



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Atención Temprana y Desarrollo Infantil

Los comportamientos maternos de interacción temprana y el desarrollo del lenguaje infantil: una revisión sistemática

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marisa López Ferrándiz
Tipo de trabajo:	Tipo 3a: Propuesta de Investigación – Estudios de Síntesis
Línea de trabajo (seleccionar una):	Línea 1. La familia en Atención Temprana
Director/a:	Manuel Pacheco Molero
Fecha:	19 de julio de 2023

Resumen

Introducción: La familia es el primer entorno en el que los niños reciben oportunidades de aprendizaje, por lo que los cuidadores principales pueden y deben potenciar y favorecer el desarrollo infantil y, concretamente, pueden facilitar el desarrollo lingüístico a través de la calidad y la cantidad de sus interacciones con el niño. Dada la importancia, es muy interesante conocer cuáles son los comportamientos parentales que mejor acompañan y apoyan el desarrollo del lenguaje. **Objetivo:** Recoger la evidencia científica disponible relacionada con la influencia que los comportamientos parentales de interacción temprana tienen sobre el proceso de desarrollo del lenguaje. **Metodología:** Se ha realizado una revisión sistemática basada en PRISMA. Para ello se han realizado búsquedas en las bases de datos PubMed, Scopus y Web of Science, entre los meses de enero de 2023 y abril de 2023. Se han aplicado filtros de tiempo que comprenden desde el año 2018 hasta abril del 2023. **Resultados:** Se han reportado 13 estudios, en los que se muestra que, las conductas de sensibilidad parental y la capacidad de respuesta contingente, influyen de forma positiva en el desarrollo del lenguaje de los niños, y que las conductas intrusivas o no sensibles, pueden no ser beneficiosas para este proceso. **Conclusiones:** Teniendo en cuenta lo observado en la presente revisión sistemática y a pesar de las limitaciones que se han presentado en el proceso, los comportamientos parentales, ya sean sensibles o intrusivos con las necesidades y deseos del niño, tienen una gran relevancia en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje del niño.

Palabras clave: Interacción madre-hijo, Comunicación madre-hijo, Sensibilidad materna, desarrollo del lenguaje.

Abstract

Introduction: The family is the first environment in which children receive learning opportunities, so the main caregivers can and should promote and favor child development and, specifically, can facilitate linguistic development through quality and quantity of their interactions with the child. Given the importance, it is very interesting to know the parental behaviors that best accompany and support language development. **Objective:** Collect the available scientific evidence related to the influence that early interaction parental behaviors have on the language development process. **Methodology:** A systematic review based on PRISMA has been carried out. For this, searches have been carried out in the PubMed, Scopus and Web of Science databases, between the months of January 2023 and April 2023. Time filters have been applied that range from the year 2018 to April 2023. **Results:** 13 studies have been reported, in which it is shown that parental sensitivity behaviors and contingent response capacity positively influence the language development of children, and that intrusive or non-sensitive behaviors may not be benefits to this process. **Conclusions:** Taking into account what was observed in this systematic review and despite the limitations that have arisen in the process, parental behaviors, whether they are sensitive or intrusive towards the needs and desires of the child, have great relevance in learning and child language development.

Keywords: Mother-child interaction, Mother-child communication, Maternal sensitivity, language development.

Índice de contenidos

Índice de contenidos	4
Índice de figuras	6
Índice de tablas.....	7
1. Introducción	8
1.1. Formulación y justificación del problema.....	9
1.2. Objetivos	10
2. Marco Teórico	11
2.1. Contexto.....	11
2.1.1. Paradigma mecanicista.....	12
2.1.2. Paradigma organicista	12
2.1.3. Paradigma dialéctico	13
2.1.4. Socialización de Schaffer	14
2.1.5. La ecología del desarrollo	14
2.1.6. Modelo transaccional	15
2.2. El papel de la familia	15
2.2.1. Funciones de la familia	16
2.2.2. Estilos educativos	16
2.3. El papel de las interacciones tempranas y el desarrollo del lenguaje.....	17
2.3.1. Interacciones cuidador principal-niño.....	19
2.3.2. El desarrollo temprano del lenguaje	23
3. Metodología	25
3.1. Tipo de estudio	25
3.2. Procedimiento de recogida de datos.....	25
3.2.1. Criterios para la selección de artículos.....	27
3.3. Análisis de datos	28
3.3.1. Estudio de la calidad metodológica.....	28
4. Resultados	29
4.1. Diagrama de flujo.....	29
4.2. Resultados calidad metodológica	29

4.3. Características de los estudios seleccionados	30
4.3.1. Países	31
4.3.2. Participantes	31
4.3.3. Procedimiento	32
4.3.4. Variables analizadas	32
4.3.5. Medidas	34
4.3.6. Resultados obtenidos en los estudios	37
4.4. Discusión de resultados	39
5. Conclusiones.....	43
5.1. Limitaciones y prospectiva.....	44
Referencias bibliográficas.....	46
Anexo A. Principales características de los estudios.....	55

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA	29
---	----

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Definiciones de los comportamientos verbales parentales</i>	22
Tabla 2. <i>Ecuaciones de búsqueda y resultados obtenidos en las bases consultadas.</i>	26
Tabla 3. Resultados de la calidad metodológica de los estudios.	30

1. Introducción

Las interacciones tempranas familia-niño han sido el centro de gran parte del aprendizaje adquirido en el máster. La importancia de favorecer, potenciar y respetar dichas interacciones es la base de las prácticas centradas en la familia, desde las que se pretende que los cuidadores principales del niño sean los que reflexionen, aprendan y acompañen de forma significativa el desarrollo de los pequeños.

El interés alrededor de este tema ha ido creciendo conforme pasaban los meses, siendo un aspecto que ha resonado en la cabeza casi cada día. Cada vez se ha prestado más atención en el ámbito profesional y personal a la forma de interactuar entre cuidadores principales y niños; a cómo madres, padres, abuelos, abuelas e incluso profesores y profesoras, interactúan y se relacionan con sus hijos/nietos/alumnos, cómo ellos reaccionan y se comportan ante diferentes formas de interacción o ante distintos roles y las grandes diferencias existentes entre cada familia.

Esto provocó que se planteasen varias cuestiones: ¿cuáles de todos esos comportamientos son más eficaces?, ¿cuál apoya y acompaña de forma más orgánica el desarrollo de los niños?, ¿cómo se puede analizar este aspecto tan “subjetivo” y único en cada núcleo familiar?, ¿cómo se pueden potenciar, como profesional, las interacciones más adecuadas respetando siempre la forma de crianza de cada familia?, ¿se dan el mismo tipo de interacciones en familias con niños sin condiciones de salud conocidas que en familias con niños que sí tienen una condición de salud?, ¿qué influencia tienen en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje?, ¿y en el resto de procesos cognitivos? y así un sinfín de preguntas para las que no se tenía una respuesta clara.

Esta curiosidad continua ha motivado a la realización del presente trabajo de investigación para obtener una información lo más actualizada posible del conocimiento científico actual con respecto a las interacciones tempranas familia-niño. De esta forma, se pretende adquirir una idea amplia que se pueda aplicar a la práctica profesional, no solo para observar dichos intercambios, sino también para poder generar una reflexión sobre los mismos. Esa reflexión permitirá apoyar a las familias con las que se trabaje, de forma que puedan analizar sus fortalezas y necesidades y así tomar decisiones sobre qué aspectos potenciar con respecto a sus interacciones con el niño.

1.1. Formulación y justificación del problema

El primer lugar en el que los niños reciben oportunidades de aprendizaje y educación es la familia, la cual tiene el poder de potenciar y favorecer habilidades en el niño para un adecuado futuro desarrollo (Palacio y Múnera, 2018).

Además, se conoce que la participación de los niños en las actividades y rutinas familiares o de la comunidad está positivamente asociada a una comunicación y desarrollo del lenguaje infantil óptimo (Dunst et al., 2013). Es necesario destacar que dicha participación será más efectiva si los cuidadores principales median en esta y son capaces de reconocer, identificar y aprovechar los intereses del niño, apoyando así su aprendizaje del idioma y su continua expresión de necesidades, deseos o sentimientos (Dunst et al., 2016).

Añadido a esto, actualmente se conoce que, las intervenciones que se centran y enfocan en las bases de la capacidad de respuesta y guía por parte de los cuidadores principales, benefician el desarrollo del lenguaje en el niño y en otros dominios del desarrollo infantil (Alvarenga et al., 2021), lo cual resulta fundamental para la intervención en atención temprana desde unas prácticas centradas en la familia.

Puesto que la interacción temprana entre cuidadores principales y niños tiene una influencia tan grande en el desarrollo general del niño y, particularmente, en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, se considera especialmente interesante conocer cuáles son los comportamientos parentales que mejor pueden acompañar el desarrollo lingüístico de los niños, respetando en todo momento los aspectos culturales, sociales y de crianza que cada familia tenga.

Del mismo modo, resulta atrayente conocer cuál es el estado actual de las investigaciones sobre la interacción entre cuidadores principales y niños, ya que, como se ha comentado anteriormente, resulta un aspecto de vital importancia, pero muy variable según las familias y con cierta dificultad de medida y comparativa por los múltiples factores que pueden intervenir e influir en los diferentes resultados. Profundizando en los conceptos de sensibilidad materna y de comportamientos de crianza, los cuales se relacionan con habilidades de lenguaje más consistentes (Madigan et al., 2019), se pretende comprender y conocer, de forma clara, qué aspectos concretos resultan más favorecedores para dar

respuesta a las necesidades de los niños y sus familias con respecto al desarrollo y adquisición del lenguaje temprano.

1.2. Objetivos

Objetivo general

- ▶ Revisar la literatura científica, a través de una búsqueda bibliográfica desde el año 2018 hasta abril del 2023, sobre la influencia de los diferentes comportamientos de interacción temprana familia-niño en el desarrollo del lenguaje.

Objetivos específicos

- ▶ Identificar qué variables del comportamiento parental son las que influyen en mayor medida en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje infantil.
- ▶ Conocer qué instrumentos se utilizan para medir la cantidad y calidad de los comportamientos maternos.
- ▶ Distinguir qué aspectos del comportamiento parental son los más analizados en las diferentes publicaciones.

2. Marco Teórico

2.1. Contexto

El cuidado hacia la infancia y sus derechos no es un propósito extendido de forma internacional hasta finales del siglo XIX y principios del XX, momento en el que se realizan las primeras legislaciones en su beneficio. A partir de la constitución de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la salvaguarda de la infancia se convierte en una meta imprescindible a conseguir (Bennassar y Bauzá, 2011). Tras pequeños y múltiples avances, en 1989, se publica la Convención de los Derechos del Niño, donde se postula que los niños son sujetos con derecho al desarrollo físico, mental y social íntegro (Ordoñez, 1990).

Desde la psicología, el interés por el desarrollo y evolución del niño surge de forma contundente a mediados del siglo XIX, donde se distinguen cuatro autores relevantes: Preyer, Binet, Hall y Baldwin (Sala, 1991). Cabe destacar que, con anterioridad a ellos, en 1859, Charles Darwin publica *El origen de las especies*, en el cual se recogen ideas de vital importancia sobre las que se basará la psicología evolutiva o del desarrollo. Una de estas aportaciones es la propia idea de evolución como un proceso continuo, complejo y diverso; contribuye también a la comprensión de la organización de los organismos, los cuales deben ser observados y analizados como sistemas; además, señala que gran parte de las características de las diferentes especies cambian dependiendo del entorno (Darwin, 1963).

Volviendo a los cuatro autores mencionados anteriormente, pioneros en la psicología del desarrollo, centrándonos ahora en Wilhelm Preyer (1841-1897), este inaugura la óptica que considera la observación meticulosa de la conducta del niño el procedimiento predilecto que pretende averiguar de qué forma los aspectos biológicos establecen las características del comportamiento y del desarrollo. Por otro lado, James Mark Baldwin (1861-1934) establece la visión que considera la perspectiva genética ante el estudio de cualquier proceso psicológico y, de la misma forma, resalta que la sociabilidad, y con ella la interacción social, es un aspecto fundamental en la vida de un niño (Sala, 1991).

Teniendo en cuenta los aspectos descritos y la creciente idea de que conociendo el desarrollo infantil se podrá entender mejor al adulto y su realidad psicológica, la motivación hacia la disciplina de la psicología del desarrollo ha ido en aumento con la finalidad de que los niños

crezcan pudiendo ser ciudadanos que colaboren con la sociedad, aporten valor y sean felices a la vez que realizan dichas contribuciones (Sameroff, 2010).

A continuación, se va a realizar una breve descripción de las aportaciones de algunas de las múltiples teorías de la psicología del desarrollo que se han postulado a lo largo del último siglo.

2.1.1. Paradigma mecanicista

Desde el paradigma mecanicista se defiende que el hombre responde a las fuerzas externas y su comportamiento se explica principalmente por dichas causas extrínsecas. El desarrollo se expone como un proceso cuantitativo y determinado de forma extrínseca, sin contemplar la acción intrínseca del ser humano ni las dimensiones sociales más complejas (Bennassar y Bauzá, 2011; Gutiérrez, 2004).

Como representación de estos modelos se podrían nombrar múltiples teorías como el condicionamiento clásico de Watson de 1928, en el que el autor defiende la búsqueda de la psicología objetiva que estudie la conducta en términos de desplazamientos musculares y neurales, rechazando la introspección (de Pereira, 1985). Otra teoría por mencionar sería el condicionamiento instrumental de Skinner de 1938, en la que postula que la conducta voluntaria no necesita de un elemento anterior para su aparición, pero sí depende de las consecuencias que dicha conducta genere, para que esta sostenga, cambie e incluso se produzca (Pellón, 2013). Por otro lado, Bandura en 1974 con su *Teoría del aprendizaje* plantea que, además de las consecuencias exteriores, el aprendizaje también depende de algunos factores personales y sociales, los cuales interactúan entre sí para generar aprendizaje. Cabe destacar la importancia que se le da a la imitación de las conductas observadas como fuente de aprendizaje (Beltrán y Bueno, 1995).

2.1.2. Paradigma organicista

Los modelos organicistas proponen que el desarrollo depende de los procesos internos de la persona, como ser activo capaz de decidir su conducta en función de objetivos concretos (Bennassar y Bauzá, 2011). Para estas teorías el cambio evolutivo es progresivo, sigue un

orden; es definitivo, no se producen regresiones; es estructural y cualitativo, desde una estructura se consigue otra cualitativamente mejor; tiene una finalidad, la consecución del desarrollo completo; y es universal, igual para todos (Bermejo y Lago, 1994).

Estos modelos comprenden diversas teorías que resultan interesantes como la teoría de Erikson, en 1968, donde se resalta la importancia de la presencia de personas significativas para el desarrollo del individuo. Además, Erikson expone el principio epigenético donde el curso biológico, psíquico y social forman un todo en funcionamiento (Bordignon, 2005). Por su parte, la teoría de Piaget trata, en esencia, las funciones cognitivas y defiende que el individuo se adapta al entorno en su proceso de desarrollo de la mano de las interacciones con éste y de la autorregulación. De la misma forma, transmite que la evolución de la inteligencia y de las propias estructuras mentales dependen tanto de los procesos internos como de los estímulos externos (Piaget, 1981).

2.1.3. Paradigma dialéctico

Para el paradigma dialéctico o dialéctico-contextual, el desarrollo es contradicción y transformación constante. Tiene en consideración las variaciones cuantitativas y las cualitativas ya que la evolución es un proceso complejo que puede seguir caminos muy distintos que dependen de aspectos biológicos, personales, sociales e históricos. Estas dimensiones afectarán de forma diferente en los distintos momentos de desarrollo (Bennassar y Bauzá, 2011; Gutiérrez, 2004).

Vygotsky, con su teoría histórico cultural, es uno de los muchos representantes de este modelo. Presenta argumentos que destacan la relevancia de la cultura en los procesos psicológicos y defiende que el desarrollo es consecuencia del aprendizaje, siendo este el que favorece y potencia la interiorización y reorganización de los diferentes procesos (Alessandroni, 2017). Por otro lado, se encuentra la teoría genético-dialéctica de Wallon, en la que defiende que el desarrollo es un todo, es decir, existen las estructuras orgánicas, pero éstas no permiten una comprensión completa del desarrollo si no se contemplan los factores sociales y las relaciones bidireccionales que la persona genera con el medio (Rey, 1993).

2.1.4. Socialización de Schaffer

“Los niños aprenden desde el primer día de su vida, y los adultos les enseñan incluso en las primerísimas semanas de su infancia” (Schaffer, 1980 p. 73). Así, defiende que la conducta del niño varía como producto de la interacción con agentes socializadores y que dichas transformaciones ocurren en un sentido concreto, representando los valores sociales y culturales. Además, en su trabajo, Schaffer le otorga una gran importancia a la relación recíproca que se crea y perdura entre la madre y el hijo, y como los roles de ambas partes contribuyen a los diferentes tipos de reciprocidad (Schaffer, 1980).

Estos aspectos, de máxima relevancia para los temas tratados en el presente trabajo, se desarrollarán en profundidad más adelante.

2.1.5. La ecología del desarrollo

Bronfenbrenner (1987) expone que el desarrollo es la noción variable que tiene una persona del ambiente ecológico, su relación con este y su competencia para descubrir, mantener o cambiar sus propiedades. En su trabajo, define el desarrollo como una modificación duradera de la forma en la que la persona percibe su ambiente y se relaciona con el mismo.

Para poder entender esta definición, es necesario conocer que el ambiente ecológico se considera un conjunto de estructuras seriadas y relacionadas de forma que cada una cabe dentro de la que le sigue. Se exponen cuatro niveles que conforman el ambiente ecológico: (1) el microsistema, contexto inmediato con el que el niño tiene relación estrecha (p.e. casa, clase...); (2) el mesosistema, vinculación entre los diferentes microsistemas del niño (p.e. relación de casa con la clase); (3) el exosistema, entornos que afectan al desarrollo del niño sin que este tenga una relación directa con ellos (p.e. trabajo de los padres); y (4) macrosistema, la cultura, la estructura social o condición social son factores que van a influir en el desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 1979).

Teniendo esto por base, cabe resaltar que la forma en que se valora la capacidad de los padres para funcionar y la opinión que estos mismos tienen de su hijo, dependerá de factores externos como pueden ser las condiciones laborales, los apoyos sociales para el cuidado del niño o la calidad de los servicios públicos de los que dispongan.

2.1.6. Modelo transaccional

Sameroff y Chandler (1975) exponen el modelo transaccional del desarrollo el cual tiene su base en la habilidad de respuesta social del ambiente. Resalta la gran importancia de la díada padres-niño, defendiendo que los padres o cuidadores principales son las figuras más importantes en el ambiente del niño, aquellas que van a poder acompañar el aprendizaje que los niños realizan a través de intercambios positivos y mutuos con el entorno (Sameroff, 2009). Por lo tanto, afirma que el desarrollo del niño es resultado de las relaciones continuas y activas de éste con las vivencias proporcionadas por la familia y el contexto social.

2.2. El papel de la familia

El concepto de familia conlleva aspectos biológicos, sociales y jurídicos (Sánchez, 2008). A pesar de compartir estos factores, existen múltiples definiciones de familia, dependiendo de la perspectiva que la defina. Desde la sociología, la familia es una forma de estructuración colectiva con el que la sociedad responde a diferentes necesidades que tienen sus individuos (Perpiñán, 2016). Por su parte, la Real Academia de la lengua Española, propone dos definiciones: “Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” y “Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje”(RAE, s. f.).

Otra de las definiciones que se pueden encontrar de la familia, en la que se va a profundizar en mayor medida por el interés particular que conlleva, es en la que se expone que la familia es la unión de personas cuyo proyecto de vida es compartido y estable, y que esta unión origina firmes sentimientos de pertenencia, creando fuertes relaciones de proximidad, reciprocidad y dependencia produciendo un compromiso personal entre los miembros (Palacio y Múnera, 2018).

Esta última definición aporta tres aspectos fundamentales para entender la implicación de la familia. El primero, el sentimiento de pertenencia, que hace que los miembros de la familia se identifiquen entre sí y busquen rasgos comunes; el segundo, el vínculo afectivo que se da en las relaciones de proximidad a través de los cuales se va forjando la personalidad; y el tercero, el sentimiento de reciprocidad y dependencia, ya sea de forma física o afectiva (Perpiñán, 2016).

Las aportaciones anteriormente descritas, se van aproximando al tema tratado en este trabajo fin de máster, destacando los vínculos existentes en la familia y cómo éstos condicionan e influyen en el desarrollo del niño. Así, es relevante destacar la importancia de potenciar en las familias las habilidades y destrezas necesarias para cumplir con su papel de forma adecuada (Palacio y Múnera, 2018)

Por el mismo motivo, se van a describir las funciones que cumple la familia, así como los factores que influyen en el estilo de crianza de cada núcleo familiar, ya que aportan un buen marco para situar las interacciones tempranas y su gran importancia.

2.2.1. Funciones de la familia

En Perpiñán (2016) se definen tres funciones primordiales que debe cumplir la familia. La primera de estas funciones es proteger y favorecer la supervivencia, el adecuado crecimiento y la socialización de cada uno de sus miembros. Así, deben proveer de alimento, sanidad, vestimenta, sueño, educación e interacciones sociales.

En segundo lugar, la familia sirve de referencia psicológica, proporcionando un ambiente afectivo y un soporte constante. Esto permitirá explorar el entorno y experimentar con él de forma segura, siendo este, un aspecto clave para el desarrollo general y, concretamente, de la comunicación.

La tercera función que cumple la familia es suministrar la estimulación adecuada que potencie las aptitudes de sus miembros a través de las interacciones continuas entre ellos y con los entornos más próximos.

Por lo tanto, es importante que los principales cuidadores sean conscientes de que además de aportar al niño los cuidados físicos y de seguridad, es clave facilitar su integración sociocultural favoreciendo su desarrollo personal y social mediante la educación que recibe en el núcleo familiar (Villalobos Martínez et al., 2017).

2.2.2. Estilos educativos

Existen cuatro variables que permiten describir el estilo educativo de la familia (Palacios y Rodrigo, 1998). El clima afectivo, el cual dependerá de las relaciones creadas entre los

diferentes miembros de la familia y el tipo de vínculo (ansioso, seguro o inseguro) de las mismas; la expresividad emocional, siendo la manera en la que se expresan las emociones y los afectos, así como la comunicación que existe en las diferentes relaciones familiares; la regulación de las conductas, es decir, el modo en que los padres orientan y manejan el comportamiento de su hijo induciendo conductas deseables; y el ambiente material y social, dónde se llevan a cabo las actividades de vida cotidiana.

Así, la combinación de estos aspectos dará lugar a los diferentes estilos educativos, siendo apropiado y seguro un estilo de crianza que combine autonomía, tolerancia y permisividad con aceptación, cercanía y afecto. Aunque cabe mencionar, no existe una composición correcta, sino que será la familia la que deba adaptarse a cada situación y persona, encontrando una combinación ajustada (Perpiñán, 2016).

Como se puede ver, la familia cumple unas funciones básicas que, junto con el estilo de crianza, crean una interacción entre el niño y el ambiente en el que este aprende y se desenvuelve de forma natural. Así, la familia, colabora e influye en el proceso de organización del pensamiento del niño y en su evolución (Moreno, 2015). Es decir, la familia ejerce de intermediaria entre los niños y su ambiente generando, a través de las interacciones tempranas, oportunidades de aprendizaje de forma continua las cuales contribuyen en su desarrollo cognitivo y personal (Londoño y Castañeda, 2011).

Por lo tanto, la familia se entiende como el primer escenario social del niño, donde aprende las normas de conducta, los valores, las habilidades adaptativas al contexto social y un sinfín de prácticas que utilizará para desenvolverse en el mundo. Como exponen Simkin y Becerra (2013) en este proceso de aprendizaje continuo existen ciertos aspectos que influyen sobremanera y lo condicionan como son: los recursos de los que disponga la familia, la estabilidad emocional de la misma, el vínculo familiar y la calidad de las interacciones entre los padres y los niños.

2.3. El papel de las interacciones tempranas y el desarrollo del lenguaje

Desde la neurociencia, se estima que el 75% del cerebro del recién nacido está por desarrollar (García, 2019). Pero, cabe destacar, que el aspecto a desarrollar no es el número de neuronas

(el niño nace con un número mucho mayor de neuronas de las que utilizará como adulto) sino las conexiones entre las mismas. Toda persona debe crear y fortalecer las conexiones sinápticas de su cerebro mediante los estímulos que se reciben del ambiente. Con respecto a las conexiones sinápticas se van a destacar dos, ya que suscitan especial interés para este trabajo. Las sinapsis experiencia-expectantes que están disponibles en el encéfalo desde el nacimiento, necesitan de estímulos sensoriales para estabilizarse y fortalecerse, si no se activan a través de dichos estímulos, durante un periodo crítico, acaban desapareciendo. Por otra parte, las sinapsis experiencia-dependientes no tienen una etapa decisiva para activarse. Este tipo de conexión se desarrolla durante toda la vida gracias a la repetición de diferentes experiencias con el entorno, las cuales motivan e interesan a la persona, cumplen algún deseo o se relacionan con otros estímulos anteriores.

Por lo tanto, se sabe que la experiencia ambiental temprana va a ser determinante para la arquitectura de la red neuronal, incluyendo los aspectos genéticamente determinados que pueden verse influidos por mecanismos epigenéticos.

Es importante conocer que, lo que sucede en los tres primeros años, tiene un impacto profundo sobre las futuras habilidades del niño. Es decir, el aprendizaje comienza con las interacciones con sus padres o cuidadores principales, configurándose así el primer entorno educativo (Lombardi y Sayre, 2013). Además, se pone de manifiesto la necesidad de presentar situaciones diversas, atractivas y adaptadas al momento evolutivo para poder así potenciar las conexiones sinápticas significativas (Ramírez-Abrahams et al., 2014).

Por este motivo, los cuidadores principales tienen que ser especialmente sensibles a las señales de los pequeños, creando un vínculo estable con ellos que les permita desarrollar confianza, curiosidad y tenacidad para la exploración y el aprendizaje continuo. La calidad de dichas interacciones padres-hijo o cuidadores-hijo van a influir en aspectos del desarrollo socioemocional, cognitivo, del lenguaje y físico (CSDH, 2008). De esta forma, las alteraciones en las relaciones familia-niño, con respecto a la sensibilidad parental o la seguridad del apego, se identifican como riesgos para una posterior adaptación adecuada del niño (Schaffer, 1980; Longhi et al., 2016).

2.3.1. Interacciones cuidador principal-niño

Dentro de estas interacciones tempranas tan significativas para el niño, se va a profundizar en las interacciones parentales, ya que es la relación mayormente estudiada en los trabajos a analizar posteriormente.

Desde que nace, el niño interviene en diversas conductas de relación, más o menos complejas, a través de distintos canales de comunicación como pueden ser el táctil, el visual, el auditivo o el vocal (Schaffer, 1980). Mediante la lactancia, concretamente en el momento de succión el niño establece un contacto muy estrecho con la madre y, al mismo tiempo, generan una concordancia mutua. La madre se mantiene con actitud reposada mientras el niño succiona, cuando éste hace pausas, se activan dando cariño y hablándoles, creando así una interacción sincronizada. Esta aptitud de la madre para advertir e interpretar de forma adecuada las necesidades, deseos y señales comunicativas implícitas de su hijo y cómo responder a ellas de una forma estable y esperada es lo que se denomina sensibilidad materna (Shin et al., 2008). De la misma forma, es vital tener en cuenta la capacidad de respuesta del niño, pues ésta informa a la madre de si sus respuestas son adecuadas para las necesidades que presenta en ese momento o no (Kivijärvi et al., 2001).

Profundizando en el concepto de sensibilidad materna, Shin et al. (2008) recalcan que es un proceso dinámico, el cual está en constante cambio y adaptación a lo largo del desarrollo del niño, y que es un proceso recíproco, por lo que no sólo consiste en comportamientos de la madre que respondan a las necesidades del niño, sino también en comportamientos del niño que comuniquen lo que necesita. Si bien es cierto que este término se describe y se mide de forma distinta por los autores, cabe resaltar la existencia de un acuerdo en cuanto a los conceptos básicos que lo definen, siendo las respuestas emocionales y conductuales de la madre hacia su hijo, que indican la comprensión de los comportamientos y las emociones del niño, el aspecto fundamental a valorar (Deans, 2020). Por otro lado, cabe destacar que, el concepto de sensibilidad materna, también se nombra como ‘capacidad de respuesta materna’ definida como las conductas de cuidado que son respuestas estables, apropiadas e inmediatas a las iniciaciones del niño (Levickis et al., 2014).

La importancia que se le otorga a este concepto reside en que se conoce que, la sensibilidad materna, se encuentra asociada a los frutos obtenidos por los niños en los diferentes dominios del desarrollo (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006; Raby et al., 2015), de hecho la calidad y cantidad

de la interacción madre-hijo parece predecir el posterior éxito lingüístico (Pace et al., 2016) pero a pesar de la existencia de un consenso, el constructo de sensibilidad materna engloba una variabilidad de aspectos y dimensiones que se pueden relacionar de forma variada con los distintos dominios del desarrollo (Vallotton et al., 2017). La versatilidad y amplitud existente dentro del propio concepto provoca que, en cada uno de los estudios, se tengan en cuenta aquellos rasgos que suscitan mayor interés.

2.3.1.1. Comportamientos parentales

Siguiendo esta línea, y adentrándonos en la influencia de las conductas maternas sobre el lenguaje, Goldstein y Schwade (2008) postulan que las respuestas y comportamientos contingentes de los cuidadores principales hacia las vocalizaciones de los niños facilitan el desarrollo del lenguaje infantil.

Los comportamientos parentales con respecto a la sensibilidad se pueden diferenciar entre los que responden a señales de angustia y los que responden a señales de relajación emocional. Los primeros se refieren a la reacción parental ante expresiones de estrés como el llanto, el enfado o la incomodidad; los segundos, a las reacciones ante expresiones y gestos sociales como sonrisas, balbuceos o peticiones. Además, los comportamientos parentales también pueden ir dirigidos a la estimulación del desarrollo a través del enriquecimiento del entorno y de las situaciones de interacción. Por otro lado, se encuentran los comportamientos parentales que no están centrados en los intereses del niño como la intrusión y el desapego (Linberg et al., 2019).

Concretamente, algunos de los comportamientos que componen la capacidad de respuesta materna, ya sea verbal -conjunto de expresiones que tienen relación con el comportamiento anterior del niño y se refieren al objeto de la atención del niño o a su actividad- o no verbal -acciones físicas de la madre dirigidas a la actividad u objeto de atención del niño- (Alvarenga et al., 2021), tienen resultados positivos en el desarrollo del lenguaje del niño (Levickis et al., 2014).

En este cómputo de respuestas contingentes, de enseñanza o intrusivas se pueden encontrar expansiones (Girolametto et al., 1999; Levickis et al., 2014; Wong et al., 2012), imitaciones (Girolametto et al., 1999; Gros-Louis et al., 2006; Levickis et al., 2014), preguntas de respuesta

abierta y preguntas de si/no (Levickis et al., 2014; Rowe et al., 2017; Wong et al., 2012), prohibiciones (Smith et al., 2018), etiquetas (Gros-Louis et al., 2006; Levickis et al., 2014), directivas de apoyo (Gros-Louis et al., 2006; Levickis et al., 2014; Masur et al., 2005), redirecciones, que pueden ser exitosas o no exitosas (Shimpi y Huttenlocher, 2007), gestos de afecto como elogios, sonrisas o el uso de un tono de voz cariñoso (Rogman et al. 2013 en Vilaseca, Rivero, Bersabé, Cantero et al., 2019) y lectura compartida de cuentos (Murray et al., 2023; Rowe y Snow, 2020). Estos comportamientos se describen en la Tabla 1 así como la fluidez y conectividad (Adamson et al. 2012; Adamson et al. 2020), que se presenta como un factor mediador de todas las interacciones de los cuidadores principales y los niños.

Una de las interacciones anteriormente mencionada y más frecuente es la lectura compartida de cuentos infantiles entre los padres y el niño. Esta práctica genera un impacto positivo en el lenguaje expresivo infantil, sobre todo cuando la actitud de los padres en ese momento de interacción es participativa y adecuada a las necesidades del niño (Murray et al., 2023). Estos primeros momentos de lectura compartida pueden favorecer la comprensión de los turnos así como el intercambio de contenido semántico (Rowe y Snow, 2020)

Por otro lado, se menciona y describe la fluidez y conectividad como factor mediador de las interacciones. Estas son de vital importancia ya que las interacciones armonizadas, fluidas y equilibradas junto con comportamientos de sensibilidad y afectuosidad fomentan en mayor medida el aprendizaje y consistencia de las habilidades de lenguaje (Madigan et al., 2019). Del mismo modo, Rowe y Snow (2020) exponen que la cantidad de turnos conversacionales entre cuidadores principales e hijos predice de forma positiva el procesamiento cerebral en tareas de lenguaje, así como el vocabulario y la sintaxis.

Las interacciones armonizadas y la cantidad de intercambios en una conversación no son el único factor que influye en el lenguaje del niño, ya que, dependiendo de la edad los niños se beneficiarán de un tipo de interacción diferente: los bebés con cuidadores que repiten las palabras con más frecuencia y usan un vocabulario menos variado tienen un vocabulario más amplio posteriormente (Newman et al., 2016). Conforme crecen las demandas lingüísticas serán mayores y los niños se beneficiarán de una mayor variedad de palabras y de un lenguaje más sofisticado. Por lo que los cuidadores deben adaptarse a las necesidades y el desarrollo comunicativo del niño para proporcionar un mayor beneficio.

Tabla 1. *Definiciones de los comportamientos verbales parentales*

Comportamiento parental	Definición	Ejemplo	
		Niño	Madre
Expansiones	Repetición la(s) palabra(s) del niño y añade información.	“Pelota” /”ota”	“Es una pelota roja”
Imitaciones	Repetición exacta de la vocalización o palabra del niño.	“ba-ba” “Pelota”	“ba-ba” “Pelota”
Preguntas de respuesta abierta	Pregunta de ¿qué?, ¿cuándo?... inmediata y dependiente del acto anterior del niño.	Señala algo	“¿Qué es eso?”
Preguntas sí/no	Pregunta de respuesta cerrada sí/no inmediata y dependiente del acto anterior del niño.	Señala algo	“¿Quieres la muñeca?”
Etiquetas	Poner nombre a algo que es el objeto de atención del niño en ese momento.	Juega con una fruta	“Eso es un plátano”
Fluidez y Conectividad	Dinámica de la interacción, equilibrio de inicios y respuestas, cohesión e intercambios.	-	-
Directiva de apoyo	Dirección u orden de que el niño diga o haga algo en relación con su objeto de atención.	Juega con una fruta	“Pon el plátano en la caja”
Redirección exitosa	Dirección u orden de que el niño diga o haga algo sin relación con su objeto de atención. El niño sigue dicha orden.	Juega con una fruta	“Mira este cuento”
Redirección no exitosa	Dirección u orden de que el niño diga o haga algo sin relación con su objeto de atención. El niño no sigue dicha orden.	Juega con una fruta	“Mira este cuento”
Prohibiciones	Orden o comentario para evitar que el niño haga o diga algo.	Se mete la fruta en la boca	“¡A la boca no!”

Fuente: Adaptado de Levickis et al. (2014); Gros-Louis et al. (2006) y Adamson et al. (2020).

De la misma forma, el lenguaje se ve influido por el compromiso o participación conjuntos, que se produce cuando el cuidador y el niño centran su atención de forma activa en un objeto o vivencia compartida (Adamson y Dimitrova, 2014).

Por último, se retoman dos conceptos que también tienen gran importancia en las interacciones tempranas como son la intrusión y el desapego. La intrusión es la limitación de las habilidades del niño y de sus posibilidades de forma activa por parte del cuidador (Linberg et al., 2019). Es decir, cuando se niegan los intereses del niño en la interacción, se le retira del juego sin previo aviso o se restringe físicamente algún movimiento sin su consentimiento y sin que cumpla una función de protección ante un peligro. El desapego se define como no estar involucrado en la interacción con el niño, perderse de forma continua las señales del mismo y distraerse en el juego o llevarlo a cabo de forma mecánica (Linberg et al., 2019).

Cabe mencionar que las diferentes características maternas y del hogar como pueden ser la edad de la madre/padre, los estudios, la situación económica y el tipo de familia influirán de forma significativa en el desarrollo infantil (Gaidhane et al., 2022). Por ello, se llevan a cabo intervenciones sobre la crianza que influyen en la sensibilidad materna y en la capacidad de respuesta de los cuidadores principales hacia las necesidades de los bebés. Como se recoge Alvarenga et al. (2021) dichas intervenciones con las familias tienen un efecto en la competencia lingüística de los niños y en su aprendizaje.

2.3.2. El desarrollo temprano del lenguaje

El desarrollo temprano del lenguaje es una habilidad esencial en el crecimiento del niño, la cual fomenta el éxito y el bienestar en el ámbito académico, social y conductual (Madigan et al., 2019). Es decir, un desarrollo pronto del lenguaje y la generación que este conlleva de habilidades lingüísticas sólidas favorecerá que las capacidades escolares y de socialización futuras puedan tomar una forma adecuada y de utilidad para el niño (Rescorla, 2011). En concreto, el tamaño del vocabulario en el momento de entrar en la escuela de educación infantil se postula como un buen predictor de las futuras habilidades de aprendizaje (Durham et al., 2007; Farkas y Beron, 2004).

Como se ha mencionado, se conoce que los niños necesitan estar inmersos en el lenguaje ya sea en el hogar, la comunidad o en escuelas infantiles, para poder adquirirlo y desarrollarlo de

forma que dominen el idioma (Lombardi y Sayre, 2013). Por lo tanto, el aprendizaje y desarrollo del lenguaje se produce en un contexto social que se construye entre el niño y sus cuidadores (Hirsh-Pasek et al., 2015). Es cierto que, pueden participar de esa interacción como observadores o como los protagonistas activos, siendo esta última posibilidad la que realmente estimula el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas (Laguens, 2022). Así mismo, la adquisición del lenguaje se sustenta en la cantidad y la calidad de ocasiones proporcionadas por los cuidadores principales en las que se experimenta comunicativamente (Neuhauser et al., 2018).

Pero ¿se benefician los niños de todo input por igual a todas las edades? Para responder a esta pregunta se rescata el ya mencionado trabajo de Newman et al. (2016) en el que se destaca que durante el primer año los bebés se benefician en mayor medida de la repetición de las mismas palabras con mayor frecuencia. Además, se conoce también que en el segundo año de vida la cantidad de input que recibe un niño es el aspecto que más beneficia el desarrollo de su lenguaje, ya sea vocabulario similar o variado, y posteriormente, en el tercer año de vida, la variedad y diversidad del vocabulario recibido pasa a ser el aspecto fundamental (Rowe, 2012). A lo largo de la primera infancia, es útil para los niños escuchar muchas conversaciones, pero es aún más útil si esa conversación es receptiva, atractiva y conceptualmente desafiante, así como lingüísticamente adaptada al nivel del niño; tanto la adaptación como el desafío dependen completamente del nivel de desarrollo del niño (Rowe y Snow, 2020).

Con todo esto, se afirma que el desarrollo del lenguaje y la variabilidad de este en los niños no depende únicamente de las características individuales del niño, sino también de la calidad de la crianza (Dunst, 2022). Así pues, es de gran interés conocer qué aspectos pueden predecir el desarrollo del lenguaje para poder potenciarlos en las familias desde las intervenciones tempranas.

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

En este trabajo de final de máster, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura actual basada en el método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Page et al., 2021). Se ha pretendido recopilar aquellos estudios científicos publicados, entre enero de 2018 y mayo de 2023, que llevan a cabo un profundo análisis del desarrollo del lenguaje y los diversos factores del comportamiento familiar (materno en su mayoría) en las interacciones tempranas que influyen sobre distintos aspectos de este.

3.2. Procedimiento de recogida de datos

Con el fin de obtener toda la información que se ha explicado anteriormente, es imprescindible realizar una minuciosa búsqueda de los artículos de calidad publicados.

Para la presente revisión se han llevado a cabo múltiples búsquedas en 3 bases de datos electrónicas diferentes: PubMed, Scopus y Web of Science. A través del servicio de biblioteca de la UNIR se ha podido acceder a Scopus y Web of Science. Este proceso de búsqueda tuvo lugar entre enero de 2023 y mayo de 2023.

Los términos de búsqueda se han analizado y seleccionado a partir de las palabras clave que se han relacionado con la investigación. Estas palabras fueron: *language development, language, infant development, expressive language, child language, mother-infant communication, mother-child interaction, maternal sensitivity, responsiveness, sensibility y caregiver input*.

En un primer momento, estos términos se han combinado entre sí con los operadores booleanos “OR” y “AND” en las diferentes bases de datos de forma que, los que funcionan como sinónimos o que se refieren a un mismo concepto, se han separado con “OR” y los que introducen un concepto diferente se han combinado con “AND” obteniendo una primera y amplia ecuación de búsqueda:

(“Mother-Infant communication” OR “mother-child interaction” OR “maternal sensitivity” OR responsiveness OR sensibility OR “caregiver input” AND “child language”

*OR "language development" OR "infant development" OR language OR "child language"
 OR "expressive language")*

Esta primera ecuación, al ser muy amplia, ofrece 336208 resultados en PubMed una cantidad inabarcable y muy poco específica. Poco a poco se ha ido refinando la búsqueda, combinando los diferentes conceptos de distintas formas y seleccionando aquellos que se acercan más al foco del estudio.

Finalmente, se ha concretado una primera ecuación de búsqueda para PubMed, que posteriormente se ha introducido también en Scopus y Web of Science para comprobar si ofrecían resultados diferentes. En todas las búsquedas de esta ecuación y las que le siguen, se ha delimitado a "autor/título" para que los términos utilizados se encuentren en el título o el resumen de los estudios. Más tarde se ha sustituido un término por otro para ampliar el tipo de resultado obtenido. En la Tabla 2 se detallan las ecuaciones de búsqueda realizadas.

Tabla 2. Ecuaciones de búsqueda y resultados obtenidos en las bases consultadas.

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Resultados	Seleccionados
PubMed	<i>"mother-infant communication" OR</i>	32	5
Scopus	<i>"mother-child interaction" OR</i>	52	2
Web of Science	<i>"maternal sensitivity" AND</i> <i>"language development"</i>	20	0
PubMed	<i>"responsiveness" OR "mother-child</i>	50	3
Scopus	<i>interaction" OR "maternal</i>	130	2
Web of Science	<i>sensitivity" AND "language</i> <i>development"</i>	50	0
PubMed	<i>"sensitivity" OR "mother-child</i>	33	1
Scopus	<i>interaction" OR "maternal</i>	53	1
Web of Science	<i>sensitivity" AND "language</i> <i>development"</i>	21	0

Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Criterios para la selección de artículos

En un primer momento, para conseguir reducir el gran número de estudios que aparecen con la búsqueda inicial, se toma la decisión de adaptar y concretar la ecuación de búsqueda para las consultas en las diferentes bases de datos. Una vez se ha obtenido una ecuación adecuada, se han detectado los artículos duplicados y se ha realizado un primer cribado con la lectura del título, descartando los estudios que no tenían relación con el tema tratado. Una vez se obtuvo un número de artículos razonables para el tiempo del que se disponía, se procedió a la lectura del resumen de dichos estudios, pudiendo así aplicar los criterios de inclusión y exclusión previamente contemplados.

3.2.1.1. Criterios de inclusión

- ▶ Deben estudiar la relación entre algún factor de interacción o comportamiento parental y algún aspecto del desarrollo del lenguaje.
- ▶ Los participantes no pueden presentar ninguna condición de salud añadida ni sospecha de esta.
- ▶ Los participantes pueden presentar un desarrollo típico del lenguaje o ser hablantes tardíos.
- ▶ Los participantes deben ser niños entre 0 y 6 años junto con su cuidador principal.

3.2.1.2. Criterios de exclusión

- ▶ Los artículos escritos en idiomas diferentes del inglés o español
- ▶ Estudios con fecha de publicación anterior al año 2018

Aplicando los criterios descritos en la lectura del resumen de cada artículo aún se quedaban algunas dudas por lo que se procede a la lectura del apartado de material y métodos de los

artículos para realizar el último cribado y realizar una lectura exhaustiva de todos aquellos que cumplen los criterios seleccionados.

3.3. Análisis de datos

3.3.1. Estudio de la calidad metodológica

Una vez seleccionados los estudios para la revisión, se analiza la calidad metodológica de estos mediante la escala MMAT versión de 2018 (Hong et al., 2018). Los artículos analizados pertenecen a la escala nº3: Quantitative non randomized studies, ya que son investigaciones empíricas basadas en la observación.

Dicha escala consta de cinco preguntas que se contestan con Sí, No o No sé. Solo suman un punto las respuestas afirmativas. Pudiendo obtener como máximo una puntuación de 5. Las cinco preguntas son:

A. ¿Los participantes son representativos de la población objetivo?

Incluye una descripción clara de la muestra, junto con criterios de inclusión y exclusión.

B. ¿Son apropiadas las mediciones con respecto al resultado y a la exposición?

Las variables están claramente definidas y medidas con precisión, son apropiadas para responder las preguntas de investigación, se utilizan medidas validadas y probadas de confiabilidad.

C. ¿Hay datos de resultados completos?

Más del 80% de los participantes (70% si el seguimiento es mayor a un año) contribuyen en casi la totalidad de las medidas.

D. ¿Se tienen en cuenta los factores de confusión en el diseño y el análisis?

Estos factores son aquellos que tienen alguna posible interferencia con la interpretación de los resultados. Deben utilizarse métodos apropiados para controlarlos como la estratificación, la regresión, etc.

E. Durante el periodo de estudio ¿se llevó a cabo la exposición según lo previsto?

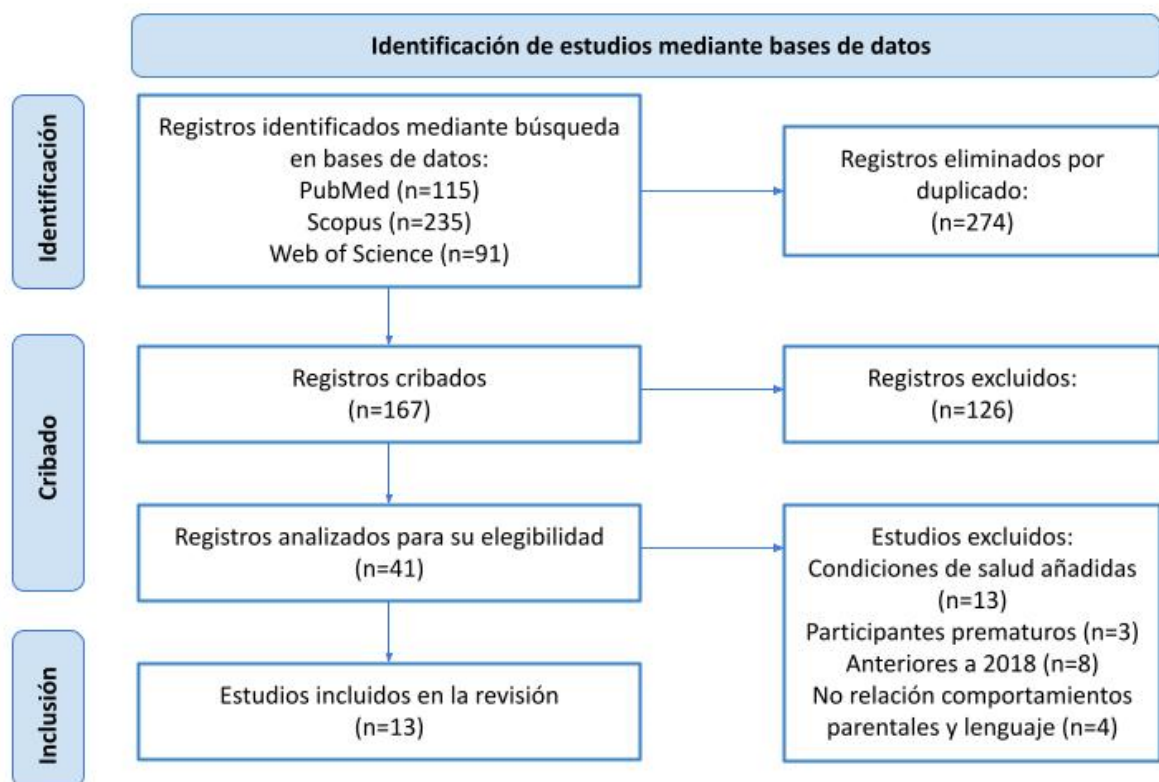
Cambios en el estado de la exposición entre los participantes pueden influir en los resultados.

4. Resultados

4.1. Diagrama de flujo

Para realizar la selección de los estudios del presente trabajo fin de máster se ha seguido la estrategia de búsqueda mencionada y se han ido descartando los estudios. En la detección de duplicados se descartan 274, obteniendo 167 posibles artículos. En la siguiente selección, se excluyeron 126 estudios tras la lectura del título o el resumen. Más tarde, se leyeron apartados de los 41 artículos restantes y aplicando los criterios de inclusión y exclusión, quedaron finalmente 13 estudios incluidos ya que no se incluyeron artículos a partir de la revisión de citas.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Elaboración propia

4.2. Resultados calidad metodológica

Una vez seleccionados los 13 estudios a analizar en la actual revisión sistemática, se ha evaluado la calidad de dichos estudios mediante la MMAT como se explicó anteriormente. En la Tabla 3 se pueden visualizar los resultados de dicho análisis.

Tabla 3. Resultados de la calidad metodológica de los estudios.

	A	B	C	D	E	Total
Adamson et al. (2021)	Sí	Sí	NC	Sí	Sí	****
Attig et al. (2020)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Bornstein et al. (2020)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Bruce, McFayden, et al. (2022)	Sí	Sí	Sí	NC	Sí	****
Bruce, Panneton, et al. (2022)	Sí	Sí	Sí	NC	Sí	*****
Conway, Levickis, Mensah et al. (2018)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Conway, Levickis, Smith et al. (2018)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Levickis et al. (2018)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Longobardi et al. (2018)	Sí	Sí	NC	Sí	Sí	****
López et al. (2020)	Sí	Sí	NC	Sí	Sí	****
Rivero et al. (2023)	Sí	Sí	NC	Sí	Sí	****
Smith et al. (2018)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****
Smith et al. (2019)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	*****

Fuente: Elaboración propia. Leyenda: NC-No Conocido

4.3. Características de los estudios seleccionados

Una vez realiza el análisis de la calidad metodológica de los estudios, se describen y se resumen las principales características de estos atendiendo a los países en los que se han realizado las investigaciones, el tamaño de las muestras, la edad de los participantes, los procedimientos que se han llevado a cabo, las variables analizadas y cómo han sido medidas, así como los resultados obtenidos en cada uno de los estudios. En el Anexo A se encuentra un resumen de todos los datos expuestos.

4.3.1. Países

Los estudios seleccionados se han realizado en cinco países diferentes, obteniendo datos de al menos diez ciudades distintas.

Cinco de estos estudios se han llevado a cabo en Estados Unidos, (Adamson et al., 2021; Bornstein et al., 2020; Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; López et al., 2020;). Cabe mencionar que, el estudio de Adamson et al. (2021) se realizó con población de habla hispana.

Otros cinco estudios se han realizado en Australia (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Smith et al., 2018, 2019) y, los tres estudios restantes, se han realizado en tres países diferentes de la Unión Europea; uno en Alemania (Attig y Weinert, 2020), otro en Italia (Longobardi et al., 2018) y otro en España (Rivero et al., 2023).

4.3.2. Participantes

4.3.2.1. Tamaño muestral

La muestra total de todos los estudios reportados N=3987 díadas. El tamaño muestral más grande es de n=2272 díadas cuidador-niño (Attig y Weinert, 2020) y el más pequeño es de n=25 (Longobardi et al., 2018). En el resto de estudios los tamaños muestrales son variados, encontrando cuatro investigaciones con un tamaño muestra menor de 100 participantes (Bornstein et al., 2020; Bruce, Panneton, et al., 2022; López et al., 2020; Rivero et al., 2023) y siete artículos con una muestra de entre 100 y 300 participantes (Adamson et al., 2021; Bruce, McFayden, et al., 2022; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Smith et al., 2018, 2019).

4.3.2.2. Edad de los participantes

La edad de los participantes oscila entre los 5 meses y los 49 meses perteneciendo ambos datos, menor y mayor edad, al mismo estudio (Bornstein et al., 2020). Hay tres artículos en los que la edad de los niños es la misma al principio y al final de la investigación; en Bruce,

Panneton et al. (2022) los participantes tienen 24 meses, en López et al. (2020) 13 meses y en Smith et al. (2018) 12 meses.

El resto de las investigaciones se inician con una edad y finalizan un tiempo más tarde. El periodo más largo que se recoge es de 44 meses (Bornstein et al., 2020) y el más corto es de 4 meses (Longobardi et al., 2018).

4.3.3. Procedimiento

El procedimiento seguido en los diferentes estudios ha sido similar ya que en todos ellos se ha realizado una grabación de la interacción de la díada. Las grabaciones han sido tanto de vídeo como de audio de una o varias sesiones de juego en el domicilio (Adamson et al., 2021; Attig y Weinert, 2020; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018, 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; López et al., 2020; Rivero et al., 2023; Smith et al., 2019), de interacciones naturales del niño en sus entornos naturales (Bornstein et al., 2020; López et al., 2020) o de sesiones de juego en el laboratorio (Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022).

Posteriormente, se miden las puntuaciones del lenguaje con la misma edad que cuando se realiza la grabación (Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020; Smith et al., 2018) y/o con edades superiores (Adamson et al., 2021; Attig y Weinert, 2020; Bornstein et al., 2020; Bruce, McFayden, et al., 2022; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Longobardi et al., 2018; Rivero et al., 2023; Smith et al., 2019).

4.3.4. Variables analizadas

En las investigaciones seleccionadas se miden dos grandes grupos de variables: los comportamientos parentales de interacción -en su mayor parte verbales-, que se sitúan como posibles variables predictoras, y las puntuaciones de distintos aspectos del lenguaje, que son las variables de resultado.

4.3.4.1. Variables predictoras

Las principales variables predictoras medidas en los estudios analizados son la sensibilidad materna o capacidad de respuesta y la intrusión materna. Cabe destacar que en cada uno de ellos se utilizan diferentes formas y herramientas de medida para, posteriormente, poder determinar de forma objetiva qué aspectos concretos influyen en las variables de resultado del lenguaje.

En lo que respecta a la sensibilidad materna hay seis artículos que la miden de forma general atendiendo a la amplitud del concepto y englobando en él todos los comportamientos (Adamson et al., 2021; Attig y Weinert, 2020; Bornstein et al., 2020; Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; Rivero et al., 2023). De estos seis estudios, uno realiza la medición de la enseñanza y la estimulación materna de forma independiente a la sensibilidad (Rivero et al., 2023) y otro lo hace solo con la estimulación materna (Attig y Weinert, 2020). Las siete investigaciones restantes desgranar la sensibilidad materna en una variedad de conductas más concretas que mayoritariamente son las imitaciones y preguntas de respuesta abierta (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020; Smith et al., 2018, 2019), las expansiones (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020), las etiquetas (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020; Smith et al., 2018, 2019) y las preguntas de sí/no (Longobardi et al., 2018; Smith et al., 2018, 2019).

Por su parte, la intrusión materna o comportamientos considerados intrusivos se miden en siete de los trece estudios seleccionados; en dos de ellos se analiza como concepto general (Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022), en otros tres se analiza a partir de las directivas de apoyo (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020) y en los dos restantes se mide a partir de las redirecciones, ya sean exitosas o fallidas (Smith et al., 2018, 2019).

Es necesario señalar otras variables predictoras presentes en los estudios analizados; en dos de las trece investigaciones se analiza de forma exhaustiva el compromiso conjunto de la díada (Adamson et al., 2021; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018) y en una se analiza la frecuencia de lectura conjunta (Attig y Weinert, 2020).

La fluencia y conectividad de la díada se analiza como variable moderadora de las predicciones en tres estudios (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Smith et al., 2018, 2019).

4.3.4.2. Variables de resultado

Las principales variables de resultado del lenguaje medidas en los estudios son las puntuaciones de lenguaje expresivo y de lenguaje receptivo, así como el vocabulario expresivo o número de palabras diferentes que, aunque se nombren de dos formas diferentes se han considerado como una única variable, y el vocabulario receptivo.

Siete de los trece artículos seleccionados miden el vocabulario expresivo del niño o número de palabras diferentes (Adamson et al., 2021; Attig & Weinert, 2020; Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; Longobardi et al., 2018; Lopez et al., 2020; Smith et al., 2018). Además, se mide el vocabulario receptivo en cuatro de las anteriores investigaciones (Adamson et al., 2021; Attig & Weinert, 2020; Bornstein et al., 2020; Lopez et al., 2020).

El lenguaje expresivo y receptivo se mide en cinco de los restantes estudios (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Rivero et al., 2023; Smith et al., 2019).

Dos artículos acompañan las medidas de las principales variables de resultado antes mencionadas con la medida de los gestos realizados por el niño (Bruce, McFayden, et al., 2022; Smith et al., 2018) y otros dos con las verbalizaciones emitidas por el niño (López et al., 2020; Smith et al., 2018).

Otras de las variables de resultado solo son medidas en un artículo de los trece analizados; Attig y Weinert (2020) miden la gramática; Bornstein et al. (2020) miden el habla espontánea y las habilidades comunicativas generales; y Bruce, McFayden et al. (2022) miden la longitud media del enunciado y la competencia oracional.

4.3.5. Medidas

Los comportamientos parentales grabados en los diferentes estudios se analizan y codifican de formas variadas. En siete artículos se realiza a través de softwares como SALT 18 (Adamson et al., 2021), Observer XT (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith,

et al., 2018; Levickis et al., 2018; Smith et al., 2018, 2019) o LENA (López et al., 2020) que realizan una transcripción de las verbalizaciones, conversaciones y comportamientos que se quiere analizar y ofrecen una medida de tasa por minuto de cada variable. En los seis artículos restantes la codificación se realiza por profesionales entrenados a través del análisis de las grabaciones mediante diferentes escalas.

La escala Likert adaptada de NICHD Early Child Care Research Network (1991) y descrita en Linberg et al. (2019), en la que se puntúa cada comportamiento del 1 -nada característico- al 5 -muy característico- definiendo los ítems de forma cualitativa, es utilizada por Attig y Weinert (2020) en su investigación.

La escala de sensibilidad materna (AMSS; Ainsworth, 1969), que consta de cuatro subescalas -Sensibilidad, Ayuda física, Disponibilidad y Aceptación de las necesidades- y cada una de ellas da una puntuación de 1 a 9, se usa junto con el mini cuestionario de comportamiento materno (MBQS; Moran et al., 2009), que puntúa los comportamientos en una escala de 5 puntos desde muy sensible (+2) a muy poco sensible (-2), en la investigación realizada por Bornstein et al. (2020).

La escala de 4 puntos adaptada de Calkins et al. (2004) y descrita en Bernier et al. (2016), la cual puntúa del 1 -ninguna evidencia- al 4 -alta evidencia- los comportamientos de sensibilidad e intrusión, es utilizada en el estudio de Bruce, McFayden et al. (2022) y en Bruce, Panneton et al. (2022).

El esquema de codificación utilizado en diferentes estudios de Longobardi, consta de 21 categorías que se engloban en diferentes funciones comunicativas -tutorial, didáctica, conversacional, de control y asincrónica- es el utilizado en el trabajo de Longobardi et al. (2018).

Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations to Outcomes (PICCOLO; Vilaseca, Rivero, Bersabé, Navarro-Pardo et al., 2019; Rivero et al., 2021) es una escala observacional que consta de 29 ítems de los comportamientos de interacción parentales, se puntúan según la frecuencia y la consistencia de los mismos desde el 0 -ausente- hasta el 2 -claro y frecuente-. Esta fue utilizada por Rivero et al. (2023).

Con respecto a las medidas del lenguaje infantil se han utilizado también diferentes escalas en cada uno de los estudios.

El más utilizado es el inventario de Desarrollo comunicativo MacArthur-Bates (MCDI; Fenson et al., 2007) utilizado en cuatro de los trece estudios (Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020) y en otro de ellos (Attig y Weinert, 2020) se utiliza la adaptación al alemán ELFRA-2 (Grimm y Doil, 2006). Con este inventario los cuidadores principales comunican el vocabulario receptivo y expresivo del niño. En Levickis et al. (2018) se utiliza una medida de vocabulario informada por los padres llamada Sure Start Language Measure (Roy et al., 2005).

Otros dos trabajos (Adamson et al., 2021; Bornstein et al., 2020) utilizan el *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (TVIP; Dunn et al., 1986) que permite valorar el vocabulario receptivo de los niños.

Otras cuatro investigaciones (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Smith et al., 2019) utilizan la *Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje Preescolar – segunda edición* (CELF-P2; Semel et al., 2006) que proporciona una puntuación de lenguaje receptivo y expresivo del niño.

La *Escala de Lenguaje Preescolar – 4ª edición* (PLS-4; Zimmerman et al., 2002) proporciona puntuaciones de lenguaje receptivo y expresivo del niño, fue utilizada en dos estudios (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018).

Las *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil – III* (BSID-III; Bayley, 2015) se utilizaron para medir la cognición, el lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo en el trabajo de Rivero et al. (2023).

Únicamente uno de los estudios (Bornstein et al., 2020) utiliza la *Vineland Adaptive Behavior Scales* (VABS; Sparrow et al., 1984), para obtener la percepción de los cuidadores en cuanto al lenguaje de sus hijos y la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised* (WPPSI-R; Wechsler, 1989), concretamente las tres subpruebas verbales, para obtener la puntuación de CI Verbal.

El compromiso conjunto se mide en unos de los estudios (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018) mediante una escala *Likert* de siete puntos adaptando dos ítems utilizados en Adamson et al. (2012); en el otro estudio que mide el compromiso conjunto (Adamson et al., 2021), se utiliza el *Joint Engagement Rating Inventory* (JERI; Adamson et al. 2020).

Por último, la fluidez y la conectividad, que se mide en tres estudios, se hace con una escala *Likert* de siete puntos. En dos de ellos (Smith et al., 2018, 2019), dicha escala se adapta de

Adamson et al. (2012), en el otro se adapta de Hirsh-Pasek et al. (2015), pero ambas tienen unos ítems muy similares desde 1 -no se establece conversación-, pasando por 4 -la conversación no es fluida y está dominada por un solo interlocutor- y llegando al 7 -la conversación se mantiene con frecuencia y es fluida y equilibrada-.

4.3.6. Resultados obtenidos en los estudios

Como se puede ver en los anteriores apartados, son muchas las variables analizadas y muchas las edades a las que se han medido, por lo que en los resultados se observa gran variedad.

Para las puntuaciones de vocabulario expresivo se encuentra relación positiva con la sensibilidad materna o con comportamientos que la componen en seis de los trece trabajos analizados. La sensibilidad materna y la frecuencia de lectura conjunta a los 7, 14 y 26 meses predicen el vocabulario expresivo del niño a los 26 meses (Attig & Weinert, 2020), la sensibilidad materna a las 24 meses se relaciona de forma positiva con el vocabulario expresivo a los 24 meses (Bruce, Panneton, et al., 2022) y los comportamientos maternos que componen la sensibilidad materna como las imitaciones a los 12 meses (Smith et al., 2018) y las imitaciones junto con las expansiones y las reformulaciones a los 13 (Lopez et al., 2020), 16 y 20 meses (Longobardi et al., 2018) mantienen una relación positiva con el vocabulario expresivo a los 12 (Smith et al., 2018), 13 (Lopez et al., 2020), 16 y 20 meses (Longobardi et al., 2018) y con las verbalizaciones a los 12 meses (Smith et al., 2018). También se observa relación positiva entre el compromiso conjunto a los 30 meses y el vocabulario expresivo y receptivo a los 42 meses (Adamson et al., 2021). Con respecto al vocabulario receptivo, otro estudio encuentra relación entre la sensibilidad materna y la frecuencia de lectura conjunta a los 7, 14 y 26 meses con las puntuaciones de este y de la gramática a los 26 meses (Attig & Weinert, 2020).

El lenguaje expresivo y receptivo del niño se encuentra en relación positiva con distintos comportamientos parentales de interacción sensible. Las expansiones realizadas por los cuidadores a los 24 meses tienen una relación positiva con los resultados de lenguaje a los 24 meses (Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018) y a los 48 meses (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018). Las imitaciones a los 24 meses se relacionan de forma positiva con el lenguaje a esta misma edad (Conway, Levickis,

Mensah, et al., 2018). Las preguntas de sí/no a los 12 meses únicamente se encuentran relacionadas positivamente con el lenguaje a los 36 meses en el trabajo de Smith et al. (2018). Otro de los estudios encuentra que la capacidad de respuesta materna, la estimulación y la enseñanza a los 15 meses están relacionadas de forma positiva con el lenguaje a los 31 meses (Rivero et al., 2023). Y en el trabajo de Conway, Levickis, Mensah et al. (2018) se encuentra asociación positiva entre el compromiso conjunto a los 24 meses y las puntuaciones de lenguaje a los 24 y 36 meses. Además, el compromiso conjunto actúa como moderador de la relación de la sensibilidad materna y el lenguaje del niño.

En el estudio de Bornstein et al. (2020) También se relaciona la sensibilidad materna de forma positiva con diferentes medidas del lenguaje como el CI Verbal, el habla espontánea y las habilidades comunicativas del niño.

Cabe destacar que, en el estudio de Bruce, McFayden et al. (2022) no se encuentra relación entre la capacidad de respuesta materna y el lenguaje expresivo.

La fluidez y conectividad de las díadas ejerce como variable moderadora de los comportamientos parentales en las tres investigaciones que la estudian, teniendo un efecto positivo en las puntuaciones de lenguaje o vocabulario de los niños cuanto más fluida y conectada está la díada (Adamson et al., 2021; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Smith et al., 2018).

Por otro lado, la intrusión materna y los comportamientos que la conforman se relacionan de forma negativa con el vocabulario o el lenguaje de los niños en cinco de los trece artículos estudiados. La intrusión materna a los 10 meses (Bruce, McFayden, et al., 2022) y a los 24 meses (Bruce, Panneton, et al., 2022) tiene un efecto negativo en el lenguaje expresivo, el vocabulario expresivo, la longitud media de los enunciados y la competencia oracional a los 24 meses.

Las directivas de apoyo a los 16 meses y los cambios de tema a los 20 meses tienen una relación negativa con el vocabulario expresivo a los 16 y 20 meses (Longobardi et al., 2018). También las redirecciones fallidas, a los 12 (Smith et al., 2019) y a los 24 meses (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018) se relacionan negativamente con el lenguaje expresivo y receptivo a los 24 y 36 meses.

4.4. Discusión de resultados

La evidencia de que la comunicación, concretamente la calidad y cantidad de esta, en las interacciones madre-hijo puede predecir el futuro logro de las habilidades lingüísticas (Pace et al. 2016) es creciente y sigue la misma línea que lo encontrado en este trabajo de revisión sistemática.

Dentro de los comportamientos parentales de interacción, la sensibilidad materna y varios de sus componentes, predicen los resultados de vocabulario, gramática y lenguaje total de los niños a distintas edades (Attig y Weinert, 2020; Bornstein et al., 2020; Bruce, Panneton, et al., 2022; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018; Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Levickis et al., 2018; Longobardi et al., 2018; López et al., 2020; Rivero et al., 2023; Smith et al., 2018, 2019) lo que coincide con Levickis et al. (2014), donde se describe que ciertos comportamientos de sensibilidad materna apoyan de forma positiva el desarrollo del lenguaje del niño. Además, otros trabajos también indican la importancia del entorno cercano al niño y de la responsabilidad de crear un ambiente afectivo que facilite la exploración del niño potenciando su desarrollo (Perpiñán, 2016), destacando que el aprendizaje empieza con las interacciones tempranas parentales (Lombardi y Sayre, 2013).

La relación positiva de las expansiones parentales con el lenguaje infantil se podría explicar con la información proporcionada por Hoff (2003), que postula que estas proporcionan una entrada lingüística enriquecida con más información fonológica y semántica, gracias a la cual, se genera un léxico con una solidez mayor. Es más, las expansiones y las reformulaciones pueden favorecer la asociación de palabras nuevas con objetos, acciones e incluso estados mentales (Callanan et al., 2014; Kristen et al., 2011). Además, las imitaciones por parte de los cuidadores principales dan una retroalimentación inmediata al niño y estimulan las primeras palabras (Tamis-LeMonda et al. 2001). Un hallazgo que solo se encuentra en uno de los estudios (Smith et al., 2019), tiene que ver con la relación positiva entre las preguntas de sí/no y el lenguaje de los niños a los 36 meses. Las preguntas de sí/no ayudan a crear el andamiaje cuando, en las conversaciones tempranas, los niños no pueden responder a preguntas de formas más abstractas (Paavola et al., 2005) lo que puede haber influido en la calidad de las conversaciones posteriores.

Únicamente en uno de los estudios analizados no se encuentra relación entre el comportamiento receptivo materno y el lenguaje (Bruce, McFayden, et al., 2022) lo que se

contradice con lo anteriormente expuesto. En este mismo estudio, la intrusión materna está presente en los análisis y se correlaciona de forma negativa con las medidas de lenguaje infantil, como también sucede en Conway, Levickis, Smith et al. (2018), hecho que puede haber influido en los resultados que no encuentran relación entre capacidad de respuesta materna y el lenguaje. Los comportamientos intrusivos como las redirecciones fallidas o los cambios de tema se han relacionado negativamente con las puntuaciones de lenguaje a largo plazo (Bruce, Panneton, et al., 2022; Longobardi et al., 2018; Smith et al., 2019), ya que, como exponen Matatyaho y Gogate (2008), estos comportamientos no tienen por qué afectar de forma negativa en el lenguaje temprano, pero una entrada continua de este tipo de conductas directivas puede perjudicar el desarrollo lingüístico posterior.

También las etiquetas, parecen tener una relación negativa con las puntuaciones de lenguaje (Levickis et al., 2018), ya que, aunque tienen un efecto positivo en la fase preverbal y cuando el niño usa únicamente una palabra (Namy y Nolan, 2004), a partir de los dos años pueden indicar cierto retraso en el desarrollo del lenguaje. Es decir, la entrada de un vocabulario pequeño y repetitivo por parte de los cuidadores principales resulta beneficiosa en el primer año pero, posteriormente, será mejor para su desarrollo recibir un vocabulario más extenso y rico (Newman et al., 2016) como el que pueden proporcionar las extensiones o las imitaciones.

Otro aspecto que demuestra tener relación con los comportamientos maternos y el desarrollo del lenguaje es la fluencia y conectividad de la interacción diádica (Conway, Levickis, Smith, et al., 2018; Smith et al., 2018), coincidiendo con Hirsh-Pasek et al. (2015) que observan que las relaciones en las que madre-hijo están poco conectados pueden no proporcionar unas bases óptimas para el aprendizaje y la práctica del lenguaje por parte del niño. Madigan et al. (2019) también coinciden, exponiendo que las interacciones armonizadas, fluidas y equilibradas fomentan en mayor medida el aprendizaje y consistencia de las habilidades de lenguaje. Además, una interacción fluida y conectada sirve de base para la sensibilidad materna y la atención conjunta (Smith et al., 2018). Siguiendo esta línea, dos estudios (Adamson et al., 2021; Conway, Levickis, Mensah, et al., 2018) encuentran una asociación positiva entre el compromiso conjunto de la díada y las puntuaciones de lenguaje infantil, hecho que apoyan Tamis-LeMonda et al. (2014), quienes defienden que las habilidades pragmáticas y la atención conjunta están asociadas con el desarrollo del lenguaje.

La frecuencia de lectura compartida de libros se postula como predictor a largo plazo del vocabulario (Attig y Weinert, 2020) ya que es una actividad, donde la interacción participativa de la díada y la adecuación del cuidador al desarrollo del niño, potencia la expresión lingüística infantil (Murray et al. 2023). Además, como defienden Rowe y Snow (2020) los momentos iniciales de lectura compartida potencian la comprensión de los turnos conversacionales y el intercambio de contenido semántico.

A pesar de esta relación positiva, la frecuencia de lectura conjunta no es un aspecto del comportamiento materno que se tenga en cuenta en más estudios. Cabe mencionar que la observación realizada en muchos de los trabajos conlleva una actividad de lectura compartida de un libro (Adamson et al., 2021; Bornstein et al., 2020; Bruce, McFayden, et al., 2022; Bruce, Panneton, et al., 2022; Longobardi et al., 2018; Rivero et al., 2023), de la que se extraen otros comportamientos parentales, pero no se tiene en cuenta la frecuencia con la que esta actividad se lleva a cabo en su rutina diaria.

La sensibilidad materna se analiza y valora en las trece investigaciones seleccionadas de formas diferentes, teniendo en cuenta distintos aspectos que la conforman y siendo difícil realizar una diferenciación de la influencia de cada factor sobre el siguiente, pero como bien explica Deans (2020) existe consenso en cuanto a los aspectos básicos del comportamiento parental que se deben tener en cuenta: las respuestas conductuales y emocionales por parte de los cuidadores principales que hacen ver que se comprenden las emociones y comportamientos de los hijos. Es más, la capacidad de respuesta y la sensibilidad maternas son conceptos que se nombran distinto pero cuya definición es la misma (Levickis et al. 2014).

Los comportamientos de intrusión materna se analizan en el 54% de los trabajos estudiados en la presente revisión. Son comportamientos que limitan las habilidades del niño y su libertad de exploración y que se relacionan de forma negativa con el lenguaje apoyando lo establecido por Linberg et al. (2019). Cuando se desoyen los intereses del niño y la interacción se centra más en la voluntad parental, el aprendizaje será menos significativo (Dunst et al., 2016).

Con respecto a las medidas de los comportamientos de interacción parentales, todos los estudios siguen un proceso muy similar, pero cabe mencionar que, siendo situaciones de juego, ya sea en domicilio o no, los cuidadores principales son conscientes de que están siendo grabados, por lo que se corre el riesgo de que los comportamientos no representen la realidad del día a día. Además, las escalas utilizadas en los artículos son diferentes y, aunque todas

siguen la línea de extraer datos de las observaciones de forma objetiva, lo realizan basándose en distintas herramientas tanto de observación como informadas por padres. Como defiende Deans (2020) sería interesante explorar de forma más exhaustiva este aspecto, ya que, en concreto la sensibilidad materna, tiene un claro impacto en el desarrollo del niño.

5. Conclusiones

En el presente trabajo final de máster, se ha querido realizar una revisión sistemática sobre la influencia de los comportamientos parentales de interacción temprana en las habilidades de lenguaje de los niños, analizando la literatura existente desde el año 2018 hasta abril del 2023. Tras una revisión exhaustiva, aplicando los criterios de selección establecidos previamente, se han analizado un total de 13 estudios que relacionaban diferentes aspectos de las conductas parentales y los efectos que estos pueden tener sobre el desarrollo del lenguaje infantil.

El primer objetivo planteado fue identificar las variables de comportamiento parental que influyen en mayor medida sobre el lenguaje del niño. Como se pudo ver en la investigación previa de la literatura, los comportamientos parentales son muy variados y complejos de encasillar, pero la sensibilidad materna parece ser uno de los aspectos con mayor beneficio para el lenguaje infantil. Es importante resaltar que, dentro del concepto de sensibilidad materna, se podrían englobar casi la totalidad de los comportamientos analizados en los diferentes estudios. Por ejemplo: las imitaciones, expansiones y refundiciones conforman tres de las características sensibles con mayor influencia en las puntuaciones de lenguaje; el compromiso conjunto, así como la fluidez y conectividad de la díada, que también muestran un beneficio para el lenguaje infantil, no son definidos como sensibilidad materna de forma estricta, aunque parecen valorar aspectos muy similares y difíciles de delimitar con los factores valorados como sensibilidad materna. Por otra parte, los comportamientos de intrusión materna, como las prohibiciones, las directivas de apoyo y las redirecciones -exitosas o fallidas- muestran una influencia negativa a largo plazo en el desarrollo del lenguaje. Las díadas con una mayor directividad por parte del adulto no dejan al niño la libertad de explorar y de seguir sus propios intereses, lo que parece tener un efecto negativo sobre el lenguaje.

El segundo objetivo que se planteó fue conocer cómo y con qué herramientas se miden los comportamientos parentales. En esta revisión sistemática no se ha encontrado una forma de medida común; de hecho, se acude a seis formas diferentes de medir la sensibilidad materna y a dos diferentes para medir el compromiso conjunto y la fluidez y conectividad de la díada. El método más utilizado es el software de codificación, que proporciona una tasa por minuto de cada comportamiento. El resto, son diferentes escalas o *checklists* (JERI, PICCOLO, MBQS o AMSS), que funcionan de forma similar: a partir de unos ítems previamente establecidos se

puntuía la presencia o ausencia de los comportamientos. En este sentido, se quiere resaltar que, en los estudios con población española, la utilización de la PICCOLO puede ser realmente interesante ya que es una herramienta validada recientemente y con gran fiabilidad.

El tercer y último objetivo fue distinguir qué comportamientos parentales son los más analizados en las diferentes investigaciones. Como se ha mencionado anteriormente, el abanico de comportamientos parentales es innumerable, por lo que los estudios que intentan averiguar la influencia de estos sobre el lenguaje pueden analizar comportamientos muy diferentes. En la muestra de artículos seleccionada para el actual trabajo, la sensibilidad materna es la actitud parental más estudiada, ya sea como concepto genérico o a través de aspectos concretos como las expansiones, las imitaciones, las etiquetas o las preguntas. Estos aspectos más concretos, en su mayoría, son comportamientos verbales de respuesta ante conductas del niño, aunque también se valoran aspectos de conexión, equilibrio y atención compartida en seis de los estudios. Sin embargo, no todos los comportamientos maternos son sensibles con las necesidades e intereses del niño, por lo que en los estudios también es interesante valorar los comportamientos intrusivos parentales para observar de qué forma pueden afectar al desarrollo del lenguaje. Por ello, se analizan las directivas de apoyo o redirecciones, las prohibiciones o los cambios de tema de interés.

En definitiva, las conductas parentales influyen en el lenguaje infantil, por lo que, para los profesionales que trabajan con los niños y sus familias en los momentos iniciales del desarrollo, es importante conocer cuáles son estos aspectos y saber cómo potenciarlos en las familias que así lo requieran.

5.1. Limitaciones y prospectiva

Esta revisión sistemática ha pretendido seguir en todo momento la metodología PRISMA, pero la primera limitación es que ha sido llevada a cabo por una sola autora. Sería mucho más valioso y, de hecho, recomendable que la investigación hubiese sido llevada a cabo por mínimo dos investigadores. Por consiguiente, esta misma limitación se encuentra a la hora de valorar la calidad metodológica de los estudios seleccionados, lo cual podría producir falta de información o sesgo.

Abarcar todos los aspectos, variables y teorías que aportan información a la temática tratada ha sido realmente complicado por la falta de tiempo y por la gran cantidad de factores que se ven inmersos en las interacciones diádicas tempranas. Existen variables como la integración multisensorial, la mentalización, el temperamento infantil que se han dejado de lado para poder analizar en profundidad todos los aspectos más relacionados con la sensibilidad materna. De la misma forma, no se ha podido profundizar en las características de la muestra que pueden influir en los resultados como son el sexo, el orden de nacimiento, la educación parental, la edad de los cuidadores principales o el desarrollo previo del lenguaje (hay tres muestras que son de hablantes tardíos, por lo que sería interesante añadir este dato a futuros análisis). Además, otro aspecto que se considera especialmente interesante y que se trata en varios de los artículos seleccionados, es la influencia del nivel socioeconómico en los comportamientos parentales y en los resultados de lenguaje infantil. Aportaría gran valor a la presente revisión sistemática añadir estos factores en un futuro para obtener información más exhaustiva de los factores que intervienen en el proceso de desarrollo y la adquisición del lenguaje.

Durante todo el trabajo, se ha pretendido hablar de comportamientos parentales o de cuidadores principales, aunque la realidad de los estudios y de la orientación teórica encontrada es que se habla de sensibilidad materna, capacidad de respuesta materna y comportamientos maternos, ya que casi la totalidad de adultos participantes en las distintas investigaciones son madres. En la actualidad y en estudios futuros, sería realmente interesante poder valorar la sensibilidad de otros miembros familiares además del de la madre, para que los resultados puedan considerarse aplicables a todo tipo de familias.

Referencias bibliográficas

(*): artículos incluidos en la revisión.

Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., y Nelson, P. B. (2012). Rating Parent-Child Interactions: Joint Engagement, Communication Dynamics, and Shared Topics in Autism, Down Syndrome, and Typical Development. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(12), 2622-2635. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1520-1>

Adamson, L. B., Bakeman, R., y Suma, K. (2020). The Joint Engagement Rating Inventory (JERI, Technical Report 25.3). Atlanta, GA: Georgia State University. <https://bakeman.gsucreate.org/DevLabTechReport25.3.pdf>

*Adamson, L. B., Caughy, M. O., Bakeman, R., Rojas, R., Owen, M. T., Tamis-LeMonda, C. S., Pacheco, D., Pace, A., & Suma, K. (2021). The Quality of Mother-Toddler Communication Predicts Language and Early Literacy in Mexican-American Children from Low-Income Households. *Early childhood research quarterly*, 56, 167-179. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.006>

Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: Una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>

Alvarenga, P., Kuchirko, Y., Cerezo, M. Á., De Mendonça Filho, E. J., Bakeman, R., & Tamis-LeMonda, C. S. (2021). An intervention focused on maternal sensitivity enhanced mothers' verbal responsiveness to infants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101313>

*Attig, M., & Weinert, S. (2020). What Impacts Early Language Skills? Effects of Social Disparities and Different Process Characteristics of the Home Learning Environment in the First 2 Years. *Frontiers in Psychology*, 11, 557751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>

- Beltrán, J., & Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Marcombo.
- Bennassar, M. del C. F., & Bauzá, J. C. (2011). Análisis De La Evolución Del Concepto De Cambio En El Desarrollo Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 59-67.
- Bermejo, V., & Lago, M. O. (1994). *Conceptualización del desarrollo* (Editorial Síntesis.).
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19835/1/Modelos_en_psicologia_evolutiva.pdf
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- *Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Bohr, Y., Abdelmaseh, M., Lee, C. Y., & Esposito, G. (2020). Maternal Sensitivity and Language in Infancy Each Promotes Child Core Language Skill in Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 483-489.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- *Bruce, M., McFayden, T. C., Ollendick, T. H., & Bell, M. A. (2022). Expressive language in infancy and toddlerhood: The roles of child temperament and maternal parenting behaviors. *Developmental Psychobiology*, 64(6), e22287.
<https://doi.org/10.1002/dev.22287>
- *Bruce, M., Panneton, R., & Taylor, C. (2022). Multisensory Integration and Maternal Sensitivity Are Related to Each Other and Predictive of Expressive Vocabulary in 24-Month-Olds. *Journal of experimental child psychology*, 214, 105304.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105304>

- *Conway, L. J., Levickis, P. A., Mensah, F., Smith, J. A., Wake, M., & Reilly, S. (2018). The role of joint engagement in the development of language in a community-derived sample of slow-to-talk children. *Journal of Child Language, 45*(6), 1275-1293. <https://doi.org/10.1017/S030500091800017X>
- *Conway, L. J., Levickis, P. A., Smith, J., Mensah, F., Wake, M., & Reilly, S. (2018). Maternal communicative behaviours and interaction quality as predictors of language development: Findings from a community-based study of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders, 53*(2), 339-354. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12352>
- Darwin, C. (1963). *EL ORIGEN DE LAS ESPECIES POR LA SELECCIÓN NATURAL*. Ediciones Ibéricas y L.C.L.
- de Pereira, M. R. (1985). ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL CONDICIONAMIENTO. *Revista de Psicología, XXV*, 11-20.
- Deans, C. L. (2020). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: A systematic literature review. *Early Child Development and Care, 190*(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1465415>
- Dunst, C. J., Raab, M., & Hamby, D. W. (2016). Interest-based everyday child language learning. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 36*(4), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.003>
- Dunst, C. J., Valentine, A., Raab, M., & Hamby, D. W. (2013). Everyday Activities as Sources of Language Learning Opportunities for Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Everyday Child Language Learning Reports, 6*, 1-10.
- Gaidhane, A., Telrandhe, S., Holding, P., Patil, M., Kogade, P., Jadhav, N., Khatib, M. N., & Zahiruddin, Q. S. (2022). Effectiveness of family-centered program for enhancing

- competencies of responsive parenting among caregivers for early childhood development in rural India. *Acta Psychologica*, 229, 103669. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103669>
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., & Pearce, P. S. (1999). The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers With Expressive Vocabulary Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 364-374. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0804.364>
- Gros-Louis, J., West, M. J., Goldstein, M. H., & King, A. P. (2006). Mothers provide differential feedback to infants' prelinguistic sounds. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 509-516. <https://doi.org/10.1177/0165025406071914>
- Gutiérrez, M. C. (2004). Desarrollo humano, cognición y educación. *Plumilla Educativa*, 3(1), 131-139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.3.638.2004>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hirsh-Pasek, K., & Burchinal, M. (2006). Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting Language and Academic Outcomes With Variable- and Person-Centered Approaches. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 449-485. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0027>
- Kivijärvi, M., Voeten, M. J. M., Niemelä, P., Räihä, H., Lertola, K., & Piha, J. (2001). Maternal sensitivity behavior and infant behavior in early interaction: Maternal Sensitivity in Early Interaction. *Infant Mental Health Journal*, 22(6), 627-640. <https://doi.org/10.1002/imhj.1023>

Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal Behaviors Promoting Language Acquisition in Slow-to-Talk Toddlers: Prospective Community-based Study. *Behavioral Pediatrics, 35*(4).

*Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2018). Associations between maternal responsive linguistic input and child language performance at age 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *Child: Care, Health and Development, 44*(5), 776-783. <https://doi.org/10.1111/cch.12600>

Linberg, A., Mann, D., Attig, M., Vogel, F., Weinert, S., & Roßbach, H.-G. (2019). Quality of Parent-Child-Interactions. *NEPS Survey Papers*. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP51:1.0>

*Longobardi, E., Spataro, P., & Colonesi, C. (2018). Maternal communicative functions and mind-mindedness at 16 months as predictors of children's internal and non-internal language at 20 months. *Infant Behavior and Development, 50*, 52-63. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.11.003>

*López, L. D., Walle, E. A., Pretzer, G. M., & Warlaumont, A. S. (2020). Adult responses to infant prelinguistic vocalizations are associated with infant vocabulary: A home observation study. *PLoS ONE, 15*(11), e0242232. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242232>

Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., & Jenkins, J. M. (2019). Parenting Behavior and Child Language: A Meta-analysis. *Pediatrics, 144*(4), e20183556. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3556>

Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language, 32*(1), 63-91. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006634>

- Murray, L., Jennings, S., Perry, H., Andrews, M., De Wilde, K., Newell, A., Mortimer, A., Phillips, E., Liu, X., Hughes, C., Melhuish, E., De Pascalis, L., Dishington, C., Duncan, J., & Cooper, P. J. (2023). Effects of training parents in dialogic book-sharing: The Early-Years Provision in Children's Centers (EPICC) study. *Early Childhood Research Quarterly*, *62*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.008>
- Neuhauser, A., Ramseier, E., Schaub, S., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2018). MEDIATING ROLE OF MATERNAL SENSITIVITY: ENHANCING LANGUAGE DEVELOPMENT IN AT-RISK FAMILIES: Mediating Role of Maternal Sensitivity. *Infant Mental Health Journal*, *39*(5), 522-536. <https://doi.org/10.1002/imhj.21738>
- Newman, R. S., Rowe, M. L., & Bernstein Ratner, N. (2016). Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: The role of child-directed speech and infant processing skills in language development. *Journal of Child Language*, *43*(5), 1158-1173. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000446>
- Ordoñez, F. F. (1990). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO PREÁMBULO*.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palacio, P. A. S., & Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, *12*(20), Article 20. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7383751>

Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.

Perpiñán, S. (2016). *Atención temprana y familia: Cómo intervenir creando entornos competentes*. Narcea Ediciones.

<https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/46036?page=64>

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>

Raby, K. L., Roisman, G. I., Fraley, R. C., & Simpson, J. A. (2015). The Enduring Predictive Significance of Early Maternal Sensitivity: Social and Academic Competence Through Age 32 Years. *Child Development*, 86(3), 695-708. <https://doi.org/10.1111/cdev.12325>

RAE. (s. f.). *Familia | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 27 de abril de 2023, de <https://dle.rae.es/familia>

Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V., & Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.5>

Rescorla, L. (2011). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist?: Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150. <https://doi.org/10.1002/ddrr.1108>

Rey, R. O. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Universidad de Oviedo.

- *Rivero, M., Vilaseca, R., Cantero, M.-J., Valls-Vidal, C., & Leiva, D. (2023). Relations between Positive Parenting Behavior during Play and Child Language Development at Early Ages. *Children*, *10*(3), 505. <https://doi.org/10.3390/children10030505>
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development: Child-Directed Speech and Vocabulary. *Child Development*, *83*(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going Beyond Input Quantity: *Wh* -Questions Matter for Toddlers' Language and Cognitive Development. *Cognitive Science*, *41*, 162-179. <https://doi.org/10.1111/cogs.12349>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, *47*(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Sala, E. M. (1991). *Psicología evolutiva: Teorías y ámbitos de investigación*. Anthropos Editorial.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sánchez, C. V. (2008). La familia: Concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, *1*, 15-22.
- Schaffer, H. R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y Aprendizaje*, *3*(9), 73-83. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821778>

Shin, H., Park, Y.-J., Ryu, H., & Seomun, G.-A. (2008). Maternal sensitivity: A concept analysis.

Journal of Advanced Nursing, 64(3), 304-314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04814.x>

*Smith, J., Levickis, P., Eadie, T., Bretherton, L., Conway, L., & Goldfeld, S. (2018). Concurrent

associations between maternal behaviours and infant communication within a cohort of women and their infants experiencing adversity. *International Journal of Speech-*

Language Pathology, 20(5), 516-527.

<https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1329458>

*Smith, J., Levickis, P., Eadie, T., Bretherton, L., Conway, L., & Goldfeld, S. (2019). Associations

between early maternal behaviours and child language at 36 months in a cohort experiencing adversity. *International Journal of Language & Communication Disorders*,

54(1), 110-122. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12435>

Vallotton, C., Mastergeorge, A., Foster, T., Decker, K. B., & Ayoub, C. (2017). Parenting

Supports for Early Vocabulary Development: Specific Effects of Sensitivity and Stimulation through Infancy. *Infancy: The Official Journal of the International Society*

on Infant Studies, 22(1), 78-107. <https://doi.org/10.1111/infa.12147>

Villalobos Martínez, J. L., Flórez Romero, G. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). La escuela y

la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia*.

Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 9(1), 58-75.

Wong, T.-P., Moran, C., & Foster-Cohen, S. (2012). The effects of expansions, questions and

cloze procedures on children's conversational skills. *Clinical Linguistics & Phonetics*,

26(3), 273-287. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.614717>

Anexo A. Principales características de los estudios.

Autor, año y país	Participantes, Edad	Procedimiento	Variables predictoras	Variables de resultado	Medidas	Resultados	Calidad
Adamson et al. (2021) Texas (EE. UU.)	n=121 Edad (30 - 42 m)	Grabación sesiones juego domicilio 1ª sesión - "Las 3 bolsas" 2ª sesión - adaptación a 2 bolsas	Compromiso Conjunto (CCS, CCRR, FC) Autoridad SM	VE (NºPD) VR	SALT 18 JERI TVIP	Compromiso Conjunto - CCS, CCRR, FC- (30m) predicen VE y VR (42m)	****
Attig y Weinert (2020) (Alemania)	n=2272 Edad (7 - 26 m)	Grabación 3 sesiones juego en domicilio a los 7, 14 y 26 m	SM EM FLC	VR/VE G	Escala Likert-NICHD ELFRA-2	SM y FLC (7/14/26 m) predicen VE, VR y G (26m) EM (14/26m) predice VE, VR y G (26m)	*****
Bornstein et al. (2020) Washington (EE. UU.)	n=50 Edad (5-49 m)	Grabación domicilio 1ª sesión - actividades habituales 2ª sesión - tareas madre-hijo	SM/CR Ayuda Física Aceptación de necesidades Lenguaje materno	CI Verbal, Habla espontánea, VR, HH.CC.	5 m AMSS mini-MBQS 20 m - TVIP 49 m - WPPSI-R VABS	SM y lenguaje materno (5 m) predicen CI Verbal, Habla espontánea y HH.CC. (49 m)	*****

Autor y año País	Participantes	Procedimiento	Variables predictoras	Variables de resultado	Medidas	Resultados	Calidad
Bruce, McFayden et al. (2022) Blacksburg y Greensboro (EE. UU.)	n=268 Edad (10 - 24m)	Grabación en laboratorio 1ª sesión: juego sencillo 2ª sesión: tres puzles	CR/SM IM	Gestos VE, Longitud media enunciado, Comp. oracional	10 m IDC M-B: palabras y gestos 24 m IDC M-B: palabras/oraciones	IM asociación negativa con VE, Longitud media enunciado y Comp. oracional (24 m) CR no se relacionó con LE (24 m)	****
Bruce, Panneton, et al., (2022) Blacksburg y Greensboro (EE. UU.)	n=32 Edad (24 m)	Grabación en laboratorio una sesión de juego libre madre-hijo	SM Facilitación ayuda materna IM	VE	IDC M-B	SM correlación positiva con VE IM correlación negativa con VE	*****
Conway, Levickis, Mensah, et al., (2018) Melbourne (Australia)	n=197 Edad (24 - 48m)	Grabación domicilio sesión juego madre-hijo.	Compromiso conjunto (CCA y CCC) Ex I PR	LR LE	ObserverXT 24/36 m PLS-4 48 m CELF-P2	CCA alto asociado positivamente con LR y LE (24/ 36 m) I y Ex asociadas positivamente con LE y LR (24 m)	*****

Autor y año País	Participantes	Procedimiento	Variables predictoras	Variables de resultado	Medidas	Resultados	Calidad
Conway, Levickis, Smith, et al., (2018) Melbourne (Australia)	n=197 (HT) Edad (24 - 48m)	Grabación domicilio sesión juego madre-hijo.	Ex I PR RdF RdE Et FC	LR LE	ObserverXT 24/36m PLS-4 48m CELF-P2	DdF asociación negativa con LR y LE (36/48 m) *más fuerte en díadas mal conectadas FC y Ex asociación positiva con LR y LE (24/36 m)	*****
Levikis et al. (2018) Melbourne (Australia)	n=204 (HT) Edad (24 - 48m)	Grabación en domicilio de juego libre madre-hijo	Ex I PR Et	LE LR	24m Observer XT Sure Start 48m CELF-P2	Ex predicen mayor LE y LR (48m) Et predicen menor LE y LR (48m)	*****
Longobardi et al. (2018) Roma (Italia)	n=25 Edad (16 - 20m)	Grabación en domicilio juego madre-hijo	F. tutorial - I/Ex/Rf F. didáctica- Ds/PC/Et F. convers. PR/Comp. empáticos F. de control - DA F. asincrónica- Cambios de tema Mentalización	VE (NºPD)	16m QCEL 20m: IDC M-B (versión italiana)	Función tutorial y mentalización asociación positiva con NºPD (16/20 m) Función asincrónica asociación negativa con NºPD (16/20m) Función de control asociación negativa con NºPD (20m)	****

Autor y año País	Participantes	Procedimiento	Variables predictoras	Variables de resultado	Medidas	Resultados	Calidad
López et al. (2020) California (EE. UU.)	n=53 Edad (13m)	Grabación en domicilio de un día normal del niño.	Et/Ds/PR/DA/ I/ Rf/Ex	VV VR VE	LENA IDC M-B	I, Rf y Ex asociado positivamente con VE	****
Rivero et al. (2023) España	n=90 Edad (15 - 31m)	Grabación domicilio juego adulto-niño	Afecto CR EM Enseñanza	LR LE LT	PICCOLO Bayley-III (Cg, LR, LE)	CR, EM y enseñanza relación positiva con LR, LE y LT	****
Smith et al. (2018) Victoria y Tasmania (Australia)	n=249 Edad (12m)	Grabación en domicilio de juego libre madre-hijo	I Et PR/PC Pb RdE/RdF FC	Mostrar objeto Señalar VV NºPD	12 m ObserverXT	I predice positivamente uso VV y NºPD Mayor FC - mayor asociación	*****
Smith et al. (2019) Victoria y Tasmania (Australia)	n=249 Edad (12 - 36m)	Grabación en domicilio de juego libre madre-hijo	I Et PR/PC RdE/RdF Pb FC	LR LE	12 m ObserverXT 36m CELF-P2	PC relación positiva con puntuaciones CELF-P2 RdF relación negativa con puntuaciones CELF-P2	*****

CCS/CCRR-Compromiso Conjunto/infundido con Símbolos/Rutinas y rituales. FC-Fluidez y Conectividad. SM-Sensibilidad Materna. EM-Estimulación Materna. FLC- Frecuencia Lectura Conjunta. CR-Capacidad Respuesta. IM-Intrusión Materna. Ex-Expansiones. I-Imitaciones. PR-Preguntas Receptivas. DA-Directivas de Apoyo. Et-Etiquetas. Rf-Reformulaciones. Ds-Descripciones. PC-Preguntas Sí/No. Pb-Prohibición. RdE-Redireccionamiento Exitoso. RdF-Redireccionamiento Fallido. NºPD-Número Palabras Diferentes. VR-Vocabulario Receptivo VE-Vocabulario Expresivo. G- Gramática. HH.CC.-Habilidades Comunicación. LE-Lenguaje Expresivo. LR-Lenguaje Receptivo. LT-Lenguaje Total. S-Sintaxis. VV-Vocalizaciones. SALT18-Systematic Analysis of Language Transcripts. JERI-Joint Engagement Rating Inventory. TVIP-Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. AMSS-Escalas de sensibilidad materna de Ainsworth. MBQS-Maternal Behaviour Q-Sort. WPPSI-R-Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence Revised. VABS-Escala de Comportamiento Adaptativo de Vineland. IDC M-B-Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates. PLS-4-Escala de Lenguaje Preescolar. CELF-P2-Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje Edición Preescolar. QCEL-Cuestionario para la comunicación y el desarrollo temprano del lenguaje. PICCOLO-Checklist of Observations Linked to Outcome