

¿CONTRIBUYEN LOS SUBSIDIOS ESTATALES AL DESARROLLO COGNITIVO TEMPRANO? LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO EN EL CONTEXTO ARGENTINO

Lucas G. Gago-Galvagno¹; Gonzalo D. Clerici²; Ángel M. Elgier³

(Recibido en marzo 2020, aceptado en abril 2020)

¹Doctorando Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires (UBA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), ORCID: orcid.org/0000-0001-5993-3866.

²Licenciado en Psicología y Magíster en Psicología Cognitiva (UBA), Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2575>. ³Licenciado en Psicología (UBA). Doctor en Psicología (UNCO). Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6110-5151>

lucas.gagagalvagno@hotmail.com; gclerici77@hotmail.com; amelgier@gmail.com

Resumen: Son numerosas las investigaciones que analizan el impacto de las ayudas sociales o financieras por parte del estado en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. La mayoría de estos estudios se han realizado en países centrales (Europa y Norteamérica), con muestras de población preescolar y en ámbitos educativos. En Argentina, se estima que aproximadamente el 40.8% de la población (ODSA, 2020) viven en entornos vulnerables, situación que resulta alarmante y que requiere ser trabajada en el país. El objetivo de este estudio fue evaluar la contribución de una ayuda económica del estado argentino denominada Asignación Universal por hijo (AUH) y su asociación con la vulnerabilidad social en las conductas de comunicación no-verbal. Se evaluaron díadas madre-infante con y sin indicadores de necesidades básicas insatisfechas (NBI). La edad de los menores oscilaba entre 9 y 13 meses. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con alcance descriptivo, empleando la Escala de Involucramiento de Adamson y Beckerman (1984), para evaluar la comunicación no-verbal y la Escala de nivel socioeconómico del INDEC (2001). Se encontró que la AUH y la vulnerabilidad social inciden en algunos comportamientos de la comunicación no-verbal de tipo diádicos en un 10% y triádicos en un 15% aproximadamente. Esto subraya la importancia de las ayudas económicas estatales durante los primeros años de vida.

Palabras Clave: Subsidios estatales, asignación universal por hijo, comunicación temprana, atención conjunta, vulnerabilidad social.

DO STATE SUBSIDIES CONTRIBUTE TO EARLY COGNITIVE DEVELOPMENT? THE UNIVERSAL CHILD ALLOWANCE

Abstract: There are several researches that analyze the impact of social or financial assistance by the state on the cognitive development of children in vulnerable situations. However, the majority are from central countries, with preschool children and in educational settings. On the other hand, in Argentina vulnerable environments are conform of approximately 35% of the population (ODSA, 2020) being a matter that needs to be worked in the country. The objective of the following study was to evaluate the contribution of state economic aid called Universal Child Allowance (UCA) and social vulnerability in non-verbal communication behaviors in 60 mother-infant dyads from 9 to 13 months with and without unsatisfied basic needs. The Engagement Scale of Adamson and Beckerman (1984) was used to assess non-verbal communication and the Socioeconomic Level Scale of INDEC (2001). It was found that UCA and social vulnerability affect some behaviors of non-verbal communication of the dyadic in 10% and triadic type in 15% approximately. This underlines the importance of state economic aid during the first years of life.

Keyword: State subsidies, universal child allowance, early communication, joint attention, social vulnerability.

I. INTRODUCCIÓN

Las ayudas económicas a las familias suelen otorgarse en muchos países con el fin de estímulo económico y para apoyar a las poblaciones autóctonas de bajos recursos (De Sena, Cena, & Dettano, 2018). Específicamente, en Argentina se utiliza como una ayuda económica la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) que es un subsidio que reciben familias de sectores vulnerables con niños y niñas menores de dieciocho años y con discapacidad, cuyos padres se encuentran insertos en trabajos no regulados. Actualmente, la AUH consiste en una prestación familiar no contributiva, que combina una transferencia de ingresos en efectivo con condiciones orientadas a promover la documentación, la salud y la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social (Kliksberg, & Novacovsky, 2015; Salvia, Tuñón, & Poy Piñeiro, 2015).

La vulnerabilidad social corresponde a una variable multidimensional, es decir que involucra en forma paralela a distintas variables, siendo un indicador más complejo y abarcativos que el mero ingreso económico de la familia (Espíndola et al., 2017; Ramos Ojeda, 2019). El mismo incorpora además algunos indicadores como son: la ocupación y el nivel educativo de los padres, el tipo de vivienda en el que habitan, la existencia de hacinamiento, el nivel de estimulación del hogar (lectura de libros, diarios, revistas, internet y televisión), la recepción de algún tipo de ayuda económica estatal, el acceso a alimentos (3 o 4 por día), la posibilidad de reposición de vestimenta, el acceso a la salud, la educación formal, y por último el acceso a servicios. Por ende, el método NBI (nivel básico insatisfecho) sirve para identificar condiciones de pobreza estructurales y crónicas, ya que no basa su criterio en condiciones de crisis financieras o económicas situacionales y en el ingreso económico en sí (Belema, Ordóñez, & Bravo, 2018).

Se debe tener en cuenta, como mencionan Mazzoni et al. (2014), que cuando se manifiesta este fenómeno de privación, simultáneamente se enlazan de modo aditivo y sinérgico otros factores, que traen como consecuencia un efecto negativo sobre el desarrollo, ya que involucra entre algunos aspectos cuestiones vinculadas con los estilos de crianza autoritarios o

negligentes utilizados por los padres y madres (Clerici et al., 2020; Rubilar, Lemos, & Richaud, 2017), la exposición a estrés y violencia y bajos niveles nutricionales y de salud (Rodríguez, & Monge, 2017; Valverde Peralta, 2019), que van en detrimento del desarrollo cognitivo en estas etapas del ciclo vital.

Por otro lado, durante el primer año de vida, el infante comienza a sostener turnos de interacción y adecuarse a las formas comunicativas de los adultos. Bruner (1982; 1985) llamó a estos entornos estructurados de comunicación por turnos “formatos”, en los cuales la continua interacción del infante con su cuidador hace que se dé un pasaje de lo pre lingüístico a lo lingüístico, ya que se aprenden rutinas en las que el niño interioriza los modos de comunicación de los otros y adecúa sus respuestas a las mismas (Bruner, 1982; 1985), generando a su vez un sistema de memoria compartido entre el adulto e infante (Feldman, 2007; Kaye, 1982). Esto genera un ahorro en la economía cognitiva que evita que tenga que prestar atención al adulto o el objeto de forma individual o aislada, pasando de una interacción diádica a otra triádica mediada por un objeto (Adamson et al., 2019; Trevarthen, & Aitken, 2001).

A partir de esta base comportamental, a mediados del primer año de vida, los infantes empiezan a desarrollar una serie de competencias comunicativas no verbales, conformadas por el seguimiento de la mirada y señalamiento y el gesto de señalar (comunicación no verbal). La comunicación no verbal se inscribe dentro de la llamada atención conjunta, definida como la habilidad de coordinar la atención entre un niño y un adulto a un objeto de interés mutuo (Bruner, 1995).

En investigaciones anteriores, se ha estudiado la asociación de las ayudas económicas con ciertas habilidades cognitivas durante el desarrollo temprano. Se encontró en los países de Europa y Norteamérica que las ayudas económicas concedidas durante la primera infancia, promovían el desarrollo temprano de infantes que habitaban en sectores sin vulnerabilidad social, pero no así de aquellos que habitaban en sectores de elevado riesgo psicosocial, ya que los niveles de calidad de los centros de educación a los que asistían eran relativamente bajos. Sin embargo, luego de seis meses de recibido el subsidio aumentaban las capacidades

cognitivas en la muestra total y a nivel social se identificó la disminución de la inequidad general (Griffen, 2019; Love et al., 2005; Roggman, Boyce, & Cook, 2009; Sharkins, Leger, & Ernest, 2017).

Por el contrario, otros estudios realizados en Estados Unidos concluyeron que los efectos de los subsidios en el desarrollo cognitivo eran pequeños y estaban más vinculados con la asistencia al jardín maternal que con la ayuda económica (Griffen, 2012; Hawkinson, et al., 2013). En esta misma línea, otras investigaciones realizadas en el mismo país mostraron que los subsidios económicos entregados a las familias de niños y niñas antes del ingreso al jardín de infantes, redujeron sus capacidades en lectura y matemática e incrementaron problemas comportamentales durante la etapa preescolar, siendo más negativo aún el impacto en los infantes masculinos y sin necesidades básicas insatisfechas (Hawkinson, et al., 2013; Herbst, & Tekin, 2010; 2016), mientras que en el estudio de Ayoub et al. (2009) y Roggman et al. (2009) no se mostraron resultados en infantes menores de tres años en pruebas cognitivas.

Esto podría deberse a que los infantes que recibieron ayudas económicas por parte del estado acudían a centros de educación de menor calidad, tenían una tasa más baja de interacciones con sus cuidadores y además se encontraban en ambientes de menor estimulación derivado de los entornos socioeconómicos de riesgo (Herbst & Tekin, 2010; 2016).

Cabe aclarar que los subsidios relacionados con centros de cuidado infantil brindan la posibilidad a los progenitores de poder enviar a sus hijos a centros educativos infantiles con mayores niveles de calidad educativa, lo que incrementa la probabilidad de movilidad social, aumentando también las habilidades de comprensión lectora y matemáticas de sus hijos, durante los años del colegio primario (De Marco, Vernon-Feagans, & Family Life Project Key Investigators, 2015; Felfe, Nollenberger, & Rodríguez-Planas, 2015; Sullivan, Farnsworth, & Susman-Stillman, 2018). Por otro lado, logra que los padres sostengan sus jornadas laborales de forma estable.

En resumen y pese a resultados contradictorios,

mayoritariamente los estudios apuntan a que las intervenciones de ayuda económica en los primeros años de vida son fundamentales ya que promueven el desarrollo cognitivo y emocional y mitigan los factores de riesgo que intervienen de forma negativa en el desarrollo (Arruabarrena & De Paúl, 2012).

Por lo anteriormente descrito, estudiar la contribución de las ayudas económicas en una muestra Argentina, como un primer acercamiento sobre la temática que permita profundizar en futuras investigaciones el alcance de este tipo de políticas, es trascendental no solo para aclarar la contradicción en los resultados de estudios anteriores, utilizar medidas directas comportamentales y contribuir a la escasa investigación encontrada en Latinoamérica sobre el impacto de las ayudas económicas estatales en las capacidades cognitivas durante el primer año de vida sino sobre todo debido a la importancia que posee la capacidad de comunicación temprana para predecir la habilidad de planificación y el desarrollo posterior del lenguaje (e. g., Gago Galvagno et al., 2019; Salo, Rowe, & Reeb-Sutherland, 2018).

Por tanto, el objetivo de la siguiente investigación será analizar la asociación de la AUH y la vulnerabilidad social en las capacidades de comunicación no verbal infantil. Se espera encontrar que los infantes cuyas familias poseen este tipo de ayuda económica por parte del estado y cuyas familias posean necesidades básicas satisfechas, poseerán mayor cantidad y duración de comportamientos comunicativos.

METODOLOGÍA

Participantes: Los participantes fueron 60 díadas madre-infantes. Los menores tenían entre 9 y 13 meses (edad media del infante = 10.89 meses, DE = 1.56 meses, varones = 40) procedentes de hogares y centros educativos públicos y privados de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se convocó a madres, padres y cuidadores primarios de los infantes, sin embargo, a las evaluaciones solo asistieron madres. Debido a la dificultad de acceso a la muestra, el tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional y por bola de nieve. En relación a la procedencia de las madres, 45 eran de Argentina, 7 de Bolivia, 5 de Paraguay y 3 de Perú. Todos los infantes evaluados fueron argentinos. Se siguieron criterios estrictos para la selección de la

muestra: español como idioma nativo, visión y audición normales, sin evidencia de enfermedad grave, sin antecedentes familiares de enfermedad psiquiátrica, sin antecedentes de lesiones, convulsiones, enfermedades neurológicas o abuso de sustancias por parte de la madre. En el caso de los menores, no debían presentar

síntomas de enfermedad aguda y su nacimiento debió ser a término, con la altura y el peso adecuados para la edad gestacional. Para esto, se investigaron las historias clínicas de la madre y los bebés. Se excluyeron dos infantes de la muestra final por ser prematuros. En la Tabla 1 se resumen los datos de la muestra según las variables independientes analizadas.

Tabla 1. Frecuencias de la muestra de acuerdo al Nivel socioeconómico y la presencia de los subsidios estatales a las familias

Grupos	AUH		Total
	Ausencia	Presencia	
NBI	6	21	27
NBS	25	8	33
Total	31	29	60

Nota: NBS: Necesidades Básicas Satisfechas. NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas.
AUH: Asignación Universal por Hijo.

Procedimiento: Los bebés fueron evaluados en una sesión de juego libre con la presencia de sus madres. Antes de la firma del consentimiento informado, el evaluador explicó el objetivo del estudio a las madres aclarando su derecho a participar o no del estudio, así como la posibilidad de dejarlo en el momento que ellas lo decidieran, de conformidad con la Declaración de Helsinki.

El protocolo de este estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires. Los comportamientos fueron grabados y cronometrados. Para ello se utilizó una grabadora de video Sony HD HDR-CX160® y un cronómetro Modelo CR202 de la línea Galileo Italy®. Se evaluaron un total de 60 díadas de madres y sus respectivos niños o niñas en las sesiones de juego libre. El mismo evaluador masculino presentó la tarea, los juguetes y el procedimiento a las madres.

Instrumentos: *Escala de Nivel Socioeconómico (NES, INDEC, 2001)*. La díada se clasificó dentro del grupo "Necesidades Básicas Insatisfechas" si cumplía uno de los siguientes criterios: (a) vivía en un asentamiento precario, la vivienda no tenía baño propio, la casa no tenía acceso a agua de red, (b) presencia de hacinamiento (tres o más personas por habitación), (c) los niños y niñas de primaria en el hogar no asistían a

la escuela, o los padres en la casa no tenían educación primaria.

Escala de Involucramiento (Engagement Scale, Bakeman & Adamson, 1984). Se utilizó una alfombra de 120 cm de ancho por 100 cm de largo con dibujos de animales marinos. Además, un set de juguetes que consistió en: (a) un xilofón de 50 cm de largo con una vara plástica de 15 cm para hacerlo sonar, (b) una pelota con un sonajero, de 20 cm de diámetro, (c) una muñeca de color rosa de 47 cm de largo y 20 cm de ancho, (d) un libro con diferentes dibujos y texturas, llamado ¡A comer! del gato de hojalata® edición Guadal, de 20 cm de alto y 15 cm de ancho con imágenes de distintos alimentos y objetos cotidianos en el siguiente orden: banana, babero, queso, leche, pera, galletita, pan, naranja, gelatina y cubiertos.

Para la medición conductual se utilizó la escala que incluye seis categorías mutuamente exhaustivas y excluyentes basadas en la interacción del infante con los objetos y el cuidador primario. Los comportamientos codificados fueron:

(a) Sin compromiso: el bebé parece no estar involucrado con ninguna persona, objeto o actividad específica, aunque puede estar observando el entorno como si buscara algo

que hacer.

(b) Observación: el infante se encuentra observando la actividad de otro únicamente, pero no participa en esa actividad.

(c) Persona: el bebé está involucrado solamente con la otra persona, no hay objeto mediador. Dicha interacción implica el juego cara a cara o con el adulto.

(d) Objeto: el bebé está involucrado en jugar solo con los objetos, atendiendo solo a los juguetes que posee en la mano.

(e) Interacción pasiva: el bebé y el adulto están activamente involucrados con el mismo objeto, pero el bebé evidencia no evidencia de la participación o presencia del otro. Los cuidadores primarios a menudo intentan inducir este estado en sus bebés mediante la manipulación de objetos (e. g., sacudir sonajeros, haciendo sonar los teléfonos de juguete, entre otros) de manera de captar la atención de los bebés.

(f) Interacción coordinada: el infante participa activamente y coordina su atención hacia otra persona y el objeto con el que está involucrado. Se da una combinación de los comportamientos "Persona" y "Objeto de forma alternada. Aquí se observa una interacción triádica activa por parte del bebé. Por ejemplo, el bebé empuja el camión que el cuidador ha estado empujando y luego mira de un lado a otro entre la cara de la madre y el camión; o el bebé golpea su mano contra el mismo juguete que está manipulando el compañero y luego mira la cáscara; golpea el juguete y luego mira al compañero una vez más.

(g) Fuera de cámara: el infante se retira del foco de la cámara.

Limitamos nuestro análisis a los cinco minutos intermedios de la sesión de juego, descartando los primeros dos minutos y medio y los últimos dos minutos y medio, para evitar sesgos de novedad y efectos de fatiga, respectivamente (Canal, & Rivière, 1993). Finalmente, es necesario resaltar que los comportamientos que duraban menos de 3 segundos, no fueron computados como indicativos de una modificación en la interacción. El análisis de los datos fue realizado por dos evaluadores previamente capacitados para codificar las variables descritas. El evaluador principal codificó todos los videos. Un segundo evaluador codificó 15 videos seleccionados al azar (25% del total) para disminuir el riesgo de sesgo. Para todas las medidas de comunicación, el índice de confiabilidad entre codificadores fue mayor que .77 para las variables continuas, y mayor que .95 para las medidas categóricas ($p < .05$).

RESULTADOS

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS en su versión 24. Se examinó, en primer lugar, la estadística descriptiva según los grupos de nivel socioeconómico y ayuda económica (AUH) (Tabla 2). Luego, se realizó una prueba de Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA) para indagar la contribución de cada variable independiente (nivel socioeconómico y ayuda económica) en cada dependiente (cantidad y duración de cada una de las conductas de la escala de comunicación temprana) y sus respectivas interacciones, utilizando además los meses y la edad como covariables para controlarlas en el modelo.

Tabla 2. Estadísticas descriptivas para las conductas de comunicación temprana según el nivel socioeconómico y subsidios estatales a las familias

Conductas de comunicación temprana	Nivel socioeconómico		Subsidio estatal	
	UBN M(DS)	SBN M(DS)	Ausencia M(DS)	Presencia M(DS)
Sin Compromiso				
Tiempo	2.20(7.4)	5.90(13.1)	5.17(13.3)	2.82(8.1)
Frecuencia	0.15(0.3)	0.79(1.7)	0.60 (1.3)	0.24(0.4)
Observando				
Tiempo	54.85(61.1)	37.07(32.97)	37.75(28.8)	49.76(65.5)
Frecuencia	3.60(2.1)	3.70(2.6)	3.61(2.5)	3.29(2.3)
Persona				
Tiempo	4.50(10.8)	7.69(13.3)	8.50(15.1)	0.94(2.2)
Frecuencia	0.45(0.9)	0.72(0.9)	0.67(1.1)	0.18(0.4)
Objeto				
Tiempo	188.95(62.1)	165.9(64.8)	169.86(56.4)	194.24(68.9)
Frecuencia	7.20(2.6)	7.21(2.2)	7.21(2.2)	7.29(2.8)
Interacción pasiva				
Tiempo	45.35(32.5)	54.59(38.4)	50.00(33.8)	49.76(34.6)
Frecuencia	1.55(1.7)	3.48(3.3)	4.85(2.9)	4.18(2.0)
Coordinada				
Tiempo	2.75(5.2)	16.62(23.2)	16.06(23.6)	1.29(2.77)
Frecuencia	0.65(1.1)	2.76(2.5)	2.65(2.5)	0.35(0.6)
Fuera cámara				
Tiempo	1.80(5.8)	10.59(26.6)	10.57(26.9)	1.41(5.82)
Frecuencia	0.15(0.4)	0.69(1.6)	0.67(1.6)	0.06(0.2)

Nota: (NBI) Necesidades Básicas Insatisfechas; (NBS) Necesidades Básicas Satisfechas.

Las conductas que más se presentaron considerando tiempo y frecuencia, en este rango etario y para ambos grupos, fueron las diádicas de interacción con el objeto (56% aproximadamente de la sesión de juego libre), las de observar a la madre sin interactuar, (13%) y la conducta triádica de interacción pasiva con la madre mientras esta le mostraba un juguete (17%).

Tanto los comportamientos de interacción activa con la persona (3%) como aquellos en donde el infante interactuaba con la persona sin un objeto mediador (2%), fueron las que menor proporción durante las sesiones de juego libre. Esto podría deberse a que en este rango etario aún se encuentra desarrollándose la capacidad de comunicación triádica, en donde el infante debe comprender que el otro es un ser independiente a sí mismo, y tiene que a su vez generar una interacción voluntaria y deliberada para establecer la atención conjunta (Tomasello, & Negrotto, 2007; Mundy, 2018). Estos resultados son consistentes con los de otras

investigaciones que también utilizaron sesiones de juego libre (Bakeman, & Adamson, 1984; Majorano, Rainieri, & Corsano, 2013).

Por otro lado, se encontró diferencias según nivel socioeconómico en la variable de observación pasiva por parte del infante (Observando) en cuanto al tiempo (Wilk's $\lambda = .58$, $F_{(1,69)} = 4.24$, $p = .045$, $n^2 = .09$) mostraron diferencias estadísticamente significativas. En concreto, el grupo vulnerable mostró mayor cantidad de estos comportamientos durante la sesión de juego libre, por lo tanto, este grupo presentaría comportamientos que darían cuenta de una menor cantidad de interacciones por parte del infante. También se encontraron diferencias en las conductas de interacción coordinada adulto-infante (Coordinada), tanto en tiempo (Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,21)} = 6.74$, $p = .013$, $n^2 = .13$) como en frecuencia (Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,43)} = 10.33$, $p = .002$, $n^2 = .19$), por lo cual, el grupo con NBI demostró menor cantidad de conductas de interacción de atención conjunta que el grupo con

NBS durante la sesión de juego libre.

En cuanto a la variable de ayudas económicas, se encontraron diferencias en la conducta comunicativa de interacción diádica con la persona (Persona) en cuanto a tiempo (Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,64)} = 4.47$, $p = .041$, $n^2 = .10$) y la frecuencia (Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,3)} = 4.12$, $p = .048$, $n^2 = .09$). Aquellos infantes cuyas familias reciben subsidios por parte del estado, realizaron menor cantidad de conductas de interacción cara a cara con el adulto, sin estar involucrados objetos mediadores, durante las sesiones de juego libre. Además, se encontraron diferencias en las conductas de interacción coordinada adulto-infante (Coordinada), tanto en tiempo (Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,24)} = 7.31$, $p = .010$, $n^2 = .15$) como en frecuencia

(Wilk's $\lambda = .51$, $F_{(1,53)} = 13.41$, $p = .001$, $n^2 = .25$). Esto quiere decir que aquellos infantes cuyas familias reciben subsidios por parte del estado, realizaron menor cantidad de conductas de interacción triádicas durante las sesiones de juego libre.

Comparación de grupos: Ayudas económicas y Nivel Socioeconómico. Se realizó una prueba de MANOVA, comparando los grupos con y sin vulnerabilidad social y los grupos de familias con y sin ayudas económicas. Finalmente se analizó el efecto interacción entre ambos grupos. Se controló la variable género y edad (meses) insertándolas como covariables. En la tabla 3 a continuación, se resumen las estadísticas descriptivas para ambos grupos en los comportamientos de regulación emocional.

Tabla 3. Comparación de las conductas de comunicación temprana en relación al nivel socioeconómico y los subsidios estatales a las familias

Nivel Socioeconómico	Subsidio estatal			Eta ²
	Ausencia M(DS)	Presencia M(DS)	Ayuda x NSE F	
Sin Compromiso tiempo				
NBI	0.13(0.7)	3.14(8.8)		
NBS	6.30(14.4)	1.33(2.3)	0.85	.021
Sin Compromiso frecuencia				
NBI	21.58(18.26)	7.80(7.4)		
NBS	22.98(22.28)	19.53(21.32)	0.59	.014
Observando tiempo				
NBI	51.00(34.7)	50.64(67.7)		
NBS	34.87(27.4)	45.66(67.3)	0.46	.011
Observando frecuencia				
NBI	3.20(1.5)	3.43(2.1)		
NBS	3.70(2.7)	2.67(3.8)	0.30	.008
Persona tiempo				
NBI	12.80(20.1)	1.14(2.4)		
NBS	7.56(14.1)	0.12(0.5)	0.08	.002
Persona frecuencia				
NBI	1.00(1.7)	0.21(0.3)		
NBS	0.61(0.8)	0.09(0.3)	0.02	.001
Objeto tiempo				
NBI	203.00(55.7)	189.5(64.2)		
NBS	162.65(55.1)	216.33(101.7)	1.58	.038
Objeto frecuencia				
NBI	5.00(2.4)	7.71(2.6)		
NBS	7.52(2.1)	5.33(3.2)	4.23	.096*
Interacción pasiva tiempo				
NBI	28.00(20.5)	52.50(35.20)		
NBS	54.80(34.6)	37.00(35.0)	3.92	.082*

Interacción pasiva frecuencia	2.80(2.0)	4.35(2.1)		
NBI	5.30(3.0)	3.33(2.1)	4.01	.090*
NBS				
Coordinado tiempo	4.40(7.8)	1.35(3.00)		
NBI	19.3(25.2)	1.00(1.7)	1.26	.030
NBS				
Coordinada frecuencia	0.80(1.3)	0.35(0.6)		
NBI	3.04(2.6)	0.33(0.6)	2.20	.052
NBS				

Nota: : * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. NSE: Nivel socioeconómico, NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas; NBS: Necesidades Básicas Satisfechas.

Se encontraron diferencias significativas en el análisis de la conducta de frecuencia de interacción con los objetos, tomando en cuenta el nivel socioeconómico y las ayudas económicas. En cuanto a la interacción pasiva con la madre durante las sesiones de juego libre, se encontraron diferencias significativas en relación al tiempo y frecuencia, asociadas al nivel socioeconómico y las ayudas económicas. En todos los casos, el grupo vulnerable y sin acceso a la ayuda económica fue el que menor cantidad y tiempo ha manifestado estas conductas ($p < .05$). Por otro lado, los grupos con necesidades básicas satisfechas y sin necesidad de ayuda económica por parte del estado fueron los que más cantidad y frecuencia de estas conductas demostraron de forma estadísticamente significativa ($p < .05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la siguiente investigación fue analizar la asociación de las ayudas económicas y la vulnerabilidad social con la comunicación no verbal durante el primer año de vida. Se encontraron diferencias según nivel socioeconómico, donde el grupo vulnerable mostró menor cantidad y duración de conductas de interacción durante las sesiones de juego libre y menor cantidad de conductas de observación pasivas.

Por otro lado, se identificó que las ayudas económicas por sí mismas no contribuyeron a las interacciones diádicas y triádicas de los infantes con los adultos. Por último, diádas con necesidades básicas satisfechas y sin necesidad de ayudas económicas mostraron mayor cantidad y tiempo de conductas de comunicación temprana en comparación con las diádas sin necesidades básicas satisfechas y sin este tipo de

ayudas por parte del Estado. Este último grupo fue el que demostró menor cantidad de tiempo y frecuencia de conductas de interacción pasiva y con el objeto.

Estos resultados demuestran que los entornos de vulnerabilidad social contribuyeron de forma negativa a las conductas de comunicación temprana. Sin embargo, en los efectos interacción se halló que las ayudas económicas atenuaron el efecto negativo de las situaciones de vulnerabilidad social en la comunicación temprana, pues los grupos con menor rendimiento fueron los vulnerables que no presentaron este tipo de ayudas. Además, dentro del grupo vulnerable, hubo una diferencia entre el grupo que sí recibía ayudas con respecto al que no. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones (Love et al., 2005; Roggman et al., 2009), las cuales encontraron efectos de estos subsidios, pero con mayor incidencia en la población en situación de riesgo que la que no se encontraba en este nivel.

Además, la contribución negativa de los subsidios, más allá del nivel socioeconómico, se condice con otras investigaciones en donde se encontró bajo rendimiento cognitivo en infantes cuyas familias recibían estos subsidios (Hawkinson, et al., 2013; Herbst, & Tekin, 2010; 2016). Esto podría deberse a que en general las familias que reciben los subsidios estatales son de entornos socioeconómicos vulnerables, por ende, el nivel educativo general de la familia suele ser más bajo, el trabajo es informal, puede haber hacinamiento y estrés laboral, y los centros de educación a los que acuden tienen menor nivel, cuestiones que podrían estar incidiendo más allá de la ayuda económica (Herbst & Tekin, 2010; 2016).

Con respecto a los entornos vulnerables, los resultados van de la mano con otros estudios que revisaron el impacto de las necesidades básicas insatisfechas en los primeros años de vida (e. g., Gago Galvagno et al., 2019; Hermida et al., 2018; Justice et al., 2019). Sin embargo, esta es la primera vez que se trabaja en una muestra de procedencia Argentina con variables como la comunicación temprana utilizando un modelo comportamental, lo cual refuerza los hallazgos encontrados en investigaciones previas. Las cuestiones que trae aparejada la vulnerabilidad social, como predisposición al estrés, falta de interacción entre los cuidadores e infantes, problemas de salud y a malestar subjetivo en la familia, generaría un menor desempeño en pruebas con demandas cognitivas por parte de infantes (Guinosso, Johnson, & Riley, 2016; Waters et al., 2016).

La ausencia de efectos en algunas pruebas podría deberse a que hay otras variables que se encuentran en juego, como ya se dijo, además de las medidas y evaluadas. Por un lado, esto se condice con investigaciones previas en donde no se encontraron efectos antes de los tres años de vida (Ayoub et al., 2009; Herbst & Tekin, 2016; Roggman et al., 2009).

Por otro lado, las variables comunicativas sin diferencias son justamente las pertenecientes a las interacciones diádicas en donde no se pone en juego la ayuda de otro adulto, y en general ya se encuentran desarrolladas dentro de este rango etario (Adamson et al., 2019; Bruner, 1982; 1985; Trevarthen, & Aitken, 2001). Es decir que los puntajes obtenidos de las mismas alcanzaron un efecto techo, siendo que las conductas de observación y la de objeto alcanzaron sumándose el 69 % de las observaciones del análisis conductual, siendo las que más estuvieron presentes durante las sesiones de juego libre.

Hay que destacar además que, en Buenos Aires, la población que vive en zonas vulnerables tiene en promedio más apoyo y contención económica que la mayoría de aquellas que viven en otras zonas del país, además de que poseen acceso a mayor cantidad de oportunidades que podrían paliar su situación de vulnerabilidad (Gago Galvagno et al., 2019; Hermida et al., 2018).

Las diferencias con respecto a investigaciones anteriores podrían deberse a el tipo de ayuda económica que se brinda desde las políticas públicas en los diferentes países. En este sentido, muchas de las intervenciones de países desarrollados y con las cuales se realizaron las investigaciones previas brindan otros tipos de ayuda económica en la primera infancia, que, a diferencia de la AUH, duran solo algunos meses y se basan en reforzar el vínculo entre los cuidadores primarios y los infantes.

Este diferencial encontrado en aquellas díadas vulnerables que poseen la AUH podría deberse a una serie de cuestiones: por un lado, los infantes reciben controles médicos obligatorios y el calendario de vacunación. Además, los cuidadores primarios podrían poseer mayor tiempo para encargarse del cuidado de los infantes, el ambiente en el hogar sería menos estresante, el bienestar psicológico de los cuidadores aumentaría y esto mejoraría además la sensibilidad paterna y los estilos parentales a la hora de los intercambios en la crianza (Clerici et al., 2020; Kliksberg, & Novacovsky, 2015; Salvia, Tuñón & Poy Piñeiro, 2015). A su vez, las familias de los infantes que acceden a estos subsidios económicos tienen la obligación de enviarlos a institutos educativos, lo cual brinda un espacio de interacción con otros adultos e instrumentos didácticos que podrían propiciar el desarrollo cognitivo en los primeros años.

Es necesario resaltar además que los tamaños del efecto fueron entre .10 y .25, por ende, están promediando los efectos de asociación de otras investigaciones con las mismas muestras (Frick et al., 2017; Kochanska et al., 2000). Sin embargo, esos índices estarían reflejando que otras variables estarían interviniendo en las asociaciones, lo cual requiere de investigaciones posteriores.

Por último, la presente investigación presentó una serie de limitaciones. Por un lado, la muestra fue relativamente pequeña, realizada con un muestro no probabilístico debido al difícil acceso y evaluación de esta población. Además, la muestra fue homogénea y con grupos dispares en cuanto a las variables independientes, ya que, por un lado, se trabajó con participantes de zonas vulnerables y no vulnerables pertenecientes únicamente a la Ciudad y Gran Buenos Aires y, por el otro, es difícil hallar muestra vulnerable sin subsidio estatal ya que

este tipo de ayuda económica es universal dentro de Argentina y se otorga a un gran porcentaje de familias. Una limitación añadida fue el corte transversal del estudio, lo cual no permite detectar las diferentes trayectorias del desarrollo. Finalmente, no se evaluó el tiempo que hacía que recibían este tipo de subsidio, el nivel de vulnerabilidad social que presentaban los participantes de la muestra y si los infantes accedían al jardín maternal.

Se espera para futuras investigaciones aumentar el tamaño muestral, diversificar la muestra (a otras provincias del país), precisar las mediciones de las variables independientes y generar un estudio longitudinal para evaluar las trayectorias del desarrollo comunicativo. Sería útil para futuras investigaciones centrarse en el impacto de los subsidios estatales y los entornos de pobreza en los primeros años de vida, de modo de promover las habilidades cognitivas durante esta etapa del desarrollo, sostener los beneficios de esta política pública y así promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

REFERENCIAS

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development, 90*(1), e1-e18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>
- Ajis, E., Cañete, C., & Panigo, D. (2010). *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. CENDA/PROFOPE/CEIL-PIETTE, Buenos Aires. <https://doi.org/10.35537/10915/46182>
- Arruabarrena, I., & De Paúl, J. (2012). Early intervention programs for children and families: Theoretical and empirical bases supporting their social and economic efficiency. *Psychosocial intervention, 21*(2), 117-127. <https://doi.org/10.5093/in2012a18>
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 289-305. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.04.001>
- Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Parenting style and emotion regulation in mothers of preschool children. *Practice in Clinical Psychology, 6*(1), 3-8. <https://doi.org/10.29252/nirp.jpccp.6.1.3>
- Bakeman, R., & Adamson, L. (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development, 4*, 1278-1289. <https://doi.org/10.2307/1129997>
- Belema, L. A. A., Ordóñez, Á. A. A., & Bravo, E. F. O. (2018). La economía popular y solidaria y las finanzas populares y solidarias en Ecuador. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 2*(3), 17-24. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i3.318
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2018). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología, 60*(33), 7-45. <https://doi.org/10.3989/ris.2002.i33.728>
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *The American Journal of Semiotics, 1*(3), 1-16.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy, 1*(1), 111-114. <https://doi.org/10.1177/026565908500100113>
- Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., & Azzollini, S. C. La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education, 15*(1), 87-97. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>
- De Marco, A., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Key Investigators. (2015). Child care subsidy use and child care quality in low-wealth, rural communities. *Journal of Family and Economic Issues, 3*(3), 383-395. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9401-8>
- De Sena, A., Cena, R., & Dettano, A. (2018). Entre los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos y las Asignaciones Familiares: disputas por los sentidos alrededor de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia, 72*, 233-264. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48398>
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The

- role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil: una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago: Naciones Unidas.
- Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3-4), 329-354. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x>
- Felfe, C., Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2015). Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development. *Journal of Population Economics*, 28(2), 393-422. <https://doi.org/10.1007/s00148-014-0532-x>
- Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G., and Brocki, K. C. (2017). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. *British Journal of Psychology*, 109, 277–298. <https://doi.org/10.1111/bjop.12266>
- Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation during the second year: Executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament and social vulnerability in a Latin American sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 1473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>
- Griffen, A. (2012). *Evaluating the Effects of Child Care Policies on Children's Cognitive Development and Maternal Labor Supply* (Tesis de grado). Universidad de Tokyo, Tokyo, Japón.
- Griffen, A. S. (2019). Evaluating the Effects of Childcare Policies on Children's Cognitive Development and Maternal Labor Supply. *Journal of Human Resources*, 54(3), 604-655. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0315.6988r1>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Guinosso, S. A., Johnson, S. B., & Riley, A. W. (2016). Multiple adverse experiences and child cognitive development. *Pediatric Research*, 79(1-2), 220. <https://doi.org/10.1038/pr.2015.195>
- Hawkinson, L. E., Griffen, A. S., Dong, N., & Maynard, R. A. (2013). The relationship between child care subsidies and children's cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 388-404. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.10.002>
- Herbst, C. M., & Tekin, E. (2010). Child care subsidies and child development. *Economics of Education Review*, 29(4), 618-638. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.01.002>
- Herbst, C. M., & Tekin, E. (2016). The Impact of Child Care Subsidies on Child Development: Evidence from Geographic Variation in the Distance to Social Service Agencies. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(1), 94-116. <https://doi.org/10.1002/pam.21860>
- Hermida, M. J., Shalom, D. E., Segretin, M. S., Goldin, A. P., Abril, M. C., Lipina, S. J., & Sigman, M. (2018). Risks for Child Cognitive Development in Rural Contexts. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02735>
- INDEC (2001). *Anuario Estadístico de la República Argentina*. Buenos Aires: INDEC, 96.
- Jiménez, M., & Jiménez, M. (2015). *Asistencia escolar y participación laboral de los adolescentes en Argentina: el impacto de la Asignación Universal por Hijo*. La Plata: ILO.
- Jiménez, M., & Jiménez, M. (2016). Effects of the Universal Allocation per Child program on school dropout rates among adolescents. *Cuadernos de Economía*, 35(69), 709-752.
- Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Schmeer, K., Boone, K., Bates, R., & Salsberry, P. J. (2019). Conditions of Poverty, Parent–Child Interactions, and Toddlers' Early Language Skills in Low-Income Families. *Maternal and Child Health Journal*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-02726-9>
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Harvester Press: London.
- Kliksberg, B., & Novacovsky, I. (2015). *El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde*

- la infancia: aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kochanska, G., Murray, K. T., and Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–231. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... & Fuligni, A. S. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental psychology*, 41(6), 885. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Majorano, M., Rainieri, C., & Corsano, P. (2013). Parents' child-directed communication and child language development: a longitudinal study with Italian toddlers. *Journal of Child Language*, 40(4), 836-859. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000323>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>
- Ramos Ojeda, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 139-154.
- Rodríguez, L. M., & Monge, V. S. (2017). La desnutrición y el estrés van a la escuela: pobreza infantil y neurodesarrollo en América Latina. *Innovaciones educativas*, 19(27), 55-70. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1955>
- Rodríguez-Garcés, C. R., & Muñoz-Soto, J. A. (2017). Rezago en el desarrollo infantil: La importancia de la calidad educativa del ambiente familiar. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2). <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.253-270>
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., & Cook, G. A. (2009). Keeping kids on track: Impacts of a parenting-focused Early Head Start program on attachment security and cognitive development. *Early Education and Development*, 20(6), 920-941. <https://doi.org/10.1080/10409280903118416>
- 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>
- Rubilar, J. V., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34(1), 157-172. <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.1.10>
- Salvia, A., Tuñón, I., & Poy Piñeiro, S. (2015). Asignación Universal por Hijo para la Protección Social: impacto sobre el bienestar económico y el desarrollo humano de la infancia. *Población & Sociedad*, 22(2). <https://doi.org/10.35537/10915/46182>
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T., & Lynch, J. W. (2015). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2–3 to 6–7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child: care, health and development*, 41(5), 744-754. <https://doi.org/10.1111/cch.12208>
- Shaffer, A., & Obradović, J. (2017). Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent-child interaction behaviors. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 150. <https://doi.org/10.1037/fam0000269>
- Sharkins, K. A., Leger, S. E., & Ernest, J. M. (2017). Examining effects of poverty, maternal depression, and children's self-regulation abilities on the development of language and cognition in early childhood: An early head start perspective. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 493-498. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0787-9>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Development of Coping during Toddlerhood: Explicit Appraisals, Emotional Action Regulation, and Cooperative Coping Systems. In *The Development of Coping* (pp. 129-142). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0_7
- Sullivan, A. L., Farnsworth, E. M., & Susman-Stillman, A. (2018). Childcare Type and Quality among Subsidy Recipients with and without Special Needs. *Infants and young children*, 31(2), 109-127. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000116>

- Tomasello, M., & Negrotto, A. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Tronick, E. Z. (2003). Things still to be done on the still-face effect. *Infancy*, 4(4), 475-482. https://doi.org/10.1207/s15327078in0404_02
- Valverde Peralta, G. (2019). Hogares disfuncionales y su incidencia en el desarrollo socioafectivo de los escolares. *Psicología UNEMI*, 3(4), 8-23. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss4.2019pp8-23p>
- Waters, S. F., Boyce, W. T., Eskenazi, B., & Alkon, A. (2016). The impact of maternal depression and overcrowded housing on associations between autonomic nervous system reactivity and externalizing behavior problems in vulnerable Latino children. *Psychophysiology*, 53(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/psyp.12539>
- Weinberg, M. K., & Tronick, E. Z. (1996). Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. *Child development*, 67(3), 905-914. <https://doi.org/10.2307/1131869>