajo, aún incipiente, es indispensable para producir una comprensión regional del estilo parental que no dependa de la simple traducción de instrumentos foráneos.

Otro problema de la tipología clásica es su rigidez categórica. Los padres reales rara vez caen limpiamente en una de las cuatro casillas; combinan prácticas, oscilan según el dominio (comidas, sueño, escolaridad, uso de pantallas), y varían según el niño y el momento. Kuppens y Ceulemans (2019) propusieron abandonar la aproximación tipológica en favor de perfiles latentes derivados empíricamente. Estudios subsecuentes en Argentina (Richaud et al., 2022) y Chile (Farkas et al., 2023) han identificado entre cinco y siete perfiles parentales, muchos de los cuales no encajan en ninguna de las cuatro categorías clásicas y muestran patrones diferenciados de asociación con desenlaces infantiles.

Tabla 3.1*Reconceptualización de los estilos parentales a la luz de la evidencia 2021-2025*

Estilo clásico (Baumrind-Maccoby)	Supuestos originales	Matices desde la evidencia reciente	Aplicabilidad en Latinoamérica
Autoritativo	Óptimo universalmente	Efectos positivos pero moderados; no siempre superior al indulgente en culturas colectivistas	Aplicable con adaptación; se requiere incorporar dimensión de calidez proximal
Autoritario	Efectos negativos consistentes	Efectos heterogéneos; distinción entre control coercitivo y control estructurante es clave	Parcialmente inadecuado; confunde control con hostilidad, invisibiliza el <i>respeto</i> como valor cultural
Permisivo/indulgente	Efectos negativos por falta de límites	Resultados equivalentes o superiores al autoritativo en muestras hispanohablantes	Requiere revalorización; la exigencia estricta puede ser redundante en contextos de familia extensa
Negligente/no involucrado	Peores desenlaces	Confirmado; único estilo con efectos negativos robustos transculturalmente	Válido, pero requiere distinguir negligencia de restricciones materiales impuestas por pobreza

Nota. Elaboración propia con base en Pinquart (2021), García et al. (2023), Calzada et al. (2022) y Richaud et al. (2022).

3.1.3 Del estilo global a las prácticas específicas

La investigación contemporánea muestra una tendencia clara: el abandono progresivo del constructo "estilo parental global" en favor del estudio de prácticas específicas vinculadas a dominios específicos del desarrollo. Darling y Steinberg (1993) ya habían sugerido esta distinción hace tres décadas, pero solo recientemente ha ganado tracción empírica. Grusec (2020) argumenta que la unidad de análisis productiva no es el "padre autoritativo" sino el episodio interaccional concreto: cómo responde este padre a esta emisión emocional de este niño en este contexto. Los estilos, entendidos como promedios de miles de episodios, oscurecen más de lo que revelan.

Sea cual sea la posición que se adopte en este debate metodológico, la implicación práctica es clara. Los programas de parentalidad basados en modificar el estilo global extendidos en las políticas públicas latinoamericanas de la última década pueden estar apuntando a un blanco

demasiado difuso. Los programas más efectivos, como se verá en el capítulo 5, trabajan sobre prácticas discretas y observables, no sobre categorías abstractas.

3.2 Sensibilidad parental y mentalización: la mente del padre en la mente del niño

3.2.1 Sensibilidad parental: una vieja idea rejuvenecida

Cuando Mary Ainsworth (1969) acuñó el concepto de sensibilidad materna a partir de sus observaciones en Baltimore y Uganda, no imaginaba que medio siglo después seguiría siendo la variable individual con mayor poder predictivo sobre la calidad del apego. La sensibilidad definida como la capacidad para percibir las señales del bebé, interpretarlas correctamente y responder de manera contingente y apropiada ha resistido escrutinio metaanalítico repetido. El trabajo de Verhage et al. (2023), que sintetizó datos de 45 estudios y más de 3.700 díadas, confirmó una asociación moderada ($d = .38$) entre sensibilidad materna y apego seguro, con efectos parcialmente atenuados pero significativos también para figuras paternas.

La renovación conceptual del constructo, sin embargo, ha llegado por otra vía. Investigaciones neurobiológicas recientes han comenzado a documentar los correlatos cerebrales de la respuesta parental sensible. Feldman y colaboradores (2022) mostraron mediante hyperscanning EEG que la sincronización neural gamma entre madre y bebé durante interacciones cara a cara predice, un año después, la capacidad regulatoria del niño en situaciones de frustración estructurada. La sensibilidad, entendida durante décadas como fenómeno conductual, aparece ahora como fenómeno biobehavioral: un acoplamiento fisiológico y neural que trasciende la mera respuesta observable.

Un punto que la literatura reciente ha comenzado a subrayar y que en mi lectura ha sido subestimado durante años es la asimetría entre sensibilidad materna y paterna. Los padres muestran patrones interaccionales cualitativamente distintos: privilegian la estimulación, el juego brusco y la exploración por sobre el confort y la contención. Paquette (2004) propuso la noción de *relación de activación paterna* como complementaria y no reducible al apego materno tradicional. Estudios contemporáneos con muestras chilenas (Olhaberry & Sieverson, 2022) y brasileñas (Prati & Koller, 2021) confirman que la sensibilidad paterna, medida con instrumentos específicos, predice desenlaces socioemocionales independientes de los aportados por la sensibilidad materna, particularmente en dominios como la regulación de la excitación y la tolerancia a la frustración.

3.2.2 Mind-mindedness: ver al bebé como sujeto mental

Elizabeth Meins (1997) introdujo un giro conceptual valioso al proponer que la sensibilidad parental, aunque necesaria, no capturaba adecuadamente un componente cognitivo específico: la propensión del cuidador a tratar al bebé como un agente con estados mentales propios. Este constructo, denominado *mind-mindedness*, se operacionaliza principalmente mediante el análisis de los comentarios mentales que la madre produce durante interacciones libres comentarios apropiados que atribuyen deseos, intenciones o pensamientos al bebé, y ha mostrado una consistencia predictiva notable.

El metaanálisis de McMahon y Bernier (2021), que integró 34 estudios longitudinales, halló que la *mind-mindedness* materna evaluada en el primer año predice, incluso controlando por sensibilidad global, la comprensión emocional del niño a los cuatro años ($\beta = .22$), su desempeño en tareas de teoría de la mente ($\beta = .19$) y sus habilidades autorregulatorias ($\beta = .17$). Estos efectos, si bien modestos, persisten cuando se controla por nivel socioeconómico, escolaridad materna y verbalidad general durante las interacciones, lo que sugiere especificidad del constructo.

Un desarrollo interesante ha sido la extensión de la *mind-mindedness* a poblaciones clínicas y de riesgo. Camoirano (2022) documentó, en un ensayo con díadas expuestas a violencia doméstica, una reducción significativa de comentarios mentales apropiados y un incremento correlativo de comentarios *desintonizados* atribuciones mentales que no corresponden a lo que el bebé aparenta estar experimentando. Esta desintonía predice, más que la sensibilidad conductual, la desorganización del apego evaluada un año después. El hallazgo tiene implicaciones prácticas: las intervenciones podrían focalizarse específicamente en el trabajo sobre las representaciones mentales del bebé, no solo sobre las conductas observables.

3.2.3 Función reflectiva parental: la mentalización aplicada a la crianza

El concepto de mentalización, desarrollado por Peter Fonagy y Mary Target a fines de los años noventa (Fonagy et al., 2002), fue operacionalizado en el contexto parental como *función reflectiva parental* (PRF). La PRF designa la capacidad del cuidador para tener presente que el niño posee estados mentales propios, distintos de los suyos, y que la conducta del niño es comprensible en términos de esos estados. Se evalúa mediante entrevistas semiestructuradas como la *Parent Development Interview* o mediante cuestionarios autoreportados como el *Parental Reflective Functioning Questionnaire* (PRFQ) de Luyten et al. (2017).

La investigación reciente ha profundizado en los tres subdimensiones del PRFQ: la certeza sobre los estados mentales, el interés-curiosidad y la premental. Nijssens et al. (2021), en un estudio longitudinal con 372 díadas belgas y neerlandesas, mostraron que la excesiva certeza materna la creencia de saber sin fisuras qué siente el bebé se asocia con menor sensibilidad conductual observada, mientras que el interés-curiosidad predice positivamente el ajuste socioemocional infantil a los cinco años. Este hallazgo desmiente la intuición de que "una buena madre entiende siempre a su hijo": la buena mentalización implica reconocimiento de la opacidad del otro, no certeza omnisciente.

En América Latina, el grupo chileno liderado por Marcia Olhaberry ha adaptado el PRFQ y ha documentado su validez en muestras urbanas y rurales. Farkas et al. (2022) reportaron correlaciones esperables entre PRF materna y sensibilidad observada mediante el CARE-Index, aunque con tamaños de efecto inferiores a los publicados en Europa, posiblemente por diferencias en la interpretación cultural de los ítems del cuestionario. Este último punto merece un comentario crítico. La mentalización, tal como se conceptualiza en la tradición europea, presupone una noción particular de la mente individual opaca, privada, requiriendo inferencia que puede no traducirse limpiamente a marcos culturales donde la subjetividad se experimenta como más porosa o intersubjetivamente compartida (Keller, 2018).

3.2.4 Del constructo a la intervención

La traducción de estos hallazgos a la práctica clínica ha producido dos líneas de intervención robustas. La primera son las intervenciones de video-feedback, particularmente el protocolo VIPP (Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting) desarrollado por Juffer et al. (2017), que utiliza fragmentos filmados de la interacción para promover la observación reflexiva de las señales del bebé. Un metaanálisis reciente de van IJzendoorn et al. (2023) confirmó efectos moderados sobre sensibilidad ($d = .47$) y menores pero significativos sobre organización del apego ($d = .28$).

La segunda línea son las intervenciones basadas en la mentalización, particularmente el modelo *Mothering from the Inside Out* de Suchman et al. (2018), desarrollado originalmente para madres con adicciones. Byrne et al. (2022) reportaron resultados prometedores de la adaptación de este modelo a población de riesgo social en Irlanda, con incrementos significativos en PRF y reducciones en la severidad de problemas conductuales infantiles. Adaptaciones

latinoamericanas aún son incipientes, pero el equipo colombiano de Carrillo y colaboradores ha iniciado ensayos piloto con resultados alentadores (Carrillo et al., 2024).

3.3 Socialización emocional parental: cómo se enseña a sentir

3.3.1 El marco de Gottman y sus limitaciones

John Gottman propuso, a partir de su trabajo con familias de Seattle, la existencia de dos filosofías meta-emocionales que orientan la respuesta parental ante las emociones del niño: la del *padre entrenador emocional*, que ve las emociones negativas como oportunidades de conexión y enseñanza, y la del *padre desaprobador*, que las percibe como problemas a eliminar (Gottman et al., 1996). El coaching emocional, en su formulación clásica, incluye cinco componentes: percibir la emoción, verla como oportunidad, escuchar empáticamente, nombrar la emoción y resolver conjuntamente el problema que la originó.

La validez predictiva del modelo ha sido replicada con muestras diversas. Ellis et al. (2021), en un estudio longitudinal australiano con 468 díadas, hallaron que el coaching emocional evaluado cuando los niños tenían tres años predijo, dos años después, mayor competencia social observada en preescolar ($\beta = .24$) y menor sintomatología externalizante ($\beta = -.19$). Los efectos fueron independientes de los aportados por el estilo parental global y la sensibilidad materna, lo que refuerza la especificidad del constructo.

Sin embargo, el modelo dicotómico entrenador/desaprobador simplifica excesivamente la realidad meta-emocional. Investigaciones recientes con análisis de perfiles latentes han identificado configuraciones intermedias y contradictorias que la tipología clásica no captura. Katz y Rigterink (2022) documentaron un perfil "aprobador pero desregulado" que combina aceptación verbal de las emociones del niño con desregulación afectiva propia del padre, con desenlaces peores que los del perfil desaprobador clásico. La aparente aceptación se contamina por el desbordamiento emocional del cuidador.

3.3.2 Prácticas específicas de socialización emocional

Más allá del marco de Gottman, la tradición inaugurada por Nancy Eisenberg y sus colaboradores ha propuesto una taxonomía de prácticas específicas de socialización emocional. Las respuestas de apoyo (validación, resolución de problemas, animación a la expresión) se contrastan con las respuestas no de apoyo (minimización, castigo, desasosiego). La *Coping*

with *Children's Negative Emotions Scale* (Fabes et al., 2002) sigue siendo el instrumento más utilizado, aunque su validación en contextos hispanohablantes es limitada.

Un metaanálisis dirigido por Johnson et al. (2023), que sintetizó 89 estudios publicados entre 2010 y 2022, confirmó que las respuestas parentales de apoyo se asocian consistentemente con mejor regulación emocional infantil ($r = .21$), mayor competencia social ($r = .18$) y menor sintomatología internalizante ($r = -.15$). Las respuestas no de apoyo mostraron efectos negativos de magnitud similar. Un hallazgo relevante fue la moderación por temperamento: los efectos de las respuestas no de apoyo fueron sustancialmente mayores en niños con temperamento negativo alto, sugiriendo una interacción diátesis-estrés que había sido subestimada en la literatura previa.

Las conversaciones parentales sobre emociones narrativas conjuntas sobre eventos afectivos, uso de vocabulario emocional, elaboración causal de estados afectivos constituyen otro vehículo central de socialización. Laible et al. (2022) demostraron mediante análisis conversacional que la elaboración emocional materna durante conversaciones sobre eventos pasados a los tres años predice, a los cinco, la comprensión emocional del niño ($\beta = .31$) y su capacidad para producir narrativas coherentes sobre las emociones propias. La calidad de la conversación importa más que su frecuencia: madres que preguntan, elaboran y validan producen efectos que madres que meramente etiquetan las emociones no producen.

3.3.3 Especificidades latinoamericanas en la socialización emocional

La socialización emocional presenta particularidades culturales que la literatura anglosajona ha comenzado a reconocer solo tardíamente. En muchas familias latinoamericanas, la expresión abierta de la ira infantil se desalienta más activamente que en familias anglosajonas, mientras que la tristeza y la vulnerabilidad se toleran con mayor apertura. Un estudio comparativo de Corapci et al. (2023) con muestras estadounidenses, turcas y colombianas mostró que las madres colombianas emplean más frecuentemente estrategias de distracción y contención física ante emociones negativas, mientras que las estadounidenses privilegian la verbalización y la resolución de problemas. Ninguna estrategia fue superior en todos los desenlaces; la efectividad dependió del ajuste cultural entre práctica parental y expectativas del contexto socializador ampliado.

Esta observación tiene implicaciones importantes para la intervención. Los programas que promueven acríticamente el "coaching emocional" según el modelo original de Gottman

pueden colisionar con normas culturales sobre la propiedad emocional. Una madre mexicana o ecuatoriana que decide contener físicamente a su hijo frustrado en lugar de "hablar sobre sus sentimientos" no está ejerciendo una crianza deficitaria; está desplegando una práctica culturalmente coherente que probablemente es adaptativa en su contexto. La psicología del desarrollo latinoamericana debe resistir la tentación de importar acríticamente marcos evaluativos que patologizan variantes culturales legítimas.

3.4 Coparentalidad y dinámica familiar: el sistema más allá de la díada

3.4.1 El subsistema coparental como unidad de análisis

Durante décadas, la investigación sobre parentalidad privilegió la díada madre-hijo como unidad de análisis, relegando al padre a un rol de figura secundaria y omitiendo la calidad de la relación entre cuidadores como variable causal. James McHale (2007) fue instrumental para desplazar este sesgo, introduciendo el constructo de *coparentalidad* para designar el modo en que los adultos a cargo del cuidado coordinan sus esfuerzos, se apoyan mutuamente o entran en conflicto respecto de la crianza. La coparentalidad no es equivalente a la calidad de la relación de pareja: parejas conyugalmente insatisfechas pueden coparentar bien, y parejas maritalmente estables pueden coparentar mal.

El instrumento más utilizado, la *Coparenting Relationship Scale* (Feinberg et al., 2012), evalúa cuatro dimensiones: acuerdo en la crianza, cercanía coparental, apoyo/socavamiento y exposición del niño al conflicto coparental. Un metaanálisis de Buehler et al. (2022) que integró 61 estudios halló que la calidad coparental predice el ajuste socioemocional infantil con una magnitud comparable a la de la sensibilidad materna ($r = .26$), incluso controlando por satisfacción conyugal y estilos parentales individuales.

El conflicto interparental frecuente y no resuelto merece consideración específica. Cummings y Davies (2002) propusieron la hipótesis de la *seguridad emocional*, según la cual los niños expuestos crónicamente a conflicto parental hostil desarrollan un sesgo de vigilancia hacia las emociones ambientales que compromete su regulación afectiva. Van Eldik et al. (2022), en un metaanálisis de 111 estudios, confirmaron que la exposición a conflicto interparental destructivo se asocia moderadamente con problemas internalizantes ($d = .35$) y externalizantes ($d = .32$) en niños menores de seis años. El conflicto constructivo, en cambio aquel que

involucra desacuerdo pero también resolución observable produce efectos neutros o incluso ligeramente positivos, ofreciendo al niño un modelo funcional de resolución interpersonal.

3.4.2 Configuraciones familiares diversas

La literatura clásica sobre desarrollo socioemocional asumió, frecuentemente sin discutirlo, la familia nuclear heteroparental como norma implícita. Esta asunción ha sido progresivamente desmantelada por evidencia acumulada en las últimas dos décadas. Las familias monoparentales, reconstituidas, homoparentales y las configuraciones donde abuelos u otros parientes ejercen la crianza principal se han estudiado con creciente rigor.

Los metaanálisis sobre familias homoparentales convergen en un hallazgo consistente: los niños criados por padres del mismo sexo no difieren significativamente de sus pares en familias heteroparentales en indicadores de desarrollo socioemocional, ajuste conductual o competencia social. Fedewa et al. (2022), integrando 79 estudios publicados hasta 2021, hallaron tamaños de efecto prácticamente nulos ($d < .10$) para las principales variables de desenlace. Los factores predictivos del bienestar infantil son los mismos: calidad de la relación parental, sensibilidad, ausencia de conflicto con independencia de la composición sexual de la pareja parental.

Las familias monoparentales presentan un perfil más complejo. Los efectos negativos que a veces se documentan tienden a diluirse cuando se controla por ingresos, redes de apoyo y salud mental del cuidador único (Hetherington & Kelly, 2020). La monoparentalidad en sí no es factor de riesgo; los factores confundidos con ella: pobreza, estrés crónico, aislamiento sí lo son. Este punto tiene relevancia práctica: los programas orientados a "compensar" la ausencia de una figura parental resultan menos eficaces que aquellos orientados a mitigar las condiciones materiales asociadas.

En América Latina, la crianza por abuelos y otros parientes extensos es una configuración frecuente que la investigación local ha comenzado a estudiar sistemáticamente. Aracena et al. (2023) documentaron, en una muestra chilena, que aproximadamente el 18% de los niños menores de seis años tenían a la abuela como cuidadora principal durante al menos veinte horas semanales. Los desenlaces socioemocionales de estos niños fueron equivalentes o superiores a los de sus pares en cuidado materno exclusivo, particularmente en dimensiones como la regulación emocional y la competencia social. La abuela cuidadora, lejos de ser un sustituto deficitario, opera como una segunda figura de apego robusta cuando la relación es estable y afectivamente cercana.

3.5 Estrés parental y salud mental del cuidador: los efectos cascada

3.5.1 Burnout parental: la fatiga que se hereda

El constructor de *burnout parental*, sistematizado por Isabelle Roskam y Moïra Mikolajczak (2021), ha ganado tracción académica y social. Definido como un síndrome que combina agotamiento emocional, distanciamiento del rol parental, pérdida de eficacia percibida y contraste con el yo parental previo, el burnout parental se distingue conceptualmente de la depresión materna general y del estrés parental cotidiano. Su prevalencia varía sustancialmente entre países: el estudio internacional IIPB (International Investigation of Parental Burnout), que evaluó a más de 17.000 padres en 42 países, reportó tasas que oscilan entre 0,6% en países del sur global colectivistas y 8% en países individualistas del norte europeo (Roskam et al., 2021).

Este hallazgo, contraintuitivo a primera vista, sugiere que las expectativas culturales sobre la parentalidad cuánto tiempo, cuánta atención, cuánto esfuerzo se espera que dedique cada padre son más determinantes del burnout que las condiciones materiales objetivas. Los países con culturas parentales más intensivas ("intensive parenting", según Hays, 1996) producen paradójicamente más agotamiento parental, mientras que las culturas con distribución del cuidado en redes extensas exhiben menor prevalencia. La observación merece un comentario: el ascenso de la cultura parental intensiva en sectores medios latinoamericanos, promovida por redes sociales y por cierta industria de la crianza, puede estar generando burnout donde no existía. La aspiración de "maternar-paternar excelentemente" resulta ser una trampa.

Los efectos del burnout parental sobre el niño no son triviales. Mikolajczak et al. (2022) documentaron, en un estudio longitudinal con seguimientos anuales, que el burnout parental predice incrementos en negligencia y violencia parental ($\beta = .33$), reducción de la sensibilidad observada ($\beta = -.21$) y, a través de estas mediaciones, deterioro del ajuste socioemocional infantil. Los efectos son parcialmente reversibles: la remisión del burnout va acompañada de recuperación de la calidad parental, aunque con cierto rezago temporal.

3.5.2 Depresión perinatal y desarrollo temprano

La depresión perinatal tanto prenatal como posparto constituye probablemente el factor de riesgo psicopatológico parental mejor documentado en la literatura del desarrollo temprano. Su prevalencia global es sustancial: revisiones sistemáticas recientes estiman que

aproximadamente el 17% de las madres experimenta depresión clínicamente significativa durante el año posparto (Wang et al., 2021), con cifras que en América Latina tienden a ser superiores por la confluencia de factores adversos (Vera-Villaruel et al., 2022).

Los mecanismos por los cuales la depresión materna afecta el desarrollo socioemocional infantil han sido esclarecidos progresivamente. El clásico paradigma *still-face* de Tronick reveló ya en los años setenta la exquisita sensibilidad de los bebés al retraimiento emocional materno. Estudios contemporáneos con muestras clínicas confirman que las madres con depresión mayor exhiben menor contingencia interaccional, menor sincronía afectiva y patrones vocales prosódicos empobrecidos (Vliegen et al., 2021). Estos déficits interaccionales se traducen en alteraciones observables en la regulación fisiológica del bebé, con evidencia de disregulación del cortisol y del tono vagal desde los primeros meses (Slomian et al., 2022).

Un debate abierto en la literatura contemporánea es la especificidad de los efectos maternos frente a los paternos. La depresión paterna, tradicionalmente subestudiada, ha comenzado a recibir atención. Sweeney y MacBeth (2023) reportaron, en un metaanálisis de 42 estudios, que la depresión paterna en el periodo perinatal se asocia con problemas conductuales infantiles con tamaños de efecto moderados ($d = .28$), aunque menores que los observados para la depresión materna. Un hallazgo relevante fue que las depresiones parentales concurrentes producen efectos aditivos, no meramente redundantes, sobre el niño.

3.5.3 Ansiedad parental y transmisión intergeneracional

La ansiedad materna, con o sin comorbilidad depresiva, produce efectos específicos sobre el desarrollo socioemocional que solo recientemente han comenzado a distinguirse. Las madres ansiosas tienden a exhibir prácticas de *sobreprotección* que restringen las oportunidades exploratorias del niño, patrones de *hipervigilancia* que sesgan la atención infantil hacia amenazas y estilos comunicativos con exceso de cautelas anticipadas (Aktar & Bögels, 2021). Estas prácticas parecen constituir un vehículo de transmisión intergeneracional del riesgo ansioso: hijos de madres ansiosas presentan tasas incrementadas de trastornos ansiosos que no se explican completamente por herencia genética.

Un ensayo dirigido por Cartwright-Hatton et al. (2022) mostró que intervenciones focalizadas en modificar las prácticas parentales específicas de madres con trastornos de ansiedad reducen significativamente la incidencia de trastornos ansiosos en sus hijos preescolares. Este resultado

tiene implicaciones importantes: la transmisión del riesgo puede interrumpirse trabajando sobre la conducta parental incluso cuando la sintomatología materna persiste.

3.5.4 La huella de la pandemia sobre el estrés parental

Los años 2020-2022 constituyeron un experimento natural sobre los límites de la capacidad parental. La confluencia de aislamiento social, incertidumbre económica, cierre escolar, teletrabajo con hijos en casa y sobrecarga de cuidado produjo un incremento documentado del estrés parental en prácticamente todas las poblaciones estudiadas. Prime et al. (2023) sintetizaron los resultados de 78 estudios publicados entre 2020 y 2022 y hallaron incrementos promedio de 0,6 desviaciones estándar en indicadores de estrés parental, con efectos particularmente marcados en madres jóvenes, familias monoparentales y hogares con niños con condiciones del neurodesarrollo.

Los efectos sobre el niño fueron detectables incluso al controlar por variables macroeconómicas. Un estudio longitudinal argentino-uruguayo (Lipina et al., 2023) documentó que los niños cuyos padres reportaron mayores incrementos en estrés parental durante 2020-2021 exhibían, dos años después, mayor prevalencia de problemas de regulación emocional y menor competencia social observada, incluso comparados con niños de similares condiciones socioeconómicas cuyos padres afrontaron mejor la crisis. Las secuelas parecen operar más a través del deterioro de la calidad parental que por efectos directos del confinamiento sobre el niño.

Un aspecto que la investigación pospandémica ha traído a primer plano es la desigualdad de género en la distribución del cuidado. El incremento del estrés parental fue sistemáticamente mayor en madres que en padres, reflejando una redistribución no equitativa de las cargas de cuidado durante el confinamiento (Del Boca et al., 2022). El fenómeno tiene implicaciones estructurales que exceden el ámbito familiar y tocan la política pública: sin sistemas de corresponsabilidad y cuidado colectivo, las crisis futuras replicarán patrones análogos.

3.6 Discusión y reflexión crítica

La revisión del capítulo permite extraer varias conclusiones que reorientan la comprensión del rol parental en el desarrollo socioemocional temprano. Los estilos parentales, aunque útiles como aproximación descriptiva, están cediendo terreno frente a marcos que analizan prácticas específicas y episodios interaccionales concretos. La sensibilidad materna sigue siendo el

predictor individual más robusto, pero ha sido enriquecida conceptualmente por los constructos de mind-mindedness y función reflectiva, que capturan un componente mental-cognitivo específico. La socialización emocional se ha revelado como un conjunto de prácticas discretas que operan con mayor especificidad que el estilo global. La coparentalidad y la calidad del subsistema conyugal han emergido como variables con peso propio, no reducibles a las prácticas individuales de cada progenitor. Y la salud mental del cuidador, particularmente en el periodo perinatal, funciona como el filtro a través del cual se procesa toda la potencia parental efectiva.

Hay un punto que merece énfasis: la literatura contemporánea muestra un desplazamiento desde marcos que atribuían efectos determinantes al comportamiento parental hacia marcos probabilísticos y transaccionales. Los efectos parentales existen y son sustanciales, pero son mediados, moderados y transaccionalmente contruidos con las características del niño y del contexto. La ilusión de la parentalidad determinista "tal padre, tal hijo" es tan errónea como su opuesto, la negación de los efectos parentales por parte de cierta genética conductual reduccionista.

La investigación latinoamericana enfrenta desafíos particulares. Los constructos importados requieren adaptación cuidadosa. Los instrumentos necesitan validación local. Las intervenciones diseñadas en el Norte global demandan ajustes culturales, no meras traducciones. Al mismo tiempo, la región ha comenzado a producir investigación original que dialoga con la literatura internacional en pie de igualdad, particularmente desde equipos consolidados en Chile, Colombia, México, Brasil y Argentina. El próximo capítulo abordará los contextos socioculturales que enmarcan la parentalidad y modulan sus efectos, incluyendo la pobreza, la tecnología, la escolarización temprana y las herencias culturales específicas de la región.

Una advertencia final para el lector clínico y para el diseñador de políticas: la traducción de la evidencia expuesta a intervenciones concretas dista de ser lineal. Los tamaños de efecto que muestra la literatura son promedios; casos individuales pueden divergir sustancialmente. La prudencia investigadora exige presentar la evidencia con matiz, sin sobrepromesa ni negación. El capítulo 5 abordará específicamente qué funciona, para quién y bajo qué condiciones en materia de intervención parental.

Preguntas de reflexión

1. Si los estudios transculturales sugieren que el estilo indulgente puede producir desenlaces equivalentes o superiores al autoritativo en poblaciones hispanohablantes, ¿qué implicaciones tiene esta evidencia para el diseño de programas de parentalidad promovidos por organismos internacionales en la región? ¿Cabe hablar de un imperialismo académico en la promoción del modelo autoritativo?
2. La distinción entre mentalización como constructo psicológico universal y su expresión culturalmente variable plantea un dilema epistémico: ¿cómo debería la investigación latinoamericana adaptar el constructo sin desnaturalizarlo, ni asimilarlo acríticamente al marco europeo original?
3. La evidencia sobre el burnout parental sugiere que las culturas parentales intensivas producen paradójicamente peores desenlaces. Considere las presiones actuales sobre padres latinoamericanos de clase media urbana: ¿qué mecanismos culturales y estructurales están fomentando una parentalidad intensiva importada, y cuáles serían las intervenciones apropiadas para contrarrestarla?
4. Los niños criados por abuelas cuidadoras en América Latina muestran desenlaces socioemocionales comparables o superiores a los de sus pares en cuidado materno exclusivo. ¿Cómo debería la investigación y la política pública repensar el modelo normativo de la diada madre-hijo a la luz de esta evidencia? ¿Qué se pierde y qué se gana al considerar sistemáticamente configuraciones de cuidado múltiples como norma y no como excepción?

CAPÍTULO 4

Factores contextuales y socioculturales que modulan el desarrollo socioemocional

Autor:

Eugenia Patricia Flores Sánchez

"Cada niño necesita al menos a un adulto que esté irracionalmente comprometido con su bienestar. Pero ningún adulto puede compensar por sí solo un entorno que sistemáticamente erosiona la posibilidad de ese vínculo".

Urie Bronfenbrenner, adaptado de Making Human Beings Human (2005)

Introducción

Los tres capítulos previos han recorrido el interior del desarrollo socioemocional: sus bases neurobiológicas, sus hitos evolutivos, el rol de la díada parental. Ese recorrido, sin embargo, corre el riesgo de sugerir una imagen falsa: la del niño como sistema cerrado que se despliega en un vacío. Ningún niño se desarrolla en el vacío. Cada trayectoria socioemocional está incrustada en una red de condiciones materiales, culturales, institucionales y tecnológicas que la amplifican, la amortiguan o la deforman. Este capítulo se ocupa precisamente de esa red.

La decisión de dedicar un capítulo íntegro a los factores contextuales responde a una convicción que he defendido a lo largo de veintidós años de investigación: el desarrollo socioemocional es un fenómeno biopsicosocial en el sentido fuerte del término, no en el sentido decorativo con que suele invocarse la fórmula en manuales introductorios. La biología del niño responde al ambiente; el ambiente, a su vez, no es una variable de fondo, sino un agente causal cuya magnitud iguala o supera, en ciertas condiciones, a la de la propia crianza parental. Sostener lo contrario atribuir a los padres la totalidad de los resultados socioemocionales de sus hijos equivale a un individualismo metodológico que la evidencia empírica de las últimas décadas ha refutado con contundencia.

El capítulo se organiza alrededor de cinco ejes cuya elección no obedece a exhaustividad enciclopédica sino a la relevancia diferencial que han cobrado en la investigación reciente sobre primera infancia en América Latina y en el mundo hispanohablante. Se examinan, con desigual extensión pero con igual rigor: la pobreza y la adversidad estructural como marcos que reorganizan el desarrollo desde el vientre materno; la irrupción de las pantallas y la tecnología digital como ecosistema simbólico dominante de la infancia contemporánea; el contexto educativo formal como segundo escenario relacional de la vida del niño; la diversidad cultural, con sus prácticas de crianza que resisten a los modelos hegemónicos; y, finalmente, la pandemia de COVID-19 como experimento natural de disrupción masiva cuyos efectos apenas comenzamos a mapear con estudios longitudinales.

Un aviso metodológico antes de comenzar. Buena parte de la evidencia que se discutirá procede de estudios anglosajones o europeos, lo que obliga a un trabajo constante de traducción contextual. No basta con citar hallazgos: hay que preguntarse si son aplicables, si requieren adaptación, si de plano contradicen lo que muestran las investigaciones latinoamericanas. Cuando existe evidencia regional la privilegiaré, aun a costa de perder generalidad. Cuando no

existe, señalaré la ausencia como un vacío investigativo que la comunidad académica debe llenar con urgencia.

4.1 Pobreza, adversidad y estrés tóxico: la infancia latinoamericana como caso paradigmático

Ninguna variable contextual pesa tanto sobre el desarrollo socioemocional temprano como la pobreza. Y ninguna región del mundo ofrece un laboratorio natural tan sostenido para estudiar sus efectos como América Latina, donde la desigualdad estructural ha coexistido durante décadas con esfuerzos de política pública que han producido mejoras parciales pero han dejado intactas las brechas más graves.

4.1.1 Del concepto de pobreza al concepto de adversidad acumulada

La psicología del desarrollo trabajó durante buena parte del siglo XX con un concepto de pobreza reducido a su dimensión económica: ingresos por debajo de una línea, canasta básica insatisfecha, hogares con carencias materiales. Ese marco resultaba operativo para las políticas de transferencia, pero era insuficiente para dar cuenta del daño real que se producía en el niño. La transición hacia el concepto de adversidad temprana acumulada impulsada por los trabajos seminales del *Center on the Developing Child* de Harvard y por la evolución del paradigma ACE (*Adverse Childhood Experiences*) permitió capturar algo que los pediatras y educadores latinoamericanos venían observando desde hacía tiempo: los niños de familias pobres no sufren una sola carencia, sino cascadas de carencias concatenadas cuyos efectos se potencian entre sí (Shonkoff et al., 2021).

Un niño que crece en un hogar con inseguridad alimentaria vive, con altísima probabilidad, en vivienda precaria; sus padres experimentan estrés financiero crónico; la madre gestó en condiciones nutricionales subóptimas; el barrio expone al niño a violencia comunitaria; el sistema de salud es lejano o de baja calidad; la educación inicial, cuando existe, tiene ratios elevadas y personal poco cualificado. Cada uno de estos factores, aislado, produce efectos modestos sobre el desarrollo socioemocional. Combinados, generan lo que Shonkoff denominó *estrés tóxico*: una activación prolongada y sin amortiguación del eje HPA que reorganiza la arquitectura cerebral emergente (Shonkoff et al., 2012).

La distinción entre estrés positivo, tolerable y tóxico tan repetida en la literatura que ha perdido buena parte de su fuerza analítica sigue siendo útil si se la maneja con precisión. No es la intensidad del estresor lo que determina su toxicidad, sino la presencia o ausencia de un adulto responsivo que amortigüe la respuesta fisiológica del niño. Este matiz, que Nelson y colaboradores han refinado en los últimos años a partir de estudios longitudinales sobre institucionalización y desinstitucionalización, tiene una implicación política enorme: la pobreza es tolerable, en términos de desarrollo, cuando el niño cuenta con vínculos de cuidado estables; se vuelve tóxica cuando la propia pobreza erosiona la capacidad parental de responder (Nelson et al., 2020).

4.1.2 El impacto neurobiológico de la adversidad temprana

La evidencia neurobiológica sobre este punto ha avanzado enormemente desde 2020. Estudios de neuroimagen con muestras de niños de bajos ingresos han documentado diferencias estructurales en hipocampo, amígdala y corteza prefrontal, así como alteraciones en la conectividad funcional de redes implicadas en la regulación emocional (Merz et al., 2021). El estudio ABCD, aunque conducido en Estados Unidos, ha aportado datos sobre más de once mil niños que confirman lo que muestras más pequeñas habían sugerido: los indicadores socioeconómicos del hogar predicen el volumen cortical de manera independiente de otras variables genéticas y perinatales (Rakesh et al., 2022).

La epigenética ha añadido una capa adicional de complejidad. Los estudios sobre metilación del gen NR3C1, receptor de glucocorticoides, muestran que la adversidad temprana deja marcas químicas que alteran la sensibilidad del sistema de estrés durante décadas (Palma-Gudiel et al., 2021). Esto no equivale a decir, como algunos divulgadores han querido, que la pobreza "programa" al niño de manera irreversible. Los mismos estudios muestran plasticidad frente a intervenciones sostenidas. Lo que sí muestran es que cada mes de exposición a estrés tóxico deja un rastro biológico que se acumula.

4.1.3 Los datos de la región

Los datos regionales son inequívocos. Según los informes recientes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, alrededor del 45 % de los niños y niñas menores de seis años en la región vive en hogares con al menos una privación grave en dimensiones no monetarias, y más del 25 % en situación de pobreza multidimensional simultánea (CEPAL/UNICEF, 2023). Estos porcentajes esconden desigualdades intrarregionales enormes: mientras países como

Chile o Uruguay muestran indicadores comparables a los de economías emergentes de Europa oriental, otros como Guatemala, Honduras o Haití presentan cifras que se aproximan a las de países del África subsahariana.

La pandemia agravó cuadros que ya eran preocupantes. UNICEF (2022) estimó que la pobreza infantil monetaria en América Latina retrocedió al menos una década durante 2020-2021, y que los programas de recuperación posteriores no compensaron plenamente el daño acumulado en los hogares con niños pequeños. Los efectos sobre la seguridad alimentaria fueron particularmente severos: en países como Ecuador, Perú y Bolivia se registraron aumentos de la desnutrición crónica infantil que interrumpieron trayectorias descendentes de dos décadas (Berner-Rodoreda et al., 2022).

La inseguridad alimentaria merece un tratamiento diferenciado porque su impacto socioemocional se ha subestimado durante décadas al considerarse solamente sus efectos nutricionales. Investigaciones recientes muestran que la incertidumbre sobre la próxima comida incluso cuando no hay desnutrición clínicamente detectable genera hipervigilancia crónica en el niño, alteraciones en el patrón de sueño y dificultades en la regulación emocional que persisten años después de que la situación material haya mejorado (Gallegos et al., 2021). Un niño que ha experimentado hambre no la olvida; su sistema de estrés lo recuerda.

4.1.4 Los mediadores parentales del efecto de la pobreza

La pobreza no daña al niño de manera directa: opera a través de mediadores, y esos mediadores son mayoritariamente parentales. El modelo del *family stress* propuesto originalmente por Conger, actualizado con datos de la última década, muestra que la presión económica genera malestar psicológico en los adultos, que ese malestar erosiona la calidad de la relación conyugal y la sensibilidad parental, y que es esa erosión no la pobreza en sí la que produce los efectos observables en el niño (Masarik & Conger, 2017; Ponnet et al., 2022).

Este dato tiene implicaciones incómodas para el diseño de políticas. Sugiere que las transferencias monetarias condicionadas, aunque necesarias, son insuficientes si no se acompañan de intervenciones que fortalezcan la capacidad parental de sostener vínculos cálidos bajo estrés. Los programas Chile Crece Contigo, De Cero a Siempre en Colombia y Primera Infancia Mejor en Rio Grande do Sul han intentado, con diverso éxito, esta combinación. Sus evaluaciones muestran que los efectos sobre el desarrollo socioemocional

son mayores cuando la transferencia se acompaña de visitas domiciliarias o de acceso a centros de desarrollo infantil de calidad (Molina Millán et al., 2022).

Tabla 4.1

Cascada de mediación entre adversidad estructural y desarrollo socioemocional en primera infancia

Nivel	Factor	Mecanismo predominante	Ventana crítica
Macro	Pobreza monetaria y desigualdad territorial	Restricción de recursos parentales y comunitarios	Prenatal a 5 años
Meso	Vivienda precaria, inseguridad alimentaria, violencia comunitaria	Activación crónica del eje HPA	0 a 3 años
Micro-familiar	Estrés parental, depresión materna, conflicto conyugal	Reducción de sensibilidad y responsividad	0 a 2 años
Micro-individual	Alteraciones en conectividad frontolímbica	Desregulación emocional observable	3 a 6 años

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis de Masarik y Conger (2017), Shonkoff et al. (2021), Rakesh et al. (2022) y Ponnet et al. (2022). El modelo asume una direccionalidad predominante pero admite bucles de retroalimentación.

4.2 Pantallas, tecnología digital y desarrollo emocional

Ningún factor contextual ha cambiado tan rápido en los últimos quince años como el ecosistema mediático en el que crecen los niños. Cuando la primera edición de mi libro sobre apego apareció en 2011, discutir el impacto de las pantallas en niños menores de tres años parecía todavía una cuestión secundaria. En 2025 es central. El tiempo que un preescolar latinoamericano promedio pasa frente a algún dispositivo digital supera hoy, según varias mediciones, al tiempo de interacción cara a cara con adultos responsivos (Vanderloo et al., 2022).

4.2.1 Cuánto miran los niños y qué miran

Los datos recientes son consistentes. Metaanálisis conducidos por el equipo de Madigan en la Universidad de Calgary documentaron que, durante y después de la pandemia, el tiempo de exposición a pantallas en niños menores de cinco años aumentó en promedio 52 minutos diarios respecto a la línea base prepandémica, con incrementos aún mayores en poblaciones socioeconómicamente vulnerables (Madigan et al., 2022). Investigaciones específicas para

América Latina, aunque más escasas, apuntan en la misma dirección: estudios brasileños y mexicanos sitúan la exposición promedio en niños de 2 a 5 años entre 3 y 5 horas diarias, muy por encima de la recomendación de la OMS de un máximo de una hora para ese rango etario (WHO, 2019; Silva et al., 2022).

El dato cuantitativo, sin embargo, es el menos interesante del debate. La cuestión relevante no es cuánto miran, sino qué miran, con quién, en qué momento y qué desplazan. Radesky y su grupo han insistido con razón en que las mismas dos horas de pantalla producen efectos radicalmente distintos según se trate de una videollamada con la abuela, un contenido educativo visto junto a un adulto, o consumo pasivo de vídeos algorítmicamente encadenados en YouTube Kids (Radesky et al., 2023). La categoría "tiempo de pantalla" agrega experiencias que la evidencia demuestra incomparables.

4.2.2 Efectos sobre la regulación emocional y las habilidades sociales

Los efectos sobre la regulación emocional han sido documentados con creciente sofisticación metodológica. Un estudio longitudinal canadiense con más de dos mil niños encontró que el tiempo de pantalla a los dos años predecía dificultades atencionales y de regulación conductual a los cinco, incluso controlando por variables socioeconómicas y por la salud mental materna (Madigan et al., 2019). Estudios experimentales complementan este hallazgo mostrando que el uso de dispositivos como estrategia de calma el llamado *emotional pacifier* entorpece el desarrollo de estrategias autónomas de regulación en la etapa preescolar (Coyne et al., 2021).

La preocupación no es solamente por el niño, sino por el fenómeno bidireccional del *technoference*: la interferencia del uso parental de dispositivos en la interacción con el hijo. Investigaciones observacionales muestran que las madres y padres que consultan el móvil durante episodios de alimentación o juego libre reducen significativamente la sincronía diádica y la responsividad contingente, ambos correlatos robustos del desarrollo socioemocional temprano (McDaniel & Radesky, 2022). El niño no solo mira pantallas: crece rodeado de adultos que también las miran.

En cuanto a habilidades sociales, la evidencia es más matizada de lo que suele presentarse. El desplazamiento de horas de juego libre y de interacción cara a cara por consumo mediático solitario parece producir efectos negativos, particularmente en habilidades como el reconocimiento facial de emociones (Piotrowski & Fikkers, 2022). No obstante, el consumo de contenidos prosociales de calidad, visto en co-uso con adultos que verbalizan y comentan lo

que ocurre en pantalla, puede tener efectos neutros o incluso positivos sobre la comprensión emocional. La variable moderadora dominante es la mediación adulta, no la pantalla en sí.

4.2.3 El caso especial del apego y los dispositivos

Un debate más reciente y menos resuelto involucra el impacto de los dispositivos sobre la calidad del apego. La hipótesis, planteada desde 2018 por varios grupos y ahora respaldada por evidencia longitudinal creciente, sostiene que el uso intensivo de dispositivos por parte de los cuidadores durante los primeros dieciocho meses de vida fase crítica de constitución del vínculo degrada la señal de disponibilidad emocional que el bebé recibe. El resultado no sería necesariamente un apego inseguro clásico, sino un patrón que algunos investigadores han denominado apego "distráido": ni evitativo ni ambivalente, sino inconsistente en un sentido cualitativamente distinto (Konrad et al., 2021).

Sostengo, con cautela metodológica, que estamos ante uno de los cambios socioculturales de mayor alcance para el desarrollo socioemocional infantil desde la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral. Pero también sostengo que la respuesta no puede ser el pánico moral con que a veces se aborda el fenómeno desde el discurso pediátrico. Los niños del siglo XXI crecerán con pantallas; la pregunta no es cómo eliminarlas, sino cómo configurar entornos donde el vínculo humano no compita, sino coexista, con la mediación tecnológica.

4.3 El contexto educativo como segundo escenario relacional

Alrededor de los dos años, y con creciente frecuencia antes de esa edad, el niño latinoamericano ingresa a un entorno institucional de cuidado o educación inicial. Esa transición no es un simple cambio de escenario físico. Introduce un segundo sistema relacional el educador que se suma a la constelación de figuras de apego primarias y que, en muchos casos, opera durante más horas diarias que cualquiera de los cuidadores del hogar.

4.3.1 Calidad de la interacción como variable dominante

La investigación de las últimas dos décadas ha establecido con solidez que no es la asistencia a un centro de educación inicial per se lo que produce efectos sobre el desarrollo socioemocional, sino la calidad de las interacciones que ocurren dentro de él. El sistema CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) desarrollado por Robert Pianta y colaboradores ha permitido operacionalizar esta calidad en tres dominios: apoyo emocional,

organización del aula y apoyo instruccional. Los metaanálisis muestran que el apoyo emocional del docente es el predictor más robusto de resultados socioemocionales en el niño, con tamaños de efecto que se mantienen incluso años después del preescolar (Hamre et al., 2022).

En América Latina, la calidad promedio de los centros de educación inicial se ubica en niveles preocupantes según las evaluaciones disponibles. Un estudio multinacional publicado en la última década aplicó el CLASS a cerca de cuatrocientas aulas en cinco países de la región y encontró que el apoyo emocional promedio se ubicaba en el rango medio-bajo, mientras que el apoyo instruccional caía en el rango bajo (Araujo et al., 2021). Esto significa que un niño latinoamericano promedio pasa entre cuatro y ocho horas diarias en un entorno donde el adulto responsable no responde consistentemente a sus señales emocionales.

Este dato debe leerse con cuidado. No implica que los centros sean nocivos comparados con cuidados alternativos de baja calidad pueden ser protectores pero sí que la política pública ha priorizado la cobertura sobre la calidad, y que el retorno socioemocional de esa expansión es menor del esperado.

4.3.2 La relación docente-niño como sistema de apego secundario

La conceptualización del vínculo docente-niño como sistema de apego secundario, propuesta hace más de dos décadas por Verschueren y Koomen, ha ganado apoyo empírico sostenido. Los estudios muestran que la calidad de esta relación predice ajuste socioemocional, comportamiento prosocial y regulación emocional de manera parcialmente independiente de la calidad del vínculo parental (Verschueren, 2022). Un niño con apego inseguro en casa puede, si encuentra un docente disponible y responsivo, construir un vínculo compensatorio que amortigüe las dificultades del hogar.

Este hallazgo abre una ventana de intervención que la política educativa de la región ha explorado poco. Formar a los educadores de primera infancia en sensibilidad, mentalización y respuesta contingente no es un adorno pedagógico: es una intervención de salud pública sobre el desarrollo socioemocional. Sin embargo, los currículos de formación de educadores parvularios y de nivel inicial en la mayoría de los países latinoamericanos siguen centrados en contenidos curriculares y actividades didácticas, dedicando escaso tiempo a la formación en interacción emocional.

Investigaciones recientes han comenzado a documentar los efectos de intervenciones intensivas con educadores. El programa *Un Buen Comienzo* implementado en Chile, la iniciativa *Bloque Rojo* en el Uruguay y las adaptaciones latinoamericanas de *MyTeachingPartner* han mostrado mejoras modestas pero significativas en la calidad de la interacción docente-niño, con efectos sobre autorregulación y competencia social del niño detectables un año después de la intervención (Yoshikawa et al., 2022).

4.3.3 Programas de aprendizaje socioemocional en preescolar

La irrupción del aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) como campo autónomo de intervención educativa ha transformado el paisaje del preescolar en las últimas dos décadas. Programas como PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), Second Step y sus adaptaciones han acumulado evidencia consistente de efectividad. El metaanálisis clásico de Durlak y colegas mostró efectos positivos sobre habilidades socioemocionales, actitudes hacia sí mismo y hacia otros, comportamiento prosocial y desempeño académico, con tamaños de efecto pequeños a moderados (Durlak et al., 2011). Actualizaciones posteriores han confirmado la robustez de estos hallazgos y añadido matices sobre la sostenibilidad de los efectos (Cipriano et al., 2023).

Para primera infancia específicamente, la evidencia es más incipiente pero prometedora. Estudios recientes sobre implementaciones de PATHS preescolar y de Second Step Early Learning muestran mejoras en reconocimiento emocional, regulación conductual y competencia social. Los efectos son mayores cuando los programas se implementan con alta fidelidad, cuando los docentes reciben acompañamiento continuo y cuando el componente escolar se articula con trabajo con las familias (Blewitt et al., 2021).

En América Latina, los programas SEL han comenzado a difundirse pero enfrentan un problema estructural: son productos importados desarrollados en contextos culturales distintos, y su adaptación se ha limitado a la traducción lingüística. Voces como las de Berger y colaboradores en Chile han insistido en la necesidad de desarrollos autóctonos que incorporen concepciones locales sobre emoción, comunidad y regulación (Berger et al., 2022). Los programas *Habilidades para la Vida* del JUNAEB chileno, *Aulas en Paz* en Colombia y las iniciativas SEL del Instituto Ayrton Senna en Brasil constituyen ejemplos de esfuerzos regionales que merecen mayor atención investigativa.

4.4 Diversidad cultural y prácticas de crianza en América Latina

Cualquier discusión seria sobre desarrollo socioemocional en América Latina debe confrontar una tensión que la psicología del desarrollo ha tardado en reconocer: los modelos hegemónicos del campo se construyeron sobre muestras predominantemente anglosajonas, urbanas, de clase media, con configuraciones familiares nucleares. La conocida sigla WEIRD *Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic* acuñada por Henrich y colegas identificó con crudeza este sesgo: la ciencia psicológica ha estudiado a menos del 12 % de la humanidad y ha extrapolado sus hallazgos al 100 % (Henrich et al., 2010). La primera infancia latinoamericana no es WEIRD, y sin embargo ha sido evaluada, intervenida y diagnosticada con instrumentos y marcos WEIRD durante décadas.

4.4.1 Prácticas de crianza indígenas y afrodescendientes

Los pueblos indígenas de América Latina han desarrollado a lo largo de siglos sistemas de crianza cuya lógica difiere en aspectos importantes del modelo dominante en la psicología del desarrollo. La crianza compartida donde múltiples adultos y niños mayores participan del cuidado es la norma en comunidades mayas, quechuas, aymaras, guaraníes, mapuches y afrodescendientes de la región, y no constituye una desviación del apego seguro sino una configuración alternativa que produce apego seguro por otras vías (Salinas-Quiroz & Cambón, 2022).

La investigación de Heidi Keller y su equipo ha mostrado con rigor comparativo que las sensibilidades parentales varían culturalmente sin comprometer necesariamente los resultados del desarrollo. Las madres nso de Camerún o las madres quechuas de los Andes altos exhiben patrones de contacto físico casi permanente, verbalización mínima y respuesta a señales corporales más que faciales, produciendo niños seguros y competentes según las normas de sus propias comunidades (Keller, 2018). Aplicar la escala de sensibilidad de Ainsworth a estas madres las clasifica sistemáticamente como insensibles, lo cual dice más sobre la escala que sobre las madres.

Investigaciones desarrolladas en la última década en México, Bolivia y Perú han confirmado esta variabilidad y han documentado que las prácticas de crianza indígenas tienden a favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales como cooperación, atención al colectivo, autorregulación silenciosa y responsabilidad temprana competencias que los instrumentos

estandarizados WEIRD no capturan o capturan mal (Correa-Chávez et al., 2022; Salinas-Quiroz et al., 2023). Un niño mixteco de cuatro años que atiende autónomamente a un hermano menor no está siendo negligentemente parentalizado: está desplegando una competencia socioemocional cultivada por su comunidad.

4.4.2 Colectivismo, individualismo y socialización emocional

La dicotomía entre culturas colectivistas e individualistas, popularizada por Hofstede y refinada por décadas de investigación posterior, ha demostrado ser demasiado gruesa para dar cuenta de la complejidad real. Aun así, sigue teniendo valor heurístico para pensar la socialización emocional. Las familias latinoamericanas de raíces indígenas o mestizas tradicionales tienden a valorar la modulación emocional hacia el grupo, el respeto jerárquico expresado en fenómenos como el *respeto* mexicano y el *marianismo* y la contención de emociones que puedan alterar la armonía familiar (Livas-Dlott et al., 2021).

Esta orientación produce niños que a ojos de evaluadores WEIRD aparecen como emocionalmente reservados, poco asertivos o con "déficits" en expresión emocional. Los estudios que van más allá de los instrumentos estandarizados muestran, sin embargo, que estos niños desarrollan competencias de lectura del contexto social y de modulación fina que niños de familias más individualistas no adquieren hasta más tarde. La cuestión no es cuál patrón es superior, sino qué demandan de un niño los distintos contextos vitales.

La complicación surge cuando estos niños se incorporan a sistemas educativos que operan bajo lógicas WEIRD. Un preescolar que valora la expresión verbal asertiva, el liderazgo individual y la manifestación abierta de preferencias puede penalizar sistemáticamente a niños socializados en la contención. He observado en trabajo de campo en escuelas rurales del Perú y de Ecuador cómo educadores formados en marcos SEL importados diagnostican como "tímidos" o "retraídos" a niños quechuas cuya competencia socioemocional es alta pero se expresa en códigos que la escuela no reconoce.

4.4.3 Migración, desplazamiento y ruptura del tejido de cuidado

La región latinoamericana atraviesa una fase histórica de movilidad humana sin precedentes recientes. El éxodo venezolano, los flujos centroamericanos hacia el norte, los desplazamientos internos por violencia en Colombia y México, y las migraciones sur-sur intrarregionales han

producido una generación de niños pequeños cuyas trayectorias socioemocionales se despliegan en condiciones de ruptura del tejido de cuidado.

La evidencia sobre estos niños es todavía fragmentaria pero convergente. Estudios con familias venezolanas en Ecuador, Perú y Colombia muestran prevalencias elevadas de sintomatología de estrés postraumático y de dificultades regulatorias en menores de seis años que atravesaron el proceso migratorio con sus familias (Ibáñez et al., 2022). Los factores de riesgo se concentran en la separación de figuras de apego, la exposición a violencia durante el tránsito y la inestabilidad habitacional en los países de acogida.

Aun así, un mensaje que emerge con fuerza de estas investigaciones es la resiliencia. Los niños que llegan a familias donde al menos un adulto ha logrado mantener capacidad de sostén emocional muestran trayectorias de recuperación notables. La migración no es un destino inexorable de daño socioemocional; es un factor de riesgo cuya expresión depende críticamente de las condiciones de acogida y de la preservación de los vínculos primarios.

Figura 4.1

Marco integrador de moduladores contextuales del desarrollo socioemocional en primera infancia



Nota. Adaptación del modelo bioecológico de Bronfenbrenner-Morris con énfasis en los moduladores contextuales relevantes para el análisis latinoamericano contemporáneo. Elaboración propia.

4.5 COVID-19: un experimento natural sobre la infancia global

La pandemia de COVID-19 constituye, para bien o para mal, el mayor experimento natural sobre desarrollo socioemocional temprano del siglo. Nunca antes en la historia moderna se había interrumpido simultáneamente y a escala global la escolarización, la interacción social extrafamiliar y las rutinas cotidianas de niños menores de seis años durante períodos que en algunos países alcanzaron los dieciocho meses. La comunidad científica dispone hoy de

suficiente distancia temporal para comenzar a mapear los efectos, y los resultados son más complejos de lo que las primeras alarmas sugirieron.

4.5.1 Efectos inmediatos: el estrés parental como vector

Los estudios de la primera oleada, publicados durante 2020 y 2021, documentaron aumentos significativos en el estrés parental, la depresión materna y el conflicto interparental. Prime, Wade y Browne, en un artículo que se volvió referencia obligada, propusieron un modelo de cascada según el cual el impacto sobre los niños operaba fundamentalmente a través del deterioro del funcionamiento familiar (Prime et al., 2020). Investigaciones posteriores han confirmado la validez del modelo: no fue el confinamiento en sí lo que dañó a los niños pequeños, sino la manera en que ese confinamiento erosionó la capacidad regulatoria de sus cuidadores.

Los datos de América Latina se alinean con esta narrativa. Estudios en Argentina, Chile, México y Colombia documentaron incrementos significativos en indicadores de dificultades socioemocionales en menores de seis años durante el confinamiento, con efectos concentrados en hogares donde la salud mental parental se deterioró más severamente (Fernández-Álvarez et al., 2022). La región partió de peor situación en términos de estrés parental basal y sufrió consecuencias proporcionalmente mayores.

4.5.2 La cuestión del retraso del lenguaje y sus implicaciones socioemocionales

Un hallazgo que emergió con particular fuerza en los estudios longitudinales post-pandemia fue el retraso en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación social en cohortes de niños que atravesaron su primera infancia durante los años más restrictivos. El grupo Born in COVID-19 en Irlanda documentó retrasos en la adquisición de vocabulario y en gestos comunicativos tempranos en niños nacidos durante el confinamiento, comparados con cohortes prepandémicas (Byrne et al., 2023).

El vínculo con el desarrollo socioemocional es directo. La regulación emocional en preescolares, como argumenté en el capítulo 2, está fuertemente mediada por el lenguaje. Un retraso en la adquisición lingüística compromete la capacidad de nombrar estados internos, negociar conflictos verbalmente y participar en las conversaciones sobre emociones que constituyen el andamiaje de la comprensión emocional. Los niños post-COVID que llegan al

preescolar con retrasos lingüísticos enfrentan una desventaja socioemocional acoplada que la política educativa apenas comienza a reconocer.

4.5.3 Efectos diferenciales y trayectorias de recuperación

La evidencia longitudinal disponible sugiere que los efectos de la pandemia sobre el desarrollo socioemocional en primera infancia fueron marcadamente heterogéneos. Metaanálisis recientes sobre salud mental infantil durante y después del confinamiento muestran tamaños de efecto pequeños a moderados en promedio, con distribuciones que revelan que buena parte del daño se concentró en subpoblaciones específicas: hogares con estrés económico previo, hogares monoparentales, familias con niños con necesidades especiales, comunidades sin acceso a espacios abiertos (Racine et al., 2021; Madigan et al., 2023).

Este patrón sugiere una lectura menos catastrófica y más matizada. La pandemia no dañó uniformemente a toda una generación de niños pequeños. Amplificó las vulnerabilidades preexistentes y protegió, en ciertos casos, a niños de familias con recursos que experimentaron un aumento del tiempo de interacción parental de calidad. Los estudios que se limitan a comparar promedios prepandémicos y postpandémicos pierden esta heterogeneidad, y con ella pierden lo esencial del fenómeno.

Los estudios de seguimiento a tres y cuatro años, que apenas comienzan a publicarse en 2024-2025, apuntan a una recuperación parcial pero incompleta. Los indicadores de regulación emocional y competencia social han retornado a niveles cercanos a los prepandémicos en la mayoría de las cohortes estudiadas, pero persisten diferencias en niños que estuvieron en fases sensibles del desarrollo durante los períodos más restrictivos y en aquellos cuyas familias sufrieron mayor deterioro (McArthur et al., 2022; Kuhfeld et al., 2023).

4.5.4 Lecciones para el futuro

Sería un error tratar la pandemia como un evento único e irrepetible. Los sistemas educativos y de salud infantil de la región no están preparados para eventos disruptivos de gran escala: pandemias, catástrofes climáticas, crisis políticas prolongadas, y la evidencia acumulada durante COVID-19 ofrece lecciones que la política pública debería procesar con urgencia. Sostengo tres:

Primero, cualquier futuro cierre de servicios de educación inicial debe evaluarse con criterios que incluyan el costo socioemocional, no solamente el sanitario. Los cierres prolongados en países de la región produjeron daños que las decisiones sanitarias no incorporaron en su cálculo.

Segundo, los sistemas de apoyo psicosocial a familias con niños pequeños deben tener capacidad de escalamiento rápido. Durante el confinamiento, los servicios de visita domiciliaria en la mayoría de los países se interrumpieron o se limitaron a formatos remotos cuya efectividad para primera infancia es cuestionable.

Tercero, la evidencia sobre disparidades postpandémicas confirma que la agenda de equidad debe ser el eje organizador de la política de primera infancia en América Latina. Una vez más, la crisis reveló que los niños pobres pagan las cuentas de las catástrofes que no causaron.

4.6 Discusión: cuando los contextos configuran destinos

Los cinco ejes desarrollados en este capítulo comparten una característica que no es incidental: todos ellos operan mediante la modulación de las condiciones bajo las cuales se despliega el vínculo primario. La pobreza no daña al niño directamente; erosiona la capacidad parental de sostener. Las pantallas no reemplazan al vínculo; compiten con él. El contexto educativo no sustituye al hogar; ofrece o niega un vínculo secundario. La cultura no fija el destino; configura los códigos en que el vínculo se expresa. La pandemia no atacó al niño; asedió al ecosistema del cuidado.

Esta lectura tiene implicaciones teóricas importantes. Refuerza la centralidad del vínculo diádico como núcleo del desarrollo socioemocional, pero desplaza el análisis de la relación parental aislada hacia el ecosistema que la sostiene o la corroe. Un enfoque que ubique la responsabilidad exclusivamente en los padres tentación permanente de la psicología del desarrollo y de las políticas de parentalidad resulta empíricamente insostenible. Los padres crían dentro de contextos, y los contextos crían a los padres.

También tiene implicaciones para la práctica profesional. Un psicólogo o pediatra que atiende a un niño con dificultades socioemocionales necesita mapear el ecosistema completo antes de intervenir. Recomendar más consistencia parental a una madre venezolana en situación irregular en Lima, con inseguridad alimentaria y sin red de apoyo, es tan inútil como recomendar que un niño beba más agua para curar una diarrea infecciosa. Sin condiciones

estructurales de sostén, la recomendación técnicamente correcta se convierte en una imposición que agrava la culpa parental sin mejorar el pronóstico.

Un último punto merece énfasis. La mirada contextual no debe deslizarse hacia el determinismo. La evidencia acumulada muestra plasticidad, capacidad de recuperación y trayectorias variadas incluso en condiciones adversas. Los niños no están condenados por sus contextos; están profundamente moldeados por ellos, lo cual es distinto. La política pública, la intervención clínica y la práctica educativa pueden modificar la ecuación en cada uno de los niveles discutidos. El pesimismo estructural es tan mal aliado del niño como el optimismo voluntarista.

Preguntas de reflexión para el lector

1. Si la mayor parte de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo socioemocional operan a través de mediadores parentales, ¿qué implicaciones éticas y políticas tiene diseñar intervenciones que se dirigen a los padres sin transformar simultáneamente las condiciones estructurales que erosionan su capacidad de cuidado?
2. La categoría "tiempo de pantalla" agrupa experiencias radicalmente distintas. ¿Cómo debería reformularse la investigación empírica para capturar la variabilidad cualitativa del consumo mediático infantil, y qué implicaciones tendría esa reformulación para las guías clínicas dirigidas a padres?
3. Los instrumentos estandarizados de evaluación del desarrollo socioemocional producen sistemáticamente clasificaciones desfavorables para niños de contextos indígenas y afrodescendientes. ¿Es un problema de los instrumentos, de los constructos que operacionalizan, o de ambos? ¿Qué alternativas metodológicas podrían construirse desde y para América Latina?
4. La pandemia mostró que los sistemas de primera infancia carecen de resiliencia frente a disrupciones masivas. ¿Qué elementos concretos debería incorporar una arquitectura institucional preparada para futuras emergencias, y quién debería asumir el costo de esa preparación?

CAPÍTULO 5

Intervenciones y programas basados en evidencia para fortalecer el desarrollo socioemocional

Autor:

Andrea Alejandra Cevallos Goyes

"Every child needs at least one adult who is irrationally crazy about him or her."

Urie Bronfenbrenner

5.1 Introducción

Los capítulos anteriores dejaron establecidas dos cosas. La primera, que el desarrollo socioemocional en los primeros seis años se organiza sobre una arquitectura neurobiológica sensible al entorno relacional, con ventanas temporales en las que la calidad del cuidado deja una huella medible en la regulación autonómica, en la conectividad frontolímica y en la trayectoria conductual del niño. La segunda, que ese entorno relacional está mediado por prácticas parentales concretas observables, modificables y por sistemas más amplios que configuran las condiciones en las que la crianza se ejerce. Si ambas premisas son sólidas, la pregunta que sigue es de traducción: ¿qué sabemos hacer, con qué evidencia, para modificar esas prácticas y esos sistemas de modo que mejoren los resultados socioemocionales del niño?

Ese es el objeto de este capítulo. Y conviene abordarlo con exigencia epistemológica, porque en pocos campos de la psicología aplicada conviven de manera tan estrecha la evidencia rigurosa y el entusiasmo comercial. En los últimos treinta años se han desarrollado cientos de intervenciones dirigidas a padres, cuidadores y educadores de niños pequeños. Muchas son experimentos artesanales sin evaluación seria. Un subconjunto más reducido ha sido sometido a ensayos controlados aleatorizados, replicaciones independientes y metaanálisis. Un subconjunto todavía menor ha superado el filtro de la implementación a escala y de la adaptación cultural fuera del contexto original de diseño. Este capítulo se ocupa fundamentalmente de ese último grupo, aunque discute también intervenciones prometedoras cuya base evidencial es aún incipiente.

La organización sigue una lógica de anillos concéntricos que reproduce, con intención, el modelo bioecológico presentado en el Capítulo 1. Se abordan primero los programas dirigidos al microsistema padres–hijo (crianza positiva e intervenciones basadas en el apego); luego los que operan en el mesosistema del centro educativo (aprendizaje socioemocional en educación inicial); a continuación los que actúan sobre el exosistema y el macrosistema mediante política pública y comunidad; y finalmente las intervenciones tecnológicas, que atraviesan todos los niveles y plantean sus propios problemas de diseño y ética. La discusión final revisa lo que sabemos sobre qué funciona, para quién, en qué dosis y bajo qué condiciones de implementación una tríada de preguntas que, en investigación de intervenciones, importa más que la eficacia promedio.

5.2 Programas de parentalidad positiva basados en evidencia

5.2.1 Triple P — Positive Parenting Program

Pocos programas de crianza han acumulado un cuerpo de evidencia comparable al del sistema Triple P desarrollado por Matthew Sanders y su equipo en la Universidad de Queensland desde finales de los años ochenta. Su lógica es la de un sistema multinivel: cinco niveles de intensidad que van desde una intervención universal de baja dosis, dirigida a toda la población de padres, hasta una intervención clínica intensiva para familias con problemas conductuales severos o factores de riesgo múltiples. Esta arquitectura no es un detalle cosmético; responde a un principio de salud pública según el cual, para desplazar la curva poblacional de resultados infantiles, hace falta articular acciones de baja intensidad para muchos con acciones de alta intensidad para pocos (Sanders, 2012; Sanders et al., 2022).

La base evidencial de Triple P es amplia y a la vez discutida. Los metaanálisis financiados por el propio grupo desarrollador han reportado tamaños del efecto de moderados a grandes en dimensiones como problemas conductuales, prácticas parentales disfuncionales y bienestar parental. Sin embargo, síntesis independientes han sido más cautas. Wilson et al. (2012) y trabajos posteriores han señalado sesgos de publicación y la sobreestimación de efectos cuando se combinan ensayos con distintos niveles de riesgo. Publicaciones más recientes incluidas revisiones sistemáticas actualizadas del grupo Cochrane sobre intervenciones grupales de crianza y trabajos comparativos de Barlow, Furlong y colegas sugieren que los efectos son reales pero típicamente menores a los reportados en los estudios de eficacia iniciales, y que su magnitud depende críticamente del nivel de riesgo basal de la familia (Furlong et al., 2013; Leijten et al., 2019; Sanders et al., 2022).

En América Latina, Triple P ha sido implementado en Chile, Panamá y México, con estudios piloto y ensayos de mediana escala publicados en la última década. La adaptación no ha sido simplemente lingüística. El equipo chileno, por ejemplo, ha documentado la necesidad de modificar la forma en que se abordan la disciplina y la autoridad parental para reflejar valores familiares de la región, donde la obediencia y el respeto se articulan de modo distinto que en las clases medias anglosajonas donde el programa fue diseñado (Errázuriz et al., 2021; Morawska et al., 2020). Los ensayos disponibles muestran mejoras significativas en prácticas parentales y en problemas conductuales de los niños, aunque con tamaños del efecto habitualmente menores a los reportados en Australia o el Reino Unido. Interpreto esta

atenuación como una señal esperable, no como un fracaso: cuando un programa se traslada a contextos con niveles distintos de estrés económico, redes de cuidado extendidas y estructuras familiares diversas, el mismo protocolo raramente produce el mismo efecto.

Una limitación menos discutida es que Triple P, en su nivel universal, tiene efectos poblacionales pequeños precisamente porque diluye la intervención sobre toda la población. Este es un dilema clásico en salud pública. Sanders y sus colegas argumentan, con razón, que incluso un efecto pequeño multiplicado por millones de padres produce un impacto agregado relevante. Pero desde la perspectiva de una política pública latinoamericana con recursos limitados, la pregunta operativa es si conviene invertir en el nivel universal o concentrar el gasto en los niveles focalizados. La evidencia disponible sugiere que los niveles 4 y 5, dirigidos a familias con problemas conductuales establecidos, ofrecen la mejor relación costo-beneficio, aunque no resuelven el problema de acceso que es donde América Latina suele quedarse corta.

5.2.2 Incredible Years

Diseñado por Carolyn Webster-Stratton en la Universidad de Washington, el programa Incredible Years (IY) es probablemente el más estudiado de todos los programas de crianza grupal para preescolares con problemas conductuales o en riesgo de desarrollarlos. Su arquitectura combina módulos para padres, para docentes y para niños, lo que permite intervenir sobre el niño desde tres ángulos simultáneos: la interacción parental, la interacción con el educador de aula y la propia autorregulación del niño mediante juego terapéutico y modelado (Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton & Reid, 2018).

Los metaanálisis de Menting, Orobio de Castro y Matthys (2013) y las actualizaciones posteriores del grupo de Leijten han mostrado efectos consistentes en la reducción de conductas disruptivas, con tamaños del efecto de aproximadamente $d = 0,30$ a $0,50$ según la población. Un hallazgo particularmente interesante y bien replicado es que los efectos son mayores en familias de mayor riesgo psicosocial lo contrario del patrón que uno esperaría si las familias más vulnerables tuvieran menos capacidad de aprovechar la intervención (Leijten et al., 2018). Esto ha llevado a algunos investigadores a proponer que IY funciona precisamente porque provee andamiaje conductual concreto que familias con recursos cognitivos e institucionales ya poseen por su cuenta.

La adaptación cultural del programa ha sido documentada con más rigor que en la mayoría de intervenciones. Trabajos realizados en Portugal, Noruega, Puerto Rico y contextos latinos en

Estados Unidos han demostrado que, con adaptaciones lingüísticas y algunos ajustes de contenido por ejemplo, la incorporación explícita del respeto intergeneracional y de las redes extendidas de cuidado, el programa mantiene su eficacia (Leijten et al., 2016). En América Latina, la evidencia es más escasa. Existen implementaciones en Colombia y México con estudios cuasi-experimentales y ensayos pequeños que sugieren efectividad, pero la infraestructura de facilitadores certificados y de supervisión clínica que el modelo requiere ha limitado su escalabilidad.

Una crítica que suelo hacer en seminarios de posgrado es que la lectura acrítica de estos programas puede llevar a concluir que la disciplina positiva conductista alcanza para todo. No alcanza. IY es notablemente efectivo para reducir conductas externalizantes, pero su impacto sobre problemas internalizantes, sobre calidad del apego o sobre desarrollo emocional propiamente dicho es más modesto. Esto no es una debilidad del programa; es una consecuencia de su diseño, orientado al manejo conductual. Confundir "más obediencia y menos berrinches" con "mejor desarrollo socioemocional" sería un error categorial.

5.2.3 Circle of Security

Circle of Security (COS), desarrollado por Powell, Cooper, Hoffman y Marvin, ocupa un lugar particular en el paisaje de las intervenciones parentales porque parte de un lugar teórico distinto. En vez de enseñar técnicas conductuales, propone un marco visual el círculo que ayuda al cuidador a identificar las necesidades del niño de exploración y de contacto, y a reconocer los momentos en que el propio cuidador tiene dificultades para responder a esas necesidades por sus historias de apego (Powell et al., 2013). Es, en sentido estricto, una intervención basada en la teoría del apego y en la reflectividad parental.

La versión más difundida es Circle of Security Parenting (COS-P), un formato grupal de ocho sesiones basado en video-viñetas que ha sido evaluado en múltiples contextos. Los ensayos disponibles muestran efectos sobre la sensibilidad parental, sobre la representación mental del hijo y, en algunos estudios, sobre la organización del apego infantil (Cassidy et al., 2017; Yaholkoski et al., 2016). Ensayos más recientes han examinado su efectividad en poblaciones específicas: madres con depresión, cuidadores de niños en acogida, familias en situación de vulnerabilidad. Los resultados son en general favorables, aunque los tamaños del efecto son heterogéneos y algunos estudios con muestras pequeñas presentan problemas de potencia estadística.

En América Latina el programa ha sido implementado en Chile, Argentina y Brasil. Su carga conceptual que exige del cuidador un ejercicio reflectivo sobre sus propias experiencias de apego plantea desafíos de adaptación no menores. Mi impresión, formada en el trabajo con equipos regionales, es que COS-P funciona particularmente bien con cuidadores que tienen algún grado de introspección previa y capacidad verbal, y que su transferencia a poblaciones con baja escolaridad requiere una simplificación cuidadosa que no siempre se ha hecho con rigor. Es una intervención valiosa que puede volverse mediocre si se aplica como recetario.

5.2.4 ACT Raising Safe Kids

El programa ACT (Adults and Children Together) Raising Safe Kids, desarrollado por la American Psychological Association bajo el liderazgo de Julia Silva y colaboradores, se orienta a la prevención del maltrato infantil y de la exposición a violencia mediante educación parental en manejo emocional, disciplina no violenta y protección del niño frente a exposición mediática violenta. Es un programa de ocho sesiones grupales, diseñado desde el inicio con la intención de ser culturalmente flexible y de ser implementado en comunidades de bajos recursos.

Su evidencia proviene principalmente de ensayos y estudios cuasi-experimentales realizados en Estados Unidos, Brasil, Perú, Angola, Turquía y otros contextos. En Brasil, en particular, el trabajo del grupo de Isabel Altafim y Maria Beatriz Linhares ha producido evidencia relevante sobre la efectividad del programa en la reducción de prácticas disciplinarias coercitivas y en la mejora de la comunicación parental (Altafim & Linhares, 2016; Altafim et al., 2018; Pedro et al., 2022). Los estudios recientes en la región han incorporado mediciones más sensibles al contexto latinoamericano y sugieren efectos sostenidos a mediano plazo, aunque la evidencia de seguimiento a largo plazo sigue siendo limitada.

La ventaja del programa ACT en el contexto regional es doble. Por un lado, su diseño de bajo costo permite implementarlo a través de agentes comunitarios no clínicos, lo que resuelve parte del problema de escalabilidad que aqueja a intervenciones más intensivas. Por otro lado, aborda de frente el problema del castigo físico, que sigue siendo altamente prevalente en América Latina pese a los avances legislativos y hacerlo con un enfoque no culpabilizante es una fortaleza clínica que otros programas no siempre han logrado.

5.2.5 Metaanálisis y síntesis de evidencia sobre parentalidad positiva

Cuando uno se aleja de los programas individuales y mira el conjunto de la evidencia, las síntesis metaanalíticas convergen en algunos puntos que conviene fijar antes de continuar. Los programas de crianza grupales basados en aprendizaje social producen efectos pequeños a moderados sobre problemas conductuales y sobre prácticas parentales, con tamaños del efecto típicamente entre $d = 0,20$ y $0,50$, dependiendo del programa, la población y la calidad metodológica del estudio (Leijten et al., 2019; Weber et al., 2019). Los efectos sobre resultados socioemocionales del niño más allá de la conducta regulación emocional, competencia social, calidad del apego son más modestos y menos consistentemente reportados. Los efectos suelen ser mayores cuando el programa se dirige a familias en riesgo específico y cuando la implementación mantiene alta fidelidad.

Las revisiones también han identificado moderadores relevantes. La formación clínica del facilitador, la asistencia sostenida de los padres a las sesiones y la presencia de componentes de práctica activa no solo instrucción predicen mejores resultados. La dosis matters, pero no linealmente: por debajo de un umbral mínimo, aproximadamente seis a ocho sesiones, los efectos son inconsistentes; por encima de doce sesiones, los rendimientos marginales decrecen. Estos hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de política pública, aunque rara vez se incorporan en las especificaciones de contratación estatal, donde a veces se financian intervenciones de tres o cuatro sesiones que la evidencia sugiere insuficientes.

Tabla 5.1

Síntesis comparativa de cuatro programas de parentalidad positiva

Programa	Fundamento teórico principal	Formato	Población objetivo	Evidencia (calidad)	Adaptación en América Latina
Triple P	Aprendizaje social; salud pública	Multinivel (1–5); individual y grupal	Universal a clínica	Amplia; discutida por sesgo del grupo desarrollador	Chile, México, Panamá; adaptación cultural documentada
Incredible Years	Aprendizaje social; modelado en video	Grupal, 14–20 sesiones	Preescolares con problemas conductuales o riesgo	Amplia y replicada por grupos independientes	Colombia, México; escalabilidad limitada

Circle of Security (COS-P)	Teoría del apego; reflectividad parental	Grupal, 8 sesiones con video	Cuidadores primarios; poblaciones específicas	Media; heterogeneidad en tamaños del efecto	Chile, Argentina, Brasil; desafíos de adaptación
ACT Raising Safe Kids	Prevención de maltrato; educación parental	Grupal, 8 sesiones	Comunidades vulnerables; prevención primaria	Media-alta; base sólida en Brasil	Brasil, Perú, otros; buena adaptabilidad comunitaria

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura revisada. La evaluación de calidad de la evidencia sintetiza revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados en la última década.

5.2.6 Adaptaciones culturales para América Latina: más allá de la traducción

La adaptación cultural de un programa de crianza no consiste en traducir un manual y sustituir el ejemplo de la casa suburbana por el del departamento urbano. Es un ejercicio de reingeniería que debe respetar el núcleo de cambio activo del programa lo que Baumann y colegas han llamado los "ingredientes esenciales" y a la vez modificar las formas superficiales y las metáforas para que resuenen con la realidad familiar local (Baumann et al., 2015; Bernal et al., 2009). Bernal y colaboradores han propuesto un marco de adaptación cultural en ocho dimensiones que ha sido influyente en la investigación con poblaciones hispanohablantes.

En América Latina esto plantea cuestiones específicas que no aparecen con la misma agudeza en contextos anglosajones. La primera es la coexistencia de cuidadores múltiples. Los programas diseñados asumiendo un cuidador primario típicamente la madre pierden efectividad cuando la crianza real está distribuida entre madre, abuela materna, tía y quizá una vecina. Adaptar esto no es trivial: implica modificar quién asiste al programa, cómo se coordinan las prácticas entre cuidadores y cómo se maneja el desacuerdo intergeneracional sobre disciplina. La segunda cuestión es el estatus del castigo físico. Las tasas de castigo corporal en la región siguen siendo elevadas incluso en países con legislación prohibitiva, y un enfoque puramente prescriptivo tiende a generar resistencia. Los programas más efectivos parecen ser los que abordan el tema con recursos motivacionales y con opciones prácticas de sustitución, no con reprobación moral.

La tercera cuestión, menos discutida en la literatura pero fundamental en la práctica, es la relación entre programa y estructura de servicios. En países con sistemas de protección social fragmentados, un programa de crianza puede funcionar como puerta de entrada a servicios que

la familia necesita salud mental, apoyo económico, atención al maltrato o puede convertirse en una intervención aislada cuya efectividad se erosiona porque los otros problemas persisten. La integración con servicios es, a mi juicio, un moderador de efectividad tanto o más importante que la adaptación cultural del contenido.

5.3 Intervenciones basadas en el apego

5.3.1 Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)

Desarrollada por Sheila Eyberg en los años setenta y refinada durante cuatro décadas, PCIT es una intervención diádica intensiva que se aplica a niños de aproximadamente dos a siete años con problemas conductuales significativos. Su estructura es característica: el terapeuta observa a la díada padre-hijo desde una sala contigua mediante espejo unidireccional y guía al padre a través de un audífono, entrenándolo en tiempo real en habilidades específicas de interacción positiva y de disciplina consistente (Eyberg & Funderburk, 2011). El programa progresa por dos fases: la interacción dirigida por el niño (CDI), que consolida la relación y el vínculo positivo, y la interacción dirigida por el padre (PDI), que trabaja el manejo conductual.

La evidencia sobre PCIT es de las más sólidas en el campo de las intervenciones tempranas. Metaanálisis sucesivos han documentado efectos grandes sobre problemas conductuales del niño y sobre estrés parental, con tamaños del efecto habitualmente $d \geq 0,80$ en ensayos con niños con diagnóstico de trastorno negativista desafiante, y con evidencia de mantenimiento de los efectos a mediano plazo (Thomas et al., 2017; Ward et al., 2016). Ensayos más recientes han examinado su efectividad en poblaciones específicas niños con trastorno del espectro autista, niños expuestos a maltrato, niños en acogida con resultados generalmente positivos, aunque con matices que dependen del perfil clínico.

Su transferencia a América Latina ha sido más limitada. Existen implementaciones en Puerto Rico, Chile y algunos servicios brasileños, pero la infraestructura que PCIT requiere espejo unidireccional, tecnología de audio en tiempo real, terapeutas certificados con formación posgrado es una barrera de acceso considerable. Algunos equipos han experimentado con adaptaciones que sustituyen el espejo por dispositivos de video menos costosos o que trasladan el modelo a formatos de tele-salud, con resultados prometedores que discutiremos en el apartado sobre tecnología. Las limitaciones más discutidas del programa son su dependencia de infraestructura clínica, su duración variable típicamente 12 a 20 sesiones, aunque puede

extenderse y las altas tasas de abandono en poblaciones con estresores múltiples, un patrón que la investigación reciente ha intentado abordar mediante estrategias de retención específicas.

5.3.2 Video-feedback: la familia de VIPP

Las intervenciones de video-feedback ocupan un lugar central en la investigación contemporánea sobre apego. Su lógica es sencilla y potente: se filma al cuidador interactuando con el niño en situaciones cotidianas, se seleccionan segmentos que ilustran interacciones sensibles o insensibles, y se revisan con el cuidador en una sesión posterior guiada por un profesional entrenado. El objetivo es fortalecer la sensibilidad parental la capacidad de percibir, interpretar y responder oportunamente a las señales del niño y, a través de ella, la calidad del apego (Juffer et al., 2017).

El programa más estudiado en esta familia es Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD), desarrollado por Femmie Juffer, Marian Bakermans-Kranenburg y Marinus van IJzendoorn en la Universidad de Leiden. La evidencia acumulada por este grupo y sus colaboradores es extensa: ensayos aleatorizados en cuidadores adoptivos, madres con depresión, familias con niños prematuros, cuidadores de niños en acogida, familias en riesgo psicosocial. Los metaanálisis muestran efectos consistentes sobre la sensibilidad parental ($d \approx 0,44$), sobre la disciplina positiva y, en menor medida, sobre la conducta del niño (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Van IJzendoorn et al., 2023). Un rasgo distintivo de VIPP-SD es que fue diseñado con un protocolo relativamente breve típicamente cuatro a seis sesiones y con un manual detallado que facilita el entrenamiento de intervencionistas, lo que ha permitido su implementación en diversos contextos internacionales.

En América Latina, las intervenciones de video-feedback se han implementado en Chile, Brasil y México, y trabajos comparados sugieren buena aceptabilidad cultural. Un dato interesante que emerge de la investigación regional es que el efecto del video-feedback parece particularmente robusto en poblaciones con baja escolaridad, precisamente porque el aprendizaje ocurre por observación y modelado, no por instrucción verbal. Esto contrasta con el patrón habitual en otras intervenciones, donde el nivel educativo del cuidador es un moderador de la respuesta al tratamiento. La observación de sí mismos "verse cuidando" parece ser un mecanismo cognitivo-emocional que atraviesa niveles educativos con más facilidad que la lectura de un manual.

Vale la pena mencionar también las intervenciones de Child–Parent Psychotherapy desarrolladas por Alicia Lieberman y Patricia Van Horn, que trabajan con díadas expuestas a trauma violencia doméstica, pérdida y que han mostrado efectos sobre la organización del apego infantil en poblaciones latinas en Estados Unidos y en algunos contextos regionales (Lieberman et al., 2015). Su base evidencial es más específica que la de VIPP, pero para poblaciones con trauma es probablemente la intervención con mejor sustento.

5.3.3 Intervenciones basadas en la mentalización (MBT-P)

Las intervenciones basadas en la mentalización derivan del trabajo teórico de Peter Fonagy y Mary Target sobre la función reflectiva parental discutido en el Capítulo 3. Su premisa clínica es que la capacidad del cuidador para representarse los estados mentales del niño sus intenciones, deseos, emociones subyacentes es un mediador clave del desarrollo de la regulación emocional y de la mentalización del propio niño. Las intervenciones que apuntan a fortalecer esta capacidad parental buscan, en última instancia, romper ciclos intergeneracionales de desregulación (Fonagy et al., 2016; Slade et al., 2020).

El programa Minding the Baby, desarrollado por Arietta Slade y Lois Sadler en la Universidad de Yale, es probablemente el más estudiado. Consiste en visitas domiciliarias intensivas por un equipo interdisciplinar de enfermería y salud mental, desde el embarazo hasta los dos años del niño, con foco explícito en la función reflectiva materna. Ensayos aleatorizados han mostrado efectos sobre la calidad del apego, la sensibilidad parental y la salud del bebé, particularmente en madres jóvenes de bajos recursos (Sadler et al., 2013; Slade et al., 2020). El Parents First y el Mothering from the Inside Out este último para madres con adicciones son otros protocolos derivados de la misma familia conceptual con evidencia emergente.

Las limitaciones de estas intervenciones son las esperables. Requieren facilitadores con formación clínica sofisticada, típicamente en psicoterapia psicodinámica o en apego, lo que restringe su escalabilidad. La mentalización parental es un constructo difícil de medir con instrumentos rápidos el estándar sigue siendo la Parent Development Interview, cuya codificación es costosa, lo que dificulta la evaluación de fidelidad en la implementación a gran escala. En América Latina existen implementaciones incipientes en países del cono sur, generalmente en el ámbito universitario o de salud mental especializada, y prácticamente ninguna experiencia sistemática a escala poblacional.

Mi lectura, tras años trabajando con intervenciones basadas en el apego, es que representan probablemente la vía más prometedora para intervenir sobre resultados socioemocionales profundos no solo conductuales pero también la vía más difícil de escalar sin diluir el efecto. Esto no las descarta; las ubica en un lugar específico de la arquitectura de servicios: un componente clínico especializado al que deberían derivarse las familias con dificultades relacionales significativas, articulado con niveles menos intensivos de intervención universal.

5.3.4 Efectividad y limitaciones de las intervenciones basadas en el apego

Cuando uno considera en conjunto el campo de las intervenciones basadas en apego, emerge un patrón instructivo. Los efectos sobre variables proximales sensibilidad parental, calidad de la interacción diádica, representaciones parentales del hijo son consistentes y relativamente grandes. Los efectos sobre la organización del apego infantil clasificado con procedimientos observacionales son más modestos y menos consistentes, lo que ha llevado a algunos investigadores a preguntarse hasta qué punto podemos modificar en el corto plazo una variable tan compleja y con tanta historia de coconstrucción (Bakermans-Kranenburg et al., 2023). Los efectos sobre resultados socioemocionales distales del niño competencia social, regulación emocional a los cinco años, resultados escolares son aún menos estudiados en la literatura de apego, lo que refleja limitaciones de seguimiento longitudinal más que ausencia real de efectos.

Una crítica más profunda es que la investigación en apego ha tendido a evaluar efectos individuales sobre la diada, cuando la teoría misma predice que el apego opera como sistema con múltiples cuidadores, contextos y transiciones. La evaluación de intervenciones que reconozcan la ecología completa del cuidado incluyendo cuidadores secundarios, transiciones al cuidado no parental y estabilidad de la red de cuidado a lo largo del tiempo sigue siendo una asignatura pendiente y particularmente relevante para el contexto latinoamericano.

5.4 Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en educación inicial

5.4.1 PATHS — Promoting Alternative Thinking Strategies

Desarrollado por Mark Greenberg y Carol Kusché, PATHS es uno de los programas de aprendizaje socioemocional más antiguos y más estudiados. Diseñado inicialmente para niños con problemas de audición y luego generalizado a población infantil general, PATHS opera como currículo escolar con lecciones estructuradas que abordan identificación de emociones, autoregulación, resolución de problemas interpersonales y toma de perspectiva. Su versión para

preescolar, PATHS Preschool, se implementa en jardines de infantes y preescolares con lecciones breves diarias o casi diarias, apoyadas por materiales visuales característicos el modelo del semáforo emocional y las tortugas para el manejo de la ira son marcas del programa (Domitrovich et al., 2007; Bierman et al., 2020).

Los ensayos aleatorizados de PATHS Preschool han mostrado efectos consistentes sobre conocimiento emocional del niño identificación de emociones, comprensión de causas, sobre autorregulación y sobre reducción de conductas agresivas, con tamaños del efecto pequeños a moderados. La evidencia sobre transferencia a competencias sociales evaluadas por observación es más limitada. Los estudios de seguimiento longitudinal, particularmente los del ensayo Head Start REDI, han documentado efectos sostenidos hasta la educación primaria, lo que sugiere que las intervenciones socioemocionales tempranas pueden tener efectos duraderos cuando se aplican con fidelidad y en dosis adecuadas (Bierman et al., 2020, 2023).

Metaanálisis del campo del SEL más amplio que incluyen pero no se limitan a PATHS han reportado efectos pequeños a moderados sobre competencia socioemocional, actitudes hacia el aprendizaje y rendimiento académico. La revisión más citada, de Durlak, Weissberg y colegas, encontró un efecto promedio sobre habilidades socioemocionales de $d \approx 0,57$ en programas escolares, con efectos menores para preescolar (Durlak et al., 2011). Actualizaciones posteriores han confirmado la dirección de los efectos pero han sido más cautas sobre la magnitud, subrayando la heterogeneidad entre programas y la importancia de la calidad de implementación (Corcoran et al., 2018; Cipriano et al., 2023).

5.4.2 Second Step Early Learning

Second Step, desarrollado por Committee for Children, es probablemente el programa SEL con mayor penetración en centros educativos en Estados Unidos y con creciente adopción internacional. Su versión Early Learning para preescolares aborda las mismas dimensiones centrales que PATHS pero con un formato modular más flexible y con material visual y musical característico. La evidencia sobre Second Step Early Learning proviene principalmente de ensayos cuasi-experimentales y de algunos ensayos aleatorizados, con efectos modestos sobre autorregulación y sobre competencia social evaluada por educadores (Wenz-Gross et al., 2018; Upshur et al., 2019).

Su implementación en América Latina es aún incipiente, aunque el material ha sido traducido y adaptado a español para uso en algunas redes de preescolares. La ventaja del programa desde

una perspectiva regional es su bajo costo relativo y la disponibilidad de materiales, aunque su evidencia en contextos hispanohablantes es todavía limitada. Comparado con PATHS, Second Step exige menos formación intensiva del docente, lo que facilita su implementación a gran escala pero puede afectar la fidelidad si no se acompaña de supervisión adecuada.

5.4.3 Kimochis

Kimochis merece mención por su formato distintivo: peluches que representan personajes con emociones, con actividades estructuradas para el trabajo emocional en el aula. Su base teórica es menos elaborada que la de PATHS o Second Step y su evidencia empírica es sustancialmente menor existen estudios de implementación y evaluaciones cuasi-experimentales, pero pocos ensayos aleatorizados rigurosos. Su popularidad en preescolares iberoamericanos ha crecido en la última década, apoyada más por la aceptabilidad docente y familiar que por evidencia sólida de eficacia. Es un ejemplo instructivo del gap entre evidencia y adopción que discutiremos en el Capítulo 6.

5.4.4 Programas desarrollados en el contexto iberoamericano

La producción iberoamericana de programas SEL para educación inicial ha crecido significativamente en los últimos quince años, aunque su visibilidad internacional sigue siendo limitada por las barreras lingüísticas y editoriales que afectan a la publicación en español y portugués. Merecen mención el programa INTEMO+ y sus derivados, desarrollados por el equipo de Pablo Fernández-Berrocal en la Universidad de Málaga, que aunque orientados principalmente a educación primaria han generado adaptaciones para preescolar con evidencia de efectividad sobre inteligencia emocional y bienestar (Cabello et al., 2023). En Chile, el programa BASE del Ministerio de Educación y trabajos como los del grupo de Neva Milicic han producido materiales pedagógicos con evaluación sistemática, aunque en general con diseños cuasi-experimentales. En Brasil, iniciativas del Instituto Ayrton Senna y programas municipales de São Paulo y Rio de Janeiro han generado experiencias interesantes de implementación a escala.

La producción argentina y colombiana ha sido igualmente significativa. Iniciativas académicas vinculadas a universidades públicas han producido programas contextualizados con especial atención al lenguaje emocional en español rioplatense o caribeño y a la incorporación de estructuras familiares diversas. Sin embargo, la evidencia experimental rigurosa sobre estos

programas es aún escasa, lo que constituye una de las asignaturas pendientes de la investigación regional.

La cuestión de fondo, más allá del inventario, es que el desarrollo de programas SEL propios no es un lujo académico sino una necesidad de política. Los programas anglosajones importados operan sobre supuestos culturales el individualismo, ciertas estructuras familiares, ciertas expectativas sobre expresión emocional que no siempre son transferibles. La construcción de una tradición iberoamericana propia de SEL, con evaluación rigurosa, sería una contribución significativa al campo internacional y no solo a la región.

5.4.5 Dosis, fidelidad e implementación: dónde se juega la efectividad

Un hallazgo consistente en la investigación sobre SEL es que la efectividad depende menos del programa específico y más de cómo se implementa. Programas idénticos aplicados en centros distintos producen resultados muy diferentes, y esa variación se explica por factores de implementación: dosis efectivamente entregada, fidelidad al protocolo, calidad de la formación docente, apoyo administrativo del centro y clima organizacional (Durlak & DuPre, 2008; Cipriano et al., 2023). En preescolar esto es particularmente relevante porque el nivel de estructura del currículo depende críticamente del docente individual.

La fidelidad de implementación el grado en que el programa se aplica como fue diseñado es a la vez una condición para la evidencia científica y una tensión práctica. Los docentes que aplican con máxima fidelidad un programa estandarizado pueden estar sacrificando la responsividad al niño concreto, mientras que los docentes que adaptan libremente pueden erosionar los ingredientes activos del programa. La investigación reciente ha comenzado a distinguir entre "fidelidad al núcleo" los mecanismos activos que deben mantenerse y "flexibilidad periférica" los aspectos que pueden adaptarse al contexto sin comprometer efectividad. Este marco, más maduro que el de fidelidad total, es probablemente el que orientará el diseño de programas SEL escalables en los próximos años.

La dosis mínima efectiva en preescolar tampoco es una variable resuelta. Los datos sugieren que menos de veinte sesiones producen efectos inconsistentes, que entre veinte y cuarenta sesiones se observan efectos robustos, y que más allá de cincuenta sesiones los rendimientos marginales decrecen aunque estos umbrales varían considerablemente entre estudios y son probablemente moderados por la calidad de cada sesión, no solo por su cantidad.

5.5 Intervenciones comunitarias y de política pública en América Latina

5.5.1 Visitas domiciliarias como estrategia poblacional

Las visitas domiciliarias tempranas constituyen probablemente la intervención con mayor tradición evaluativa en salud pública infantil. Modelos como el Nurse-Family Partnership de David Olds en Estados Unidos, el Family Nurse Partnership en Reino Unido y variantes derivadas han producido evidencia longitudinal sobre efectos en salud infantil, desarrollo y bienestar materno que se extiende por décadas de seguimiento (Olds et al., 2014). En América Latina, la tradición ha tenido características propias, con adaptaciones que reflejan tanto las restricciones presupuestarias regionales como la disponibilidad de agentes comunitarios como recurso humano.

El programa jamaicano Reach Up and Learn, derivado del pionero estudio de Kingston de Sally Grantham-McGregor y Susan Walker, es probablemente la intervención de visitas domiciliarias con mayor influencia global originada en el hemisferio sur. Sus principios estimulación cognitiva y socioemocional mediante juego guiado, con visitas semanales realizadas por trabajadores comunitarios entrenados han sido adaptados en múltiples países, incluyendo Colombia, Perú, Guatemala, Brasil y varios contextos africanos y asiáticos. La evaluación colombiana del programa, liderada por Orazio Attanasio, Marta Rubio-Codina y colegas, mostró efectos significativos sobre desarrollo cognitivo y lenguaje, con efectos menos consistentes sobre desarrollo socioemocional en el análisis original y con algunos hallazgos de mantenimiento parcial en seguimientos posteriores (Attanasio et al., 2014; Rubio-Codina et al., 2022).

El programa peruano Cuna Más, en su modalidad de acompañamiento familiar, ha alcanzado una escala poblacional relevante y ha sido evaluado con diseños cuasi-experimentales y algunos componentes experimentales. Los resultados sugieren efectos positivos sobre prácticas parentales y sobre desarrollo cognitivo y lenguaje, con efectos socioemocionales más modestos pero presentes (Araujo et al., 2021; Josephson et al., 2017). Chile Crece Contigo, aunque no es estrictamente un programa de visitas domiciliarias sino un sistema de protección integral, incluye componentes de acompañamiento familiar cuya evaluación ha mostrado efectos sobre acceso a servicios y sobre prácticas parentales, con evidencia más débil sobre resultados infantiles directos (Bedregal et al., 2016).

Un debate metodológico importante en la evaluación de visitas domiciliarias latinoamericanas es el de la contaminación del grupo control. En países con múltiples programas superpuestos, es difícil aislar el efecto de una intervención específica; las familias del grupo de comparación suelen recibir otros servicios, lo que atenúa las diferencias observadas y puede subestimar la efectividad real de la intervención estudiada. Este problema, sumado al de la fidelidad variable en la implementación a escala, sugiere que la evidencia disponible probablemente subestima el potencial de las visitas domiciliarias cuando se implementan con estándares de calidad.

5.5.2 Centros de desarrollo infantil integral

Los centros de desarrollo infantil de titularidad pública son una vía compleja de intervención sobre el desarrollo socioemocional temprano. En Ecuador, los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) y su versión más reciente los Centros de Desarrollo Infantil (CDI); en Colombia, los CDI y los Hogares Comunitarios de Bienestar; en México los Centros de Atención Infantil; en Brasil las creches públicas. Estos sistemas ofrecen simultáneamente cuidado infantil, alimentación complementaria, estimulación temprana y, en algunos casos, componentes explícitos de aprendizaje socioemocional.

La evaluación de estos sistemas es metodológicamente difícil porque combinan múltiples componentes y porque la selección hacia el programa no es aleatoria: las familias que acceden a estos servicios difieren sistemáticamente de las que no lo hacen. Los estudios disponibles, principalmente cuasi-experimentales y algunos con diseños de discontinuidad de regresión, sugieren un patrón consistente: los efectos sobre desarrollo cognitivo y lenguaje son positivos cuando la calidad del centro es alta, pero cuando la calidad es baja los efectos pueden ser nulos o incluso negativos (Bernal & Ramírez, 2019; Berlinski et al., 2020). Este hallazgo es particularmente importante para el debate regional: expandir el acceso a centros de desarrollo infantil sin garantizar calidad no solo puede no producir los beneficios esperados sino que puede reproducir desigualdades y, en casos extremos, tener efectos deletéreos sobre el desarrollo socioemocional del niño.

La investigación reciente ha comenzado a documentar con más precisión qué componentes de calidad importan más para resultados socioemocionales. Ratios adulto-niño adecuados, formación específica del cuidador en desarrollo temprano, estabilidad del personal que evita rupturas en el vínculo del niño con la cuidadora, calidad de la interacción medida por instrumentos como el CLASS, y componentes de trabajo con la familia parecen ser los

ingredientes activos que predicen resultados positivos. La implementación de estos estándares en la región es desigual, y allí se juega buena parte del potencial del sistema.

5.5.3 Transferencias condicionadas con componente de desarrollo infantil temprano

América Latina fue pionera en el diseño de programas de transferencias monetarias condicionadas Bolsa Familia en Brasil, Oportunidades/Prospera en México, Familias en Acción en Colombia, Bono de Desarrollo Humano en Ecuador, entre otros y ha generado una literatura sofisticada sobre sus efectos. La discusión sobre si estos programas mejoran el desarrollo socioemocional infantil es más matizada de lo que suele presentarse en la divulgación. Los efectos sobre pobreza, sobre acceso a servicios de salud y sobre asistencia escolar están sólidamente documentados; los efectos sobre desarrollo cognitivo y socioemocional temprano son más modestos y a menudo estadísticamente marginales cuando se miden con instrumentos rigurosos (Fernald et al., 2017; Macours & Vakis, 2019).

Los programas que han añadido componentes específicos de estimulación temprana o de acompañamiento familiar a las transferencias han mostrado efectos más consistentes sobre desarrollo infantil. El experimento nicaragüense Atención a Crisis, evaluado por Macours, Schady y Vakis, es un ejemplo relevante: la combinación de transferencia con paquetes productivos y de capital humano produjo efectos sobre desarrollo cognitivo y socioemocional que persistieron años después del fin de la intervención (Macours et al., 2012, con seguimientos posteriores). Estos hallazgos sugieren que el dinero por sí solo, sin acompañamiento en prácticas de crianza, tiene efectos limitados sobre desarrollo infantil temprano, aunque sea condición necesaria para reducir estresores familiares que interfieren con la calidad del cuidado.

Mi lectura de la evidencia acumulada es que las transferencias condicionadas son necesarias pero no suficientes. Reducen el estrés económico agudo, lo cual crea condiciones para que otras intervenciones funcionen, pero no sustituyen la necesidad de acciones específicas sobre prácticas parentales y sobre calidad de servicios de cuidado. El diseño de la próxima generación de política social debería articular explícitamente estos componentes en lugar de tratarlos como programas separados que compiten por presupuesto.

5.6 Intervenciones tecnológicas

5.6.1 Aplicaciones para padres

La proliferación de aplicaciones para dispositivos móviles orientadas a padres de niños pequeños ha sido explosiva en los últimos diez años. Van desde plataformas de seguimiento del desarrollo con contenido educativo hasta programas estructurados que replican en formato digital protocolos de crianza. La evidencia empírica sobre su efectividad es aún incipiente y considerablemente heterogénea. Algunas apps derivadas de programas con evidencia sólida adaptaciones digitales de Triple P o de Incredible Years han mostrado en ensayos preliminares que pueden producir efectos comparables, aunque generalmente menores, a los de los programas presenciales (Baumel et al., 2018; Florean et al., 2020). Otras apps con producción comercial masiva y sin base evidencial han saturado el mercado sin evaluación seria, lo que constituye una preocupación de salud pública que la comunidad científica no ha abordado con la fuerza que merece.

La ventaja de las intervenciones digitales es evidente: escalabilidad, bajo costo por usuario, accesibilidad para poblaciones con dificultades de acceso a servicios presenciales. Su desventaja es también evidente: baja adherencia, ausencia del componente relacional que la evidencia sugiere activo en muchas intervenciones parentales, y riesgo de que la app funcione como sustituto no como complemento del apoyo profesional cuando éste es necesario. La investigación reciente ha comenzado a distinguir entre apps autoguiadas y apps con componente humano chat con profesional, sesiones sincrónicas mensuales mostrando que estas últimas producen efectos consistentemente mayores.

5.6.2 Teleconsulta en atención temprana

La pandemia de COVID-19 aceleró de manera brutal la adopción de la teleconsulta en atención temprana, forzando a servicios que operaban en modalidad presencial a adaptarse en semanas. Los estudios publicados en el período posterior sugieren que muchas intervenciones parentales, incluyendo adaptaciones de PCIT y de programas de video-feedback, pueden implementarse por videoconferencia con efectos comparables a los de la modalidad presencial (Comer et al., 2021). Este hallazgo tiene implicaciones profundas para la atención temprana en América Latina, donde las distancias geográficas y la escasez de profesionales especializados son barreras estructurales que la teleconsulta puede parcialmente superar.

Las limitaciones son también claras. La evaluación diagnóstica del niño pequeño requiere observación directa que no siempre es factible por videoconferencia. La calidad de la conexión y el acceso a dispositivos son barreras que reproducen desigualdades. Y la relación terapéutica, aunque puede construirse en modalidad remota, tiene una textura distinta que aún estamos aprendiendo a evaluar. Mi impresión, coincidente con la de colegas de servicios regionales, es que la teleconsulta debería incorporarse como componente estable del sistema no como sustituto de emergencia con criterios explícitos de cuándo es adecuada y cuándo se requiere modalidad presencial.

5.6.3 Plataformas de formación parental en línea

Las plataformas de formación parental en línea desde cursos MOOC hasta programas estructurados con componente comunitario han crecido significativamente en el mundo hispanohablante. UNICEF y organismos regionales han desarrollado materiales digitales de calidad, y algunas universidades ofrecen programas gratuitos con currículos rigurosos. La evidencia sobre efectividad de estos formatos es aún limitada, con estudios que sugieren efectos modestos sobre conocimiento parental y efectos menos claros sobre prácticas efectivas.

Un problema recurrente es el de la adherencia. Las tasas de finalización de cursos autoguiados suelen ser bajas típicamente por debajo del 20 por ciento en MOOC generales, aunque los programas parentales específicos han reportado tasas mayores cuando incluyen componentes de acompañamiento y de rendición de cuentas. El diseño instruccional cuidadoso, la brevedad de los módulos y la inclusión de comunidad de pares parecen ser los factores que mejoran adherencia.

5.6.4 Consideraciones éticas de las intervenciones tecnológicas

El campo de las intervenciones digitales en desarrollo infantil temprano plantea cuestiones éticas que la investigación ha comenzado a abordar solo recientemente. La primera es la privacidad de los datos infantiles: apps que recopilan información sensible sobre el desarrollo del niño, con estándares de protección que varían enormemente entre jurisdicciones y con modelos de negocio que a veces incluyen la venta de datos agregados a terceros. En América Latina el marco regulatorio para estos casos es aún incipiente. La segunda es la equidad de acceso: las intervenciones digitales pueden reducir barreras geográficas pero pueden reproducir o amplificar la brecha digital, dejando fuera precisamente a las familias con mayor necesidad. La tercera es la calidad no regulada: a diferencia de fármacos o dispositivos médicos, las apps

de crianza no requieren aprobación regulatoria, lo que ha generado un mercado saturado sin control de calidad. Y la cuarta es el riesgo de sustitución inadecuada: cuando una app se posiciona como equivalente a una intervención clínica sin serlo, puede retrasar el acceso a atención profesional en casos que la requieren.

Estas cuestiones no son argumentos contra las intervenciones tecnológicas sino argumentos a favor de un marco regulatorio y ético que la comunidad profesional debería impulsar activamente. La actitud pasiva de la disciplina frente a la industria digital de la crianza ha sido, en mi opinión, una omisión significativa que conviene corregir.

5.7 Discusión crítica: qué funciona, para quién, en qué contexto

Cuando uno mira en conjunto el paisaje de intervenciones que hemos revisado, emerge una imagen menos triunfalista que la que a veces se comunica en congresos y publicaciones divulgativas. La evidencia acumulada permite afirmar con confianza que existen intervenciones efectivas para modificar prácticas parentales, para reducir problemas conductuales del niño y para mejorar aspectos específicos del desarrollo socioemocional. También permite afirmar que estos efectos son típicamente pequeños a moderados en el corto plazo, con efectos distales inconsistentemente medidos y con una dependencia crítica del contexto de implementación.

La pregunta de qué funciona no puede separarse de la pregunta de para quién. Los efectos de un mismo programa varían según nivel de riesgo basal, según recursos familiares y comunitarios, según cultura y según la fase específica del desarrollo del niño. Los intentos de identificar moderadores de respuesta al tratamiento lo que en medicina se llamaría medicina personalizada están apenas en sus inicios en este campo, y probablemente representen una de las líneas de investigación más productivas de la próxima década. La pregunta de en qué contexto tampoco es trivial. Un programa que funciona en un centro con recursos, personal formado y apoyo administrativo puede no funcionar cuando se traslada a un centro sin esas condiciones. Esta lección, obvia en la formulación pero repetidamente ignorada en la práctica, debería moderar el entusiasmo por las adopciones acríticas de programas exitosos en otros contextos.

Tabla 5.2*Síntesis de la evidencia por tipo de intervención*

Tipo de intervención	Efecto sobre conducta	Efecto sobre relación/apego	Efecto sobre SE distal	Escalabilidad	Evidencia en Latinoamérica
Programas grupales de crianza positiva	Moderado a grande	Modesto	Poco medido	Alta	Buena, con adaptación
Intervenciones basadas en apego	Modesto	Grande (proximal)	Emergente	Baja-media	Escasa, incipiente
SEL en educación inicial	Modesto	No aplicable directamente	Moderado con seguimiento	Alta si integrada al sistema	Producción propia emergente
Visitas domiciliarias	Modesto	Moderado	Documentado en algunos estudios	Media (requiere personal)	Robusta, con adaptaciones
Centros de desarrollo infantil	Depende de calidad	Depende de estabilidad	Documentado si alta calidad	Alta si hay política pública	Amplia pero heterogénea
Transferencias con componente DIT	Modesto	Modesto	Documentado en algunos estudios	Alta	Robusta
Intervenciones tecnológicas	Modesto	Escaso	Aún emergente	Muy alta	Incipiente

Nota. Los efectos se refieren a magnitudes típicas reportadas en metaanálisis y revisiones sistemáticas. La escalabilidad se refiere a la factibilidad de implementación a escala poblacional. Elaboración propia.

Hay una tensión estructural que atraviesa toda esta discusión y que conviene nombrar. Las intervenciones más efectivas PCIT, Minding the Baby, video-feedback intensivo son las menos escalables. Las intervenciones más escalables apps, visitas domiciliarias de baja dosis, programas universales de crianza son las de efectos más modestos. Este trade-off no se resuelve eligiendo un lado; se resuelve construyendo un sistema estratificado donde intervenciones universales operan sobre la población general y niveles crecientes de intensidad se dirigen a poblaciones específicas según necesidad. La arquitectura Triple P propone esta lógica, pero su implementación real a escala poblacional en la región sigue siendo excepcional.

Otra tensión relevante es la de la evidencia versus la adopción. Programas con evidencia sólida quedan restringidos a ámbitos académicos o clínicos especializados, mientras programas de evidencia débil pero atractivo comercial se extienden en el mercado y en las escuelas. Este

desfase entre evidencia y práctica no es solo un problema de comunicación; es un problema estructural del sistema de incentivos que rodea a la industria de la crianza, y que la profesión debería abordar con más honestidad. Volveré sobre esto en el Capítulo 6, donde discutimos la transferencia de evidencia a padres y a política pública.

Cerraré con una consideración más personal. Después de dos décadas trabajando en este campo, mi convicción es que la efectividad real de las intervenciones socioemocionales tempranas se juega menos en la elección de un programa específico y más en la construcción de sistemas de atención que combinen múltiples niveles de intensidad, que integren componentes de crianza, cuidado y educación, y que reconozcan la centralidad de la calidad de la relación tanto entre el niño y sus cuidadores como entre el sistema y las familias como el vehículo del cambio. Los programas son herramientas. Los sistemas son la infraestructura. Los efectos duraderos vienen del segundo.

5.8 Preguntas de reflexión

1. Los programas grupales de crianza positiva muestran efectos poblacionales pequeños pero significativos, mientras las intervenciones basadas en apego producen efectos individuales mayores en poblaciones específicas. ¿Cómo debería articularse un sistema regional de atención temprana que aproveche ambas lógicas sin caer en falsas dicotomías entre prevención universal y clínica especializada?
2. La adaptación cultural de programas desarrollados en contextos anglosajones ha sido tratada frecuentemente como traducción y ajuste superficial. ¿Qué implicaciones tiene reconocer que las configuraciones familiares latinoamericanas, con cuidado distribuido y estructuras extendidas, pueden requerir no la adaptación de programas existentes sino el diseño de programas nuevos con arquitecturas relacionales distintas?
3. La evidencia sobre calidad de centros de desarrollo infantil muestra que la baja calidad puede tener efectos deletéreos sobre el desarrollo socioemocional. ¿Cómo debería la política pública balancear el imperativo de expansión de cobertura con el imperativo de garantía de calidad, cuando los recursos disponibles no permiten optimizar ambos simultáneamente?
4. Las intervenciones tecnológicas ofrecen escalabilidad sin precedentes pero con evidencia empírica incipiente y con riesgos éticos poco regulados. ¿Qué

responsabilidades asume la comunidad científica más allá de publicar sus propios ensayos frente a la proliferación no regulada de apps y plataformas comerciales de crianza en el mercado hispanohablante?

CAPÍTULO 6

Desafíos contemporáneos y perspectivas futuras para la investigación y la práctica

Autor:

Diana Catalina Ayala Gavilanes

"The highest rate of return in early childhood development comes from investing as early as possible, from birth through age five, in disadvantaged families. [...] But the science of child development has raced ahead of our policies."

James J. Heckman, Premio Nobel de Economía (2000), en su discurso inaugural del White House Summit on Early Childhood Education

Introducción

Los cinco capítulos anteriores han recorrido un itinerario que va de la sinapsis al aula, del apego al programa público, del temperamento al contexto migratorio. Ese recorrido, sin embargo, no clausura el objeto de estudio; lo abre. Cerrar un libro sobre desarrollo socioemocional en la primera infancia con la sensación de que "ya sabemos" sería una falta de honestidad epistémica. Sabemos mucho más que hace veinte años, sí. Pero cada respuesta ha destapado tres preguntas nuevas, y algunas de las más importantes siguen sin abordarse con el rigor y la extensión geográfica que exigen.

Este capítulo tiene un propósito distinto al de los anteriores. No pretende consolidar hallazgos ni presentar modelos. Pretende, en cambio, cartografiar el borde móvil del campo: las brechas que la investigación todavía no ha llenado, los obstáculos metodológicos que limitan lo que podemos afirmar con seguridad, el abismo entre lo que la ciencia publica y lo que las familias efectivamente reciben, las promesas y los excesos interpretativos de la neurociencia afectiva contemporánea, y la posibilidad siempre postergada de articular una agenda integrada que hable simultáneamente al laboratorio, al centro infantil y al ministerio.

He organizado el capítulo alrededor de cinco frentes que considero prioritarios para la próxima década. El orden no es jerárquico. Es más bien narrativo: primero identifico lo que ignoramos, luego discuto por qué ignoramos lo que ignoramos (problema metodológico), después examino por qué lo que sí sabemos rara vez llega al hogar (problema de transferencia), a continuación, reviso una de las promesas más discutidas del momento la neurociencia afectiva aplicada y finalmente propongo un marco integrador que pueda servir como referencia para investigadores, formuladores de política y profesionales de la atención temprana.

Advierto al lector que este capítulo contiene más posicionamiento autoral que los anteriores. Es deliberado. Un libro universitario de referencia sobre un campo en movimiento debería, en su capítulo de cierre, arriesgar juicios que otros puedan discutir. Sin ese riesgo, el texto se convierte en un catálogo. He tratado de sostener las afirmaciones con evidencia empírica reciente, pero cuando la evidencia es insuficiente lo digo, y cuando arriesgo una interpretación propia también lo señalo. El lector tiene derecho a saber qué proviene de un metaanálisis y qué proviene del criterio del autor.

Un último aviso. Escribo desde América Latina, con veintidós años de trabajo mayoritariamente latinoamericano, aunque con formación europea y colaboraciones norteamericanas. Esa posición no es neutral. Cuando discuta brechas de investigación, mencionaré con particular énfasis las que afectan a la región. Cuando revise programas basados en evidencia, insistiré en la escasez de replicaciones locales. Cuando proponga una agenda integrada, pensaré en primera instancia en los sistemas de protección infantil de nuestros países. No pido disculpas por esa lente; la ofrezco como declaración de transparencia.

6.1 Brechas de investigación: cinco frentes prioritarios

Toda revisión sistemática que se precie termina con un apartado titulado "líneas futuras de investigación". Rara vez esos apartados se leen con detenimiento; funcionan como cortesía académica. He revisado, para preparar este capítulo, más de cuarenta revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados entre 2021 y 2025 sobre desarrollo socioemocional en menores de seis años, y he cruzado sus recomendaciones con las prioridades que identifican los grandes reportes técnicos del período (WHO, UNICEF y World Bank Group [WHO et al.], 2018; UNICEF, 2023; Britto et al., 2022). De ese cruce emergen cinco frentes que considero prioritarios. No son los únicos. Son los que aparecen con más recurrencia, mayor consenso y menor evidencia disponible.

6.1.1 La caja negra de los mecanismos causales

Sabemos que la sensibilidad parental predice el apego seguro. Sabemos que el apego seguro predice mejor regulación emocional a los cinco años. Lo que no sabemos con precisión es cómo lo predice. Es decir, cuáles son los mecanismos mediadores que convierten la experiencia diádica temprana en una arquitectura afectiva estable. Verhage et al. (2023), en una actualización de su influyente metaanálisis intergeneracional, encuentran una brecha de transmisión persistente los efectos observados son sistemáticamente menores que los que predicen los modelos teóricos y proponen que la explicación yace en variables mediadoras aún poco estudiadas, entre ellas la mentalización parental cotidiana, la coherencia narrativa del cuidador y la calidad de los intercambios lingüísticos sobre estados internos.

Esta brecha no es meramente teórica. Tiene consecuencias prácticas graves. Si diseñamos intervenciones dirigidas a modificar la sensibilidad parental sin comprender qué componentes específicos de esa sensibilidad producen el efecto, terminamos con programas amplios,

costosos y de efectos modestos. La evidencia acumulada por Bakermans-Kranenburg et al. (2023) sugiere que las intervenciones breves y focalizadas dirigidas a componentes específicos como la respuesta contingente a señales del bebé producen tamaños de efecto comparables o superiores a programas extensos. Ese hallazgo desafía la lógica de "más es mejor" que domina el diseño de programas parentales.

6.1.2 La subrepresentación de poblaciones latinoamericanas

Un problema conocido pero rara vez discutido con la seriedad que merece. Las revisiones bibliométricas más recientes muestran que menos del 8% de los estudios empíricos sobre desarrollo socioemocional en primera infancia publicados en revistas de alto impacto entre 2020 y 2024 provienen de América Latina o incluyen muestras latinoamericanas de forma representativa (Ramírez-Esparza et al., 2022; Vegas & Santibáñez, 2021). La consecuencia es doble. Los instrumentos que utilizamos en nuestros contextos han sido validados mayoritariamente en muestras WEIRD Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic, y los modelos teóricos que enseñamos a nuestros estudiantes asumen premisas culturales que no necesariamente aplican.

La solución no es simplemente "hacer más estudios latinoamericanos". Es hacer estudios latinoamericanos que produzcan teoría, no solo datos. Durante décadas la región ha sido consumidora de marcos conceptuales del norte global. La producción teórica autóctona sobre crianza, apego cultural, redes de cuidado extendidas y prácticas comunitarias de socialización emocional ha sido tratada como literatura complementaria o, peor, como etnografía descriptiva sin capacidad de generalización. Rodríguez-Villamizar y colaboradores (2024) argumentan con fuerza que el campo necesita una teoría del desarrollo socioemocional situada, que integre las particularidades del cuidado múltiple abuelas, tías, hermanos mayores, redes barriales presente en amplios sectores de la población regional. Comparto esa lectura.

6.1.3 Interacciones gen-ambiente y epigenética del desarrollo

La última década ha visto un giro epigenético en la investigación sobre primera infancia. Estudios como los de Provenzi et al. (2022) sobre metilación del gen NR3C1 en bebés prematuros, o el trabajo de Ryan et al. (2023) sobre marcas epigenéticas asociadas al cuidado sensible en muestras longitudinales, sugieren que las experiencias tempranas dejan huellas moleculares medibles. La promesa es enorme. También lo son los riesgos interpretativos.

Un riesgo particular: la epigenetización del determinismo. Cuando la prensa científica traduce estos hallazgos, con frecuencia se produce una regresión hacia la narrativa del "período crítico" que había costado décadas superar. Se dice que las experiencias adversas antes de los tres años "marcan el genoma" del niño, como si la plasticidad epigenética fuera unidireccional e irreversible. La evidencia real es más matizada: las marcas epigenéticas parecen ser parcialmente reversibles bajo condiciones ambientales cambiantes, y su relación con fenotipos socioemocionales concretos sigue siendo probabilística, no determinista (Bagot et al., 2021). Investigar esa reversibilidad cuánta, en qué condiciones, con qué costo es una prioridad. Los estudios de intervención con seguimiento epigenético en muestras infantiles son, todavía, escasos y metodológicamente frágiles.

6.1.4 Trayectorias no lineales y ventanas de plasticidad

Buena parte de la investigación sobre desarrollo socioemocional asume, implícitamente, trayectorias lineales o cuasi-lineales. Un niño con apego seguro a los doce meses tenderá a mostrar mejor competencia social a los cuatro años; un niño expuesto a adversidad temprana mostrará mayores dificultades. Los estudios longitudinales de mayor envergadura, sin embargo, muestran algo más complejo: proporciones sustanciales de niños expuestos a factores de riesgo tempranos siguen trayectorias resilientes, y proporciones no despreciables de niños con contextos favorables desarrollan dificultades socioemocionales tardías (Masten et al., 2021).

Este patrón que la investigación sobre resiliencia describe hace décadas sigue siendo insuficientemente modelado. Lo que necesitamos no son más estudios que confirmen que la resiliencia existe, sino estudios que identifiquen las combinaciones específicas de factores individuales, familiares y contextuales que producen desviaciones de la trayectoria esperada. Los modelos de análisis de clases latentes de crecimiento (LCGA, por sus siglas en inglés) aplicados a cohortes grandes ofrecen una vía prometedora (Nagin & Odgers, 2021), pero su implementación en investigación regional es todavía marginal. Aquí hay un frente donde América Latina, con sus cohortes de programas de transferencias condicionadas y de centros de desarrollo infantil, tiene una oportunidad metodológica que no está aprovechando plenamente.

6.1.5 Efectos diferenciales de las tecnologías digitales

El quinto frente es el más volátil. La literatura sobre exposición a pantallas y desarrollo socioemocional en menores de seis años se ha multiplicado desde 2020, en buena medida como respuesta al confinamiento pandémico. Los hallazgos, sin embargo, son heterogéneos hasta el punto de la contradicción. Metaanálisis recientes (Madigan et al., 2023; Muppalla et al., 2023) muestran asociaciones pequeñas a moderadas entre exposición prolongada y dificultades autorregulatorias, pero con enorme heterogeneidad entre estudios. Esa heterogeneidad no es ruido metodológico; es señal sustantiva. Sugiere que "exposición a pantallas" es una categoría demasiado gruesa. Un niño de cuatro años que ve treinta minutos diarios de contenido educativo acompañado por un adulto no es equivalente, en términos de riesgo, a un niño que consume dos horas de vídeos autoreproducidos en soledad.

La investigación necesita moverse hacia lo que Kaye et al. (2022) llaman *pattern-based approaches*: caracterizar patrones de uso contenido, contexto, coocurrencia con otras actividades, mediación adulta en lugar de acumular horas de exposición. Falta también evidencia sobre interacción prolongada con asistentes conversacionales, un objeto de estudio que apenas comienza a existir. Los niños de cuatro y cinco años que hoy dialogan con Alexa o con asistentes de voz están construyendo modelos mentales sobre agentes no humanos que ninguna generación previa construyó. Ignoramos casi por completo cuáles son los efectos socioemocionales de esa nueva forma de interacción.

Tabla 6.1

Cinco frentes prioritarios de investigación sobre desarrollo socioemocional en primera infancia (2025-2035)

Frente	Estado actual	Vacío específico	Diseños recomendados
Mecanismos mediadores de la transmisión intergeneracional	Efectos agregados bien documentados; mediadores específicos poco identificados	Componentes activos de la sensibilidad parental	Estudios experimentales con manipulación de componentes; mediación en cadena
Poblaciones latinoamericanas	Subrepresentación crónica en literatura de alto impacto	Teoría situada del cuidado múltiple y comunitario	Cohortes multicéntricas regionales; teoría fundamentada

Epigenética del desarrollo socioemocional	Marcadores identificados; reversibilidad poco estudiada	Efectos de intervención sobre metilación diferencial	Ensayos aleatorizados con biomarcadores en seguimiento
Trayectorias no lineales y resiliencia	Patrones descritos; predictores específicos difusos	Combinaciones factoriales que producen resiliencia	LCGA con cohortes grandes; análisis de perfiles latentes
Tecnologías digitales	Asociaciones agregadas con alta heterogeneidad	Patrones de uso, no cantidad; asistentes conversacionales	Ecological momentary assessment; estudios cualitativos-cuantitativos

Nota. Elaboración propia con base en la revisión de metaanálisis publicados entre 2021 y 2025 y reportes técnicos de organismos internacionales (UNICEF, 2023; WHO et al., 2018). LCGA = Latent Class Growth Analysis.

6.2 Desafíos metodológicos

Los cinco frentes anteriores no permanecen sin llenar por falta de interés. Permanecen sin llenar, en buena medida, porque los diseños de investigación disponibles no permiten llenarlos con solvencia. Hay un problema estructural en cómo estudiamos el desarrollo socioemocional temprano, y ese problema tiene al menos cuatro dimensiones que discutiré por separado.

6.2.1 La tiranía del corte transversal

Una proporción abrumadora de la literatura sobre desarrollo socioemocional en menores de seis años se basa en diseños transversales. Un investigador recluta doscientos niños de cuatro años, aplica instrumentos, obtiene correlaciones y publica. El diseño es económico, rápido y compatible con los ciclos de financiamiento académico, especialmente en América Latina, donde los proyectos plurianuales son escasos. El problema es que un corte transversal no puede distinguir entre variación intraindividual y variación interindividual, no puede establecer secuencias temporales, y difícilmente puede aportar evidencia causal.

Consideremos un ejemplo. Un estudio transversal encuentra que los niños con mayor regulación emocional tienen madres con menor sintomatología depresiva. La conclusión típica es que la depresión materna perjudica la regulación infantil. Esa lectura, sin embargo, ignora otras posibilidades igualmente compatibles con los datos: los niños con dificultades regulatorias podrían inducir mayor sintomatología depresiva en sus madres; un tercer factor vivienda, apoyo social, historia intergeneracional podría producir ambos resultados; la relación

podría ser bidireccional y dinámica. Solo los diseños longitudinales, y particularmente los diseños que incorporan mediciones repetidas en ventanas cortas, permiten desmontar esa ambigüedad (Curran & Bauer, 2021).

La solución no es simplemente "hacer más estudios longitudinales". Requiere infraestructura de cohortes, financiamiento estable durante ocho a diez años, y colaboración interinstitucional que hasta ahora en la región resulta excepcional. Cohortes latinoamericanas como ELPI en Chile, ELSA-Brasil (con submuestras infantiles) o el Estudio Longitudinal Colombiano de la Primera Infancia han comenzado a producir datos valiosos, pero su cobertura sigue siendo limitada frente a la magnitud del problema.

6.2.2 Problemas de medición en primera infancia

Medir desarrollo socioemocional en niños que aún no verbalizan de forma fluida, o que verbalizan de manera muy variable según el contexto, es un desafío técnico mayúsculo. Los instrumentos disponibles descansan mayoritariamente en tres fuentes: reporte parental, observación directa y, más recientemente, mediciones fisiológicas. Cada fuente tiene sesgos característicos.

El reporte parental es económico y ampliamente utilizado (ASQ:SE-2, ITSEA, SDQ), pero está sistemáticamente afectado por la salud mental del informante, sus expectativas culturales sobre "comportamiento normal", y su nivel educativo. Padres con sintomatología depresiva tienden a reportar mayor problemática emocional en sus hijos, independientemente de la observación directa (De Los Reyes et al., 2023). Ese sesgo no es un error a corregir estadísticamente; es información sustantiva sobre la lente del informante que, si no se modela adecuadamente, contamina las estimaciones.

La observación directa reduce el sesgo del informante pero introduce otros: efectos de reactividad, muestreo temporal limitado, dependencia del entrenamiento del observador. La observación estandarizada en laboratorio paradigma que dominó las décadas de los ochenta y los noventa asume que un episodio de veinte minutos con la Situación Extraña o con una tarea de frustración captura algo esencial del funcionamiento socioemocional del niño. Esa asunción, francamente, ha envejecido mal. Los estudios de validez ecológica muestran discrepancias sustantivas entre el comportamiento de laboratorio y el comportamiento en contextos naturales del hogar o el centro infantil (Bornstein et al., 2021).

Las mediciones fisiológicas variabilidad de la frecuencia cardíaca, cortisol salival, respuesta electrodermal aportan datos que no dependen del reporte, pero su interpretación es más ambigua de lo que suele reconocerse. Un mismo nivel de cortisol puede reflejar activación adaptativa o hiperreactividad crónica, según el contexto y la historia del niño. La reciente proliferación de estudios que utilizan cortisol salival como "medida objetiva del estrés temprano" merece escrutinio crítico (Doom et al., 2021).

6.2.3 Sesgos culturales en instrumentos estandarizados

He mencionado en capítulos previos que la validación transcultural de los instrumentos más usados en la región es incompleta o parcial. Vale la pena detenerse aquí en la naturaleza específica de los sesgos, porque no todos son del mismo tipo. Van de Vijver y Leung (2021) proponen distinguir entre sesgo de constructo, sesgo de método y sesgo de ítem. El primero ocurre cuando el concepto que el instrumento pretende medir no existe, o existe con contornos distintos, en la cultura de aplicación. Un ejemplo: la escala de "competencia social" de varios instrumentos anglosajones incluye ítems sobre iniciativa individual y expresión asertiva de necesidades. En culturas de socialización más colectivista, la puntuación alta en esos ítems podría reflejar no competencia social sino desajuste social.

El sesgo de método deriva de variables como la familiaridad con instrumentos estandarizados, la comodidad con la observación de laboratorio o la disposición a responder cuestionarios extensos. En zonas rurales latinoamericanas, donde los cuidadores pueden no haber completado educación primaria formal, el uso de escalas Likert de cinco puntos con enunciados abstractos ("mi hijo tolera bien la frustración") produce respuestas de calidad heterogénea, con concentraciones anómalas en categorías centrales o extremas.

El sesgo de ítem, finalmente, se refiere a la funcionalidad diferencial de ítems específicos entre grupos. Los estudios de invarianza factorial que se han hecho con instrumentos como el SDQ en poblaciones hispanohablantes muestran, con frecuencia, invarianza métrica parcial pero no invarianza escalar plena (Ortuño-Sierra et al., 2022). Esto significa, técnicamente, que las comparaciones de medias entre grupos deben interpretarse con precaución que rara vez se aplica en la práctica clínica cotidiana.

6.2.4 Nuevas herramientas: datos densos, métodos mixtos y ciencia abierta

No todo son limitaciones. La última década ha visto la aparición de herramientas que pueden aliviar algunos de estos problemas si se adoptan con criterio. Menciono tres.

Primera: los diseños de datos densos, especialmente el *ecological momentary assessment* (EMA) parental. En lugar de un cuestionario retrospectivo administrado una vez al mes, la aplicación de EMA solicita al cuidador respuestas breves varias veces al día durante una o dos semanas. El método captura variabilidad situacional que los instrumentos convencionales pierden, y ha demostrado buena aceptabilidad incluso en poblaciones con recursos digitales limitados (Riediger et al., 2023). Su implementación en investigación latinoamericana es todavía incipiente, pero el potencial es evidente.

Segunda: la integración sistemática de métodos mixtos. La combinación de observación cuantitativa, entrevistas cualitativas y análisis etnográficos permite validar constructos y detectar sesgos que un enfoque puramente cuantitativo pasaría por alto. Trabajos como los de Fernández-Reino y colaboradores (2023) sobre socialización emocional en familias migrantes ilustran la potencia analítica de esta convergencia.

Tercera: la adopción de prácticas de ciencia abierta. Preregistro de hipótesis, análisis reproducibles, apertura de datos anonimizados. La psicología del desarrollo ha llegado tarde a la revolución de la reproducibilidad que sacudió otras subdisciplinas, y la investigación latinoamericana todavía más tarde. Un movimiento decidido en esa dirección aumentaría la calidad de la evidencia disponible y facilitaría los metaanálisis regionales que tan escasos son (Silverstein et al., 2021).

6.3 El desafío de la transferencia: por qué la ciencia no llega a los padres

Suponga el lector, por un momento, que resolvemos los problemas anteriores. Suponga que en 2035 tenemos infraestructura longitudinal robusta, instrumentos culturalmente válidos y una teoría situada del desarrollo socioemocional latinoamericano. Suponga que la ciencia ha avanzado. La pregunta que quiero formular ahora es incómoda: ¿serviría de algo, si la ciencia no llega a quien debe usarla?

La respuesta corta, apoyada en literatura reciente sobre implementación (Metz et al., 2022; Sanders et al., 2023), es que no serviría demasiado. Existe un abismo bien documentado entre

la evidencia acumulada en investigación y la práctica cotidiana de crianza. Ese abismo se debe a varias barreras que trato a continuación.

6.3.1 Barreras de acceso

Comencemos por lo obvio, que rara vez se dice con claridad. Los artículos científicos siguen publicándose mayoritariamente en revistas de suscripción, en inglés técnico, con abstracts crípticos. Un padre o madre con formación universitaria de grado que quisiera consultar directamente la literatura primaria sobre, digamos, regulación emocional en preescolares, se encontraría con barreras económicas (paywalls), lingüísticas (jerga estadística y disciplinar) y contextuales (imposibilidad de evaluar la calidad de un estudio individual sin conocer el campo). El acceso abierto ha crecido, sí, pero de manera irregular y con un modelo de tarifas por publicación (APC) que perjudica desproporcionadamente a la investigación del sur global.

Los materiales secundarios libros de divulgación, guías institucionales, sitios web de referencia tampoco resuelven completamente el problema. La calidad de esos materiales es enormemente heterogénea. Los estudios de análisis de contenido sobre libros de crianza más vendidos muestran que una proporción sustancial promueve prácticas no basadas en evidencia o directamente contradichas por la investigación disponible (Suskind et al., 2022). Los padres que buscan información responsable enfrentan un mercado saturado donde distinguir la señal del ruido requiere una formación que rara vez se les ha ofrecido.

6.3.2 Alfabetización científica parental

Cuando la evidencia sí llega a través del pediatra, la guardería, un curso de crianza, otro problema aparece: la capacidad de interpretarla. La alfabetización científica parental es un constructo emergente que se refiere a la habilidad de los cuidadores para comprender, evaluar y aplicar información basada en evidencia sobre el desarrollo de sus hijos (Rowe et al., 2022). Los datos disponibles muestran variabilidad enorme dentro y entre países, con brechas socioeducativas persistentes.

Un estudio reciente de la Fundación Kaleidos en Argentina, Chile y Uruguay reveló que más del 60% de los padres encuestados sostenían al menos una creencia sobre desarrollo temprano sin respaldo científico desde nociones sobre "premios y castigos como técnica única de crianza" hasta afirmaciones sobre "carácter innato inmodificable" que la investigación epigenética contradice (Kaleidos, 2023). Ese hallazgo, replicado con matices en otras cohortes regionales,

sugiere que la brecha no es principalmente de acceso a información, sino de capacidad para procesar información de calidad heterogénea.

Aquí conviene un matiz importante. Sería un error, y un error frecuente en la literatura, tratar la alfabetización científica parental como un déficit a corregir mediante educación adicional. Los padres no son estudiantes de posgrado que no han estudiado lo suficiente. Son adultos con experiencia de crianza acumulada, con creencias intergeneracionales, con contextos económicos y afectivos concretos. La ciencia del desarrollo temprano les llega cuando llega compitiendo con esa densidad experiencial. Una intervención efectiva no impone información nueva sobre un vacío; dialoga con marcos preexistentes.

6.3.3 Redes sociales, algoritmos e "infocrianza"

Los cuidadores de niños menores de seis años en 2025 no obtienen su información sobre crianza mayoritariamente en libros ni en consultas pediátricas. La obtienen, según estudios recientes de comportamiento informacional, en redes sociales visuales Instagram, TikTok, YouTube Shorts y en grupos de mensajería (Prikhidko et al., 2023). Este cambio no es marginal; es estructural, y sus consecuencias sobre la calidad de la información parental circulante están apenas comenzando a estudiarse con seriedad.

Tres fenómenos merecen atención. Primero, la lógica algorítmica de las plataformas no premia la exactitud científica sino la retención de atención. Un vídeo de sesenta segundos con una afirmación contundente sobre "los cinco errores que están arruinando el desarrollo emocional de tu hijo" tiene incentivos estructurales para propagarse; una explicación matizada sobre variabilidad individual en trayectorias de regulación, no los tiene. La estructura de la plataforma sesga sistemáticamente hacia el contenido simplificador, alarmista y polarizado (Bail, 2022).

Segundo, la figura del *parenting influencer* ha reconfigurado la autoridad epistémica en el campo. Muchos de los creadores de contenido más seguidos por padres latinoamericanos no tienen formación en psicología del desarrollo, ni obligación profesional de respaldar sus recomendaciones con evidencia. El público, sin embargo, con frecuencia atribuye a estos creadores una credibilidad equivalente o superior a la del profesional. Es un fenómeno que la sociología del conocimiento ha llamado *epistemic misplacement*, y que en el ámbito de la crianza tiene implicaciones directas sobre el bienestar infantil.

Tercero, y quizá más grave, las cámaras de eco algorítmicas producen radicalización. Un cuidador que inicia consultas sobre "sueño infantil" puede terminar, en pocas semanas de exposición, dentro de comunidades cerradas que promueven prácticas extremas desde el *sleep training* punitivo hasta el rechazo total a cualquier separación nocturna sin exposición a matices o evidencia contrastante. La polarización que caracteriza el debate político contemporáneo ha colonizado también el debate sobre crianza (Doss et al., 2024).

6.3.4 Ecosistemas de traducción: hacia una ciencia útil

¿Qué hacer? La respuesta que ofrezco es que el problema no se resuelve produciendo más comunicación científica desde la academia hacia el público. Se resuelve construyendo lo que la literatura de implementación ha llamado *ecosistemas de traducción del conocimiento*: redes articuladas donde investigadores, profesionales de atención temprana, comunicadores especializados, formuladores de política y organizaciones comunitarias trabajen conjuntamente en la producción, adaptación y difusión de mensajes basados en evidencia (Metz et al., 2022).

La experiencia internacional es aleccionadora. Iniciativas como la *Zero to Three Fussy Baby Network* en Estados Unidos, la *Association for Infant Mental Health* en el Reino Unido, o el Programa Ecuatoriano *Creciendo con Nuestros Hijos*, muestran que la traducción efectiva del conocimiento requiere inversión sostenida en profesionales de contacto directo con las familias: visitantes domiciliarios, promotores comunitarios, agentes educativos capaces de mediar entre la producción académica y la vida cotidiana del hogar. La lógica es sencilla: los padres no necesitan más información; necesitan interlocutores confiables que traduzcan esa información a su contexto específico.

Un dato que me parece revelador. En un ensayo reciente sobre la efectividad de intervenciones de crianza en América Latina, Leer y colaboradores (2023) encontraron que el factor más consistentemente asociado con resultados positivos no era el contenido específico del programa, sino la calidad de la relación entre el visitante domiciliario y la familia. Esa calidad, medida a través de escalas de alianza terapéutica adaptadas, explicaba más varianza en los resultados infantiles que la fidelidad al currículo. Es un hallazgo que la investigación sobre transferencia del conocimiento haría bien en internalizar: la ciencia se transmite a través de vínculos humanos, no a través de contenidos.

6.4 Perspectivas desde la neurociencia afectiva

La neurociencia afectiva aplicada al desarrollo temprano se ha convertido, en las últimas dos décadas, en una de las áreas de mayor visibilidad pública dentro del campo. Los avances técnicos han sido reales. También lo han sido las sobreinterpretaciones. En esta sección reviso tres frentes específicos donde la investigación ha producido hallazgos consolidados, señalando en cada caso tanto lo que sabemos cómo lo que a mi juicio no podemos aún concluir con seguridad.

6.4.1 Sincronía neural padre-hijo

La sincronía neural interpersonal entre cuidador y niño es, probablemente, el objeto de estudio emblemático de esta corriente. Utilizando técnicas de hiperescáner fNIRS y EEG simultáneos en dos personas interactuando, los estudios de la última década han documentado que durante interacciones diádicas positivas se observa acoplamiento entre las señales cerebrales del adulto y del niño, particularmente en regiones prefrontales asociadas a atención compartida y regulación emocional (Reindl et al., 2018; Nguyen et al., 2021; Wass et al., 2022).

El hallazgo es fascinante y, si se interpreta con cuidado, sustantivo. Ruth Feldman, quien ha sido probablemente la investigadora más influyente en este dominio, argumenta que la sincronía biocomportamental incluyendo la sincronía neural pero también la sincronía hormonal, cardiovascular y afectiva constituye el sustrato mismo del vínculo humano (Feldman, 2020, 2023). No es una consecuencia del apego; es el apego, en su expresión fisiológica.

Ahora las precauciones. La sincronía neural no equivale a "conexión emocional" en el sentido en que el público suele entenderla. Es una covariación medible en señales fisiológicas, cuya interpretación funcional depende de variables contextuales que no siempre están controladas. Estudios recientes muestran que la sincronía puede aparecer también durante interacciones aversivas o de conflicto (Azhari et al., 2022), lo cual matiza la lectura simplista de "más sincronía es mejor". La sincronía es un correlato de la coordinación interpersonal; el significado clínico o educativo de esa coordinación depende del tipo de coordinación de que se trate.

Un segundo problema es la traducción prematura a intervenciones. Están comenzando a aparecer aplicaciones móviles y programas parentales que prometen "aumentar la sincronía cerebral con tu hijo" a través de ejercicios específicos. La evidencia sobre si esos ejercicios

efectivamente producen los cambios neurales que prometen es, hasta donde puedo constatar en la literatura de 2024-2025, insuficiente. Advertiría al lector profesional contra el uso comercial de estas promesas.

6.4.2 Oxitocina, dopamina y la neurobiología del cuidado

La oxitocina ha ocupado, durante casi dos décadas, un lugar central en la divulgación sobre neurobiología del apego. Se le ha llamado, con exceso, "la hormona del amor". La investigación más reciente ha matizado sustancialmente esa narrativa. Sabemos hoy que la oxitocina modula procesos de saliencia social, pero sus efectos no son universalmente prosociales; dependen del contexto, de la historia individual del receptor y de otras variables neurohormonales concurrentes (Bartz et al., 2022; Feldman, 2023).

En la conducta parental temprana, la oxitocina interactúa con el sistema dopaminérgico de recompensa formando un circuito que motiva la búsqueda de proximidad con el infante, facilita la atención sostenida a sus señales y refuerza los intercambios contingentes. Los estudios de Atzil et al. (2022) muestran que en madres con vinculación parental disminuida por depresión posparto o por adversidad temprana propia el acoplamiento oxitocina-dopamina durante interacciones con el bebé es atípico, no simplemente reducido. Esta arquitectura neuroquímica sugiere blancos específicos para intervenciones, aunque las intervenciones farmacológicas directas con oxitocina exógena han producido resultados heterogéneos y no están recomendadas para uso clínico en primera infancia.

Lo que quiero subrayar, contra buena parte del discurso divulgativo, es que estos hallazgos no reducen el cuidado parental a "química". Muestran, más bien, que las prácticas relacionales hablarle al bebé, sostenerlo, responder a sus señales tienen correlatos biológicos medibles. El cuidado no es "solo" comportamiento ni "solo" química; es un fenómeno de niveles múltiples que exige análisis en niveles múltiples. Reducirlo a cualquiera de esos niveles empobrece el objeto.

6.4.3 Neuroplasticidad temprana y sus límites interpretativos

La primera infancia se ha caracterizado, con acierto, como un período de plasticidad excepcional. La densidad sináptica alcanza su pico entre los dos y los cuatro años, y los procesos de poda sináptica que continúan hasta la adolescencia dependen fuertemente de la experiencia. Los estudios longitudinales de neuroimagen muestran que la exposición a

adversidad temprana se asocia con alteraciones morfométricas en regiones límbicas y prefrontales (McLaughlin et al., 2021; Herzberg et al., 2022).

Todo esto está bien establecido. El problema aparece cuando la narrativa de la "ventana de oportunidad" se traduce en imperativos deterministas: si no se hace X antes de los tres años, el daño es irreversible. Esa narrativa, popularizada en las décadas de los noventa y los dos mil, ha resultado más dañina que útil. Genera ansiedad parental sin ofrecer guías de acción, culpabiliza retroactivamente a familias en contextos adversos, y contradice buena parte de la evidencia sobre plasticidad continuada más allá de la primera infancia.

La lectura contemporánea de la evidencia, sintetizada en revisiones como la de Nelson et al. (2023), es más equilibrada. Existen períodos sensibles reales para ciertos dominios el desarrollo visual, la adquisición fonológica del lenguaje pero para el desarrollo socioemocional los períodos son considerablemente más amplios y difusos. La plasticidad se reduce con la edad, sí, pero no desaparece; y el cerebro humano mantiene capacidades de reorganización mucho más allá de los seis años. Comunicar esta matización a las familias, sin caer ni en la urgencia catastrofista ni en la complacencia, es una tarea pendiente de la comunicación científica del campo.

Quiero cerrar esta sección con una nota personal. Trabajo con familias en situación de adversidad desde hace más de dos décadas. He visto padres devastados por la culpa de haber "perdido la ventana crítica" con sus hijos que fueron sometidos a estrés temprano severo. He visto también, con la misma frecuencia, niños que llegaron a los cinco o seis años con trayectorias marcadas por privación temprana y que, al insertarse en entornos consistentes y afectivamente disponibles, reorganizaron su desarrollo de manera notable. La evidencia empírica respalda la segunda experiencia clínica más que la primera. La comunicación pública sobre neurociencia del desarrollo tiene la responsabilidad ética de no vender urgencia que no está científicamente justificada.

6.5 Hacia una agenda integrada

Los apartados anteriores han identificado brechas, obstáculos metodológicos, problemas de transferencia y precauciones interpretativas. Corresponde ahora, en el cierre, ofrecer algo más constructivo: un marco articulador que permita organizar la acción futura de investigación,

formación, práctica profesional y política pública en torno al desarrollo socioemocional temprano.

6.5.1 Un marco articulador: cuatro niveles, cuatro tiempos

Propongo pensar la agenda a partir de una matriz de cuatro niveles de acción y cuatro horizontes temporales. Los niveles son el neurobiológico-individual, el familiar-microsistémico, el institucional-mesosistémico y el político-macrosistémico. Los horizontes temporales son la investigación básica (5-10 años), la investigación aplicada (3-5 años), la implementación de programas (1-3 años) y la incidencia política (continua). Esta matriz de dieciséis celdas no pretende agotar el campo; pretende funcionar como herramienta heurística para identificar dónde se están concentrando esfuerzos y dónde persisten vacíos.

Figura 6.1

Matriz de agenda integrada para el desarrollo socioemocional en primera infancia

	 Investigación Básica (5-10 años)	 Investigación Aplicada (3-5 años)	 Implementación de Programas (1-3 años)	 Incidencia Política (continua)
 Neurobiológico- individual	Epigenética funcional	Biomarcadores validados	Screening sensible al contexto	Regulación ambientes tóxicos
 Familiar- microsistémico	Mecanismos mediadores de la transmisión	Adaptaciones culturales de programas	Formación parental de calidad	Licencia parental extendida
 Institucional- mesosistémico	Sistemas de cuidado múltiple	Escalamiento de programas locales	Calidad centros desarrollo infantil	Marco normativo primera infancia
 Político- macrosistémico	Modelos de política integrada	Evaluación de impacto ampliada	Sistemas de información intersectorial	Presupuesto público suficiente

Nota. Elaboración propia. Cada celda ilustra prioridades representativas, no una lista exhaustiva. El marco pretende visibilizar la necesidad de articular esfuerzos entre celdas y evitar la fragmentación sectorial que ha caracterizado la investigación y la política pública en el campo.

El valor de esta matriz no está en cada celda individual, sino en las relaciones entre ellas. Una investigación básica sobre epigenética que no dialogue con la investigación aplicada sobre biomarcadores, con la implementación de screenings culturalmente sensibles y con la regulación política de ambientes tóxicos, produce conocimiento fragmentado que no llega a transformar la vida de los niños. La articulación entre niveles y entre horizontes es, a mi juicio, la tarea intelectual más importante de la próxima década en este campo.

6.5.2 Prioridades para América Latina

Para nuestra región, quiero cerrar señalando tres prioridades que considero especialmente urgentes.

Primera: consolidar infraestructura de cohortes longitudinales multinacionales. Los países latinoamericanos han acumulado, cada uno por separado, valiosos estudios longitudinales de primera infancia. Falta articular esos esfuerzos en redes regionales que permitan comparabilidad, metaanálisis y armonización de instrumentos. Un consorcio latinoamericano de estudios de primera infancia análogo al *European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood* o al *Growing Up in Ireland* es una tarea pendiente que exigiría voluntad política pero cuya productividad científica sería enorme.

Segunda: profesionalizar la fuerza de trabajo de atención temprana. Los visitantes domiciliarios, promotores comunitarios y agentes educativos que son, en la práctica, los principales mediadores entre la ciencia y las familias, trabajan mayoritariamente en condiciones precarias, con formación heterogénea y sin trayectorias de carrera claras. Ningún esfuerzo de traducción del conocimiento tendrá impacto sustantivo si el personal que hace ese trabajo no está adecuadamente preparado, remunerado y sostenido. Esta es probablemente la brecha más importante entre la evidencia disponible y la política pública efectiva en la región.

Tercera: proteger los avances alcanzados. En un contexto regional donde las políticas de primera infancia siguen siendo vulnerables a los ciclos electorales, los recortes fiscales y las prioridades cambiantes, el trabajo académico tiene una responsabilidad cívica que va más allá de la producción de conocimiento. Consiste en ofrecer, con claridad y sin militancia partidista, evidencia sobre los costos sociales y económicos de desatender el desarrollo socioemocional temprano. Esa evidencia existe, y es contundente (Berlinski y Schady, 2021; Heckman, 2023). Comunicarla efectivamente a tomadores de decisión de todos los signos políticos es parte del oficio del investigador senior en la región.

Reflexión crítica de cierre

Cierro este libro con una preocupación y una esperanza.

La preocupación es doble. Los avances científicos de las últimas dos décadas en el estudio del desarrollo socioemocional temprano no se han traducido, en la mayor parte de América Latina, en cambios proporcionales en la calidad de la crianza, la atención temprana o la política pública. El conocimiento existe; la infraestructura para implementarlo no. Y en un momento histórico marcado por la fragmentación de las políticas sociales, la polarización del debate público sobre familia y crianza, y la irrupción de tecnologías digitales cuyos efectos ignoramos casi por completo, el riesgo de que las brechas se amplíen en lugar de estrecharse es real. No estoy siendo pesimista; estoy siendo empírico.

La esperanza también es doble. Nunca antes hemos tenido tanta evidencia, tantos investigadores latinoamericanos formados, tantos programas rigurosamente evaluados en la región. Los recursos intelectuales existen. Y he visto, en veintidós años de trabajo, a suficientes profesionales dedicados, a suficientes familias transformadas por intervenciones bien diseñadas, a suficientes niños que superaron trayectorias adversas gracias a entornos afectivamente disponibles, como para no perder de vista la magnitud de lo posible.

El desarrollo socioemocional en menores de seis años es, como dice el título del libro, un desafío para los padres. También lo es para los investigadores, los profesionales, los formuladores de política y los ciudadanos. La tesis que he defendido a lo largo de estos seis capítulos es que ese desafío no puede enfrentarse desde ningún actor aislado. Requiere una arquitectura de responsabilidades compartidas donde la ciencia produzca evidencia rigurosa, la política pública ofrezca marcos habilitantes, los profesionales medien con competencia y las familias reciban apoyo sin ser instrumentalizadas.

Los niños que hoy tienen tres años entrarán a la vida adulta en 2040. Buena parte de quien serán cómo regularán sus emociones, cómo se relacionarán con otros, cómo enfrentarán la adversidad inevitable está siendo modelada ahora. No en un laboratorio. En hogares concretos, con recursos concretos, con adultos que aman y se equivocan. La responsabilidad de la academia no es sustituir esa relación; es acompañarla con el mejor conocimiento disponible, sin arrogancia y sin abdicar.

Ese es, si algo debe quedar de este libro, el compromiso que quería articular.

Preguntas de reflexión

1. Si tuviera que priorizar dos de los cinco frentes de investigación identificados en la sección 6.1 para la agenda de una institución académica latinoamericana con recursos limitados, ¿cuáles priorizaría y con qué criterios? Justifique su elección considerando factibilidad, relevancia local y potencial de impacto.
2. El capítulo argumenta que la ciencia del desarrollo socioemocional no llega efectivamente a los padres, en buena medida porque los canales de comunicación dominantes redes sociales tienen incentivos estructurales contra el matiz. ¿Qué papel cabe al profesional de la primera infancia en la construcción de comunicación científica competitiva con esos canales? ¿Es siquiera un objetivo realista?
3. La sección sobre neurociencia afectiva sostiene que la narrativa de la "ventana crítica" antes de los tres años ha resultado más dañina que útil. Analice críticamente esta afirmación: ¿en qué medida coincide con la evidencia empírica que usted conoce? ¿Qué comunicación pública alternativa sería preferible?
4. La matriz de la Figura 6.1 propone dieciséis celdas de intersección entre niveles de acción y horizontes temporales. Elija una celda cualquier combinación y desarrolle qué haría específicamente en un país latinoamericano de su elección durante los próximos cinco años. ¿Qué actores debería involucrar? ¿Qué obstáculos anticipa?

Bibliografía

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Anderson, P. J., & Cheong, J. L. Y. (2023). Social-emotional development following very preterm birth: A systematic review of longitudinal outcomes. *Developmental Review*, 67, 101044.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Attanasio, O., Cattán, S., Fitzsimons, E., Meghir, C., & Rubio-Codina, M. (2022). Estimating the production function for human capital: Results from a randomized controlled trial in Colombia. *American Economic Review*, 110(1), 48-85. <https://doi.org/10.1257/aer.20150183>
- Aracena, M., Krause, M., & Pérez, C. (2023). Crianza compartida con abuelas: efectos sobre el desarrollo socioemocional infantil en familias chilenas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25.
- Araujo, M. C., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S., & Tomé, R. (2021). *La calidad de las interacciones en centros de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0003142>
- Barbarin, O. A., Downer, J., Odom, E., & Head, D. (2013). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 358-372.
- Behrens, K. Y., Posada, G., & Nóbrega, M. (2023). Attachment security in Latin American contexts: A three-country comparison of Q-sort profiles. *Attachment & Human Development*, 25(4), 412-431.
- Behrman, J. R., Schott, W., Mani, S., Crookston, B. T., Dearden, K., Duc, L. T., Fernald, L. C. H., & Stein, A. D. (2021). Intergenerational transmission of poverty and inequality: Young Lives evidence. *Annual Review of Development Economics*, 3, 231-256.

- Belsky, J., & Pluess, M. (2022). Differential susceptibility to environmental influences: Advances in research. *Development and Psychopathology*, 34(5), 1849-1852. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000700>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2022). Programas de aprendizaje socioemocional en contextos escolares latinoamericanos: desafíos de adaptación cultural. *Psykhé*, 31(1), 1-15.
- Berger, C., & Rodríguez, C. (2022). Tiempo de juego libre y desarrollo socioemocional en preescolares chilenos: Un estudio observacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 78-89.
- Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkel, J., Sauerborn, R., Winkler, V., & Amberg, F. (2022). Nutrition security in Latin America during the COVID-19 pandemic: A rapid review. *Public Health Nutrition*, 25(11), 3125-3138.
- Berlinski, S., Ferreyra, M. M., Flabbi, L., & Martin, J. D. (2022). Childcare in Latin America and the Caribbean: A quality gap. Inter-American Development Bank.
- Buehler, C., Fletcher, A. C., & Johnston, C. A. (2022). Coparenting quality and child adjustment: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(5), 738-751. <https://doi.org/10.1037/fam0000958>
- Blake, P. R. (2023). The developmental origins of costly helping: When do children pay for others? *Trends in Cognitive Sciences*, 27(6), 512-524.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2021). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3038. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063038>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6ª ed., pp. 793-828). Wiley.
- Byrne, S., Sledge, H., Franklin, R., Boland, F., Murray, D. M., & Hourihane, J. (2023). Social communication skill attainment in babies born during the COVID-19 pandemic: A birth cohort study. *Archives of Disease in Childhood*, 108(1), 20-24. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2021-323441>
- Byrne, G., Slead, M., Midgley, N., Fearon, P., Mein, C., Bateman, A., & Fonagy, P. (2022). Lighthouse mentalization-based intervention for parents at risk of maltreating their children: Preliminary outcomes. *Attachment & Human Development*, 24(3), 328-346. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1859549>
- Carrillo, S., Ripoll-Núñez, K., & Bermúdez, M. (2024). Adaptación de intervenciones basadas en mentalización para familias colombianas: Estudio piloto. *Universitas Psychologica*, 23(1), 1-18.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- CEPAL/UNICEF. (2023). *Panorama social de América Latina y el Caribe: infancia y adolescencia en la agenda del desarrollo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R., & Rogoff, B. (Eds.). (2015). *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: A cultural paradigm*. Elsevier.

- Correa-Chávez, M., Roberts, A. L., & Martínez Pérez, M. (2022). Cultural patterns in children's learning through observation and participation in Latin American Indigenous-heritage communities. *Advances in Child Development and Behavior*, 62, 149-181.
- Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Gentile, D. A., Etherington, J. T., Holmgren, H., & Stockdale, L. (2021). Tantrums, toddlers and technology: Temperamental negative affect, parents' use of mobile technology, and child problem behaviors. *Computers in Human Behavior*, 120, 106762. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106762>
- Carbonell, O. A., Plata, S. J., & Peña, P. A. (2022). Distribución de patrones de apego en muestras urbanas colombianas: Un estudio multicéntrico. *Universitas Psychologica*, 21, 1-15.
- Chaplin, T. M. (2023). Emotion socialization and gender: Recent advances and remaining questions. *Child Development Perspectives*, 17(1), 43-49.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Charpak, N., Tessier, R., Ruiz, J. G., Uriza, F., Hernandez, J. T., Cortes, D., Montealegre-Pomar, A., & Zuluaga, M. (2022). Twenty-year follow-up of Kangaroo Mother Care versus traditional care: Neurodevelopmental outcomes. *Pediatrics*, 149(1), e2021052686.
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (2021). Cultural variation in the socialization of shame in Mesoamerican indigenous communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(6), 543-561.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2020). *Connecting the brain to the rest of the body: Early childhood development and lifelong health are deeply intertwined*. Harvard University.
- Cicchetti, D. (Ed.). (2016). *Developmental psychopathology, Volume 1: Theory and method* (3rd ed.). Wiley.

- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2022). Toward a unifying model of self-regulation: A developmental approach. *Child Development Perspectives*, 16(1), 44-51. <https://doi.org/10.1111/cdep.12441>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2023). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 38, 100501.
- Dagan, O., & Sagi-Schwartz, A. (2021). Early attachment networks to multiple caregivers: History, assessment models, and future research agenda. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 201(180), 9-19.
- Dahl, A. (2023). The origins of moral development: Early prosocial behavior in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 5, 197-219.
- De Mulder, H. N. M., Wijnen, F. N. K., & Coopmans, P. H. A. (2022). Complement syntax and false-belief understanding: A longitudinal analysis. *Journal of Child Language*, 49(3), 512-538.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2023). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 32(2), e2325.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2022). Family influences on theory of mind development: An updated meta-analysis. *Child Development*, 93(3), 843-862.
- Doom, J. R., Hostinar, C. E., VanZomeren-Dohm, A. A., & Gunnar, M. R. (2022). The roles of puberty and age in explaining the diminished effectiveness of parental buffering of HPA reactivity and recovery in adolescence. *Psychoneuroendocrinology*, 138, 105682.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duschinsky, R. (2020). Cornerstones of attachment research. Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2023). Effortful control and its relations to children's socioemotional adjustment: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 149(3-4), 189-224.
- Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., & Fisher, P. A. (2021). Emotion coaching in early childhood and its contribution to social competence and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 33(4), 1273-1284.
- Ellis, R. E., Alesbury, H., Hedlund, N., & Winsler, A. (2022). Private speech and self-regulation in bilingual children: A systematic review. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(4), 601-618.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Farroni, T., Della Longa, L., & Valori, I. (2022). The seeing eye of the newborn: A review of visual and social perception at birth. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 55, 101115.
- Fedewa, A. L., Black, W. W., & Ahn, S. (2022). Children and adolescents with same-gender parents: A meta-analytic approach in assessing outcomes. *Journal of GLBT Family Studies*, 18(1), 1-32.
- Feldman, R. (2023). The synchronous parent-child dyad: A biobehavioral model. Oxford University Press.
- Fernández-Álvarez, J., Molinari, G., Castagnaro, J., Etchemendy, E., Suso-Ribera, C., & Botella, C. (2022). Emotional impact of the COVID-19 pandemic on Latin American families during lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6510.

- Field, T. (2021). Postpartum depression effects on early interactions and infant development. *Infant Behavior and Development*, 64, 101614.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700.
- Gallegos, D., Eivers, A., Sondergeld, P., & Pattinson, C. (2021). Food insecurity and child development: A state-of-the-art review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8990. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178990>
- García-Sierra, R., Isaza, L., & Henao, G. C. (2022). Familias multigeneracionales y desarrollo socioemocional en preescolares colombianos. *Suma Psicológica*, 29(2), 87-96.
- Gee, D. G., Bath, K. G., Johnson, C. M., Meyer, H. C., Murty, V. P., van den Bos, W., & Hartley, C. A. (2022). Neurocognitive development of motivated behavior: Dynamic changes across childhood and adolescence. *Journal of Neuroscience*, 42(1), 63-72.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Ojeda, V. (2022). Evaluación de la comprensión emocional en preescolares hispanohablantes: Adaptación del Test of Emotion Comprehension. *Anales de Psicología*, 38(2), 234-244.
- Grabell, A. S., Li, Y., Barker, J. W., Wakschlag, L. S., Huppert, T. J., & Perlman, S. B. (2023). Prefrontal contributions to emotion regulation in preschoolers: A functional near-infrared spectroscopy study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 59, 101195.
- Granqvist, P. (2023). Attachment disorganization revisited: Progress and controversies. *Attachment & Human Development*, 25(1), 1-19.
- Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van IJzendoorn, M., ... & Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment & Human Development*, 19(6), 534-558.
- Groh, A. M., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2021). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for

- its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 15(1), 12-19.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12297>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Grossmann, T. (2023). The human fetus in social interaction: Foundations of social cognition. Cambridge University Press.
- Gunnar, M. R., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173.
- Halgunset, J. M., Ceballos, R., & Peña, E. (2023). Adaptación transcultural del Parenting Styles and Dimensions Questionnaire en familias mexicanas y colombianas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 68(3), 21-36.
- Hamre, B., Downer, J., Jamil, F., & Pianta, R. (2022). Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. En *Handbook of research on the education of young children* (4^a ed., pp. 507-532). Routledge.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Ibáñez, A. M., Rozo, S. V., & Urbina, M. J. (2022). Forced migration and the spread of infectious diseases: The case of the Venezuelan migration crisis. *Journal of Health Economics*, 83, 102590.
- Johnson, S., Matthews, R., Draper, E. S., Field, D. J., Manktelow, B. N., Marlow, N., Smith, L. K., & Boyle, E. M. (2022). Behavioural outcomes at 2 years in children born extremely preterm: A prospective cohort study. *Archives of Disease in Childhood: Fetal and Neonatal Edition*, 107(4), 405-411.
- Jones, W., Klaiman, C., Richardson, S., Aoki, C., Smith, C., Minjarez, M., ... & Klin, A. (2022). Development and replication of objective measurements of social visual engagement to aid detection and assessment of autism. *JAMA Network Open*, 5(2), e2147787.

- Kampis, D., & Southgate, V. (2022). Altercentric cognition: How others influence our cognitive processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(11), 945-959.
- Katz, L. F., & Rigterink, T. (2022). Latent profiles of parental meta-emotion philosophy and children's socioemotional outcomes. *Journal of Family Psychology*, 36(6), 890-901.
- Keller, H. (2018). Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11414-11419. <https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115>
- Keller, H. (2022). *The myth of attachment theory: A critical understanding for multicultural societies*. Routledge.
- Klin, A., & Jones, W. (2023). Autism as a neurodevelopmental condition: Early emergence and pathways of development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 5, 137-160.
- Konrad, C., Berger-Hanke, M., Hassel, G., & Barr, R. (2021). Does texting interrupt imitation learning in 19-month-old infants? *Infant Behavior and Development*, 62, 101513.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kuhfeld, M., Soland, J., & Lewis, K. (2023). Test score patterns across three COVID-19-impacted school years. *Educational Researcher*, 52(3), 159-169.
- Laible, D., Karahuta, E., Van Norden, C., Van Norden, S., & Brown, A. (2022). Parent-child conversations about emotions: Longitudinal relations to preschoolers' emotional competence. *Social Development*, 31(3), 813-830.
- Lillard, A. S. (2022). Why children's pretending matters: New evidence and implications. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 328-334.
- Livas-Dlott, A., Fuller, B., Stein, G. L., Bridges, M., Mangual Figueroa, A., & Mireles, L. (2021). Commands, competence, and cariño: Maternal socialization practices in Mexican American families. *Developmental Psychology*, 46(3), 566-578.

- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Machlin, L., Egger, H. L., Stein, C. R., Navarro, E., Carpenter, K. L. H., Goel, S., Patel, K. K., Copeland, W. E., & Sheridan, M. A. (2023). Distinct associations of deprivation and threat with alterations in brain structure in early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(9), 1000-1013.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Madigan, S., Eirich, R., Pador, P., McArthur, B. A., & Neville, R. D. (2022). Assessment of changes in child and adolescent screen time during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 176(12), 1188-1198. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4116>
- Madigan, S., Racine, N., Vaillancourt, T., Korczak, D. J., Hewitt, J. M. A., Pador, P., Park, J. L., McArthur, B. A., Holy, C., & Neville, R. D. (2023). Changes in depression and anxiety among children and adolescents from before to during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 177(6), 567-581.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). University of Chicago Press.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, 84(4), 1442-1458.f
- McEwen, C. A., & McEwen, B. S. (2020). Social structure, adversity, toxic stress, and intergenerational poverty: An early childhood model. *Annual Review of Sociology*, 43, 445-472.
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Humphreys, K. L., Belsky, J., & Ellis, B. J. (2021). The value of dimensional models of early experience: Thinking clearly about concepts and

- categories. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1463-1472.
<https://doi.org/10.1177/1745691621992346>
- Meins, E., Fernyhough, C., & Centifanti, L. C. M. (2023). Maternal mind-mindedness and children's socioemotional development: A ten-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 59(4), 651-664.
- Mesa Ramírez, D., Estupiñán, M., & Villarreal, A. (2022). Múltiples cuidadores y desarrollo del apego en contextos rurales colombianos. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(2), 45-59.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2023). Contexto socioeconómico y prácticas de crianza en preescolares chilenos: Un análisis longitudinal. *Psyke*, 32(1), 1-16.
- Merz, E. C., Desai, P. M., Maskus, E. A., Melvin, S. A., Rehman, R., Torres, S. D., Meyer, J., He, X., & Noble, K. G. (2023). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child Development*, 94(4), 1002-1017.
- Muris, P., Meesters, C., & Simon, E. (2023). Shame and guilt in children: Development, correlates, and clinical implications. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(1), 89-108.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2020). *Connecting the brain to the rest of the body: Early childhood development and lifelong health are deeply intertwined* (Working Paper No. 15). Center on the Developing Child at Harvard University.
- Nelson, C. A., Bhutta, Z. A., Burke Harris, N., Danese, A., & Samara, M. (2020). Adversity in childhood is linked to mental and physical health throughout life. *BMJ*, 371, m3048.
<https://doi.org/10.1136/bmj.m3048>
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2023). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 782-798.

- Nijssens, L., Vliegen, N., & Luyten, P. (2021). The mediating role of parental reflective functioning in child social-emotional development. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 66-76.
- Nigg, J. T. (2022). Development of self-regulation across childhood: A transdiagnostic perspective. *Development and Psychopathology*, 34(4), 1273-1289.
- Nóblega, M., Salinas, M., & Bárrig, P. (2022). Perfiles de apego en niños peruanos: Un estudio con la Q-sort de comportamiento de apego. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(1), 88-107.
- Nóblega, M., & Traverso, P. (2023). Sensibilidad materna y patrones de apego en poblaciones andinas: Nuevos hallazgos
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2021). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*, 11, 586862.
- Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2022). The role of emotion comprehension in preschoolers' peer competence: A longitudinal analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 892745.
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Aritio-Solana, R., & Muñiz, J. (2021). Screening mental health problems in early childhood: The Spanish Strengths and Difficulties Questionnaire. *Psicothema*, 33(2), 197-203.
- Palma-Gudiel, H., Cirera, F., Crispi, F., Eixarch, E., & Fañanás, L. (2021). The impact of prenatal insults on the human placental epigenome: A systematic review. *Neurotoxicology and Teratology*, 88, 106985.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's error: A tribute to Paul Harris. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Springer.
- Posada, G., Trumbell, J. M., Lu, T., & Kaloustian, G. (2021). The organization of attachment behavior in Colombian children: A secure base study. *Attachment & Human Development*, 23(6), 725-744.

- Putnam, S. P., Sehic, E., Gartstein, M. A., French, B. F., Lira-Calderas, M. E., & Sanson, A. (2022). The Global Temperament Project: A cross-cultural study of temperament in infancy and early childhood. *Journal of Personality*, 90(2), 271-286.
- Provenzi, L., Guida, E., & Montirosso, R. (2020). Preterm behavioral epigenetics: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 84, 262-271.
- Provenzi, L., Grumi, S., & Borgatti, R. (2022). Understanding the role and function of maternal touch in children with neurodevelopmental disorders. *Infant Behavior and Development*, 66, 101673.
- Reck, C., Nonnenmacher, N., Zietlow, A. L., & Müller, M. (2023). Maternal postpartum depression and infant social referencing: A microanalytic study. *Journal of Affective Disorders*, 326, 187-195.
- Rivera-González, R., Sánchez, C., Cárdenas, C., Sandoval, M., & Álvarez, M. (2022). Validación del ASQ:SE-2 en población mexicana: Propiedades psicométricas y puntos de corte. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 79(5), 289-298.
- Rohrer, J. M., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2021). Examining the effects of birth order on personality: A replication and extension. *Journal of Research in Personality*, 93, 104125.
- Rojas-Andrade, R., Bahamondes-Rivera, N., & Aranguiz, C. (2022). Structure and psychometric properties of the SDQ in Chilean preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 13, 823917.
- Ross, J., & Reddy, V. (2022). Self-recognition and self-awareness before the mirror: Recent developments in a classic paradigm. *Developmental Review*, 64, 101020.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Sanders, A. F. P., Baum, G. L., Harms, M. P., Kandala, S., Bookheimer, S. Y., Dapretto, M., Somerville, L. H., Thomas, K. M., Van Essen, D. C., Yacoub, E., & Barch, D. M. (2023). Developmental trajectories of cortical thickness by functional brain network: The roles of pubertal timing and socioeconomic status. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60, 101233.

- Solórzano, M., Reyes, D., & Naranjo, G. (2023). Adaptación cultural del ASQ:SE-2 al contexto ecuatoriano: Un estudio piloto. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(1), 45-53.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21(1), 195-200.
- Sotelo-Martín, J., Sánchez-Sandoval, Y., & Melero, S. (2022). Validación de la Evaluación Socioemocional Infante-Preescolar (ITSEA) en población española. *Psicothema*, 34(3), 402-411.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2015). *Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional* (2nd ed.). Brookes Publishing.
- Sroufe, L. A. (2016). The place of attachment in development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 997-1011). Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Stenberg, G. (2022). Social referencing in infancy: Recent research and theoretical developments. *Infancy*, 27(5), 875-901.
- Sheridan, M. A., McLaughlin, K. A., Winter, W., Fox, N., Zeanah, C., & Nelson, C. A. (2022). Early deprivation disruption of associative learning is a developmental pathway to depression and social problems. *Nature Communications*, 13, 3305.
- Shonkoff, J. P., Slopen, N., & Williams, D. R. (2021). Early childhood adversity, toxic stress, and the impacts of racism on the foundations of health. *Annual Review of Public Health*, 42, 115-134. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-101940>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.

- Thompson, R. A. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and Psychopathology*, 31(3), 805-815.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap Press.
- Torre, J. B., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124.
- Tottenham, N. (2020). Neural meaning making, prediction, and prefrontal-subcortical development following early adverse caregiving. *Development and Psychopathology*, 32(5), 1563-1578.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2022). Self-conscious emotions: Where self and emotion meet. In M. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (3rd ed., pp. 439-463). Guilford Press.
- UNICEF. (2022). *La primera infancia importa para cada niño: Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vaillant-Molina, M., & Bahrick, L. E. (2012). The role of intersensory redundancy in the emergence of social referencing in 5½-month-old infants. *Developmental Psychology*, 48(1), 1-9.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., Wang, Q., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2022). Improving the replicability of infant attachment research: Meta-analytic evidence of stability and change. *Attachment & Human Development*, 25(6), 1-27.
- van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2019). Bridges across the intergenerational transmission of attachment gap. *Current Opinion in Psychology*, 25, 31-36.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2023). Gender differences in prosocial development across childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 67, 101047.
- Vera, L., Fiorentini, C., & Contini, N. (2023). Adaptación argentina del BITSEA: Estudio de validación en muestra clínica y comunitaria. *Interdisciplinaria*, 40(1), 213-227.

- Verdugo, D., & Farkas, C. (2023). Detección temprana de dificultades socioemocionales en preescolares chilenos: Validación del ASQ:SE-2. *Terapia Psicológica*, 41(1), 45-63.
- Verhage, M. L., Fearon, R. M. P., Schuengel, C., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Madigan, S., & Collaboration on Attachment Transmission Synthesis. (2023). Continuity in attachment across the lifespan: An individual participant data meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 149(1-2), 30-58.
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2022). Child care and cortisol in early childhood: A meta-analytic review. *Child Development*, 93(4), 890-908.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Warneken, F. (2022). *Becoming altruistic: Children and the benefits of cooperation*. Cambridge University Press.
- Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2021). Socioemotional and behavioral adjustment among preschoolers exposed to private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 128-140.
- Woodward, A. L. (2021). Infants' expectations about the goals of others: Evidence and controversy. En J. Decety & Y. Christen (Eds.), *New frontiers in social neuroscience* (pp. 39-56). Springer.
- Xie, W., Mallin, B. M., & Richards, J. E. (2022). Development of infant sustained attention and its relation to EEG oscillations: An EEG and cortical source analysis study. *Developmental Science*, 25(2), e13161.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.

ACERCA DE LOS AUTORES



Andrea Alejandra Cevallos Goyes

Magíster en Educación Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación Parvularia y Básica Inicial, con una sólida experiencia profesional en el ámbito de la Educación Inicial y preparatoria. Actualmente, me desempeño como docente investigador en programas de pregrado en la Universidad Estatal de Bolívar, donde publicó libros y artículos científicos. Además, laboro como docente en la Maestría de Educación Inicial en el departamento de posgrado de la misma universidad y también participo como tutor en proyectos de investigación para la titulación de maestrantes, utilizando la modalidad de artículos científicos. Además, formo parte de la Comisión Académica de Posgrado y Educación Continua en la Maestría de Educación Inicial.



Diana Catalina Ayala Gavilanes

Magíster en Educación Parvularia con mención en Juego, Arte y Aprendizaje por la Universidad Nacional de Chimborazo, y Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia por la Universidad Técnica de Ambato. Cuento con amplia experiencia en Educación Inicial y en el subnivel de Preparatoria, así como en la docencia universitaria a nivel de pregrado y posgrado. He participado en ponencias nacionales e internacionales, y poseo publicaciones indexadas en el área educativa, aportando al desarrollo del conocimiento pedagógico. Actualmente me desempeño como Coordinadora de la Maestría en Educación Inicial, liderando procesos académicos y administrativos para la formación de especialistas en educación infantil.



Alejandra Estefanía Flor Gavilanes

Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional, graduada de la Universidad Técnica de Ambato, con Máster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Diplomado en Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Necesidades Educativas Especiales. Mi formación académica y experiencia profesional me han permitido desarrollar competencias en el acompañamiento e intervención psicopedagógica, la detección y evaluación de Necesidades Educativas Específicas (NEE), la elaboración de adaptaciones curriculares, el fortalecimiento de procesos inclusivos y el diseño e implementación de programas de orientación vocacional.

Actualmente me desempeño en el Ministerio de Educación, dentro del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), donde enfoco mi labor en el abordaje socioemocional, la promoción del bienestar integral y la prevención de riesgos psicosociales en estudiantes desde Educación Inicial hasta Tercer Año de Bachillerato.



Eugenia Patricia Flores Sánchez

Tecnóloga Médica especializada en Terapia de Lenguaje con una sólida trayectoria de 15 años de experiencia en el sector educativo y 7 años en el ámbito de acción social municipal, destacándose por su compromiso con el desarrollo comunicativo y la inclusión de poblaciones vulnerables.

Actualmente, se desempeña como gerente y propietaria del Centro Integral de Terapia de Lenguaje “Caminando Juntos” desde el año 2020, liderando la atención clínica especializada, la gestión administrativa y la aplicación de enfoques terapéuticos innovadores orientados a mejorar la calidad de vida de los pacientes y sus familias. Profesional empática, con alta capacidad de liderazgo, gestión institucional y vocación de servicio.

SINOPSIS

Los primeros seis años de vida concentran una densidad de transformaciones socioemocionales que ninguna otra etapa del ciclo vital iguala. Es en ese período cuando se construyen los cimientos del apego, cuando emergen las primeras estrategias de regulación emocional, cuando el niño descubre que los otros tienen mentes distintas de la propia, y cuando la arquitectura neural que sostendrá su vida afectiva adulta se instala mediante una conversación silenciosa entre biología y experiencia. Comprender ese proceso y comprender el rol que padres, educadores y sistemas de cuidado desempeñan en él constituye uno de los desafíos científicos y sociales más significativos de nuestro tiempo.

Este libro ofrece un examen riguroso y actualizado del desarrollo socioemocional en la primera infancia, articulado desde una perspectiva integradora que combina neurociencia afectiva, psicología del desarrollo, teoría del apego y análisis contextual. A lo largo de seis capítulos, el texto recorre los fundamentos neurobiológicos y teóricos del constructo, la secuencia de hitos del desarrollo entre el nacimiento y los seis años, el papel específico de las prácticas parentales, la influencia de factores contextuales como la pobreza, la tecnología y la diversidad cultural, la evidencia empírica sobre programas de intervención efectivos, y los desafíos que la investigación y la práctica enfrentan en el horizonte inmediato.

Dirigido a estudiantes de posgrado en psicología educativa, educación inicial y ciencias de la familia, así como a profesionales de atención temprana e investigadores del área, el libro asume un compromiso doble: mantener el rigor propio de un texto universitario de referencia y, al mismo tiempo, incorporar de manera transversal la perspectiva latinoamericana que la literatura hegemónica anglosajona ha tendido a marginar. Se discute la aplicabilidad de modelos teóricos desarrollados en contextos anglófonos a las realidades de la región, se examinan programas de intervención implementados en Ecuador, Colombia, Chile y otros países del continente, y se cita sistemáticamente a investigadores latinoamericanos junto con la producción internacional más reciente.

El texto se distancia de dos tentaciones habituales en la literatura sobre primera infancia: el reduccionismo neurobiológico que trata al niño como un cerebro en miniatura, y el reduccionismo culturalista que lo presenta como una tabula rasa sobre la que la crianza inscribe sus marcas. En su lugar, propone una comprensión del desarrollo socioemocional como proceso profundamente interactivo, donde la biología prepara ventanas de plasticidad que solo se

traducen en competencias efectivas cuando la experiencia relacional cotidiana las alimenta con sensibilidad, contingencia y significado.

Con cerca de doscientas cuarenta referencias bibliográficas, en su mayoría publicadas entre 2021 y 2025 en revistas indexadas en Scopus y WoS, este volumen ofrece una síntesis crítica de la evidencia contemporánea que resultará útil tanto para el aula de posgrado como para la práctica profesional informada.