



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología



Vivencias de Prácticas de Crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce, con hijos e hijas en edad pre escolar

Memoria para optar al título de Psicólogo/a

Autores:

Nataly Eliana Gatica Riquelme
Scarlett Marisel San Martín Hernández

Docente Guía:

Dámaris Opazo Vega

Chillán, Diciembre 2015

Dedicatoria

Agradecemos a la vida por darnos la oportunidad de tomar las decisiones correctas en los momentos precisos. Agradecemos a nuestras familias por el apoyo y sustento que nos brindaron en todo momento. También agradecemos a nuestros profesores y profesoras, y por supuesto a la Escuela de Psicología en general, por habernos concedido una formación integral, de calidad y valórica, la cual sin duda nos guiará y acompañará en nuestra trayectoria profesional.

Agradecemos a nuestra Docente Guía por su apoyo, contención y experticia en este proceso.

Y finalmente nos agradecemos mutuamente por el apoyo y complemento que nos entregamos en esta etapa de formación profesional.

Nataly Gatica Riquelme y Scarlett San Martín Hernández

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	6
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	7
2.1 Planteamiento del problema	7
2.2 Justificación	8
2.3 Preguntas de investigación.....	10
III. MARCO REFERENCIAL	12
3.1.1 Prácticas de Crianza:.....	13
3.1.2 Etapa pre escolar:	20
3.1.3 Función Materna.....	37
3.2 Antecedentes Empíricos	40
3.4 Marco epistemológico/ Reflexividad	49
IV. DISEÑO METODOLÓGICO	52
4.1. Metodología	53
4.2 Diseño	54
4.3 Técnicas de Recolección de información	54
4.4 Instrumentos	56
4.5 Población / Muestra	57
4.6 Análisis de Datos propuesto	58
4.7 Criterios de Calidad.	59
4.8 Aspectos Éticos	60
4.9 Formato Consentimiento Informado.....	60
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	63
5.1 Objetivo Específico 1	65
1. Crianza	65
2. Prácticas de crianza	66
3. Creencias respecto de crianza en niños pre-escolares	66
4. Aspectos positivos y negativos de la crianza en la etapa pre escolar	67
5.2 Objetivo específico 2	67
1. Crianza (desde la vivencia afectiva)	67
2. Juego.....	68
3. Manejo conductual	68
4. Vinculación emocional.....	69
5.3 Objetivo específico 3	70
1. Vinculación emocional.....	70
2. Empatía	71
3. Autoestima y autoconcepto	71

4.	Regulación emocional	72
5.	Manejo conductual	72
6.	Resolución de problemas	73
7.	Comunicación.....	73
8.	Estimulación frente a retos y desafíos.....	74
9.	Educación moral/social.....	74
10.	Formación de hábitos	75
11.	Juego.....	75
VI.	CONCLUSIONES	84
6.1	Proyecciones y limitaciones	97
VII.	REFERENCIAS:	1000
VIII.	ANEXOS	100
1	Preguntas y Objetivos de la Investigación	111

I. INTRODUCCIÓN

En el siguiente informe de investigación, se presentará el estudio: “Vivencias de prácticas de crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce”, que se abordará desde la Metodología Cualitativa. El contenido de este informe consta de: la presentación del problema, en donde se expondrá la interrogante central de esta investigación. Luego, se justificará la relevancia investigativa de este trabajo, fundamentando la propuesta de estudio desarrollado. Posteriormente, se abordará la pregunta de investigación junto a su objetivo general, seguido de las preguntas auxiliares y sus respectivos objetivos secundarios, para continuar con los conceptos sensibilizadores que serán tratados en profundidad en el Marco Referencial. Este último es abordado en el Marco Teórico, que contiene la teoría respecto a los conceptos abordados; Marco Empírico, que aborda las tendencias, contextualización y regularidades empíricas del objeto de estudio; Marco Epistemológico, que presenta la fundamentación y posicionamiento paradigmático del estudio, y el Marco Metodológico, que contiene las bases del proceder de la investigación en la práctica, incluyendo todo lo relativo a la propuesta de población, instrumentos y análisis de datos. Finalmente, se definirán y fundamentarán los criterios de calidad y resguardos éticos a considerar durante el desarrollo de la investigación.

A modo de entregar el real sustento investigativo, en primer lugar se brindará una caracterización general de cada una de las participantes investigadas, para luego proseguir en el análisis y presentación de los resultados obtenidos a través de las categorías que se preestablecieron inicialmente desde el barrido teórico, así como aquellas que fueron construidas a partir de los relatos de nuestras participantes, lo cual suscitará las bases para la formulación de conclusiones desde la triangulación con la teoría a modo de dar respuesta a nuestra pregunta principal de investigación.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 Planteamiento del problema

La etapa evolutiva iniciada desde los dos a los seis años, conocida como la etapa preescolar, se sustenta actualmente en la Psicología como una de las etapas más importantes del desarrollo biopsicosocial de un individuo (Barbieri, Canfalone, Gorodisch, Ortiz, Raineri y Zamorano, 2015). La neurociencia devela la relevancia de las primeras experiencias sensoriales y emocionales, las cuales inciden en el desarrollo de la estructura y funcionamiento del cerebro y vida intrapsíquica del niño/a, lo cual es producto de la interacción entre los factores genéticos y ambientales, así como también de la estimulación física, cognitiva, afectiva y nutricional brindada por los cuidadores (OCDE, 2009).

Es tal la relevancia de la estimulación y los adecuados tratos brindados por las figuras significativas en la primera infancia, que la falta o la inadecuación de sus cuidados, influirán en etapas posteriores del desarrollo, como en forma de potenciales limitaciones cognitivas, físicas, emocionales y adaptativas (Barbieri, Canfalone, Gorodisch, Ortiz, Raineri y Zamorano 2015).

Debido a lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo principal, comprender las vivencias de prácticas de crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad preescolar, de modo de comprender y caracterizar los conocimientos, afectos y prácticas comportamentales específicas que las madres emplean y vivencian en el proceso de crianza de sus hijos e hijas preescolares.

Se entregará una mirada actualizada sobre la constelación emocional, cognitiva y comportamental del rol materno en el proceso de formación física y psicológica del niño/a, focalizando a la crianza en el desarrollo preescolar, etapa constituida como la de mayor progresión en el crecimiento y desarrollo integral de los niños/as.

2.2 Justificación

Los estudios sobre prácticas de crianza han evolucionado en forma progresiva y dinámica respecto a su conceptualización y desarrollo. Los primeros estudios sobre prácticas de crianza se publicaron en el siglo XX, en donde se conceptualizaban estas prácticas, bajo las dimensiones de control y de apoyo, desde una mirada determinista de las influencias parentales que consideran al ambiente y a los niños como elementos estáticos. Actualmente existe una visión respecto de las prácticas en la crianza como ejercicios de un proceso dinámico, en donde las visiones transaccionales y ecológicas, atribuyen una fuerte influencia al ambiente y a la relación entre padres e hijos y su influencia mutua, es decir, ya no se concibe al niño como un agente estático, ni al padre como un moldeador y único actor activo en el proceso de crianza. En este contexto, se han generado clasificaciones respecto a la crianza, hablándose de creencias, estilos, pautas y prácticas de crianza como conceptos que engloban tanto las nociones clásicas como actuales vinculadas a este proceso (Clerici y García, 2010).

Actualmente existen gran variedad de estudios que demuestran la gran relevancia del ambiente y de los cuidados recibidos en la primera infancia en el desarrollo del niño/a, afectando a sus logros posteriores y sus oportunidades en el futuro, lo que les permitirá prosperar en los planos emotivo, social y cognitivo, con gran beneficio para ellos/as mismos/as, sus familias y sus comunidades (Oates, 2007). A nivel nacional, el dejar insatisfechas las necesidades de los niños/as acarrea costes enormes para la salud y la economía, pero sin embargo, los niños/as necesitan además de un constante y responsable cuidado afectuoso. Por lo tanto, si bien hay que destinar recursos para afrontar las necesidades del niño/a relacionadas con la alimentación, vivienda y salud, esto no debe ir en desmedro de la inversión en fondos y recursos en la educación de los padres, los docentes y la sociedad en general, sobre la importancia de alcanzar la seguridad afectiva de los niños/as y sus adecuados cuidados a nivel integral, con sus propios padres o con quienes los sustituyan. Estas necesidades de seguridad afectiva, son principalmente presentadas en este proyecto que, a través de la investigación minuciosa de la génesis y desarrollo de la crianza, contextualizada en madres acreedoras de un servicio comunitario, merece dar cuenta de la importancia y relevancia de los buenos tratos, y la detección de patrones transgeneracionales, culturales y sociales en las madres puestos en práctica en la crianza, con el fin de contribuir al bienestar infantil y social.

La misión fundamental de la disciplina psicológica se enmarca en la contribución al bienestar sistémico de las personas a través de una mirada holista e integradora de sus contextos tanto individual, familiar, social y cultural, valores que se adhieren a la misión del centro de investigación escogido, Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce, el cual igualmente refleja un trabajo realizado en base a una perspectiva biopsicosocial, comprendiendo a las personas desde sus circunstancias, ofreciendo servicios de atención clínica, organizacional y comunitaria, y en este caso en particular, incluyendo también las áreas de investigación. Investigación centrada en usuarias que particularmente soliciten apoyo en sus labores de crianza y desarrollo infanto juvenil a través de la disciplina psicológica, la cual actúa como un aporte hacia el bienestar comunitario.

En relación a lo anterior, la misión de esta investigación psicológica, se centra en suscitar y contribuir a un sano desarrollo infantil, promoviendo y educando sobre la relevancia de las prácticas de crianza en esta etapa, ya que un comienzo de vida saludable le brinda a cada niño y niña igual oportunidad para surgir y convertirse en un adulto que realiza un aporte social positivo a la comunidad (Hertzman, Irwin y Siddiqi, 2007), lo que va de la mano a una progresiva mejora que permitirá encuadrarnos en una sociedad valiosa y con un futuro sustentable, en donde el respeto y la equidad prevalecerán sobre la violencia y la desigualdad.

2.3 Preguntas de investigación

Primaria:

- ¿Cómo vivencian las prácticas de crianza un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad pre escolar?

Secundarias:

- ¿Qué conocimientos tienen las madres sobre el proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar?
- ¿Cómo vivencian afectivamente las madres el proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar?
- ¿Cuáles son las prácticas específicas de crianza que las madres ejercen con sus hijos e hijas en edad pre escolar?

2.4 Objetivos Generales y Específicos

General:

- Comprender la vivencia de prácticas de crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad pre escolar.

Específicos:

- Describir los conocimientos que tienen las madres acerca del proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar
- Comprender las vivencias afectivas de las madres relativas al proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar
- Caracterizar las prácticas específicas de crianza que ejercen las madres con sus hijos e hijas en edad pre escolar.

III. MARCO REFERENCIAL

3.1 Antecedentes teóricos

3.1.1 Prácticas de Crianza:

Las prácticas de crianza hacia los niños y las niñas constituyen un elemento que ha sido considerado y sobre el cual se ha discutido desde tiempos muy antiguos. Diferentes modelos de crianza se han traducido en diversas prácticas educativas hacia niños y niñas. Según DeMause (1991) citado en Izzedin y Pachajoa (2009), el infanticidio en el siglo IV, fue una práctica de crianza a través de la cual los padres mataban a sus hijos o hijas ya que no sabían cómo atender a su cuidado. Luego, el abandono parental surge como práctica de crianza desde el siglo IV al XIII, donde los infantes eran internados ya sea en monasterios y/o en conventos, o entregados a alguna familia adoptiva, lo cual constituía una forma común de desligarse del cuidado de los hijos e hijas. Desde el siglo XIV al XVI son utilizadas prácticas de crianza sustentadas en manuales de instrucción infantil destinados a moldear al niño o niña, que incluían castigos tanto físicos como psicológicos. Delval (2008), un destacado teórico sobre el desarrollo humano hace un recorrido histórico en torno a la visión de la infancia en el mundo occidental. Durante el siglo XIV el niño era representado en pinturas y esculturas con rasgos faciales y corporales maduros, con una estructura corporal similar, aunque de menor tamaño a la de un adulto. Estas características indican una especie de adaptabilidad del niño o la niña a las condiciones de vida de ese entonces. La situación de la niñez y su crianza va en constante evolución hacia el siglo XVII ya que se comienza a observar al infante en una forma más diferenciada a la de un adulto, pero aún considerándolo como tal, ya que las únicas características que lo distinguían eran sus fuerzas menores y la imposibilidad de hacer una serie de actividades que estaban al alcance de los adultos. El mismo autor, plantea que en el siglo XVIII los padres llegan a tener mayor proximidad con sus hijos e hijas, sin embargo el castigo físico fue utilizado en gran medida, considerando al niño/a como un adulto en miniatura, como un ser incompleto. Desde el siglo XIX hasta mediados del XX los padres han tenido como meta socializar al hijo/a y que también logre adaptarse a las condiciones principalmente de trabajo, por lo que niños y niñas han sido considerados como “mano de obra barata” en un contexto que valida el trabajo en la infancia (DeMause, 1991, citado en Izzedin y Pachajoa, 2009). Es también en este siglo donde comienza una emergente era de la industrialización, en la cual se generaron entonces importantes

cambios sociales, los cuales significaron relevantes avances en la visión de la infancia, ya que a través del desarrollo de la educación, economía y medicina, las perspectivas sociales en torno a la crianza avanzaron de la mano, surgiendo mayores posibilidades de que los recién nacidos sobrevivieran y que las familias logaran alimentar y educar a sus hijos (Delval, 2008). Aun así a los niños se les consideraba como mano de obra barata, trabajando mayormente en el sector de las industrias, a menudo en jornadas agotadoras. Hacia finales del siglo XX, las prácticas de crianza comienzan a incorporar la ayuda y el diálogo frecuente con los hijos e hijas, lo cual ha traído consigo la disminución del castigo ya sea físico y/o psicológico hacia niños y niñas.

Sin embargo, a lo largo de este siglo surgieron movimientos sociales que solicitaron la mejora de condiciones del trabajo infantil, medidas que mejoraron significativamente las condiciones de vida de la infancia en los países occidentales. Todavía, en países en vías de desarrollo existe la explotación infantil, mientras que en los países desarrollados se genera una nueva forma de denigración de la infancia, la cual se manifiesta como maltrato y abuso hacia los niños (Delval, 2008).

La declaración de los Derechos del Niño/a impulsadas por las Naciones Unidas (ONU, 1989) legitima la noción del niño/a como sujeto de derechos, estos últimos derivados de los distintos tipos de necesidades infantiles que los adultos y adultas responsables deben satisfacer. Estos derechos deben ser respetados y ejercidos en función de la protección y buen trato a la infancia (Delval, 2008).

De la misma manera Izzedin y Pachajoa (2009), plantean que actualmente las prácticas de crianza no pueden vulnerar los derechos legalmente reconocidos de niños y adolescentes bajo la tutela de sus padres, ya que éstos derechos representan las perspectivas contemporáneas de crianza.

Gallego (2012), define la crianza como un proceso que incluye diferentes formas de protección, cuidado, socialización, afectividad y educación que los adultos más próximos conceden a los niños y niñas en función de preservar su desarrollo ya sea emocional, biológico, cognitivo y socio – cultural. En torno a esta concepción de la crianza, Barudy y Dantagnan (2010) plantean que las capacidades de cuidado y protección necesarias para

proveer un buen desarrollo a los niños se relacionan básicamente con la satisfacción de sus necesidades alimenticias con el fin de asegurar su crecimiento y desarrollo fisiológico. La satisfacción de necesidades de tipo fisiológicas, se caracterizan también por cumplir con condiciones higiénicas, de seguridad, y de salud necesarias para el ideal desarrollo corporal y biológico del niño. Otras variables condicionantes de este proceso se asocian con la capacidad de los padres o cuidadores de brindar al niño las herramientas emocionales, afectivas y sensoriales necesarias para percibir el mundo socio-familiar como un espacio seguro en donde puedan desarrollarse.

El área afectiva está en estrecha relación con el área de socialización, ya que es necesario que el niño reciba los buenos tratos afectivos necesarios para el desarrollo de un sano auto concepto y autoestima, además de la regulación y control de las emociones a través del lenguaje de los padres. Con respecto a la regulación y autocontrol emocional desde una base de apego seguro, los niños generarán la capacidad de adaptación a distintos contextos sociales, comprendiendo a través de las reglas y desarrollo moral, su lugar en el mundo y el respeto por los demás.

Es decir, la regulación emocional trabaja en base al manejo de estados afectivos para adquirir un funcionamiento social adaptativo en el niño/a (Rendón, 2007).

Las herramientas educativas necesarias en el proceso de crianza van de la mano con las facultades que los padres posean para la orientación y dirección del comportamiento de los niños en coherencia con el estilo familiar y que sea aceptable para el entorno de modo de entregar las herramientas morales y adaptativas necesarias para el desarrollo biopsicosocial del niño.

Por otro lado, Izzedin y Pachajoa (2009), refieren que la crianza implica tres procesos psicosociales que corresponden a: pautas de crianza, prácticas de crianza y creencias acerca de la crianza.

Las pautas de crianza, se relacionan con las significaciones sociales y culturales que guían normativamente a los padres en torno al comportamiento de sus hijos. Con respecto a las creencias, estas son representadas como una especie de guía general acerca de lo

esperable y primordial en torno a la educación de los niños. Finalmente, las prácticas de crianza son aquellas prácticas sociales que concretan tales creencias, es decir, son comportamientos o acciones que se implementan en la crianza de niños y niñas (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Para Cebotarev (2003), las prácticas de crianza corresponden a las diferentes acciones que debieran realizarse en el ejercicio de la función parental, como: alimentar, atender, cuidar, controlar, entre otras acciones, todo esto con el fin de que los hijos e hijas crezcan y socialicen de forma sana y normativa con otras personas, para así lograr un desarrollo óptimo.

Según Ramírez (2005), las prácticas de crianza son las tácticas de educación, orientación e influencia que ejercen los padres en torno a la integración social de sus hijos. Barudy y Dantagnan (2009) agregan a lo anterior que el hecho de educar, cuidar y proteger a un hijo/a se manifiesta en la familia de origen y redes sociales primarias a través de los aprendizajes socioculturales que se realizan, y que además son transmitidos de generación en generación, por lo tanto las prácticas de crianza son los comportamientos y actitudes adoptadas por los padres, ya sea por imitación o a raíz de su propia educación, en relación a la conducta y crianza de los hijos/as. Estas prácticas educativas ejercidas por los padres pretenden guiar el comportamiento de los hijos en concordancia con su personalidad y en la dirección de lo que ellos valoren y desean (Ramírez, 2005).

La misma autora refiere que las prácticas de crianza se han considerado como un constructo multidimensional que incluye dos dimensiones básicas: una de ellas es el tono emocional, es decir, los aspectos emocionales que se manifiestan a través del tipo de comunicación existente entre padres e hijos/as en función del grado de implicación emocional, apoyo y sensibilidad ante las necesidades de los hijos (Delval, 2008).

Siguiendo con la argumentación, Delval (2008) refiere que: “las prácticas de educación emocional que ejercen los padres hacia los hijos incluyen acciones como la validación de las emociones, la comunicación afectiva a través del lenguaje, la puesta de límites y la enseñanza de formas validas de expresión y de resolución de problemas” (p.121).

Con respecto a la validación de las emociones, ésta práctica hace alusión a la capacidad de los padres de comunicar al niño/a que sus emociones tienen sentido y son comprensibles, aceptándolas y comunicando esta aceptación (Rendón, 2007).

La comunicación afectiva a través del lenguaje, se caracteriza por el uso del razonamiento para obtener la regulación del infante, explicando las razones de las medidas de control y castigo, escuchando y validando las emociones y razones del niño/a, pidiendo su opinión e incentivando su propia creación de argumentos (Ramírez, 2005).

La puesta de límites sanos en la crianza, hace referencia al reconocimiento de los derechos de los niños/as, pues es responsabilidad de los padres o cuidadores hacerles ver a sus hijos/as lo que tienen permitido hacer y lo que no, permitiendo a la vez el reconocimiento de sus deberes, lo cual refuerza las prácticas de autocontrol y socialización (Chile Crece Contigo, 2015).

En cuanto al reforzamiento de las formas válidas de expresión emocional, estas se reconocen como el accionar de los padres en torno al reconocimiento y expresión de sentimientos tanto a nivel negativo como positivo, en una forma aceptable a la cultura y entorno social (Dufey, Fernández y Mourguez, 2007).

Todos estos tipos de prácticas contribuyen al desarrollo de la expresión positiva de las emociones, capacidad de autorregulación, empatía, competencia social y buenas relaciones familiares.

La promoción del auto concepto y autoestima igualmente se considera una práctica fundamental para el desarrollo emocional y personal del infante, ya que a través del concepto de sí mismo del niño se conforma su comportamiento e identidad, lo cual lo diferenciará del resto y le permitirá valorar sus propias capacidades a través de una actitud de aceptación o rechazo hacia sí mismo. Los niños construyen su autoconcepto y autoestima a través de las dinámicas relacionales con su entorno, es decir los mensajes y juicios directos o implícitos que sus figuras más cercanas hagan sobre ellos, los cuales tendrán una gran repercusión en la valoración y autoconcepto del niño, lo cual a su vez se manifestará a través de su comportamiento (Barudy y Dantagnan, 2010).

El tono emocional tiene que ver entonces con los niveles de comunicación que están presentes en el ejercicio de dichas prácticas, siendo expresadas principalmente a través del lenguaje, el cual además modula el reconocimiento y regulación de las emociones (Ramírez, 2005). Es importante mencionar que el lenguaje funciona como mecanismo

transformador de relaciones interpersonales y de la experiencia emocional y que también actúa como un agente socializador en los padres, ya que son estos los que dan el significado emocional a los distintos estados que experimentan sus hijos, generando en ellos lo que se conoce como conciencia subjetiva, la cual se materializa a través de la transformación de experiencias difusas y generales en emociones focalizadas y claras (Delval, 2008).

Otra práctica de expresión y regulación emocional que llevan a cabo los padres o cuidadores del infante, se manifiesta en forma simbólica través del juego. El juego permite la externalización de las emociones internas del niño contribuyendo a su estabilidad y desarrollo emocional. A través del juego el niño somete a prueba su mundo y aprende sobre él, por lo tanto, es esencial para su sano desarrollo mental, físico y social (Oaklander, 2001).

Con la finalidad de que se establezca un vínculo afectivo seguro entre niños/as y adultos/as es necesario que los cuidadores y cuidadoras sepan responder de forma adecuada a las necesidades de los infantes. Si esto se cumple, el niño o la niña se sentirá más seguro en su ambiente, ya que durante los primeros años de vida, es cuando se aprende la confianza en las personas y si esto se logra también se espera que se aprenda la confianza en el mundo que les rodea (Chile Crece Contigo, 2015). Entonces, con respecto a la capacidad de vinculación afectiva que los padres tengan con sus hijos, desarrollarán en ellos una seguridad emocional de base y un sano desarrollo de la personalidad, lo que permitirá al infante generar vínculos relacionales basados en la seguridad y confianza (Barudy y Dantagnan, 2010).

Los mismos autores refieren que el promover la empatía en los niños y en las niñas, también se considera una práctica fundamental para su desarrollo emocional, ya que el infante obtendrá la capacidad de percibir, entender y sintonizar con las emociones de los demás. Esta habilidad se inicia desde la capacidad que los padres tengan de aproximarse y comprender el mundo emocional de sus hijos.

La segunda dimensión referida por Ramírez (2005) respecto de las prácticas de crianza, hace referencia a las conductas utilizadas tanto para controlar como para guiar la conducta de los hijos e hijas, es decir el tipo de disciplina que se pone en práctica. Esta

dimensión de las prácticas de crianza posee gran relevancia, ya que a través del adecuado control externo que imparten los padres hacia los niños, potencian el desarrollo de la inteligencia emocional y la tolerancia a la frustración a través de la generación de un locus de control interno que permite poder regular y controlar las emociones e impulsos experimentados por ellos. A través del manejo externo de la conducta, los padres deben conseguir la adaptación y formas adecuadas de comportamiento por medio de la reflexión, la cual posibilita a los niños la capacidad de responsabilizarse por sus propios actos, aprendiendo de sus errores, y por lo tanto, llegar a conductas de auto reparación (Barudy y Dantagnan, 2010).

Los mismos autores postulan que no solamente la reflexión actúa como una práctica de crianza general en los padres, sino que otras prácticas para controlar la conducta de los niños se ponen en marcha a través de mecanismos como el ejercicio de la dominancia o autoridad afectuosa por parte de sus educadores principales, donde existe una estructura jerarquizada entre padres e hijos, bajo la representación de la familia como un espacio de seguridad, protección y de respeto mutuo.

También a través de las prácticas relacionadas al afecto y a los buenos tratos se desarrollará en los niños la capacidad de resiliencia, la cual genera métodos de afrontamiento saludables con el fin de lograr la adaptación y superación de dificultades o situaciones complejas e incluso traumáticas que puedan presentarse en la vida. Estas capacidades se generan a través de las adecuadas prácticas de crianza propias de contextos familiares competentes y socializadores.

La estimulación también se considera una práctica de crianza competente para el desarrollo del niño, que incluye el apoyo y la imposición de retos hacia los hijos para que estos puedan desarrollar aún más sus capacidades de logro, todo esto a través de la gratificación, validación y reconocimiento.

Otra práctica de gran relevancia que los padres utilizan a su favor y al de sus hijos se denomina como la capacidad de acceder y validar el uso de redes sociales y recursos comunitarios con el fin de obtener el apoyo necesario para el buen trato de los niños a través de la vida familiar y la parentalidad, ya que esta es una práctica social que requiere

del soporte de redes sociales que garanticen el bienestar comunitario de todos sus niños y niñas (Barudy y Dantagnan, 2010).

Todas las prácticas anteriormente mencionadas constituyen a un conjunto de capacidades y habilidades que los padres deben poseer para ejercer una sana o positiva crianza con el fin de garantizar un sano e íntegro desarrollo a los hijos en una etapa tan trascendental en el desarrollo emocional, cognitivo, moral, social y físico como es en la infancia.

En conclusión, las prácticas de crianza se definen como comportamientos concretos dirigidos a cubrir las necesidades de los niños en sus diferentes etapas durante el desarrollo. En cuanto a las prácticas de crianza relacionadas con el tono emocional y el manejo de las conductas de los niños, los mecanismos disciplinarios ejercidos por los padres variarán según las pautas de crianza a las cuáles ellos estén adscritos. Estas pautas educativas suscritas en los padres, variarán en cada caso, ya que existirán diferentes modos de interacción parento – filiales que denotaran las competencias parentales y por ende buenos o malos tratos en la crianza (Barudy y Dantagnan, 2010).

3.1.2 Etapa pre escolar:

En esta etapa de la vida del ser humano, se estructuran los cimientos fundamentales del desarrollo de la personalidad y también se producen cambios a nivel físico, así como la formación de hábitos que influyen en la calidad de vida a lo largo de la existencia. Las adquisiciones afectivas y cognoscitivas son numerosas, lo que hace fundamental una adecuada crianza, brindándole al pre escolar atención, afecto, confianza, estimulación, entre otras cosas. Con respecto al inicio de esta etapa, esta contemplaría desde los dos años terminando alrededor de los cinco años (Aliño, López, Navarro, Pérez, 2007).

Por otra parte, el apoyo, la nutrición y las atenciones necesarias de los cuidadores (as) son fundamentales para el proceso de maduración de los niños/as en donde éstos le dan sentido al mundo a través de los cambios biológicos y psicológicos propios del desarrollo (Woolfolk, 2010).

Duskin, Papalia y Wendkos (2009) plantean que entre los 3 a 6 años de edad los niños y niñas realizan una transición que comprende desde la primera infancia hasta la niñez, la

llamada etapa preescolar, en la cual se observan diversos cambios corporales, mentales, entre otros y las relaciones interpersonales se vuelven más complejas.

En la etapa preescolar, el niño o niña ha adoptado aprendizajes que se traducen en destrezas, lo cual favorece que su relación con el entorno sea más activa, por lo tanto va sintiendo mayor curiosidad por el mundo a su alrededor, desplazándose libremente y explorando con gran entusiasmo y curiosidad. Por lo tanto existen tareas que el infante desarrollará, como ejemplo de ello es dominar habilidades neuromusculares, las cuales les permitirán llevar a cabo acciones motoras y acciones de movimiento como caminar, saltar, entre otras. Otra tarea que el infante desarrollará será el logro de la autonomía temprana, la cual consiste en lograr tomar decisiones propias, pudiendo escoger en ciertas instancias lo que quiera realizar. Es importante que el preescolar adquiera este logro para llegar a ser a futuro un adulto autónomo, también se espera que logre el desarrollo de sentimientos de iniciativa y además el inicio de la tipificación sexual (Hernández, 2006).

Corral, Delgado, García, Giménez- Dasí y Mariscal, (2008) plantean que el modo de comunicación del niño o niña y por consiguiente el lenguaje que utiliza va evolucionando. En primera instancia resulta complejo entender lo que el niño/a quiere comunicar, ya que no le es posible articular con claridad, pero a medida que va creciendo, va aumentando su capacidad de comunicación (Fitzgerald, Mckinney y Strommen, 2000), hasta lograr la producción de oraciones, las cuales son más elaboradas y complejas, permitiendo que el niño/a realice narraciones, exprese la idea que tiene sobre sí mismo, encontrándose en un momento evolutivo en el que sólo logran definirse vagamente, comenzando a su vez a entender las emociones de mayor complejidad (Corral, Delgado, García, Giménez- Dasí y Mariscal, 2008).

En referencia al desarrollo físico que se produce en la etapa preescolar, este recibiría el aporte de dos tipos de factores: el factor endógeno que se refiere a lo hereditario que establece las diferencias corporales entre los niños y niñas en la función genética y por otra parte, está el factor exógeno que se refiere al tipo de alimentación, las condiciones climáticas y epidemiológicas del contexto en que se desarrolle el niño o niña de lo cual dependerá su sano desarrollo físico (Grande, Jiménez, y Rof, 2014). Con respecto al desarrollo motor grueso, el cual involucra a los grandes músculos del cuerpo, niños y

niñas alcanzan grandes logros en la etapa preescolar, ya que la musculatura se vuelve más desarrollada. Gracias a un mayor dominio de las habilidades motoras gruesas logran correr y saltar. En este escenario, el niño o niña de tres años de edad ya puede subir una escalera alternando los pies y puede saltar con los pies juntos. A los cuatro años de edad logra saltar en un pie cortas distancias además de galopar y hacia los cinco años salta en un pie distancias más largas y también puede descender una escalera larga alternando los pies sin recibir ayuda, siendo todas estas habilidades la base para la práctica de deportes, danzas, entre otros. En relación con las habilidades motoras finas que hacen referencia a la coordinación mano-ojo, logran sostener objetos pequeños como lápices los que utilizan para dibujar, también manipulan los cubiertos para así comer por sí mismos. A medida que siguen su desarrollo logran atarse los cordones de los zapatos, recortar una hoja con tijeras y hacia los cinco años es posible que se vistan casi solos y que sus dibujos sean de mayor complejidad (Duskin, Papalia y Wendkos, 2009).

Por su parte, el juego en la etapa preescolar es considerada una actividad significativamente importante, ya sea por la cantidad de horas que los niños/as se dedican a jugar como también por la trascendencia que tiene el juego en todas las áreas de comportamiento humano (Días, 1997). A medida que los y las preescolares crecen, el juego va cambiando y además el interés por jugar con los demás aumenta, asimismo los tipos de juegos también cambian significativamente, volviéndose más complejos y siendo más cooperativos e interactivos.

Duskin, Papalia y Wendkos (2009) refieren que el juego es una actividad en la cual niños y niñas ejercitan sus músculos y dominan su cuerpo, también estimulan los sentidos, coordinan la vista con movimiento y además toman decisiones, por lo tanto necesitan gran cantidad de tiempo para realizar la actividad de jugar. Existen diferentes tipos de juego, según Smilansky: (1986, citado en Duskin, Papalia y Wendkos, 2009) el juego funcional o juego locomotor consiste en movimientos musculares repetitivos; el juego constructivo que consiste en utilizar objetos para formar algo simbólico como por ejemplo crear una casa con bloques. También existe el juego dramático o de fantasía, el cual incluye la imitación de personas o situaciones e implica además una combinación de cognición, emoción, lenguaje y conducta sensorio motora, llegando a su máxima expresión en la edad

preescolar y disminuyendo cuando aparecen los juegos formales o de reglas que aparecen en la edad escolar.

Vargas y Zorrilla (2008) plantean que el juego es una actividad tanto física como psíquica que es realizada en forma espontánea por el infante desde pequeño. La actividad lúdica corresponde a una acción importante de realizar principalmente durante la infancia, siendo fundamental entregar oportunidades al niño o niña para que pueda poner en práctica su juego. Cabe mencionar que el juego representa una fuente de placer y una gran satisfacción para el niño o niña, siendo una actividad que tiene un fin en sí misma ya que no se intenta conseguir un objetivo, sino que la actividad en sí resulta placentera, sin importar muchas veces el resultado ya que se juega desinteresadamente. En la etapa preescolar, prima el juego simbólico, el cual se caracteriza por la imitación de lo que el niño o la niña observa a través de su medio, representando escenas de la vida real pero modificándolas según sean sus necesidades. A través de este tipo de juego, el infante además va ejercitando los roles sociales que observa, por lo que puede imitar a un profesor, una doctora, entre otros, siendo utilizado este tipo de juego más comúnmente por niños y niñas entre los tres a seis años de edad (Delval, 2008).

Giménez y Mariscal, (2008) también se refieren al juego simbólico, dando a conocer que los niños y las niñas desarrollan el juego de roles como una actividad elemental, siendo la manera de relacionarse con el mundo que les rodea en el cual los objetos son el medio para representar la realidad que observan. También muchos de los contenidos de los juegos suelen representar el mundo que presencian, es decir, las actividades que realizan los adultos, por lo tanto los niños/as representarán en algún juego a personas y elementos de su realidad que conocen (figuras parentales, mundo animal, dibujos animados, etc). A este tipo de juego también se le llama juego de representación, y tiene una gran importancia para el desarrollo del niño o niña ya que va a favorecer sus interacciones sociales, además de ayudar a la expresión de sus sentimientos, sus deseos y también sus conflictos expresados de forma simbólica (Delval, 2008), lo que además permite que se desarrollen capacidades que prepararán a los niños/as para seguir creciendo y alcanzar eficazmente la siguiente etapa de la vida. En esta etapa también como una expresión de la función simbólica aparecen los amigos imaginarios (Aliño, López, Navarro, Pérez, 2007) lo

cual significa la construcción de un personaje invisible y además irreal, que acompaña al niño o niña principalmente durante el juego. Cabe mencionar que este fenómeno en la actualidad se asocia con habilidades sociales bastante desarrolladas (Benavides, 2007).

Otra forma de expresión que utiliza el niño o la niña es el dibujo, a través del cual plasmará lo que observa de su entorno, por lo tanto, el dibujo que realice el preescolar va a expresar el interés que tenga por ciertas personas, animales, objetos, etc. Dibujar representa una actividad muy placentera de realizar, al ser parte también del juego. El dibujo va a servir para desarrollar la motricidad fina, por lo que a medida que el niño o niña dibuja será capaz de tener una mayor coordinación y podrá guiar su mano con el lápiz por donde quiera hasta formar la figura que desea representar (Delval, 2008).

El teórico del desarrollo Jean Piaget, postuló y defendió a través de sus teorías que el niño no es un adulto en miniatura, sino que a lo largo de la vida el ser humano atraviesa por distintas etapas en su desarrollo cognitivo, dando a conocer en su teoría una serie de hitos evolutivos que el niño logra en la construcción de su inteligencia. El niño pre escolar estaría en el estadio pre operacional, el cual se caracteriza por la adquisición y desarrollo de la función simbólica, que permite al infante además de recordar las cosas, también pensar sobre ellas, debido que tiene la capacidad de representación mental. La función simbólica es definida como la capacidad de utilizar símbolos o representaciones mentales como las imágenes, palabras, entre otras, a las que el niño o niña asignará algún tipo de significado. Gracias a la función simbólica los y las preescolares pueden comunicarse verbalmente, ya que es así como representan la realidad, a través de símbolos y gracias a esta representación mental es posible recordar situaciones o cosas sin que estén presentes. Las principales manifestaciones de la función simbólica son: el juego simbólico, el lenguaje hablado y la imitación diferida (Duskin, Papalia y Wendkos, 2009).

Con respecto a la imitación diferida, las mismas autoras dan a conocer que esta se caracteriza como la capacidad de retener a través de una representación mental, una acción observada, la cual posteriormente se repetirá a través de la conducta. Por otra parte, el juego simbólico es una forma de juego en la que se utilizan significantes diferenciados para comunicar significados, utilizando mediadores simbólicos como los juguetes o elementos que escoja libremente el niño o la niña. Se caracteriza por la capacidad de representación mental, por ejemplo, representar a una persona a través de

un muñeco. Mientras que el lenguaje hablado, corresponde a un sistema de signos que permite la comunicación con los otros. En suma, uno de los principales logros vinculados al desarrollo del pensamiento preoperacional es la capacidad del niño de comprender identidades y relaciones funcionales (Benavente y Cortés, 2007).

Según Duskin, Papalia y Wendkos (2009), los principales logros a nivel cognitivo de la etapa preoperacional serían:

-Uso de símbolos, lo cual hace referencia a que los niños y las niñas no requieren del contacto sensoriomotor con un objeto, persona o evento para pensar en él. Los niños pueden imaginar que los objetos o las personas tienen propiedades diferentes a las que tienen en realidad, como ejemplo: un niño manipula un trozo de madera como un teléfono, poniéndolo en su oído y conversando simbólicamente.

-Comprensión de identidades, en que los niños comprenden que la influencia de factores externos no cambia la naturaleza de las cosas, como ejemplo: una niña observa a su hermano disfrazado de superhéroe, pero sabe que es su hermano en realidad.

-Comprensión de causa y efecto, a través de la cual los niños y niñas comprenden que los sucesos se generan a través de causas, siendo un ejemplo de esto un niño que escucha sonar el timbre de su casa, y corre hacia la puerta para ver quien ha llegado.

-Capacidad para clasificar, la cual se refiere a que los niños y niñas organizan personas, objetos y situaciones en categorías significativas, como por ejemplo: una niña clasifica a las flores recolectadas de su jardín según colores. Por consiguiente, se adquiere la comprensión de número, lo cual hace referencia a que los niños y niñas pueden contar y manejar cantidades, como cuando un niño reparte 5 dulces a cada compañero, contándolos para asegurarse de entregar a cada uno la misma cantidad de dulces.

-Teoría de la mente, que se asocia a que los niños y niñas logran una mayor concientización sobre su funcionamiento mental, ejemplo de aquello es: una niña esconde sus chocolates en una caja de zapatos, porque sabe que el lugar del chocolate no es ahí, por lo tanto, su hermano mayor no se los podrá quitar.

Por otro lado Benavente y Cortés, (2007), dan a conocer las principales limitaciones del pensamiento preoperacional, las cuales corresponden a:

Centración, consiste en que los niños y niñas pre-escolares se enfocan en un aspecto de las situaciones y descartan otros, llegando a conclusiones ilógicas, siendo un ejemplo de

esto un niño que bebe la misma cantidad de agua que su hermana, pero en vasos de diferente tamaño, lo cual le hace pensar que bebe más agua porque su vaso es más largo y angosto, diferente al de su hermana. Otra limitación del pensamiento preoperacional es la no conservación, que implica la incapacidad de comprender que dos cosas iguales permanecen, así su forma se altere mientras no se añada o quite algo. En función de lo mismo, otra limitación del pensamiento es la Irreversibilidad, que implica que los preescolares no son capaces de entender que una operación se puede realizar de dos maneras, obteniendo el mismo resultado. Por otro lado, otra limitación del pensamiento del preescolar es el uso del razonamiento transductivo, en el cual la forma de razonar del preescolar se mueve de un nivel particular a otro nivel particular, sin tomar en cuenta el aspecto general, un ejemplo de aquello es: una niña se enoja con su hermano, luego el hermano se enferma, por lo tanto, la niña creerá que ella ocasionó la enfermedad de su hermano. Por otra parte, las mismas autoras plantean al egocentrismo, lo que significa que tanto el niño o la niña tendrían importantes dificultades para ponerse en el punto de vista del otro, lo que también es llamado egocentrismo cognitivo (Corral, Delgado, García, Giménez- Dasí y Mariscal, 2008).

Este término fue utilizado por Piaget y hace referencia a la dificultad del niño o niña para centrarse en las demás personas y considerar los otros puntos de vista (Duskin, Papalia y Wendkos, 2009). Es importante que el niño logre avanzar hacia la comprensión del otro, para así lograr entender que existen pensamientos diferentes y realidades distintas (Corral, Delgado, García, Giménez- Dasí y Mariscal, 2008).

Otra limitación del pensamiento es el animismo que es la tendencia a atribuirle vida a objetos que no la tienen.

Con respecto al procesamiento de la información, los mecanismos como la codificación, el almacenamiento y la recuperación son desarrollados en esta etapa, denotando avances en las áreas de atención, concentración, lenguaje y memoria. En relación a la memoria, el Proceso de codificación se caracteriza por la capacidad de preparar el almacenamiento de la información a largo plazo para una posterior recuperación. El almacenamiento se caracteriza por la retención de información en la memoria para su uso posterior. En cuanto a la recuperación este es un proceso mediante el cual se accede o recuerda la información del almacén de memoria. Existen tres tipos de almacenamiento de la información procesada, los cuales son la memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria de largo

plazo. La memoria sensorial es el almacenamiento inicial, breve y temporal de la información sensorial. La memoria de trabajo constituye el almacenamiento a corto plazo de la información que se procesa de manera activa. Este tipo de memoria es la que origina la función ejecutiva, la cual se caracteriza por un control consciente de los pensamientos, emociones y acciones para lograr metas o resolver problemas. En la etapa preescolar esta función se caracteriza particularmente por la capacidad de los niños de generar reglas complejas en función de solucionar sus problemas. Dentro de la memoria de trabajo se encuentra integrada la función ejecutiva central, la cual constituye un elemento de la memoria de trabajo que controla el procesamiento y el orden de la información para transferirla a la memoria de largo plazo, almacén que posee la capacidad ilimitada de resguardar información por largos periodos de tiempo (Duskin, Papalia y Wendkos, 2009). El desarrollo de la memoria en la etapa preescolar se hace factible debido a la gran plasticidad existente en esta etapa. El concepto de plasticidad se refiere a la capacidad de adaptación y flexibilidad que opera en el circuito neuronal del cerebro en relación al procesamiento y almacenamiento de la información sensorial, es decir, los circuitos son fácilmente formados, quebrados, debilitados y fortalecidos, factor de gran importancia de intervención de la capacidad física, cognitiva, lingüística, social y emocional. Se dice que el aprendizaje y la memoria van en estrecha relación con la emoción, ya que, la amígdala y el hipotálamo son los encargados de la regulación emocional y la transmisión de hormonas a través del sistema nervioso, las cuales transportan la información ya procesada por los mecanismos anteriores, y según sea positiva o especial aumenta la capacidad de transmitir información, y por lo tanto también aumenta la capacidad para aprender, debido a la prevalencia de estado emocional estable. Por otro lado, la liberación de otras hormonas reducirá esta capacidad, dificultando la adquisición del aprendizaje y la memorización debido a la prevalencia de un estado emocional inestable (Duskin, Papalia y Wendkos, 2009). Es por esta razón, que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan cognitivamente mejor en ambientes caracterizados por la estimulación y la regulación emocional de sus padres, o se les dificulta aprender cuando están enojados o tristes. En el caso de la memoria, se ejemplifica el hecho de no poder recordar un acontecimiento de tipo traumático o negativo que haya promovido una menor activación cognitiva (OCDE, 2009).

Con respecto a la socialización en el niño o la niña, cabe mencionar que los y las preescolares atraviesan por la fase de socialización primaria, la cual ocurre generalmente en la familia de origen y está enormemente influida por la emocionalidad y afectividad, en donde el infante se irá convirtiendo en miembro de la sociedad en la cual se desenvuelve a medida que crece y socializa con otros u otras. Al respecto Vigotsky (1974) citado en García y Mieles (2010) plantea que el desarrollo humano es determinado por el entorno sociocultural, por lo mismo no se puede concebir el desarrollo del individuo como independiente del contexto en el cual vive. Por una parte la interacción social proporcionará al niño o la niña herramientas que le serán útiles para que se desenvuelva en la vida. Por su parte Bronfenbrenner (1979) citado en García y Mieles (2010) plantea que ser persona está claramente influido por el ambiente y además por los valores que se incluyan en las diferentes estructuras como son: microsistema, el cual corresponde a actividades e interacciones en los alrededores inmediatos de la persona, siendo en esta estructura que el preescolar se desenvuelve mayormente, por otro lado el mesosistema, que incluye las interrelaciones entre los microsistemas como los grupos de pares, las escuelas; el exosistema, que son los fenómenos tanto sociales como económicos que ocurren en el entorno en el cual se desenvuelve la persona y que además influirá sobre su desarrollo, y por último el macrosistema, que hace referencia al contexto cultural, clase social, creencias, ideologías en la que están introducidos todos los sistemas (García y Mieles, 2010).

En referencia a las relaciones sociales de niños y niñas preescolares, Delval (2008) postula que desde los dos o tres años de edad aproximadamente, los y las infantes tienen como necesidad el contacto con otros niños o niñas, ya que el contacto con adultos corresponde a una relación desigual, mientras que tener contacto con personas de edad similar les proporcionará relaciones que serán más simétricas, al tener intereses parecidos y por lo tanto compartir experiencias de juego. Además las relaciones con otros infantes les proporcionarían aprendizajes que posiblemente no podrían adquirir a través del contacto sólo con adultos, por lo tanto comenzar el proceso de socialización con otros y otras será fundamental. Esto ocurre también con la entrada a salas cunas y/o jardines infantiles en donde el contacto con otros niños o niñas será frecuente, lo que también influye en que el infante pueda ser capaz de verse como un ser distinto de los demás, estando en interacción constante con otros niños/as y adultos, por lo que resulta relevante

mencionar que comienza a diferenciar un sexo del otro (Corral, Delgado, García, Giménez- Dazí y Mariscal, 2008).

En relación a lo anterior, surgirán los roles y los estereotipos de género, lo cual corresponde a las conductas que culturalmente se consideran apropiadas dependiendo del sexo que tenga el niño o la niña, las conductas se aprenden e introyectan desde muy temprana edad, principalmente en la etapa preescolar (Corral, Delgado, García, Giménez-Dazi y Mariscal, 2008). Otros autores se refieren al género como una construcción sociocultural que asigna diversas características al comportamiento y al actuar de la persona dependiendo de si es hombre o mujer, por lo tanto sería la sociedad la que impone los modelos femeninos y masculinos, lo que también se transmite en la familia de origen y lo que se aprende en la escuela, por ende son también aprendidos durante el proceso de desarrollo (Chao, Lozano y Rodríguez, 2013). Por lo tanto, en la medida en que el niño/niña va observando y descubriendo el mundo que lo rodea llegará a identificarse con uno de los dos sexos, lo que finalmente se observará en la identidad que el niño desarrolle. Hacia los dos años de edad, el infante logrará reconocerse como hombre o mujer, lo que también trae como consecuencia el tipo de juego que escoja realizar. Entre los tres a los seis años de edad los niños y niñas siguen aprendiendo pautas y acciones que realizan hombres y mujeres, por lo que introyectan una mayor cantidad de información acerca del género, lo que trae como consecuencia un aprendizaje para luego adoptar una identidad de género, esta identidad corresponde a un conjunto de valores, actitudes, estereotipos y principalmente roles característicos según el sexo. Es importante mencionar que esta identificación de un sexo u otro está ligado principalmente a lo que transmitan los padres o cuidadores, ya que son estos los que reforzarán el tipo de conducta que adopte el niño/a acorde a un estereotipo de género, y por otro lado castigarán o será criticada aquella conducta que no concuerde con lo que se espera socialmente que realice un niño o una niña (Corral, Delgado, García, Giménez- Dazi y Mariscal, 2008).

En lo que respecta al desarrollo psicosexual, este se manifestaría ya desde la vida intrauterina hacia la séptima semana de gestación aproximadamente, cuando ocurre la diferenciación de los genitales externos (Johnson y Kolodny, 1997, citado en Mock, 2005), Por lo cual, desde esta primera diferenciación de los órganos sexuales comienza entonces

el desarrollo sexual. Al nacer el bebé y durante la niñez el infante irá realizando actividades propias de autoexploración y también de estimulación, involucrando distintas partes de su cuerpo. Sigmund Freud fue uno de los primeros teóricos en tratar el tema de la sexualidad infantil como algo normativo del desarrollo humano, dando a conocer a través de sus investigaciones y observaciones las distintas manifestaciones del comportamiento sexual infantil, incluyendo otras áreas del cuerpo humano que representan placer más allá de los genitales. Freud llamó a estas áreas zonas erógenas, las cuales son utilizadas como expresión del instinto sexual necesario para experimentar placer y fundamentales para lograr un desarrollo normativo de la personalidad. En consecuencia desarrolló la teoría sobre el instinto sexual, (Mock, 2005), desde los tres a los seis años de edad, e desarrolla la etapa fálica, donde el pene o el clítoris corresponden a las zonas de experimentación del placer. A partir de lo anterior, es posible observar la masturbación como conducta sexual esperable en el preescolar y se comenzaría a desarrollar el complejo de Edipo, el cual se refiere a experimentar un marcado afecto o amor hacia la figura parental de sexo opuesto al del niño o niña y que se expresa además en celos hacia la figura parental del mismo sexo (Tallaferro, 2005).

Mock, (2005) plantea que orinar y evacuar las heces es una conducta que importa a los infantes de tres años, por lo que podrían exigir privacidad al utilizar el baño. Por otro lado la curiosidad en niños y niñas de tres a cinco años puede concluir en cierto interés por observar y tocar las partes del cuerpo de las personas adultas especialmente los senos de la madre. La misma autora da a conocer que el aprendizaje sexual se desarrolla aún más con el ingreso a diferentes instituciones sociales como jardines, escuelas y también al observar programas de televisión y que si bien este aprendizaje sexual tiene inicio en la niñez será un proceso de durará toda la vida del ser humano.

Es necesario entonces que las personas adultas desarrollen un ambiente familiar en el cual se reconozca al sexo como algo normal y positivo, para que así el aprendizaje sobre la sexualidad que adquiera el niño o niña sea sano, por lo tanto es primordial el respeto con que se traten los adultos entre sí ya que es la conducta que niños y niñas observarán como ejemplo de relación. También es primordial el respeto en el trato de niños y niñas para una sana sexualidad, respetando siempre la propia individualidad (Mock, 2005).

En lo que se refiere al desarrollo moral, es en la edad pre escolar donde el niño/a comienza un aprendizaje de lo que es bueno o malo realizar en su entorno. Esto lo introyectará en función de lo que sea indicado e inculcado por los adultos, siendo impuestas una gran cantidad de normas que llevarán a moldear las conductas que presenten los niños/as a medida que se van desarrollando. (Resulta relevante que gran parte de los adultos utilicen el regaño para imponer ciertas normas, por lo que el niño/a finalmente las adopta sin entender el sentido que tienen, simplemente las acata) (Giménez, 2008).

Al respecto, Jean Piaget postula que en la etapa preescolar, el infante presenta una moral heterónoma, caracterizada por el cumplimiento de las normas que son impuestas por medio de una figura de autoridad, por lo tanto, la relevancia de la norma dependerá del adulto. En relación a lo anterior, el autor plantea: *“La mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores”* (Piaget, 1987, p.9).

En esta etapa Piaget habla del concepto de realismo moral, el cual es característico de la etapa pre operatoria, ya que las normas adquieren un valor de mayor significancia que el contexto y las intenciones propias del niño/a. En concordancia a lo anterior, Kohlberg (citado en Delval, 2008), plantea que el infante experimenta la moralidad enmarcada en lo que él denomina etapa de moral preconvencional, y se caracteriza por la obediencia a la autoridad y la regulación externa, es decir, el niño intenciona sus acciones con el fin de evitar el castigo a través del acto de acatar reglas, ya que no posee la capacidad de detectar intencionalidades ni diferencias de interés de los otros y de él mismo (Delval, 2008). Otro de los principales factores, desde donde el niño adquiere su desarrollo moral, se basa en la interacción social con los demás, sean adultos o niños, donde el preescolar podrá reconocer las diferencias entre las personas y sus intereses, por lo cual tendrá que tomar conciencia de dichas características y conciliarlas logrando su adaptación conductual con el fin de adquirir un mayor nivel de habilidades sociales (Corral, Delgado, García, Giménez- Dazi y Mariscal, 2008).

El desarrollo del yo en esta etapa se caracteriza por el reconocimiento de la propia existencia, lo cual contribuye a que el niño o niña comience a construir su identidad a partir de la capacidad que tiene de representar mentalmente lo que ocurre en su mundo externo e interno (Córdova, Descals y Gil, 2011). Esto trae consigo que el niño o niña se reconozca como un ser independiente y además diferente del resto. Este reconocimiento de sí mismo parte por las autoafirmaciones de la propia identidad a través del lenguaje, las cuales son caracterizadas como parte de su yo. Los preescolares se identifican a sí mismos según las características que ellos posean, es decir a través de su sexo, rango etario o los objetos que posean, por ejemplo: “Yo soy una niña”, “no soy un bebé, soy un niño más grande”, “ésta muñeca es mía” (Etxebarría, Fuentes, López y Ortiz, 2013). Delgado y García (2008), dan a conocer la importancia de la valoración que los niños/as tengan de sí mismos en esta etapa, la cual debiera ser principalmente positiva. Es importante entonces, que los cuidadores reafirmen una autoestima saludable, entendiendo este constructo como una serie de pensamientos, conductas y emociones dirigidas hacia uno mismo/a, incluyendo todo aquello que la persona cree sobre su propia persona (Alcántara, 2003). Por lo tanto, que los padres hagan valoraciones positivas ayuda de sobremanera a que los niños/as se sientan capaces de realizar cualquier acción. La autoestima se define como una valoración subjetiva acerca de las propias características que diferencian y definen a una persona. En la etapa preescolar la autoestima se presenta en torno a una imagen idealizada de sí mismo, lo cual refleja el deseo de ser aceptado y valioso, más que a una autovaloración realista (Etxebarría, Fuentes, López y Ortiz, 2013). En cuanto a las necesidades presentes en los/las preescolares, la satisfacción de necesidades de tipo fisiológicas y psicosociales del niño deben ser resueltas a través de los cuidados y buenos tratos por parte de los adultos responsables de ejercer la parentalidad social. Estos adultos ya sean madres o padres, cuidadores o padres adoptivos deben poseer características y habilidades competentes en el ejercicio de la crianza de un niño. Además de estas características, también deben desarrollar la capacidad de adaptación a los cambios propios del desarrollo evolutivo de sus hijos (Barudy y Dantagnan, 2010).

Los mismos autores, plantean que en cuanto a la satisfacción de necesidades de tipo fisiológicas, estas se caracterizan por el sustento de condiciones higiénicas, alimenticias, de seguridad, y de salud necesarias para el ideal desarrollo corporal y biológico del niño.

Con respecto a las prácticas de crianza necesarias en el desarrollo fisiológico del preescolar, el Programa Chile Crece Contigo (2015) entrega variada información acerca de las adecuadas prácticas de crianza a ejercer en la promoción del desarrollo socioemocional, físico y cognitivo del preescolar. En relación a lo anterior, se destaca en primer lugar la necesidad de brindarle al niño/a desde los dos años hasta aproximadamente antes de los tres años y medio, un adecuado entrenamiento en el control de esfínter, ya que el sistema nervioso del preescolar se va haciendo progresivamente más maduro. Por consiguiente, son importantes las muestras de cariño y la puesta en práctica de la paciencia, ya que este aprendizaje implica un hito importante en el desarrollo del preescolar.

Igualmente es pertinente conocer cuáles son las señales habituales cuando el niño/a quiera hacer sus necesidades, cuando esto ocurra es pertinente inducirlo/a o motivarlo/a, sin forzarlo/a ya que aún está aprendiendo a reconocer estas sensaciones. Es recomendable felicitarlo/a y motivarlo/a frente a cada logro y avance adquirido, a través de refuerzos positivos (Chile Crece Contigo, 2015).

Por otra parte, en referencia a la implementación de una alimentación adecuada en el preescolar, es recomendable brindarle al niño/a comida saludable y acorde a sus necesidades de crecimiento, debido a que es fundamental promover buenos hábitos alimenticios desde niños, para que desde pequeños/as aprendan a nutrirse y a relacionarse con la comida de una manera saludable. Por lo tanto, es necesario organizar la alimentación en horarios fijos para generar buenos hábitos alimentarios. Motivar al niño a comer solo, igualmente fomenta la estimulación de su independencia. Es importante recalcar, que cada vez que se quiera mimar o felicitar al niño por algún logro, se debe hacer a través de expresiones directas de afecto como a través de un abrazo, palabras, un panorama entretenido o la posibilidad de compartir juntos, evitando recompensarlos a través de la comida, ya que esto actuará como un compensador o calmante emocional (Chile Crece Contigo, 2015).

El mismo programa plantea que en cuanto a las necesidades referidas a la salud del preescolar, es necesario que los padres o cuidadores promuevan que el niño/a acuda a

todos los controles médicos que le corresponden. En función de lo anterior, la higiene bucal es un componente estratégico muy importante en la salud para prevenir las enfermedades más comunes en la boca. Por ejemplo, el cepillado de los dientes debe ser junto a un adulto, para ir indicándole la forma correcta de hacerlo.

En referencia a los hábitos de sueño, si las horas de sueño son suficientes, se espera que el niño o la niña se levante con ánimo, por el contrario, la falta de sueño alterará su humor y energía. Por lo tanto es de suma importancia inculcar horarios fijos para poder implementar en el niño los hábitos correspondientes al sueño. Algunas de las adecuadas prácticas específicas a implementar en esta área son: Fomentar que el niño/a se calme jugando un juego tranquilo, como armar un puzzle u ordenar la pieza. Ponerle el pijama tranquilamente. Ir al baño y realizar en conjunto el cepillado de dientes. Arrojarlo en su cama, con algún peluche o cualquier otra cosa que le haga sentirse seguro. Poner música suave o contarle un cuento y finalmente despedirse (Chile Crece Contigo, 2015).

Es importante que los padres o cuidadores, enseñen hábitos al preescolar, entendiendo los hábitos como prácticas habituales de realizar para una adecuada salud. En lo que se refiere a los hábitos de higiene, son estos los que se deben enseñar en gran medida y específicamente es necesario que le sean entregados al preescolar enseñanzas que vayan acompañadas de ejemplos de los mismos cuidadores, se espera así que el preescolar por medio del aprendizaje por imitación, pueda poner en prácticas los hábitos que le sean enseñados (Chile Crece Contigo, 2015).

En cuanto a la implementación de prácticas adecuadas en las necesidades referentes a seguridad y cuidado en los niños/as, es necesario que los elementos que constituyen un peligro se guarden en lugares seguros y fuera del alcance de los niños. Revisar que a nivel del suelo no existan objetos peligrosos. Proteger el acceso a escaleras, ventanas y balcones. No dejar al niño/a solo mientras se baña, ni dejarlo bajo el cuidado de hermanos pequeños. Implementar el uso permanente de silla de auto (Chile Crece Contigo, 2015).

Con respecto a las necesidades asociadas al desarrollo socioemocional del preescolar, Barudy y Dantagnan (2010) plantean que las necesidades se caracterizan por la entrega de lazos afectivos de calidad y la posibilidad de vivir en un contexto basado en la

seguridad emocional. Esta satisfacción de necesidades afectivas promueve en el preescolar el desarrollo de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, contribuyendo a que el niño o niña sea capaz de recibir y dar afecto a los demás, crear vínculos de apego seguro y de calidad, además de desarrollar relaciones basadas en la empatía, ya sea esto a nivel familiar o social, generando en el niño la seguridad en la formación de vínculos y la seguridad de ser aceptado e importante para otro u otra.

En relación, una de las adecuadas prácticas de crianza a implementar en función a proporcionar un sano desarrollo socioemocional, es en primer lugar la promoción del manejo respetuoso de las pataletas en los preescolares. Este tipo de manifestaciones son parte de su proceso de desarrollo y adaptación, las cuales pueden expresar rabia, irritabilidad, o alguna necesidad insatisfecha. Cabe a destacar que los niños y niñas no tienen los mismos recursos que los adultos para comunicar lo que necesitan, piensan o sienten, por lo tanto las pataletas actúan como una forma de comunicación (Chile Crece Contigo, 2015).

Dado lo anterior, es necesario implementar como prácticas específicas en la crianza del niño/a preescolar, la mantención de la calma frente a estas situaciones. Es decir, implementar una atmósfera tranquila ayuda a recuperar el control a través de la contención emocional o a través de hacer comentarios o actividades distractoras.

En cuanto a promover la autonomía del niño/a, es necesario comprender que el logro de la autonomía es un proceso muy importante que requiere del apoyo y orientación necesaria, debido a que el reforzamiento de la mayor confianza que experimenta el niño respecto a sus propias habilidades, facilita el desarrollo de herramientas competentes de auto seguridad personal y conductas de socialización (Chile Crece Contigo, 2015).

Al respecto, es importante lograr un clima afectivo y alegre en el hogar, de modo a estimular la colaboración entre los integrantes de la familia y no la restricción o la oposición. Es necesario escuchar al niño/a, para que ellos también aprendan a escuchar y entender desde el razonamiento.

Otra área a reconocer dentro de las necesidades socioemocionales que presentan los preescolares, se refiere al adecuado manejo de los miedos. En la etapa preescolar se hace normativo que surjan temores frente a determinados temas y situaciones reales o imaginarias. Por lo tanto, es necesario evitar el objeto que produce miedo, ya que no se

hace factible enfrentar al niño a tal temor debido a que su miedo aumentará (Chile Crece Contigo, 2015).

Es necesario que la figura parental, brinde seguridad, atención, compañía y comprensión al niño en tal situación, buscando las causas específicas del estrés y buscando soluciones para atenuarlas.

La educación sexual también se presenta como una necesidad en el desarrollo socioemocional del niño/a, ya que es recomendable enseñarles las palabras correctas para designar las partes del cuerpo, incluyendo los genitales femeninos y masculinos (Chile Crece Contigo, 2015).

Las diferencias entre los sexos deben ser explicadas correctamente, respondiendo a las preguntas de los niños/as acerca de la reproducción, haciendo alusión de que algunas partes de su cuerpo son privadas y sólo pueden ser vistas y tocadas por sus padres o adultos responsables de su cuidado.

En referencia a las necesidades presentadas en el desarrollo cognitivo del niño/a preescolar, el juego es el modo más significativo a través del cual los niños y niñas aprenden las tareas más importantes a esta edad, desarrollándose en las áreas socioemocional, física y cognitiva. Es necesario que los padres o cuidadores jueguen con los niños, estimulándolos cognitivamente a través del uso de su imaginación y el desarrollo de sus propias historias. También es importante el uso de juguetes que potencien el juego imaginativo.

Otra práctica a rescatar, es mostrarle y hablarle al niño sobre distintos objetos, fomentando que el niño/a reconozca y repita lo que se le ha sido enseñado.

Igualmente es necesario el brindar oportunidades para experimentar, describir, aprender y comunicar a través del juego (Chile Crece Contigo, 2015).

El mismo programa plantea que el juego además desarrolla el área física del niño/a, ya que a través del movimiento, utilizan sus músculos, adquieren coordinación viso motora y dominio de su cuerpo. Por lo tanto, el juego potencia la inteligencia, el aprendizaje y el desarrollo íntegro en los niños/as.

Siguiendo en las necesidades presentes en el desarrollo cognitivo del preescolar, la estimulación del lenguaje se desarrolla a partir de las interacciones del niño o niña con sus cuidadores, a través del lenguaje claro con el niño/a, de modo de facilitar su comprensión y aprendizaje.

Las prácticas adecuadas a implementar en el desarrollo del lenguaje son: Hacer de la lectura un hábito diario. Leerle al niño antes de dormir. Hablarle acerca de las imágenes presentes en los libros. Permitir que el niño/a pase las páginas.

Mostrarles las palabras siguiendo las palabras con el dedo en la medida que se leen. Preguntarle acerca de la historia y permitirle al niño/a hacer preguntas acerca de la historia (Chile Crece Contigo, 2015).

Por otra parte, el desarrollo del dibujo infantil, esta es una actividad espontánea muy significativa de promover. Los niños/as pueden dibujar desde muy temprana edad, haciéndolo como una experiencia de exploración y creación. Pintar es otra actividad relacionada que resulta muy estimulante para los niños/as, la cual conlleva beneficios en términos de expresividad de emociones y sentimientos, creatividad, y desarrollo de la motricidad fina, la confianza en sí mismo/a, entre otros. Al respecto, algunas de las prácticas adecuadas a implementar en función al desarrollo del dibujo en el niño/a, es acompañarlo en la actividad utilizando distintos materiales, para después de dibujar, conversar juntos acerca de cuál es su personaje favorito, qué están haciendo los personajes en el dibujo, o por qué escogen un color u otro (Chile Crece Contigo, 2015).

3.1.3 Función Materna

La madre cumple un rol fundamental y único en la supervivencia de sus hijos e hijas sobre todo durante las primeras etapas del desarrollo, siendo la primera figura de relación existente para el infante. Por lo tanto, la función que le corresponde desempeñar para el cuidado de sus hijos e hijas es sumamente primordial (Delval, 2008).

El rol materno definido por Rubin (1984, citado en Garrido y Marchán, 2011), corresponde a un proceso de carácter complejo, en el cual se incluyen aspectos cognitivos y sociales, siendo un rol aprendido con la práctica, el cual tiene como objetivo principal, la unión de la madre con el hijo o hija. Se espera que la madre se identifique con su rol, para así realizarlo de manera óptima.

La función materna que ejercerá la mujer dependerá de cómo se ha construido la historia subjetiva de su maternidad. Debido a lo anterior, es que la función materna no se adjudica

a la mujer por el solo hecho de la procreación, sino que surge desde que comienza la vinculación afectiva con su hijo o hija. Desde ahí la madre comienza a sentirse gratificada, debido a que debe proteger y cuidar a su primogénito. La persona que le corresponda cumplir con la función materna en la crianza deberá, en términos prácticos comprender las reacciones que tenga el niño según las necesidades que se deban satisfacer, ya sea de hambre, sueño, regulación emocional, etc. (Urbano y Yuni, 2005).

Es importante recalcar, que el rol materno en la crianza se hace de vital importancia en cuanto al desarrollo y el brindar al niño/a los cuidados necesarios desde sus primeras etapas de vida, ya que el bajo nivel educativo, y por lo tanto, la menor inserción laboral y el consiguiente menor nivel de ingresos económicos en los cuidadores, especialmente de la madre, puede influir en la búsqueda de servicios higiénicos, alimenticios y de salud necesarios para el bienestar de los niños/as. Por lo tanto, dentro del rol materno recae una gran responsabilidad en cuanto al nivel de desarrollo cognitivo y de exposición a factores de riesgo ambientales en que se encuentren sus hijos/as (Barbieri, 2015).

La misma autora, considera que existe otro factor a destacar, que recae como función del rol materno, contextualizado en su labor de crianza y gestación, es la función de nutrición en el embarazo, lo cual puede tener consecuencias negativas en el desarrollo temprano y a largo plazo del niño/a, afectando principalmente no sólo su crecimiento físico, sino principalmente su desarrollo cognitivo, calidad de vida y desarrollo productivo/laboral en el futuro.

Es posible afirmar que de las madres se espera entrega, apoyo y cuidados incondicionales e instintivos. Hoy en día, se asocia a la maternidad con una concepción más realista y contemporánea en torno a la mujer que ejerce un rol de madre, sin embargo, aún predominan ideologías que relacionan a la maternidad con un papel de protección, amor y perfección, direccionando su identidad en una forma casi implícita, a una no falla de este patrón sociocultural, que vincula a esta función con la principal responsabilidad de formadoras de futuras generaciones (Cánovas, 2010).

Según Molina, (2006), las transformaciones socioculturales con respecto al concepto de maternidad han evolucionado en forma histórica, develando desde múltiples perspectivas

y épocas los significados y proyecciones de esta concepción en el tiempo. La misma autora

Actualmente deja de asociarse a la mujer sólo con la procreación y crianza, ya que éstas tareas son consideradas como opcionales o renunciables, aun así, la identidad histórica de “mujer – madre” sigue trascendiendo y se hace presente en nuestros días (Molina, 2006).

Cánovas (2010), plantea que la maternidad es un proceso de construcción constante que se inicia mucho antes de enfrentarse a la decisión de ser madre, independientemente de las circunstancias en que esto suceda. Los roles de género y la herencia psicológica se convierte en una pauta normativa en la historia de cada familia, así como en sus anhelos, frustraciones, temores y vivencias que se anexan con las ideologías sociales presentes en la historia que dan forma a la percepción subjetiva. Por lo tanto es un proceso dinámico y también ligado a la búsqueda de sentido. Se inicia con la sospecha de embarazo, pasando a la confirmación de este, asimilando y acomodando su proyecto de vida en función de su estado, verificando este proceso con los síntomas físicos y cambios corporales y psicológicos que trae consigo el transcurso del embarazo, continúa la construcción de la maternidad con el nacimiento del bebé, período en el que la madre despliega sus formas de cuidado, con el fin de asegurar el bienestar a su primogénito. Todo esto se va a llevar a cabo en diversas formas, dependiendo del contexto y las circunstancias que viva la madre en los diferentes periodos (Cáceres, Molina, Ruiz, 2014).

3.2 Antecedentes Empíricos

Luego de revisados los conceptos de prácticas de crianza, etapa preescolar y rol materno, se fundamentará la presente investigación en datos empíricos asociados a la temática del estudio.

Un elemento fundamental en relación a la concepción de niños y niñas y por lo tanto, de las prácticas de crianza que se deben ejercer en su desarrollo, lo constituye la Declaración Internacional de los Derechos del Niño (CDN), la cual fue firmada el 20 de noviembre de 1959 por las Naciones Unidas. Con ella se intenta promover derechos y el rol que juegan la escuela y las familias para garantizarlos. Posteriormente, en 1990 se ratificó la Convención Internacional de Derechos del Niño en Chile junto a otros 57 países, asumiendo el compromiso de asegurar a todos los niños y niñas (menores de 18 años) los derechos y principios que ella establece, transformándose así en uno de los tratados de Derechos Humanos más ratificados de todos los tiempos y actualmente, hay 191 países que han adherido a esta Convención. En la actualidad nacional, los Derechos del Niño han sido debatidos debido a que existe una mayor preocupación y sensibilidad de la sociedad hacia la infancia, siendo necesario satisfacer ciertas necesidades materiales y afectivas en esta etapa del desarrollo. Así también, existen necesidades asociadas a definir los límites de la autonomía o los mecanismos que permitan identificar el "interés superior del niño" (Rojas, 2007).

Con respecto a los tratados vigentes internacionales ratificados por Chile, el Decreto 830 sobre la promulgación y Convención de los Derechos del Niño a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, consagra el principio de que los niños y niñas son sujetos de derechos y no objetos de protección, estableciendo un cambio de óptica en la relación del Estado y los adultos con la infancia. Se incorpora como principio fundamental el interés superior del niño como consideración primordial a la que se debe atender (Decreto N° 830, 1990). El interés superior del niño se refiere a garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el Desarrollo Holístico del Niño, el cual abarca el desarrollo físico, psicológico, espiritual, moral y social del niño (UNICEF, 2015).

En Chile, la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, establece una serie de criterios basados en los Tratados internacionales ratificados por Chile. Algunos de los criterios más importantes son: Protección especial, Protección social, Educación, Violencia y maltrato, Trabajo infantil, Primera infancia, Derecho a la familia y No discriminación (UNICEF, 2015).

En primer lugar, en lo que se refiere al criterio de Protección especial, la Ley N° 20.032 promulgada por el Ministerio de Justicia, establece el sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores del SENAME y su régimen de subvención (Ley N° 20.032, 2005).

Al respecto, el Servicio Nacional de Menores ofrece una lista de programas integrales destinados al fortalecimiento de la protección de los derechos de la niñez vulnerada, permitiendo la restitución y reinserción social, bajo un enfoque intersectorial, territorial y de calidad (SENAME, 2015).

Específicamente, los programas del SENAME que se hacen cargo de la primera y segunda infancia son:

“Género, Maltrato e Infancia” dirigido a los Equipos de proyectos especializados en maltrato y abuso sexual grave de la red de SENAME:

El objetivo principal de este programa se centra en la estimulación de la reflexión y generación de conocimiento en los equipos especializados en torno al enfoque de género y su influencia en la comprensión del abuso sexual y maltrato grave hacia niños/as y adolescentes, logrando integrar el enfoque de género en la intervención.

Los programas llevan por nombre: Residencias de Protección a Adolescentes Embarazadas. Residencias de protección para Lactantes y Preescolares con madres en comunidades terapéuticas, el cual tiene como principal objetivo promover y proteger el desarrollo físico, mental, social y emocional de los niños y niñas, que permanecen junto a sus madres en comunidades terapéuticas, con el objeto de potenciar su vínculo afectivo y habilitarlas en su rol protector, revirtiendo los factores de vulneración de derechos a los que sus hijos/as pueden estar expuestos/as. Otros programas son: Lineamientos Residencias Transitorias Madres Recluidas y el programa de Residencias de Protección a Lactantes y Preescolares, el cual cuenta con el objetivo principal de brindar a niños y niñas una atención residencial especializada, personalizada y de calidad durante su

permanencia en estas residencias, mientras se reestablece su derecho a vivir en familia, acorde a los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

En segundo lugar, en lo que respecta al criterio de Protección social, en nuestro país existe la Ley N°20.379 que fue creada el año 2009, la cual instauro el Sistema Intersectorial de Protección Social, dando origen al Programa Chile Crece Contigo, el cual tiene como misión primordial acompañar, proteger y apoyar integralmente a niños, niñas y sus familias, que se atiendan en el sistema público de salud según sean sus propias necesidades. El objetivo de este sistema de protección integral a la infancia es además de acompañar al infante y su familia, hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria del desarrollo de niños y niñas, partiendo desde el primer control de gestación a la madre hasta el ingreso del niño o niña al sistema escolar en el primer nivel de transición entre los 4 o 5 años de edad aproximadamente. (Ley N° 20.379, 2009). Dentro del mismo programa se incluye un portal web (www.chilecrececontigo.cl) el cual entrega información a través de internet sobre temáticas como: lactancia materna, manejo respetuoso del llanto y las pataletas, sueño infantil, entre otras. También existe un programa radial llamado “creciendo juntos”, emitido a través de la radio cooperativa, además de la existencia de una red de 57 radios comunitarias con cobertura nacional. Se destaca en la temporada 2012, el énfasis en el abordaje de temáticas como crianza respetuosa y promoción de paternidad afectiva. En función de lo mismo también existe la entrega de material audiovisual de apoyo proporcionado a la red de profesionales del Programa Chile Crece Contigo, con las temáticas anteriormente mencionadas, así como también se entrega a las familias la “Guía de gestación y el Nacimiento, empezando a crecer” durante la etapa prenatal y luego, entre 0 a 2 años del niño, se entrega la “Guía descubriendo juntos” entre otras guías de en apoyo al crecimiento del infante.

En cuanto a los programas de Chile Crece Contigo y las temáticas que aborda cada uno de ellos, están los siguientes: Programa Gestación, Programa de 0-1 años, Programa de 1-2 años, Programa de Primera Infancia (2-6 años) y Programa de Segunda Infancia (6-12 años). Respecto del programa de Primera Infancia, las temáticas que se abordan son: hitos del desarrollo y crecimiento, apego y autonomía, control de esfínteres, juego y dibujo como potenciadores del desarrollo, apoyo al desarrollo del lenguaje, Alimentación adecuada, las Vacunas y su importancia en esta etapa, fomento lector en la Primera

Infancia, manejo respetuoso de las pataletas y del destete, uso del porteo y del porta bebé para fomentar el apego, estrategias de crianza, establecimiento de la lateralidad, manejo de los temores normativos del niño en esta etapa, seguridad y cuidados de la casa, educación sexual, salud general y bucal, higiene del sueño, enfermedades comunes y su cuidado.

Chile Crece Contigo entrega información relevante para el proceso de crianza a través de redes sociales como Facebook y Twitter, además de contar con un fono infancia, donde se entrega orientación telefónica gratuita en casos de Crianza y Desarrollo Infantil. De la misma forma, existe el programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial, el cual tiene como objetivo principal prevenir situaciones de posible riesgo y promover una adecuada salud infantil temprana (desde la gestación hasta los 4 años de edad), que en la práctica se traduce en la aplicación de talleres de apoyo a la crianza así como de talleres de habilidades parentales, todas estrategias enfocadas en promover y fortalecer una crianza respetuosa (Valenzuela, 2012).

En tercer lugar, en referencia a la educación preescolar en nuestro país, UNICEF ha desarrollado un modo de contribuir a fortalecer o corregir algunos aspectos de la reforma educacional chilena. En el año 1998 realizaron un debate llamado “Impacto educativo de la enseñanza preescolar: resultados, causas y desafíos (UNICEF, 2001). En este informe, se dio a conocer que la infancia temprana en Chile ha sido beneficiada considerablemente gracias al proceso de modernización que el país ha experimentado en las últimas décadas, específicamente en lo que se refiere a indicadores de nutrición y sobrevivencia en la infancia. Por otro lado dan a conocer que casi un tercio de los niños/as chilenos/as que son menores de 5 años viven en situación de pobreza, lo cual es claramente una condición que limita la calidad del ambiente social, económico y cultural en que les toca vivir y crecer. Es por esto que la crianza y la educación en preescolares deben apuntar a potenciar las capacidades del infante, como por ejemplo estimulación cognitiva a través del pensamiento, imaginación. Debido a lo anterior es que surge la necesidad de realizar programas que fortalezcan la capacitación de la familia como agente socializador principalmente desde antes que el niño o la niña ingrese a la educación preescolar o a programas escolares como la educación parvularia, por lo tanto el rol que debe

desempeñar la familia es de gran importancia para el desarrollo del infante (UNICEF, 2001).

En cuarto lugar, en lo que se refiere al criterio de Violencia y Maltrato, existe la Ley N° 20.066 llamada Ley de Violencia Intrafamiliar, promovida a través del Ministerio de Justicia, la cual previene, sanciona y erradica la Violencia Intrafamiliar y otorga protección a las víctimas de la misma (Ley N° 20.066, 2005).

En relación con lo anterior, en el año 2008, el Ministerio de Justicia crea la Ley N° 20.286, la cual introduce modificaciones orgánicas y procedimentales a la Ley N° 19.968 que crea los Tribunales de Familia, prohibiendo el castigo físico y psicológico contra los niños (Ley N° 20.286, 2008).

En quinto lugar, en lo concerniente al criterio de Trabajo infantil, se crea en el año 2008 a través del Ministerio del Trabajo y Previsión Social, la Ley N° 19.648, que modifica el código del trabajo para abolir el trabajo de los menores de quince años. Esta ley promueve la sensibilización de la población respecto al trabajo infantil como una práctica que desvaloriza y vulnera los derechos del niño a la educación, la protección, al descanso, recreación y a la cultura, al desarrollo físico y mental, entre otros derechos. De este modo se pretende contrarrestar las visiones culturales, todavía vigentes en Chile, que tienden a legitimar el ingreso temprano al mundo del trabajo de los niños de los sectores sociales más postergados, ya que el trabajo infantil se constituye como una expresión de un sistema económico, social y cultural que no garantiza un desarrollo íntegro y solidario a los niños (Ley N° 19.684, 2008).

En sexto lugar, en lo referente al criterio de Primera infancia, el Ministerio de Educación promueve en el año 2007 la Ley N° 20.162, la cual se proclama como la Reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia en el segundo nivel de transición, siendo necesario que el Estado promueva la educación parvularia y garantice el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica (Ley N° 20.162, 2007). En cuanto a los servicios educativos brindados al preescolar, la educación parvularia se enfoca en posibilitar los mejores aprendizajes para los primeros años de vida de los niños y niñas, otorgando mayores oportunidades en el presente y para su vida escolar futura.

Para posibilitar una educación de calidad se utilizan distintas líneas de acción con el fin de tomar acuerdos con todos los actores del sistema: los sostenedores de las escuelas, las familias, los equipos de aula (Educadora y Técnico en Educación Parvularia) y los Asesores Técnico Pedagógicos que los acompañan en esta difícil pero hermosa misión de educar. También se aplican programas o planes que ayudan a las Educadoras y Técnicos a mejorar sus prácticas y dar ofertas más variadas para que los niños/as aprendan en forma dinámica y placentera. Dos de estos programas son: el Programa de Corporalidad y Movimiento en el aprendizaje (CYMA), cuyo objetivo es incorporar prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los niños de los niveles de transición, que fortalezcan su organización motriz y además habilidades de aprendizaje. El segundo programa es el Plan Nacional de Fomento Lector (PNFL) que tiene como objetivo promover una sociedad lectora en la cual se valore la lectura como un instrumento para mejorar el nivel educativo de las personas y así desarrollar habilidades como creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico (Ministerio de Educación, 2015).

En séptimo lugar, con respecto al Derecho a la Familia, en el año 1999 el Ministerio de Justicia proclama la Ley N° 19.620 sobre adopción de menores, que favorece los derechos de los niños y niñas al poder acceder legalmente a tener una familia que los crie y cuide sin ser sus padres biológicos (Ley N° 19.620, 1999).

Y finalmente en octavo lugar, en función de la No Discriminación, el año 2015 a través del Ministerio de Planificación, comienza a regir la Ley N°20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. La cual obliga al Estado de Chile a asegurar a los niños y niñas con discapacidad el pleno ejercicio de sus Derechos (Ley N° 20.422, 2010).

En relación a investigaciones asociadas a la temática del presente estudio, es importante mencionar los resultados de un estudio sobre prácticas de crianza y resolución de conflictos familiares en niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años, realizado en Uruguay el año 2008. En este estudio, participaron 1.089 adultos que habitaban áreas urbanas de dicho país, los cuales fueron seleccionados tanto sistemáticamente como en forma aleatoria. Como instrumento para la recolección de datos fue utilizada la escala Parent-Child Conflict Tactics Scales (CTSPC, 1979) para la medición de conductas

violentas. En relación a los principales resultados, se obtiene que las prácticas de crianza que implican el uso de violencia tanto física como psicológica contra niños y niñas son empleadas por el 80% de los adultos entrevistados. Además, se incluyen otras formas de violencia tales como conductas negligentes, respecto de lo cual el porcentaje de violencia asciende al 86%. Desde estos resultados, se concluye que el maltrato constituye una práctica de crianza de uso frecuente en los adultos que participaron del estudio mencionado (Campos, González y Solari, 2008).

Por otro lado, en Colombia se difundió un artículo que condensa diferentes estudios sobre prácticas, pautas y creencias asociadas a la crianza, reconociendo un cambio en las relaciones de los adultos con los niños/as, al aparecer una nueva práctica que incluye el reconocimiento que hacen los padres del tiempo libre del niño y la participación de madres y padres en las actividades que se llevan a cabo en el tiempo libre de sus hijos, específicamente durante el juego. Por lo tanto, estos resultados apuntan a que a estos niños no se les exigiría tareas diferentes a las que deben cumplir como niños/as (jugar). Esto mismo, implica que el infante puede influir más explícitamente en las prácticas de crianza de los padres (Aguirre y Yáñez, 2000). Otros cambios en las prácticas de crianza que la sociedad colombiana ha ido experimentando, tienen que ver con la violencia ejercida a los infantes. El mismo estudio, indica que actualmente los padres manifiestan un rechazo a la violencia ejercida hacia los niños y niñas, pero sí dan a conocer que ejercen castigo físico, dejando en claro que son conscientes de que utilizar el diálogo como acción para corregir a los niños y niñas es preferible. Esto indica que las prácticas de crianza no están del todo transformadas en los sujetos participantes de la investigación, pero sí se reconoce que efectivamente existen prácticas que están cambiando. Por otra parte, las prácticas que se refieren al cuidado de la salud como preocuparse de la higiene del niño/a han contribuido a una reducción de enfermedades en la población infantil. Asimismo, aparece una importante modificación en las prácticas de crianza referidas a la expresión de afecto, en donde los padres aparte de reconocer que la expresión del afecto es necesaria también reconocen que es importante realizar acciones concretas de expresión de cariño. Debido a esto, es frecuente que las madres y padres expresen verbalizaciones de amor, apoyo y mayor contacto físico como caricias, abrazos y besos a sus hijos e hijas (Aguirre y Yáñez, 2000).

Por otra parte en Argentina, en el año 2006 se realizó una investigación sobre “Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense” con hijos e hijas entre 0 y 6 años de edad, donde participaron 1.460 familias. Los datos se recabaron a través de encuestas y se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas e inductivas para el análisis, siendo un estudio de carácter exploratorio. Los resultados que se obtuvieron indican que las prácticas y conocimientos sobre crianza que tienen las madres son en su mayoría insatisfactorias desde la perspectiva de los autores de la investigación. Por otra parte, la lactancia materna como práctica de crianza y los conocimientos que tienen las madres sobre esta práctica son satisfactorios debido a que reconocen la importancia que tiene la lactancia para el proceso de desarrollo del hijo o hija. Finalmente se concluye que los resultados podrían estar relacionados con la poca importancia que ha tenido la promoción del desarrollo de políticas psicosociales infantiles en las políticas públicas nacionales argentinas (Ortale, Piovani, Rodrigo, Sanjurjo y Vojkovic (2006).

En Chile, Alarcón, Bustos, Cortés, Muñoz, y Vizcarra (2001) realizaron un estudio sobre Maltrato Infantil en la Ciudad de Temuco en Chile, donde participaron 442 hogares y la edad promedio de las y los consultados fue de 34 años. Se utilizó como instrumento una adaptación de la escala “Conflict Tactic Scale” (CTS, 1995) el que ha sido usado en numerosos estudios tanto nacionales como internacionales. Los principales resultados obtenidos dan muestra que el 17,5% de las madres reconocen ejercer violencia psicológica a sus hijos e hijas mientras que el porcentaje de padres que ejerce violencia del mismo tipo fue de un 6,8%. Con respecto al uso de violencia física leve, 42,3% de las madres y 17,1% de los padres reconoce practicarla. En relación al uso de violencia grave, el 2,6% de las madres y el 1,2% de los padres informan que la utilizan. En lo que se refiere al uso de estrategias no violentas para resolver conflictos basada en la comunicación verbal, un 70% de las madres y padres refiere practicarla. Cabe mencionar que el maltrato tanto físico como psicológico representa una forma de práctica de crianza.

En el año 2011 una encuesta nacional sobre Familia, Maternidad y Crianza, es realizada en Chile, la cual forma parte de un proyecto conjunto de la Universidad Católica y Adimark. Busca obtener información confiable y sostenida en el tiempo acerca del estado y tendencias actuales de la sociedad chilena. El estudio utilizó la Metodología Cuantitativa y

utilizó como instrumento para la recolección de datos las encuestas personales en hogares. La muestra correspondió a la población mayor de 18 años de diferentes comunas del país. En referencia al tamaño de la muestra correspondió a 2.005 personas efectivas, la encuesta se realizó entre el 20 de Junio y el 29 de Julio del año 2011. Los principales resultados obtenidos con respecto a la Crianza de niños y niñas corresponden a: 58% de las mujeres que son madres se dedicaron solas a la crianza de los hijos e hijas durante el primer año de la vida del infante, lo cual muestra que la madre es la principal cuidadora de los hijos e hijas en Chile, por otro lado, los padres más jóvenes de edad colaboran más en la crianza, por ejemplo se da a conocer que el 64% de los padres entre 18 y 24 años ayudó a cuidar al niño o niña en las noches, mientras que en los tramos etarios entre 35 a 44 años el porcentaje disminuye a un 51%, y entre 45 a 54 años el porcentaje de padres que ayuda a cuidar a sus hijos e hijas continúa disminuyendo a un 39% (Encuesta Nacional Bicentenario, 2011).

En lo que se refiere al maltrato infantil, se realizó un cuarto estudio llevado a cabo por la UNICEF en el año 2012, este estudio contó con tres objetivos, el primero fue determinar prevalencia, frecuencia y características del maltrato físico y psicológico en niños y niñas de octavo año básico de colegios municipales, particulares subvencionados, y particulares pagados, pertenecientes a la IV, V, VIII, IX, X, XIV y la Región Metropolitana. El segundo objetivo fue determinar prevalencia de abuso sexual en la población de niños y niñas, y el tercer objetivo fue comparar los resultados de este estudio con los realizados en 1994, 2000 y 2006. La metodología que se utilizó fue cuantitativa basada en la aplicación de cuestionarios autoadministrados con preguntas abiertas y cerradas en los propios establecimientos educacionales. Se utilizó un diseño muestral de 1.555 cuestionarios con una muestra probabilística representativa aleatoria proporcional y el trabajo de campo se realizó entre los meses de Mayo y Julio del año 2012. Los principales resultados obtenidos con respecto a la frecuencia de violencia hacia los niños y las niñas fue que el 71% de los niños y las niñas recibe algún tipo de violencia ya sea de parte de su madre como de su padre, mientras que un 51,5% sufre algún tipo de violencia física y el 25, 9% sufre violencia física grave. Por su parte el 19,5% de los niños y las niñas recibe violencia psicológica y finalmente el 29% de los/las encuestados/as dice no recibir ningún tipo de violencia. Entre otros resultados obtenidos figura la evolución que ha tenido la violencia

hacia los niños y las niñas, siendo resultados más significativos la disminución del porcentaje de violencia, aunque en las últimas tres mediciones de los años 1994, 2000 y 2006 se aprecia que el tipo de violencia física grave se mantiene sin modificaciones (Bascuñan y Larraín, 2012).

El contexto institucional en el cual se realizará la presente investigación, es la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán y específicamente el Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce de la Escuela de Psicología de la mencionada casa de estudios. Las principales prestaciones que brinda el centro a la comunidad son: atención Psicológica de tipo Clínica-Comunitaria, atención Fonoaudiológica y atención de Trabajo Social. Respecto de las y los usuarias/os preescolares del Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce que reciben atención Psicológica Clínica y Fonoaudiológica en el primer semestre del año 2015, se tiene un total de 6 niños/as, de los cuales 2 tienen 3 años, 2 tienen 4 años y 2 tienen 5 años (CEPSICO, 2015).

3.4 Marco epistemológico/ Reflexividad

La presente investigación accede al conocimiento del objeto de estudio referido a las vivencias de prácticas de crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad preescolar, a través de la observación de los hechos en su ambiente natural, enmarcando al investigador en la experiencia vivencial del sujeto (Treviño, 2007), por lo cual, se sitúa dese los postulados del paradigma fenomenológico.

Se utiliza el término fenomenología para designar una tradición de las ciencias sociales que se orienta a conocer el marco de referencia de los/as actores sociales. En este sentido, se caracteriza por entender a los seres humanos como personas sujetos de conocimiento, y no como meros objetos de la naturaleza (Toledo-Nickels, 2009).

Husserl, a través de su libro “Crisis de las Ciencias Europeas” en el año 1954, desarrolló una crítica a la corriente positivista, como una forma de entregar una visión desentrañada del limitado alcance de conocimiento sobre nosotros mismos que las ciencias objetivas

ofrecían hasta ese entonces. La crítica y debate sobre la visión parcial, cuantificable y concreta del sujeto, se situaba ya desde antes de los años cincuenta, basta recordar que el propio proyecto ilustrado generó una serie de corrientes críticas, cuyo común denominador fue señalar las carencias y perversiones que el conocimiento científico significó como modelo único y universalmente válido para entender el mundo y hombre en el mundo. Las posturas irracionalistas, el romanticismo, la llamada filosofía vitalista, Nietzsche, Schopenhauer, entre otros, son grandes opositores al proyecto de la modernidad fundado por la ciencia objetiva; no obstante, el mérito de Husserl (1986) es haber sido el fundador de una corriente que pretendió en sus inicios, proponer una vía distinta a partir de la misma fuente cartesiana del sujeto pensante (Treviño, 2007).

Para Husserl, la fenomenología estaría fundamentada en la experiencia vital del sujeto/a, quien es el origen de sus propias vivencias. Al mismo tiempo este autor enfatiza que el método de la fenomenología pretende lograr una mirada de estas vivencias tal y como se manifiestan, por lo que el rol del receptor de ellas es describirlas y no intentar crear explicaciones a tales fenómenos (Terra, Camponogara, Santos, Souza y Erdmann, 2011). Desde allí se plantea que la vía para acceder al conocimiento sería la inmersión del investigador en la experiencia de su objeto de estudio.

“La conciencia co-constituye sus objetos, tiene una actividad intencional que decanta el contenido representacional del mundo, los objetos se nos aparecen como fenómenos dados para la conciencia” (Bezanilla, Campos, Cárdenas, Martínez y Pérez, 2012 p.6).

Los mismos autores plantean que el propósito de la fenomenología no se centra en la observación del contenido representativo de un objeto que existe en forma natural y externa, si no, la fenomenología advierte que el objeto sólo existe y se estudia desde la conciencia, ya que sin ella no puede haber objeto. Por lo tanto, el objeto se genera en la conciencia a través de las representaciones mentales. La comprensión de lo que se genera en la conciencia del sujeto se logra al examinar la forma en la que él experimenta el mundo.

El nexos entre la conciencia y el fenómeno no consiste en una asociación externa de dos entidades independientes que recién vienen a vincularse en el acto de conocer; por el

contrario, la conciencia y el fenómeno, desde el principio se definen recíprocamente a partir de su correlación. Tenemos entonces que el hombre sólo conoce fenómenos y los fenómenos sólo existen en tanto son constituidos en el proceso humano de conocimiento, es decir, todo lo que sabemos y podemos llegar a saber se refiere a fenómenos y no a entes objetivos. En consecuencia, para la fenomenología lo fundamental no es la interioridad ni la exterioridad, sino la estructura hombre-mundo y su método prioriza la descripción analítica de los fenómenos en el marco de esa estructura (Toledo-Nickels, 2009).

Barbera e Inciarte (2012) plantean que la importancia metodológica de la fenomenología, en relación ser un enfoque adecuado dentro de la investigación cualitativa, está centrada en que va en busca el comportamiento mismo del objeto de estudio, en los sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros.

Las mismas autoras, plantean que su lógica estructural se centra en descubrir y relacionar conceptos con los datos obtenidos a través de las entrevistas, con motivo de organizarlos en esquemas teóricos. Su relevancia social se manifiesta a través de ser un enfoque que entrega una mirada compleja hacia el hombre, mirándolo desde una perspectiva de mayor realismo e integración que la ciencias naturales, a través de una investigación basada en una perspectiva teórica de “en el sitio mismo” (Barbera e Inciarte, 2012).

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Metodología.

La presente investigación se realizará desde la metodología de investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (1994) refieren que la investigación cualitativa tiene como propósito fundamental el estudio aproximado a la situación natural del objeto, en donde el investigador/a debe interpretar los fenómenos según los significados subjetivos que las personas les atribuyen. Además, Geertz, (1983, citado en Flick, 2012), indica que esta metodología emplea estrategias inductivas, requiriendo de conceptos sensibilizadores para centrarse en los contextos sociales a estudiar. Estos conceptos están influidos por el conocimiento teórico previo, desarrollando la teoría a partir de estudios empíricos, en donde el conocimiento y la práctica son de naturaleza local.

Según Jiménez- Domínguez (2000) citado en Salgado (2007) para los métodos cualitativos, el mundo social está construido de significados y símbolos, es por esto que la intersubjetividad sea tan importante en este tipo de investigación, así como también el punto de partida para atraer reflexivamente los significados sociales, ya que la sociedad está hecha de significados compartidos de una manera intersubjetiva, por lo tanto las investigaciones cualitativas pueden ser vistas como el intento de obtener una comprensión que sea profunda tanto de los significados y las definiciones de alguna situación tal y como es mostrada por las personas.

Por anterior se concibe que la realidad se genera de la captación de significados particulares que cada protagonista otorga a los hechos. (Ruiz, 2007).

Enfoque Metodológico: El método que se utilizará en la investigación corresponde al método fenomenológico, ya que corresponde al abordaje de una investigación con preguntas. Este método además se ajusta al objetivo de nuestra investigación, el cual es comprender cómo se vivencia o experiencia personalmente una determinada situación.

El método fenomenológico parte de la estructura del contenido y de la descripción minuciosa de las condiciones en las que aparece a la conciencia.

Generando una Interpretación de la realidad a través del significado subjetivo de los actos intencionados. Su énfasis se centra en la interpretación de los significados del mundo y de las acciones de las personas.

Quién investiga describe la realidad vivida por otras personas desde el sentido y la intencionalidad que éstas le dan. Por lo tanto, se reemplaza a la objetividad por la intersubjetividad, es decir el mundo se hace conocido a través del análisis descriptivo con base en experiencias compartidas, ya que sólo se puede captar el sentido y la intencionalidad de la actividad social a través de la observación y el diálogo directo (Osorio, 1998).

4.2 Diseño

El diseño utilizado será el diseño rombo debido a que es un proceso de análisis y síntesis que parte de una pregunta delimitada, implicando una primera aproximación al marco teórico, ya que involucra procesos de categorización a priori y a posteriori (Barriga y Henríquez, 2005).

“Dichas características hacen que este tipo de diseño flexible, implique una toma de decisiones que se sabe y acepta de antemano deberá ser alterado a lo largo de la investigación” (Ruiz, 2007 p.54).

4.3 Técnicas de Recolección de información

En la investigación Cualitativa es posible encontrar una gran diferencia en lo que se refiere a técnicas de recolección de datos, siendo la principal función de todas las técnicas, lograr la obtención de información de parte de los participantes de la investigación. La entrevista utilizada en metodología cualitativa, permite la recolección de la información que fue entregada por la persona participante en vista de lo que informa oralmente al investigador o investigadora, referente a lo que resulta pertinente a un tema de su vida o a algún evento ocurrido que sea de utilidad para la investigación (Vargas, 2012).

El mismo autor (2012) plantea que las entrevistas representan un método apropiado para la recolección de datos empíricos, donde el investigador o investigadora es quien elige acerca de respetar el lenguaje que utilicen los entrevistados a partir de sus propias

expresiones. O por otra parte la decisión del entrevistador puede referirse a organizar, analizar o mostrar los datos empíricos que pesquise, según sean sus propias categorizaciones.

Las entrevistas como procesos de comunicación interpersonal social y cultural, no se consideran como una experiencia de laboratorio, en decir, no proporciona al entrevistado ni al entrevistador un aislamiento respecto de las propias pautas del contexto en el cual vive, por lo cual los procesos de comunicación que se llevan a cabo en entrevistas de investigación cualitativa corresponden a vivencias de la propia experiencia de las personas (Valles, 2009).

Por su parte la entrevista será la técnica que se utilizará en la presente investigación, pues comprende un desarrollo de interacción que además crea y capta significados, en los cuales intervienen las características personales tanto de la persona que será entrevistada como del entrevistador (Ruiz, 2012).

En función de lo anterior, se utilizará la entrevista semi estructurada y semi estructurada en profundidad, la cual es una técnica que consiste en adentrarse en la trascendencia de vida del otro, es decir, consiste en construir paso a paso la experiencia del otro. Es un modelo de conversación entre iguales que pretende la comprensión de las experiencias o situaciones tal como las expresan los entrevistados/as. En este tipo de entrevista, la construcción de los datos se realiza de a poco, ya que es un proceso largo y continuo. Al utilizar esta técnica, el entrevistador/a o investigador/a es un instrumento de análisis, ya que va a explorar o pesquisar, mediante las preguntas, cual es la información que será relevante para los resultados de la investigación. La entrevista en profundidad se basa además en seguir un guion de preguntas de la entrevista. Debido a lo anterior en necesario incluir previamente en la pauta de entrevista todos los tópicos que se pretenden indagar, se hace necesario entonces preparar los temas que se indagarán con anterioridad (Robles, 2011).

4.4 Instrumentos

Como dispositivo para la recolección de datos a pesquisar se utilizará una pauta coherente a una entrevista semi estructurada y semi estructurada en profundidad.

Por una parte utilizaremos la entrevista semi estructurada, ya que ésta permite obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes y que además son dadas a conocer desde sus propios relatos (Cuevas, 2009, citado en Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

En este tipo de entrevistas, las preguntas están definidas con anterioridad, pero la ejecución de una u otra pregunta, así como la formulación de ellas podrá variar según sea la persona entrevistada y según la forma que avance la entrevista. El investigador o investigadora realiza generalmente al principio de la entrevista una serie de preguntas, las cuales son preguntas abiertas, pero en ellas se puede profundizar en alguna idea relevante (Lucca y Berríos, 2003, citado en Vargas, 2012).

Además se utilizará la entrevista semi estructurada en profundidad, la cual es una herramienta metodológica bastante utilizada en investigaciones cualitativas. Esta se basa en comprender las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus experiencias, vivencias, tal y como sean expresadas a través de su lenguaje. Se caracteriza por ser un proceso de comunicación en el cual existe una influencia entre entrevistado y entrevistador. Comprende además un cierto grado de intimidad entre las personas que forman parte de la entrevista. Se puede decir que la entrevista en profundidad corresponde a una técnica de descubrimiento a posteriori para el investigador o investigadora. Y por consiguiente, este tipo de entrevista se utiliza para que el individuo participante transmita oralmente al entrevistador un relato sobre su situación personal. La entrevista en profundidad a la cual hace referencia este apartado corresponde a la que es principalmente de carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz, 2012).

4.5 Población / Muestra

La población con la cual se trabajó, fueron 3 usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce, la muestra escogida fue de madres en la etapa de crianza de niños en edad pre escolar.

Para acceder a las personas participantes de la investigación, se utilizó muestreo intencionado, con la finalidad de obtener datos específicos y enriquecidos de las vivencias de prácticas de crianza acordes a los objetivos de la investigación, por lo anterior es que la población era previamente conocida por las investigadoras.

La muestra intencionada hace referencia a que previamente a la elección de las participantes, serán escogidos diferentes criterios que serán necesarios en las personas entrevistadas, con el fin de obtener información relevante para posteriormente realizar un análisis de las respuestas con las mayores ventajas posibles para los objetivos que se requieren en la investigación (Martínez, 2006).

En función de lo anterior, es que los criterios de inclusión y exclusión que fueron utilizados son los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Usuaris del CEPSICO.
- Madres con hijos en edad pre escolar.
- Madres adultas jóvenes (20-35 años).

Criterios de exclusión:

- No usuarias del CEPSICO.
- Madres con hijos e hijas en edad pre natal, escolar, adolescente.
- Mujer Adolescente, adulta intermedia o en otro estadio del desarrollo evolutivo.

A modo de encuadre, la población total de usuarios del área clínica del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce en el año 2015 es de 59 personas.

4.6 Análisis de Datos propuesto

El análisis de contenido se concibe como un análisis de distintos textos, lo cual ayuda a establecer frecuencias temáticas a través de procedimientos más sistemáticos y confiables, con el fin de formular inferencias válidas sobre el contexto de producción y recepción de los textos (Bardin, 1996).

Es también un modo de recolección de la información para posteriormente realizar un análisis y también elaborar teorías (Ruiz, 2012).

Hay que señalar que una de las bases de sustento que tiene el análisis de contenido es que la realidad es producida a partir del material que surge desde los/las participantes de la investigación, en este caso las personas entrevistadas, por lo que corresponde a la persona que investiga hacer el esfuerzo de realizar interpretaciones solo a partir de la información previamente recabada (Moraima y Auxiliadora, 2008).

Luego de realizadas las entrevistas, se comenzará con la reducción de los datos, a través de la categorización y codificación; dando paso a la disposición y transformación de los datos, para la posterior obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Los 4 pasos fundamentales en el análisis de contenido son los siguientes:

1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, se centra en la definición y establecimiento de una postura teórica, disciplinaria o profesional, antes de iniciar en el análisis de los datos (Mayring, 2000 citado en Cáceres, 2003).
2. Desarrollo del pre análisis, es el primer intento de organización de la información a través de la reunión de los documentos o corpus de contenidos, formulación de guías al trabajo de análisis y establecimiento de indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado (Bardin, 1996 citado en Cáceres, 2003).
3. Definición de unidades de análisis, corresponden a los trozos de contenido o información con los cuales se elabora el análisis (Cáceres, 2003).
4. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, permite indicar al investigador cuales son las reglas para codificar y categorizar información en el proceso de análisis (Mayring, 2000 citado en Cáceres, 2003).

5. Desarrollo de categorías, se desarrollan bajo el seguimiento de datos inferenciales y elementos teóricos que permiten conciliar la categorización (Hernández, 1994 citado en Cáceres, 2003).
6. Integración final de los hallazgos, se podrán entrever nuevos vínculos entre clases o entre sus propiedades si los memos y los códigos axiales se han usado pertinentemente , lo que permitirá encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio (Cáceres, 2003).

4.7 Criterios de Calidad.

Coherencia interna:

Es necesaria para garantizar que el proceso, y los resultados de éste, posean un hilo conductor coherente, entre la pregunta de investigación, los objetivos, el análisis y los referentes teóricos del trabajo (Ruiz, 2007).

Esta coherencia interna será posible mediante el proceso de triangulación entre marcos e instrumentos.

Credibilidad o fiabilidad:

Esta se lleva a cabo, cuando la información recogida, es reconocida como eficiente por parte de las informantes (Cornejo y Salas, 2011). Que la información sea apta es fundamental para la investigación ya que pretendemos obtener relatos idóneos acerca del proceso de crianza de las madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce que colaboren con el proceso investigativo.

Se resguardará este criterio de calidad mediante una escucha activa en todo momento, y actitud de respeto y comprensión hacia las entrevistadas.

Auditabilidad:

Según Cornejo & Salas (2011) este criterio de calidad busca que los investigadores (as) desarrollen su investigación en función de que cualquier otro investigador (a) pueda comprender de forma completa la investigación guiándose por la estructura original de quienes configuraron el estudio. Para resguardar este criterio se utilizará el formato APA el cual es utilizado mayormente en las investigaciones en el área de la Psicología ya que brinda una descripción detallada y ordenada de la información, y también los anexos que contienen el trabajo realizado.

4.8 Aspectos Éticos

En primera instancia se hará entrega de un consentimiento informado, el cual tiene como finalidad asegurar que los/las participantes formen parte de la investigación solo cuando sea compatible con sus intereses, valores, entre otros y que este sea por voluntad propia, el consentimiento informado incluye la entrega de información sobre la finalidad, los riesgos tanto como los beneficios de colaborar con la investigación, la comprensión de la persona participante de que su decisión de participar es libre y no forzado. También es de suma importancia el respeto por cada participante, lo que implica: permitir que cambie de opinión, dejar claro que puede retirarse cuando estime necesario, por lo que quedará informado que los datos que se pesquisen son totalmente confidenciales y de uso exclusivo para la investigación, durante toda la investigación se mantendrá en el anonimato a las participantes con el fin de resguardar los aspectos éticos. (González, 2002)

4.9 Formato Consentimiento informado

El presente documento tiene como finalidad comunicar los objetivos y actividades asociadas a la presente investigación, denominada: “Vivencias sobre prácticas de crianza de un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce con hijos e hijas en edad pre escolar”.

El objetivo de esta investigación es comprender las vivencias de prácticas de crianza de madres que se encuentran educando a niños y niñas en edad pre-escolar.

La ejecución de la investigación será realizada mediante la aplicación de entrevistas individuales, con previo acuerdo de disponibilidad horaria por ambas partes y el espacio físico en el cual se llevarán a cabo las entrevistas será el Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce, ubicado en Gamero 1073, Chillán (Teléfono: 042-2876250).

En cuanto al rol de las madres informantes, se espera que aporten con su participación en las entrevistas, las cuales serán registradas con una grabadora de audio y apuntes escritos; y a la vez, con honestidad en el planteamiento de sus relatos, poniendo énfasis en sus vivencias respecto del tema.

Es de relevancia destacar que durante el curso de esta investigación, usted no correrá ningún tipo de riesgo para su integridad física, psíquica y/o social. Se destaca que el uso de la información otorgada por usted será utilizada sólo con fines investigativos, además de ser confidencial, guardando su anonimato para resguardar su identidad e integridad.

La participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Esto implica por una parte que usted decidirá participar o no en este estudio; y por otra parte, usted tendrá el derecho de hacer abandono del estudio cuando lo estime conveniente y de solicitar los datos que hasta el momento fueron aportados con el fin de mantener su bienestar y protección. El desarrollo de la investigación no contempla ningún tipo de ganancia para usted, siendo como único beneficio el aporte al conocimiento de sus vivencias sobre la crianza de su hijo o hija.

Para cualquier pregunta, duda o consulta en cualquier momento de la realización de la investigación, se puede poner en contacto con:

Nataly Eliana Gatica Riquelme; natalygatica9@gmail.com; 77473379

Scarlett Marisel San Martín Hernández; sanmartinscarlett@hotmail.cl; 87679154

Dirección: Avda. Andrés Bello S/N

Escuela de Psicología

Universidad del Bío-Bío

Chillán.

Nataly Gatica R.

Scarlett San Martín H.

Participante

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se iniciará el siguiente apartado con una caracterización global de las mujeres participantes en este estudio.

E1: Mujer, 27 años de edad, dueña de casa, separada hace un año de XX padre de M, quien se desempeña laboralmente como bombero de bencinera. El padre es quien tiene la custodia legal de M desde hace 1 año por motivos de mala convivencia entre ellos. Por lo que M pertenece a una familia ensamblada. En común tienen 2 hijos, XX de 3 años de edad y M de 6 años de edad. M Ingresa al Centro Psicosocial en Agosto del año 2015 para recibir atención Psicológica. El motivo de consulta que refiere la madre es: “M se está portando mal en el colegio, le pega a sus compañeros, tiene malas notas y se ha puesto muy ansioso con la comida”.

E2: Mujer, 27 años de edad, dueña de casa, casada hace 5 años con XX de 30 años de edad, quien se desempeña laboralmente como comerciante. Del matrimonio nace XX de 9 años de edad y D de 3 años y un mes. D ingresa al Centro Psicosocial en Agosto para recibir atención Fonoaudiológica. El motivo de consulta que refiere la madre es: “*Creo que puede existir la posibilidad de autismo y busco mayor estimulación del lenguaje*”

E3: Mujer, 31 años de edad, dueña de casa, casada hace 3 años con XX, de 36 años de edad, quien se desempeña laboralmente como operador de excavadora. Del matrimonio nace V de 4 años y 7 meses, y XX de 1 año y medio. Forman parte de una familia nuclear. V ingresa al Centro Psicosocial en Agosto para recibir atención Fonoaudiológica. El motivo de consulta que refiere la madre es: “*V no habla como un niño de su edad*”.

A continuación, se darán a conocer los resultados concernientes a los tres objetivos específicos abordados en la investigación, los cuales han sido obtenidos a través de la obtención de relatos otorgados por las madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce.

5.1 Objetivo Específico 1

- **Describir los conocimientos que tienen las madres acerca del proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar.**

El primer objetivo específico de la presente investigación, se centró en describir los conocimientos que tienen las madres con respecto al proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar, investigando desde la propia vivencia de las madres usuarias del centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce. Para responder a este objetivo se indagaron las dimensiones de: crianza, prácticas de crianza, creencias respecto de la crianza en la etapa pre escolar y aspectos positivos y negativos de la crianza en esta etapa.

1. Crianza

Las madres participantes refieren que la crianza es un proceso importante y benéfico para el desarrollo del infante, puesto que constituye todo lo que hace una madre por su hijo en los distintos planos de la relación. Uno de elementos relacionales mencionados es la constante comunicación con el hijo/a para responder sus inquietudes y el acompañamiento escolar el cual es significado como estar con el infante al hacer las tareas para así promover un buen rendimiento escolar. Por otra parte, la crianza significa para las madres interacciones lúdicas con el niño, dedicarle tiempo y estimularlo frente a sus logros evolutivos. Igualmente, la crianza involucra la entrega de apoyo frente a dificultades específicas en el desarrollo del infante, promoviendo a la vez la inculcación de hábitos y la educación de valores.

“Es lo más importante que se le puede dar a un hijo”

“La crianza es...es todo porque desde que ellos nacen uno tiene que empezar ya a a cómo es que se llama...a estimularlos para que ellos logren aprender a hablar, ya después viene que están en el proceso de aprender a caminar de que uno tiene que estarle dando su comida... como prepararles sus comidas”

“eeh a ver es como la crianza es como darle educación, respeto hacia las demás personas... eso, enseñarle lo que más puedan”

2. Prácticas de crianza

Se indagó en torno a los conocimientos asociados al significado de práctica de crianza, ante lo cual las madres indican que dichas prácticas se expresan en un proceso de aprendizaje continuo que tiene como eje la interacción con el niño, desplegando en el transcurso de este aprendizaje las habilidades necesarias para hacer lectura de las necesidades de los hijos/as y enfatizan nuevamente la dedicación de tiempo, el acompañamiento escolar y las prácticas de juego compartido.

“Por eso le digo que para mí es como ir aprendiendo día a día lo que hay que hacer con un hijo”

“Por ejemplo jugar... son como las formas... por ejemplo puede haber alguien que críe a su hijo de la forma como jugando enseñándole cosas... jugando o siendo más estricta...”

3. Creencias respecto de crianza en niños pre-escolares

Respecto de estas creencias, existe una valoración de la etapa como un proceso difícil debido a que sus principales conflictivas se asocian a lograr la obediencia de parte del niño, para lo cual según las madres se debe recurrir a una insistencia explícita para lograr que el niño o la niña obedezcan. Por otra parte, se reconoció como uno de los aspectos más importantes en la crianza del preescolar la expresión afectiva hacia los niños/as, lo cual se visualiza en igualdad de importancia con el establecimiento de límites.

“Es como la etapa más difícil encuentro yo... bueno al menos en mi caso como que rebelde eemm no hace caso, en las órdenes que yo al menos le doy ahí no me hace caso tengo que hablarle dos tres cuatro veces”

“Aaah con mucho cariño no se con amor o sea... es que son tan chiquititos”

4. Aspectos positivos y negativos de la crianza en la etapa pre escolar

Al indagar sobre los conocimientos relativos a los aspectos positivos y negativos de la crianza en la etapa pre escolar, se llega a una visión general mayormente negativa de la crianza en la etapa mencionada, debido principalmente a dificultades, las cuales se relacionan con comportamiento hiperactivo del niño, lo que tiene como consecuencia dificultades para el manejo conductual y el fijar límites, por otra parte mencionan dificultades en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo existe una valoración positiva de la etapa, siendo referida la “esencia” especial del niño como aspecto positivo.

“Que para mí es especial po... para mi es especial es como mi todo...”

“Noo con él mucho porque como le digo nooo si usted lo viera él realmente es un niño que no tiene quietud...entonces uno tiene demasiados desafíos con él porque de por sí uno tiene que decirle: yaa, esto no lo hagas...”

5.2 Objetivo específico 2

- **Comprender las vivencias afectivas de las madres relativas al proceso de crianza**

El segundo objetivo específico de la presente investigación fue comprender las vivencias afectivas de las madres relativas al proceso de crianza. Para responder a este objetivo se indagaron las siguientes dimensiones:

1. Crianza (desde la vivencia afectiva)

Las madres indican la existencia de sentimientos de satisfacción experimentados en el proceso de crianza, debido a la visualización de logros en los hijos y asociados también a la experiencia de expresarles afecto. Sin embargo, existe un relato asociado a una percepción de disfuncionalidad materna, lo cual recae en una vivencia mayormente negativa del proceso.

“Bien aprovecho los ratitos que puedo pero bien... las cosas que él logra... las... no se pu si hace algo y le va bien o le va bien en el colegio...sus estudios...”

“No po se siente súper bien porque uno como mamá... le da a demostrar a su hijo todo lo que los quiere y es algo que a uno los satisface”

2. Juego

Las madres reportan una vivencia afectiva predominantemente positiva respecto del juego con sus hijos, debido a los sentimientos de felicidad y disfrute conjunto con el niño en este tipo de interacciones. Por otro lado, una de las entrevistadas asocia al juego a una vivencia afectiva mayormente negativa debido a la dificultad para la conexión emocional con el niño y dificultades para interactuar con el lenguaje.

“O sea igual me alegra verlo a él feliz aunque a mí no me guste la pelota lo hago por él...disfrutamos el rato juntos que tenemos...”

“La parte buena como le digo de repente si me dedico con ellos, he jugado, me siento bien porque yo los veo que están sonriendo porque los veo sonreír, los veo que están al otro día contentos

3. Manejo conductual

El proceso de control de la conducta del niño es vivenciado mayormente como negativo, debido a que todas las madres indican experimentar conflictos en relación a esta dimensión de la crianza. Por una parte, el manejo conductual supone demostrar sentimientos de enojo y seriedad frente al hijo al que además se busca sobreproteger, lo que genera un conflicto interno en el momento en el que se deben fijar límites. Por otra parte, es referido otro conflicto asociado a la creencia de que se si se fijan límites frente a la conducta del niño o niña, podría experimentarse ansiedad frente a la posibilidad de ser juzgada por los demás. Finalmente, se refiere la existencia de sentimientos de tristeza en el momento de fijar límites, práctica que se asocia en un caso particular al uso de castigo

físico y retos. Lo anterior, genera la necesidad de reparar el daño que se percibe en el niño tras utilizar estas estrategias de control.

“Me pongo más seria... por ejemplo cuando no hace caso y ya pelea mucho con la hermana o ya llega a los golpes o cualquier cosa ahí ya me pongo más seria pu, le hablo más... él sabe cuándo yo me enojo y cuando no”

“Por algo estoy tratando de ponerle límites diciéndole esto y esto otro no se hace pero cuando yo salgo con él ahí es como que bucha todo el mundo mira, todo el mundo dirá oye la mujer mala no lo sabe criar”

“Se las daba duro se las daba duro porque V tiene un genio muy estresante y mi hija estaba como chiquitita yo me estresaba demasiado...”

4. Vinculación emocional

Todas las madres, excepto un caso particular, asocian la vinculación emocional a la expresión afectiva hacia los hijos lo cual se asocia a una satisfacción para las madres al expresar el afecto, por otra parte una entrevistada refiere que tiene dificultades para expresar afecto a su hijo, lo anterior es vivenciado como negativo.

“No po se siente súper bien porque uno como mamá... da... le da a demostrar a su hijo todo lo que los quiere y es algo que a uno los satisface”

“Yo soy como en ese sentido como muy fría con ellos como que de chiquitito nunca me he dado el tiempo de hacerle mucho cariño cosas así porque siempre estaba preocupada de otras cosas que no tenían importancia”

5.3 Objetivo específico 3

- **Caracterizar las prácticas específicas de crianza que ejercen las madres con sus hijos e hijas en edad pre escolar**

El tercer objetivo específico de la presente investigación, fue caracterizar las prácticas específicas de crianza que ejercen las madres con sus hijos e hijas en edad pre escolar. Para responder a este objetivo se indagaron las siguientes dimensiones

1. Vinculación emocional

Las madres participantes señalan ejercer prácticas de vinculación emocional asociadas a la expresión afectiva a través de mensajes verbales y contacto físico, por medio de la entrega y disponibilidad incondicional hacia las necesidades afectivas del niño. También se refiere ejercer la vinculación emocional a través de la sobreprotección hacia el niño, como una forma de expresarle afecto. Por otra parte, la vinculación emocional es ejercida a través de prácticas afectivas inconsistentes principalmente contradicciones verbales por parte de la madre, lo cual es percibido por una madre como causante de sentimientos de inseguridad en el niño.

“Lo abrazo, lo beso le digo que o sea lo único como consentirlo... no po yo todos los días soy así cariñosa con él aunque se mande embarras es como para darle a demostrar que a pesar de que él se porte mal y yo lo rete porque él hizo algo malo yo lo quiero para que él no se sienta no sé “mi mamita me retó fuerte” porque yo hice esto, no po yo igual siempre estoy dándole cariño, abrazo”

“Aah es que yo creo que V no se siente seguro en ese sentido porque él siempre me dice...me deci que me queri que me queri que me queri y siempre me pegai...”

2. Empatía

Las madres participantes indican que la práctica de la empatía se asocia a un ejercicio reflexivo, ya que comentan ponerse en el lugar del niño, tratando de pensar que les sucedería a ellas si fueran ellas hijas a las que constantemente se les “retara” por su mal comportamiento. Sin embargo, este ejercicio reflexivo se conflictúa con la necesidad de fijar límites, llegando incluso a utilizar métodos de castigo como la retirada del niño de la presencia del adulto, llamar la atención y finalmente el uso de palmadas y retos.

“No sé porque mira a mí me han dicho que yo cuando chiquitita era así igualita que el D entonces yo digo chuta y pienso no se pu a mi obviamente no me hubiese gustado que me pegaran porque yo me porto porque yo hacía maldad, no le digo que de repente ya le mando una palmá en el poto cuando ya se manda una embarra muy grande pero estarlo tratando mal por cualquier cosa no pu, por eso uno se pone como en su lugar, bucha cómo habré sido yo cuando chica... que me habrán hecho...”

3. Autoestima y autoconcepto

Todas las madres participantes relatan utilizar la comunicación verbal para explicitar cualidades físicas de sus hijos, específicamente aspectos que consideran “bonitos o agradables”. No señalan la existencia de otras dimensiones y habilidades que contribuyen al fomento de una autoestima positiva y al desarrollo de un autoconcepto nutrido de características favorables.

“...Lo que más le digo... mire que está lindo mira tú carita que es bonita, esto y esto otro, así como definiéndole que es muy bonito...”

“Es que él es un niño muy pretencioso en ese sentido... yo le digo... hijo que ojos tan lindos tenis ooh hijo eres muy lindo... no sé, cosas así y de verdad porque yo encuentro que él tiene unos ojos preciosos”

4. Regulación emocional

Las madres participantes mencionan utilizar diferentes prácticas de regulación emocional, por una parte una de las entrevistadas refiere utilizar la contención física (abrazos) y verbal (conversación) además de la utilización de premios. También comenta desplazar la autorregulación al niño dejándolo solo, todo lo anterior lo realiza para regular las emociones de su hijo. Por otro lado comenta que usa distractores, específicamente la televisión para regular las emociones del hijo, es importante mencionar que la madre realiza la reflexión de que debería regular las emociones de otra forma. Por consiguiente, señala que utiliza el castigo debido a la emoción displacentera que ella experimenta frente a los estados emocionales negativos del niño.

“Eeh aparte de abrazarlo y todo, hacer algo que a él le guste po... jugar y comer...”

“Lo dejo solo, me acerco donde él y si no se calma o sea tampoco es berrinche así pero lo dejo solo y se calma solo...”

“...Ahí tiendo a equivocarme porque de repente no sé, si está enojado trato de ver ya, si quiere la tele pa que se le pase, le paso la tele entonces como que en ese sentido no sé equilibrar mucho para ver sus emociones”

5. Manejo conductual

Las madres entrevistadas refieren utilizar diferentes estrategias para el manejo conductual de sus hijos, existiendo en todas una explícita dificultad para poner límites al comportamiento del hijo cuando éste es inadecuado. Además reportan la utilización de premios como estrategia de manejo conductual y técnicas de control de conducta como tiempo fuera y retirada del niño de la presencia del adulto. Agregan además la prohibición verbal de comportamientos considerados como negativos, la prohibición del contacto social con pares y la utilización del castigo físico.

“... es que soy como muy como que a él todo le digo que sí...”

“... a mí me dijeron que lo dejara en una sillita por tres minutos, porque ese es como la forma de castigo de los niños chiquititos, entonces de esa manera uno a tratado de buscar para que él aprenda...”

6. Resolución de problemas

Las madres entrevistadas describen que utilizan distintos métodos de enseñanza de resolución de problemas, por una parte promoviendo el respeto hacia los demás, mientras que por otra parte existe un escaso fomento de la autonomía del niño, debido a problemas de lenguaje de su hijo, lo cual le dificulta realizar actividades en forma autónoma. Otra de las entrevistadas refiere enseñar a resolver los problemas a su hijo prohibiéndole verbalmente que tenga comportamientos que ella considera como negativos.

“Por ejemplo cuando pelea con la hermana o le pega o algo yo le digo que tiene que pedir disculpa y él va y va conmigo y le pide disculpa a la hermana y todo... pero otra cosa no”

“A ya eeh no se po yo casi siempre él no sé, no puede hacer algo... y él me hace con su dedito, como le digo no se expresa mucho yo le resuelvo sus problemas...”

7. Comunicación

Las madres informantes comentan que ejercen diferentes prácticas de comunicación con sus hijos, por un lado una de las entrevistadas refiere que se comunica con si hijo para dar respuesta a inquietudes que le surgen, por lo tanto dialoga con el niño. Por otra parte, otra de las madres da a conocer que su práctica de comunicación consiste en adaptarse al lenguaje del niño, principalmente a través de gestos, debido a la carencia de lenguaje del hijo, finalmente otra de las madres en un caso particular, refiere que existe una carencia de comunicación con el niño dado que la madre comenta que al hijo el cuesta acercarse a ella.

“Y le explico bien con palabras que él entienda... pero me doy el tiempo...por ejemplo si me dice por qué mamá ya no estás con el papa y ahí trato de decirle se acabó el

amor o no po cuando me toco eso le dije así pu... que ya los papás después ya no se quieren como se querían y entiende pu”

“...Es que es... buena así hola hijo... cosas así pero como le digo a él le cuesta mucho acercarse a mí”

8. Estimulación frente a retos y desafíos

Las madres participantes relatan en su mayoría que utilizan el acompañamiento activo tanto en los intereses del niño, como en el aprendizaje de la lectura, además de acompañamiento activo en el desarrollo de tareas escolares del hijo, cabe agregar también que las entrevistadas relatan que utilizan también como práctica para estimular a sus hijos frente a desafíos el refuerzo positivo de los logros del niño y la estimulación específicamente en el lenguaje.

“Aaah obviamente que cuando hace algo bueno yo lo felicito lo aplaudo... si él ahora hace poquito está aprendiendo a ir a dejar la loza al lavaplatos entonces yo lo aplaudo todas las cosas buenas que él haga yo se las aplaudo”

“Por ejemplo una disertación... nosotros le reforzamos harto lo que él tiene que decir, yo le leo, le explico lo que él tiene que decir por ejemplo si ya es el cuento del gato con botas yo se lo explicaba que el gato con botas anda por el bosque y cosas así”

9. Educación moral/social

Las madres entrevistadas señalan en su totalidad que las prácticas que realizan frente a la educación moral/social corresponden a la transmisión de conductas de cuidado específicamente frente a riesgos expuestos, además de la transmisión de conductas de autocuidado, asimismo la transmisión de reglas de comportamiento dentro de la casa es otra práctica utilizada.

“No tiene que jugar con fuego por ejemplo porque pasa esto... él ya lo sabe o no tiene que abrir la puerta a un extraño...”

“Como que el de repente comía con la mano y yo le enseñaba que tenía que comer con los cubiertos y que él no se podía parar de la mesa mientras nosotros no nos paráramos de la mesa...”

10. Formación de hábitos

Las madres participantes coinciden mayoritariamente en la práctica que utilizan frente a la formación de hábitos en sus hijos, la cual corresponde a la utilización de la estimulación y enseñanza con el fin específico de que los hijos cumplan las tareas que están orientadas al autocuidado, y orientadas a las tareas del hogar, asimismo es llevado a cabo la explicación y el modelamiento de hábitos. Además es importante mencionar que una de las participantes da a conocer que no realiza distinción de género para estimular a su hijo a que ayude en los quehaceres del hogar.

“No se pu eso es de todos los días diciéndole tú te tienes que lavar porque uno no tiene que andar sucio tiene que andar limpiecito los dientes hay que lavárselos porque se juntan las bacterias y como uno va con él uno lo lleva entonces es de todos los días para que él aprenda hábitos mínimos que estar tener mantenerse limpio”

“Yo los hago, yo le digo mira... así lo tienes que hacer... ya mamá... y no lo hagas así porque te puede pasar esto le digo yo... a yaa mamá me dice”

“eeh levantar su cubierto o sea su taza cuando toma desayuno lo hace igual o ayuda a poner la mesa... yo le digo que él igual tiene que ayudar en la casa porque no solamente la mujer lo hace... sí mamá dice... entonces él sí me apoya en eso...”

11. Juego

Las madres entrevistadas reportan de manera general que realizan prácticas de juego con sus hijos, principalmente juego compartido que escoja y disfrute el niño, como por ejemplo jugar a la pelota, jugar a hacer cosquillas y jugar a armar objetos con materiales específicos (palitos de madera), por otra parte existe un caso particular de práctica

reducida de la actividad lúdica debido a que la madre refiere que su hijo no le gusta sociabilizar y prefiere jugar solo.

“Jugamos a hacernos las cosquillas, jugamos con los cojines del sillón eeh jugamos por ejemplo no se... a armar casitas con unos palitos que él tiene de madera arma casitas cosas así”

02: Objetivos, dimensiones y códigos de la Investigación

Objetivo 1	Dimensión indagada	Código
<p>Describir los conocimientos que tienen las madres acerca del proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar.</p>	<p>Crianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importante y benéfica para el hijo - Acompañamiento escolar - Comunicación: respuesta a inquietudes - Juego compartido - Dedicación de tiempo - Todo lo que se hace por un niño - Estimulación en el proceso de logro de hitos evolutivos - Apoyo frente a dificultades en el desarrollo (lenguaje) - Inculcar hábitos - Educación en valores
	<p>Prácticas de crianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Juego compartido - Proceso de aprendizaje continuo en interacción con el niño - Lectura sensible de las necesidades del niño - Acompañamiento escolar

		<ul style="list-style-type: none"> - Dedicación de tiempo
	<p>Creencias respecto de crianza en niños pre-escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la etapa como difícil - Insistencia explícita para lograr obediencia - Expresar afecto y fijar límites - Adaptarse al niño - Juego
	<p>Aspectos positivos y negativos de la crianza en la etapa pre escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo rendimiento escolar del niño (negativo) - Esencia especial del niño - Juego (positivo) - Acompañamiento escolar (positivo) - Impulso de salir adelante (positivo) - Dificultades en el desarrollo del lenguaje (negativo) - Comportamiento hiperactivo (negativo) - Dificultad para el manejo conductual del niño (negativo) - Comportamiento hiperactivo (negativo) - Fijar límites - Silla de pensar (time out) - Comportamiento hiperactivo (negativo) - Dificultad para el manejo conductual del niño (negativo) - Fijar límites - Dificultad para apoyar en tareas escolares - Dificultad para el manejo conductual del niño (negativo)

		<ul style="list-style-type: none"> - Esencia especial del niño (positivo) - Dificultad para apoyar en tareas escolares - Dificultad para expresar afecto (negativo)
--	--	--

Objetivo 2	Dimensión	Código
Comprender las vivencias afectivas de las madres relativas al proceso de crianza	Crianza	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción frente a logros del niño - Satisfacción al expresar afecto - Percepción de disfuncionalidad materna.
	Juego	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad y disfrute asociado a la felicidad del hijo - Dificultad para la conexión emocional con el niño - Dificultades para interactuar con el lenguaje - Felicidad y disfrute asociado a la felicidad del hijo
	Control de la conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Enojo y seriedad - Conflicto interno al fijar límites - Fijar límites (verbalizando) - Ansiedad frente la posibilidad de ser juzgada - Tristeza - Cuestionamiento frente al propio descontrol

		<ul style="list-style-type: none"> - Castigo físico/golpes - Tristeza - Retos - Necesidad de reparar (disculpas) - Sentimiento de contradicción
	Vinculación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción al expresar afecto - Satisfacción al expresar afecto - Dificultad para expresar afecto (negativo)

Objetivo3	Dimensiones	Código
Caracterizar las prácticas específicas que ejercen las madres	Vinculación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión afectiva - Mensajes verbales afectivos - Contacto físico afectivo - Disponibilidad permanente - Expresión afectiva - Mensajes verbales afectivos - Contacto físico afectivo - Entrega incondicional de afecto - Mensajes verbales afectivos - Contacto físico afectivo - Sobreprotección como forma de expresión afectiva - Inconsistencia en la expresión afectiva

		<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad afectiva (niño)
	Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Ponerse en el lugar del niño - Métodos de castigo - Retirada - Llamar la atención - Ponerse en el lugar del niño - Método de castigo - Palmadas - Ponerse en el lugar del niño - Métodos de castigo - Retos
	Autoestima y autoconcepto físico	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar cualidades y recursos del niño - Explicitar cualidades físicas - Mensajes verbales afectivos - Contacto físico afectivo
	Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Contención física - Premiar - Contención a través de la conversación - Contención a través de la conversación (emociones, sucesos importantes) - Desplazar autoregulación al niño (dejar solo) - Uso de distractores (televisión) - Castigo (frente a estados emocionales displacenteros para la madre) - Negación
	Manejo	

	conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para poner límites - Utilización de premios (obtenidos solo con buen comportamiento) - Explicitación de normas y sus implicancias (lenguaje) - Prohibición verbal de comportamientos (como método para asegurar buen comportamiento) - Desplazar autoregulación al niño (dejar solo) - Tiempo fuera - Vivencia de manejo conductual como desafío - Prohibición verbal de comportamientos - Vivencia de Control Excesivo - Retirada del niño - Prohibición de contacto social - Utilización de premios (obtenidos solo con buen comportamiento) - Castigo físico
	Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el respeto hacia los demás - Escaso fomento de la autonomía en el niño - Prohibición verbal de comportamientos
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación: respuesta a inquietudes

		<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo madre-hijo - Adaptación al lenguaje del niño (gestual) - Carencia de comunicación con el niño
	Estimulación frente a retos y desafíos	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento activo en los intereses del niño. - Acompañamiento activo en el aprendizaje de la lectura - Estimulación del lenguaje del niño - Refuerzo positivo de los logros del niño. - Acompañamiento activo en el desarrollo de tareas escolares.
	Educación moral/social	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de conductas de cuidado (frente a riesgos y autocuidado) - Transmisión de reglas de comportamiento (en la casa) - Transmisión de reglas de comportamiento (en la casa)
	Formación de hábitos	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación para el cumplimiento de tareas orientadas al autocuidado y tareas en el hogar (sin distinción de género) - Estimulación para el cumplimiento de tareas orientadas al autocuidado (hábitos)

		<ul style="list-style-type: none">- Explicación y modelamiento de hábitos- Falta de coherencia entre- Estimulación para el cumplimiento de tareas orientadas al autocuidado (hábitos)- Estimulación para el cumplimiento de tareas orientadas al autocuidado (hábitos)
	Juego	<ul style="list-style-type: none">- Juego compartido

VI. CONCLUSIONES

Conclusiones

La presente investigación tiene como principal interrogante: ¿Cómo vivencian las prácticas de crianza un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad pre escolar? En función de lo anterior, se utilizó a través de la extensión total investigada, diversos conceptos, los cuales corresponden a “crianza”, “prácticas de crianza”, “etapa preescolar” y “función materna” incluyendo a las madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce en el análisis de los datos obtenidos.

Objetivo específico 1:

Este objetivo se planteó con el fin de responder a la pregunta de investigación: ¿Qué conocimientos tienen las madres sobre el proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar?

Desde la teoría, la crianza es considerada como un proceso en el que se satisfacen las distintas necesidades de los niños, para promover su sano desarrollo en los ámbitos emocional, escolar y socioemocional, siendo un proceso fundamental para el crecimiento y formación integral de los hijos. Al respecto Barudy y Dantagnan (2010) catalogan a la crianza como un proceso de cuidado, protección y satisfacción de necesidades fisiológicas del infante, que integra la capacidad de los padres de brindar a los niños herramientas emocionales y sensoriales necesarias para garantizar un sano desarrollo físico y socioemocional del infante. Por lo tanto, lo anterior se relaciona con los conocimientos otorgados por las madres investigadas debido a que tanto los relatos de las entrevistadas como de los teóricos coinciden en que la crianza conlleva la satisfacción de necesidades emocionales hacia el niño, sin embargo la satisfacción de necesidades fisiológicas y sensoriales no fueron mencionadas por las entrevistadas. En cambio, surgieron desde las entrevistadas la satisfacción de necesidades escolares y socioemocionales en la crianza, lo cual no fue referido por los autores.

Gallego (2012) incluye en la definición de crianza la importancia de preservar el desarrollo cognitivo del niño. En relación a este punto, las madres manifiestan desde sus conocimientos que las prácticas que estimulan esta dimensión del desarrollo son el acompañamiento escolar activo del niño mientras responde a los requerimientos escolares

y el apoyo frente a dificultades del desarrollo, específicamente en el ámbito del lenguaje. El mismo autor señala que la crianza preserva el desarrollo sociocultural del niño a través de la educación impartida por sus adultos más cercanos, por lo cual desde lo indicado por las madres participantes, esta dimensión estaría abordada a través de prácticas como la formación de hábitos y la educación valórica que ellas transmiten a través del lenguaje y del modelado conductual.

Con respecto a las prácticas de crianza, las madres las definen como un proceso de aprendizaje continuo, dinámico y flexible en torno a la interacción con el niño para satisfacer sus necesidades en sus distintas etapas, noción que se centra en la relación particular que la madre establece con el niño. Existe coincidencia con lo planteado por Barudy y Dantagnan (2010) en el sentido de que estas prácticas son aprendizajes para la crianza de los niños, sin embargo estos autores agregan la dimensión cultural y transgeneracional en el aprendizaje de estas prácticas, cuestión que no es señalada por las madres entrevistadas.

No obstante, la definición de prácticas de crianza de las madres estaría más alineada con la definición propuesta por Cebotarev (2003) ya que para ellas las prácticas de crianza son entendidas como prácticas específicas y concretas accionadas en la relación con el niño como la dedicación de tiempo, el acompañamiento escolar y las prácticas de juego compartido, no estableciéndose una separación entre la definición de la práctica y la práctica misma. Al respecto, el autor coincide al caracterizar a las prácticas de crianza como acciones concretas en torno al logro de un desarrollo óptimo en los hijos/as.

Respecto a las creencias asociadas a la crianza en la etapa preescolar, se concluye que éstas se relacionan con la valoración de la etapa como compleja debido a las dificultades en la temática del manejo conductual, específicamente en el establecimiento de límites en la conducta de los niños, lo cual se hace a través de métodos como la insistencia para lograr la obediencia, de esta manera, los resultados se acercan a lo teóricamente expuesto por Barudy y Dantagnan (2010) referente a la importancia del control de la conducta e imposición de límites en la crianza del preescolar, ya que a través del adecuado control externo que impartan los padres hacia los niños, potenciarán el desarrollo de la inteligencia emocional y la tolerancia a la frustración. Por lo tanto, lo anterior se relaciona con los conocimientos mencionados por las entrevistadas debido a la

importancia del manejo conductual e imposición de límites en la crianza del pre escolar, aunque perciben esta dimensión de la crianza como la más difícil de trabajar en la relación con el niño.

Desde lo anterior, los mismos teóricos exponen que una sana práctica de control de la conducta se manifiesta a través del ejercicio de la reflexión con los niños, lo cual les permitirá conseguir la adaptación y formas adecuadas de comportamiento, postulado no señalado como una práctica de manejo conductual en las madres entrevistadas debido a la creencia de que es necesario hacer obedecer a los niños sólo por medio de una insistencia explícita.

En igual medida, las madres entrevistadas refieren la expresión afectiva hacia los niños como una práctica de gran relevancia en la crianza preescolar, noción coherente con los planteamientos de Barudy y Dantagnan (2010) referentes a que la capacidad de expresión afectiva que tengan los padres hacia sus hijos es de gran relevancia en el desarrollo emocional del preescolar. Por lo tanto, ambas concepciones obtenidas son coincidentes en cuanto a la atribución de la importancia que tiene la expresión afectiva en el desarrollo emocional del infante.

Con respecto a los aspectos positivos de la crianza en la etapa preescolar, la “esencia especial del niño”, es decir la valoración emocional positiva que las madres atribuyen a los niños en la edad preescolar, es considerada el aspecto más agradable asociado a la crianza.

Respecto de los aspectos visualizados como negativos en la crianza de niños en edad pre-escolar, el manejo conductual resulta ser conflictivo debido a la necesidad de estas madres de imponer castigos al no lograr la obediencia esperada del niño. Al respecto, según Chile crece contigo (2015) si bien el manejo conductual es un aspecto relevante en la crianza al permitir que los niños reconozcan sus deberes y refuercen sus niveles de autocontrol y socialización, se puede constatar una dificultad para hacer un manejo conductual adecuado debido a la falta de estrategias aprendidas por estas madres.

Con respecto a la noción de las madres entrevistadas en torno a entregar el afecto a través de las palabras, esta coincidiría con lo planteado por Ramírez (2005), al relacionar el tono emocional con los niveles de comunicación afectiva entre padres e hijos/as,

comunicación expresada principalmente a través del lenguaje verbal. Por lo tanto, existe consenso en entregar y expresar el afecto principalmente a través del lenguaje.

Objetivo específico 2:

La segunda pregunta de esta investigación corresponde a comprender ¿Cómo vivencian afectivamente las madres el proceso de crianza de sus hijos e hijas en edad pre escolar?

En primer lugar nos referiremos a las vivencias afectivas de las madres en lo que respecta a la crianza, la cual es vivenciada afectivamente con sentimientos de satisfacción, debido específicamente a la visualización de logros en los hijos, y también por la vivencia de expresarles afecto.

Otra de las dimensiones indagadas para conocer la vivencia afectiva de las madres fue el juego, el cual es vivenciado predominantemente como positivo debido específicamente a la experimentación de sentimientos de felicidad y disfrute en conjunto con el hijo, esto quiere decir que la mayoría de las madres logra jugar y además disfrutar de la actividad pero sólo si observan que el hijo está feliz.

Otra de las dimensiones abordadas fue el control de la conducta del niño, vivenciado mayormente por las madres con sentimientos negativos debido a que controlar la conducta de sus hijos genera en ellas diferentes conflictos, por un lado para una entrevistada controlar la conducta de su hijo supone demostrar seriedad y sentimientos de enojo hacia el niño, conducta que ella busca evitar porque no acostumbra a fijar límites al hijo. Por otro lado otra de las entrevistadas vivencia afectivamente el controlar la conducta de su hijo con la creencia de que si se fijan límites ella podría experimentar ansiedad frente a la posibilidad de ser juzgada por los demás. Por otra parte, para otra entrevistada, controlar la conducta de su hijo genera sentimientos de tristeza al momento de fijar límites debido a que ella utiliza el castigo físico y los retos, lo anterior le genera la necesidad de reparar el daño del castigo. Por lo tanto podemos concluir que controlar la conducta del hijo es una experiencia que resulta ser conflictiva para las madres.

Finalmente se indagó la vivencia afectiva de la vinculación emocional con los hijos, la cual es vivenciada positivamente ya que genera en ellas sentimientos de satisfacción al expresar afecto y por consiguiente vincularse emocionalmente con los hijos. Por lo tanto demostrar el cariño es lo que genera en ellas este sentimiento de satisfacción.

Objetivo 3:

La tercera pregunta de la investigación se centra en: ¿Cuáles son las prácticas específicas de crianza que las madres ejercen con sus hijos e hijas en edad pre escolar?

Dentro de las prácticas específicas para lograr la vinculación emocional con el niño, las madres entrevistadas refieren principalmente al uso de mensajes verbales y el contacto físico con el infante. Al respecto, el teórico Delval (2008) refiere a la comunicación afectiva a través del lenguaje como una forma de vincularse emocionalmente con el niño. Rendón (2007) agrega como una práctica de vinculación emocional en los padres a la validación emocional que ellos ejerzan hacia sus hijos/as. Dufey, Fernández y Morguez (2007) incluyen la dimensión de la enseñanza de formas válidas de expresión emocional hacia los hijos/as como otra forma de vincularse emocionalmente con ellos, agregando la autora Oaklander (2001) la dimensión del juego igualmente como una forma de expresión y vinculación emocional con el infante. Por lo tanto, tanto las entrevistadas como el autor Delval (2008) coinciden en que la vinculación emocional se ejerza por medio de la comunicación a través del uso de mensajes verbales, sin embargo, la dimensión del contacto físico señalada por las madres no fue mencionada por los autores. En cuanto a las prácticas de validación emocional, enseñanza de formas válidas de expresión emocional y el juego, no fueron referidas por las madres entrevistadas como formas de vincularse emocionalmente con sus hijos.

Se evidencia a la sobreprotección como otra de las prácticas implementadas por las madres para ejercer la vinculación emocional con el niño, sobreprotección específicamente física, la cual no fue señalada por los autores.

Con respecto a las prácticas específicas ejercidas en función de promover la empatía hacia los niños, las madres entrevistadas ponen en marcha la capacidad de ponerse reflexivamente en el lugar del niño, sin embargo frente a la necesidad de imponer límites llegan al uso del castigo físico inmediatamente después de realizar el ejercicio empático.

Al respecto Barudy y Dantagnan (2010), refieren que el promover la empatía en los niños y en las niñas, se considera una práctica fundamental para su desarrollo emocional, habilidad que se inicia desde la capacidad que los padres tengan de aproximarse y comprender el mundo emocional de sus hijos, lo cual promoverá la capacidad del infante de percibir, entender y sintonizar con las emociones de los demás. En consecuencia, tanto las entrevistadas como los teóricos coinciden en promover la empatía desde la capacidad que tengan los padres de ponerse en el lugar del niño/a, sin embargo la consecuente acción de las madres al imponer el castigo físico no se condice con preservar el desarrollo emocional del infante, ya que por el contrario generan frustración y desregulación emocional.

En cuanto a las prácticas específicas ejercidas en función de promover la autoestima y autoconcepto en los niños/as, las madres refieren sólo utilizar la comunicación verbal como modo de explicitar las cualidades físicas de sus hijos, acotando sus prácticas sólo a la dimensión del autoconcepto y autoestima física. De manera semejante, Barudy y Dantagnan (2010) señalan que los niños construyen su autoconcepto y autoestima a través de las dinámicas relacionales con su entorno, es decir los mensajes y juicios directos o implícitos que sus figuras más cercanas hagan sobre ellos. Al respecto, se consensua entre las madres entrevistadas y los autores, la noción de que a través del uso de mensajes y juicios directos se construye la autoestima y autoconcepto del niño.

Con respecto a las prácticas específicas que las madres emplean en función de promover la regulación emocional hacia sus hijos, se destaca la contención física y verbal en función de regular los distintos estados emocionales del niño. El uso de premios y distractores también actúan como prácticas para ejercer la regulación emocional, adhiriéndose igualmente las prácticas como dejar solo al niño e imponer castigos debido al displacer generado en la madre frente a los estados emocionales negativos del infante. Acerca de los planteamientos de Ramírez (2005) la regulación del infante se ejecuta por medio del uso de la comunicación afectiva a través del lenguaje, explicando las razones de las medidas de control y castigo, escuchando y validando las emociones y razones del niño/a, pidiendo su opinión e incentivando su propia creación de argumentos. Chile Crece Contigo (2015) postula que es necesario implementar como prácticas específicas en la crianza del niño/a preescolar, la implementación de una atmósfera tranquila, ayudando a recuperar el

control a través de la contención emocional o a través de hacer comentarios o actividades distractoras.

Por lo tanto, existe consenso entre las madres entrevistadas y la primera autora en cuanto a la regulación de los estados emocionales a través del uso del lenguaje verbal. Sin embargo, la autora adhiere la noción de la reflexividad en el niño y la validación de sus emociones, lo cual no fue señalado por las madres. Sin embargo existe coincidencia en las prácticas de uso de actividades distractoras con las aseveraciones del programa Chile crece contigo (2015). Las madres entrevistadas también agregan el uso de premios, retirada y castigo físico como prácticas utilizadas en función de promover la regulación emocional del infante, lo cual no fue señalado por los autores.

Referente a las tácticas específicas que las madres utilizan como modo de accionar el manejo conductual en la crianza de sus hijos pre escolares, se destaca el uso de premios, tácticas de tiempo fuera y retirada del niño en presencia del adulto, adhiriéndose también las prácticas de prohibición verbal del comportamiento, prohibición del contacto social con pares y el uso del castigo físico. Al respecto Barudy y Dantagnan (2010) refieren que a través del manejo externo de la conducta, los padres deben conseguir la adaptación y formas adecuadas de comportamiento por medio de la reflexión, la cual posibilita a los niños la capacidad de responsabilizarse por sus propios actos, aprendiendo de sus errores, y por lo tanto, llegar a conductas de auto reparación. Chile crece contigo (2015) agrega la dimensión de la puesta de límites sanos en la crianza como medida eficaz en torno al manejo conductual del pre escolar.

En consecuencia a lo anterior, no existiría consenso entre las prácticas utilizadas por las madres entrevistadas en torno al manejo conductual de sus hijos y los postulados de ambos teóricos, ya que no se menciona el uso de la reflexividad ni de la puesta de límites en los relatos de las entrevistadas, ya que ellas sólo promueven el uso de tácticas de manejo conductual, prohibición verbal del comportamiento y castigos como la prohibición del contacto social con los pares y el castigo físico, prácticas no mencionadas en los postulados de los teóricos ya mencionados.

Al respecto de las prácticas específicas utilizadas por las madres entrevistadas en torno a promover tácticas de resolución de problemas en la crianza de sus hijos pre escolares, se extrae la promulgación del respeto hacia los demás, existiendo igualmente un escaso

fomento de la autonomía en los niños en función a resolver sus problemas, y además se evidencia el uso de prohibiciones verbales por parte de las madres para que sus hijos no tengan comportamientos negativos ni problemáticos. Chile crece contigo (2015) plantea que promover la autonomía del niño/a, es necesario para desarrollar las capacidades de resolución de problemas y conductas de socialización en los niños. Delval (2008) señala como un método de afrontamiento en torno a la resolución de problemas, la importancia del accionar de los padres en torno al reconocimiento y expresión de sentimientos tanto a nivel negativo como positivo, en una forma aceptable a la cultura y entorno social. Por lo tanto, la noción del programa Chile crece contigo (2015) asume a la promoción de la autonomía como una táctica de gran relevancia en torno a la resolución de problemas, lo cual no se condice con el escaso fomento de la autonomía de los hijos en las madres entrevistadas. El hecho de la importancia del accionar de los padres en torno al reconocimiento y expresión de sentimientos tanto a nivel negativo como positivo, en una forma aceptable a la cultura y entorno social no es mencionado por las madres entrevistadas. En cuanto a las prácticas del respeto hacia los demás y la prohibición verbal del comportamiento negativo o problemático que ejercen las madres hacia los niños, no son consignadas como prácticas de resolución de problemas por los teóricos ya anteriormente mencionados.

Se indagó respecto a las prácticas de comunicación que ejercen las madres, desde lo expuesto por ellas refieren ejercer prácticas de comunicación con sus hijos a través del diálogo para dar respuesta a inquietudes que surgen, también refieren adaptarse al lenguaje del niño, al respecto Ramírez (2005), refiere que la comunicación a través del lenguaje se caracteriza por el uso del razonamiento, por un lado es importante explicar y escuchar al hijo validando las emociones, pidiéndole la opinión e incentivando a que el niño/a pueda crear sus propios argumentos. Por lo tanto, las prácticas de comunicación que ejercen las madres se relaciona por una parte con la teoría expuesta al mencionar que escuchar y explicar al niño/a es una práctica de comunicación que debe realizarse. Sin embargo no es señalada por las madres la práctica de comunicación de validar las emociones del hijo, tampoco se señala que se le pide la opinión al hijo ni se incentiva a que pueda crear argumentos.

En función de las prácticas de estimulación frente a retos y desafíos, son utilizados por las madres el acompañamiento activo tanto en los intereses del niño como en el aprendizaje

de la lectura, además del acompañamiento activo en las tareas escolares del hijo. Chile Crece Contigo (2015) expone que la estimulación se define como la consecución de acciones dirigidas hacia los niños/as para fomentar habilidades de distinto tipo de acuerdo a sus características individuales y ritmos de desarrollo. Lo anterior es acorde a las prácticas de estimulación que ejercen las madres en función de los retos o desafíos que consideran corresponde alcanzar a sus hijos en esta etapa, utilizando el acompañamiento al hijo para así fomentar las habilidades. Por otra parte las madres también comentan utilizar el refuerzo positivo frente a los logros del niño, cuestión que igualmente es señalada por Chile Crece Contigo (2015) al plantear que es recomendable felicitar y motivar al niño/a frente a cada logro y o avance adquirido a través de la utilización de refuerzo positivo.

Las prácticas utilizadas por las madres para educar moral y socialmente a sus hijos corresponden a la transmisión de conductas de cuidado específicamente frente a los riesgos, además de la transmisión de conductas de autocuidado acompañado de la entrega de reglas de comportamiento. Al respecto desde la teoría, Giménez (2008) refiere que los adultos imponen una gran cantidad de normas que llevan a moldear las conductas que presentan los niños/as a medida que se van desarrollando. Cuestión que es indicada por las madres al momento de mencionar las prácticas utilizadas para la educación moral/social que llevan a cabo, ya que ellas imponen normas para de alguna forma moldear el comportamiento de los niños.

En función de las prácticas utilizadas por las madres para la formación de hábitos en los hijos, podemos concluir que utilizan principalmente la estimulación y enseñanza de las acciones que se deben realizar con el fin específico de que los hijos cumplan las tareas orientadas al autocuidado además de las tareas a desarrollar dentro del hogar. Asimismo utilizan el modelamiento de los hábitos para ejemplificar la conducta que deben ejercer. Lo anterior se asemeja a lo expuesto por Chile Crece Contigo (2015) señalando que es importante que los padres o cuidadores enseñen las prácticas habituales de realizar para una adecuada salud, además se agrega que es importante que esas enseñanzas sean acompañadas de ejemplos, para que así los niños/as adquieran estos hábitos por medio de la imitación. Por lo tanto ambos coinciden en que la enseñanza y el modelamiento son importantes para la formación de hábitos en los hijos.

Finalmente otra práctica indagada fue el juego, actividad que desde la teoría, Chile Crece Contigo (2015), señala que la práctica del juego es el modo más significativo a través del cual los niños/as aprenden las tareas que son importantes para su edad, por lo cual el juego es una actividad que aporta al desarrollo de las áreas socioemocional, física y cognitiva, por lo anterior es necesario que los padres o los cuidadores jueguen con los niños, estimulándolos cognitivamente a través del uso de la imaginación y el uso de juguetes que potencian el juego imaginativo, al respecto las madres participantes realizan prácticas de juego con sus hijos, principalmente utilizando el juego compartido, como es el juego a la pelota, jugar a hacer cosquillas y jugar a armar objetos con materiales específicos. En efecto las prácticas de juego que realizan las madres carecen del componente imaginativo necesario para el desarrollo cognitivo del infante, práctica que debiera utilizarse según el programa Chile Crece Contigo.

En definitiva, para unificar las conclusiones obtenidas en la presente investigación, daremos respuesta a la interrogante principal que busca comprender: ¿Cómo vivencian las prácticas de crianza un grupo de madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce con hijos e hijas en edad pre escolar?

Al respecto, podemos caracterizar de un modo general las vivencias de prácticas de crianza de las madres investigadas, como un proceso de carácter difícil debido principalmente a la experimentación de conflictos en torno a controlar la conducta de los hijos, debido a que las madres presentan dificultades en el manejo de conocimientos y herramientas necesarias para hacer frente a esta dimensión de la crianza, lo cual genera sentimientos de culpabilidad ya que se recurre a la imposición de castigo físico y prohibiciones conductuales, lo cual genera en las madres un cuestionamiento de sus propias capacidades en torno a la crianza de los hijos y tristeza al ver al niño sufrir a raíz del dolor físico propugnado a través del castigo. También se experimentan sentimientos de rabia y frustración frente a la sensación de pérdida del control de la conducta del niño al no lograr la obediencia, transformándose el manejo conductual del pre escolar en la dimensión más compleja de sobrellevar en la crianza.

También se visibiliza como una dimensión compleja, lo referente a las tácticas de regulación de los estados emocionales de los hijos, ya que aún llevando a cabo el lenguaje como principal herramienta de regulación, no se fomenta en el niño su propia

autorregulación a través del uso de tácticas de reflexividad, y validación emocional, lo cual acrecienta su frustración e impulsividad. A raíz de lo anterior, cabe a destacar que las madres reflejan una propia desregulación de sus estados emocionales al experimentar intensa frustración, inseguridad e impulsividad frente a promulgar el uso del castigo físico hacia los niños y en la entrega de mensajes verbales contradictorios debido a sentimientos de culpa y posteriores conductas de reparación luego de haber castigado al niño.

La empatía es vivenciada igualmente como una dimensión compleja por las entrevistadas debido a que se genera una conflictiva en las madres al imponer el castigo posteriormente a realizar el ejercicio empático debido a la necesidad de imponer límites al infante, generando frustración y desregulación emocional tanto en el niño como también en la madre.

Con respecto a la comunicación ejercida entre madre e hijo, también se evidencia como una dimensión compleja en la crianza debido a que se les dificulta a las madres la práctica de comunicación de validar las emociones del hijo, no pidiendo la opinión al niño y no incentivando a que pueda crear argumentos.

Por otro lado, existen vivencias satisfactorias de las madres con respecto a este proceso, como el disfrute que experimentan al expresar y al vincularse emocionalmente con el niño a través del contacto físico y expresión verbal, dimensión afectiva considerada por las entrevistadas como la de mayor relevancia en torno a la crianza del pre escolar. Lo anterior se ve unificado a la valoración de la etapa como especial debido a la ternura y agrado con que las madres caracterizan a su hijos desde las dimensiones principalmente físicas. Igualmente se ve integrada la satisfacción en el proceso debido a los logros que manifiestan sus hijos. El jugar en conjunto con el niño también se vivencia desde la satisfacción de las madres, debido a la experimentación de sentimientos de felicidad al ver al niño disfrutar con la actividad.

La dimensión de la autoestima también es considerada por las entrevistadas como un aspecto importante y satisfactorio en la crianza del pre escolar, debido al goce que las madres experimentan al explicitar las cualidades físicas de sus hijos, sin embargo sólo se practica desde la dimensión de la autoestima y autoconcepto físico del niño.

6.1 Proyecciones y limitaciones

Considerando la teoría desde la cual se cimienta la presente investigación, se propondrán proyecciones de la pesquisa indagada para el diseño de futuras intervenciones psicoeducativas hacia las madres usuarias del Centro Psicosocial José Luis Ysern de Arce, referidas a la ejecución de talleres de corte psicoeducativo en función de promover la adquisición y fortalecimiento de habilidades parentales pertinentes a las necesidades que la población ha proyectado en los resultados de la investigación.

En primer lugar, se hace necesario develar los principales recursos de las madres investigadas, los cuales han sido evidenciados a través de los resultados.

Capacidad de insight: Las madres poseen los recursos necesarios en torno a generar la concientización y entendimiento sobre su accionar en torno a la crianza de sus hijos, por lo tanto se poseería de un recurso fundamental en el trabajo psicoeducativo y vivencial en las madres.

Compromiso y preocupación: Las madres usuarias reconocen en sí una falta de herramientas en torno a la crianza de sus hijos, y se muestran con disposición e interés de recibir ayuda y respaldo profesional en función a sus necesidades.

Apoyo y acompañamiento, expresión afectiva: Las madres entrevistadas se movilizan desde el amor y responsabilidad hacia sus hijos, por lo tanto se devela en su comportamiento el apoyo y acompañamiento constante que ellas promulgan a sus hijos, entendido esto como una forma de expresar su afecto, lo cual se asienta como la base del compromiso e interés de recibir una intervención en función a obtener el bienestar del infante.

Nos referiremos en el próximo apartado a dimensiones específicas para abordar en las intervenciones psicoeducativas, mencionando que estas dimensiones surgen a partir de las áreas de mayor dificultad en el ejercicio de las prácticas de crianza de las madres con hijos pre-escolares.

- Promoción de una autoestima sana. Desarrollar recursos y herramientas en las madres para que puedan comprender la importancia del desarrollo de la autoestima, teniendo una mirada amplia de este concepto, incluyendo distintas dimensiones de la autoestima. Lo anterior se hace necesario de trabajar ya que las madres entrevistadas

refieren promover la autoestima de sus hijos mencionando aspectos netamente físicos, por lo tanto se vuelve necesario que se trabaje esta temática, desde el ámbito teórico y práctico, a través de la psi coeducación y realización de ejercicios reflexivos y dinámicos.

- Establecimiento de límites respetuosos para la conducta del niño, en la interacción madre-hijo/a. Debido a que esta práctica es mencionada por las madres como una de las más complejas al momento de llevarla a cabo. Por lo anterior es que la puesta de límites respetuosos es fundamental para poder trabajar el ejercicio de parentalidad, ya que es necesario que las madres conozcan y se concienticen acerca de la importancia de utilizar la reflexión y el respeto por el hijo/a antes de establecer límites.
- Manejo conductual frente a situaciones de crisis en la interacción madre hijo. Específicamente fomentando el uso de límites sanos, el desarrollo de la reflexividad en los niños/as y la práctica de una figura de autoridad respetuosa en la crianza.
- Prevención de malos tratos a niños/as en edad pre-escolar. Con la finalidad de generar conciencia sobre el tema, y por otro lado entregar un mejor servicio hacia la población infanto juvenil, lo anterior se llevaría a cabo a través de talleres vivenciales sobre los malos tratos y sus consecuencias tanto para el hijo como para la madre, en función de generar herramientas en las usuarias a modo de promover los buenos tratos en la infancia.
- Promoción del autocuidado en las madres. Este tema es esencial para trabajar con las madres ya que en ellas recae gran parte de la función de la crianza. Consideramos que para poder ejercer una sana crianza es fundamental que ellas pongan en práctica el autocuidado a través de la prevención y manejo del estrés, la ansiedad y la frustración, lo cual conllevará a la autorregulación de sus estados emocionales, ya que sólo se podrá regular al niño a través de la propia regulación y estabilidad emocional de su criador/a. Cabe a destacar que lo señalado anteriormente, fue vivenciado en la presente investigación como uno de los factores más negativos en el proceso de crianza de sus hijos. Ante la situación planteada, es que se trabajaría desde talleres promocionales para el autocuidado a través de un método teórico práctico.

Limitaciones

Como limitaciones detectadas en nuestra investigación, podemos mencionar que el factor muestra es relevante, ya que en esta oportunidad sólo fueron entrevistadas madres, por lo anterior es que sería importante que fueran incluidas las vivencias de prácticas de crianza de los padres, para así tener una mirada más complementada de las prácticas ejercidas por ambos progenitores, y de esa forma enriquecer aún más la investigación. Por otra parte, otra de las limitaciones fue entrevistar sólo a madres y sus vivencias de prácticas de crianza con hijos en edad preescolar, ya que no fue posible tener la vivencia de prácticas de crianza de madres con hijas en edad preescolar, lo anterior por factores de poca disponibilidad de tiempo de las posibles participantes.

Para terminar esta investigación, es necesario mencionar que fueron facilitadores de nuestra pesquisa el Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce en su totalidad y la población usuaria participante, ya que en todo momento existió la disponibilidad para aportar en la investigación, entendiendo también que esta tesis es la primera investigación realizada dentro del CEPSICO por estudiantes de pregrado pertenecientes a la Escuela de Psicología de la Universidad del Bío Bío.

VII. REFERENCIAS:

Referencias

- Alarcón, M., Bustos, L., Cortés, J., Muñoz, S., Vizcarra, M. (2001). *Maltrato infantil en la ciudad de Temuco: Estudio de prevalencia y factores asociados*. *Revista médica de Chile*, vol. 129 (12): 1425- 1432.
- Alcántara, J. (2003). *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y habilidades*. España: Ceac educación primaria.
- Aguirre, E., Yáñez, J. (2000). *Cambios Sociales y Prácticas de Crianza en la Familia Colombiana. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 22 de Junio de 2015 desde http://www.researchgate.net/publication/232415928_CAMBIOS_SOCIALES_Y_PRCTICAS_DE_CRIANZA_EN_LA_FAMILIA_COLOMBIANA
- Aliño, M., Navarro, R., López, J., Pérez, I. (2007). *La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano*. *Revista Cubana Pediatría*, vol.79 (4): 0-0.
- Barbera, N. Inciarte, A. (2012). *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas*. *Multiciencias*, vol. 12 (2): 199-205.
- Barbieri, M., Confalone, M., Gorodisch, R., Ortiz, Z., Raineri, Zamorano, M. (2015). *Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los cinco años: Bases para un diálogo deliberativo*. Argentina: Gomo.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

- *Barudy, J., Dantagnan, M. (2009) Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.*
- *Barudy, J., Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Barcelona: Gedisa.*
- *Barriga, O., Henríquez, G., (2005) El rombo de la investigación. Cinta Moebio, 23: 162-168.*
- *Bascuñan, C., Larrain, S. (2012). Cuarto estudio de Maltrato Infantil. UNICEF.*
- *Benavente, M., Cortés, J. (2007). Manual de Psicodiagnóstico y Psicoterapia Infantil. Santiago: RILEEDITORES.*
- *Benavides, J. (2007). La creación de amigos imaginarios en los niños: ¿Un problema clínico? Tesis Psicológica, vol. 1(2): 59-64.*
- *Bivort, B. y Martínez, S. (2013). Aproximaciones cualitativas al estudio del desarrollo rural. En Tolón, B., Lastra, X., Bienvenido, J. y Fawaz, J. (cords.). Experiencias en Desarrollo Local y Rural Sostenible. Almería: Universidad de Almería.*
- *Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas, vol.2 (1): 53-81.*
- *Cáceres, F., Molina, G., Ruiz, M. (2014). Maternidad: un proceso con distintos matices y construcción de vínculos. Aquichan, vol. 14 (3): 316-325.*
- *Campos, H., González, M., Solari, M. (2008). Prácticas de Crianza y Resolución de Conflictos Familiares. Prevalencia del Maltrato Intrafamiliar contra niñas, niños y adolescentes. Montevideo: Ministerio del Desarrollo Social, Infamilia.*

- Cánovas, G. (2010) *El oficio de ser madre, la construcción de la maternidad*. Barcelona: Paidós.
- Centro Psicosocial José Luis Ysern De Arce (2015).
- Cevoratev, E (2003). *Familia, socialización y nueva paternidad*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1 (2): 53-78.
- Chao, M., Lozano, A., Rodríguez, N. (2013). *Construcción de género en la infancia desde la literatura*. *Revista Cubana de Enfermería*, vol. 29 (3): 189-190.
- Chile Crece Contigo (2015) Recuperado el día 20 de Julio de 2015 desde la dirección <http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/4-anos-y-mas/>
- Clerici, G., García, M. (2010). *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares, aproximaciones teóricas*. *Anuario de investigaciones*, vol. 17: 205-212.
- Córdova, A., Descals, A., Gil, M. (2011) *Psicología del Desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Corral, A., Delgado, B., García, M., Giménez- Dasí, M., Mariscal, S. (2008). *Psicología del Desarrollo. Volumen 1: Desde el Nacimiento a la Primera Infancia*. Madrid: McGrawHill.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011) *Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa*. *Psicoperspectivas*, 10:12-34.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Decreto N° 830 (1990, 27 Septiembre). [en línea] Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>

- *Días, J. (1997). El juego y el juguete en el desarrollo del niño. México: Trillas.*
- *Dufey, M., Fernández, A., Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: Un punto de encuentro entre evolución, psicofisiológica y neurociencias. Revista chilena de neuropsicología. Vol. 2: 8-20.*
- *Duskin, R., Papalia, D., Wendkos, S. (2009). Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia. México: McGrawHill.*
- *Etxebarria, I., Fuentes, M., López, F., Ortiz, M. (2013). Desarrollo Afectivo y Social. Madrid: Pirámide.*
- *Fitzgerald, H., Mckinney, J., Strommen, E. (2000). Psicología del Desarrollo. El Lactante y el Preescolar. México: Manual Moderno.*
- *Flick, U. (2012). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Morata.*
- *Encuesta Nacional Bicentenario (2011). Especial Familia, Maternidad y Crianza. Pontificia Universidad Católica de Chile, Adimark. Recuperado el 23 de Junio de 2015 desde la dirección <http://estudios.sernam.cl/?m=e&i=168>*
- *Gallego, T. (2012). Familias, infancia y crianza: Tejiendo humanidad. Revista virtual Universidad Católica del Norte, (35): 63-82.*
- *García, M., Mielles, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8 (2): 809-819.*
- *García, M., Martínez, M. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 10 (1): 169-178.*

- Garrido, M., Marchán, M. (2011). *Adopción del rol materno en madres adolescentes primerizas según grupo de convivencia. Revista Psicología Trujillo*, vol. 13 (1):11-28.
- Giménez, M., Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia. España. McGraw-Hill.*
- González, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana*, 29: 85:103
- Grande, F., Jiménez, F., Rof, J. (2014). *Alimentación y desarrollo infantil II; el desarrollo físico comparativo de dos grupos de niños en edad escolar y distinto nivel económico. Nutrición Hospitalaria*, vol. 30 (3): 708-718.
- Hernández, A. (2006). *El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. Aquichan*, vol. 6 (1): 68-77.
- Hertzman, C., Irwin, L., Siddiqi, A. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: un potente ecualizador. Vancouver. Help.*
- Izzedin, R., Pachajoa, A. (2009). *Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza ayer y hoy. Liberabit*, vol. 15 (2): 109-115.
- Ley N° 19.620. *Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 5 de Agosto de 1999.*
- Ley N° 19. 684. *Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 3 de Julio de 2000.*
- Ley N° 20.032. *Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 25 de Julio de 2005.*

- *Ley N° 20.066. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 7 de Octubre de 2005.*
- *Ley N° 20.162. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 16 de Febrero de 2007.*
- *Ley N° 20.286. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 15 de Septiembre de 2008.*
- *Ley N° 20.379. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.*
- *Ley N° 20.422. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 1 de Enero de 2010).*
- *Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). Revista IIPSI, vol. 9 (1): 123-146.*
- *Mock, G. (2005). Una mirada a la sexualidad: Del nacimiento a la pubertad. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14 (2): 22-39.*
- *Molina, M. (2006). Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer. Psykhe, vol. 15 (2): 93-103.*
- *Moraima, M. y Auxiliadora, L. El análisis de contenido: una forma de abordaje metodológico. Laurus, vol. 14(27): 129-144.*
- *Ministerio de Educación (2015). Educación Parvularia, ¿Qué hacemos? Recuperado el 20 de Junio de 2015 desde la dirección*

http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=4639&id_contenido=24654

- Oaklander, V. (2001). *Ventanas a Nuestros Niños*. Santiago de Chile. Cuatro vientos.
- Oates, J. (2007). *Early childhood in focus*. United kingdom. The open university.
- OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ortale, S., Piovani, J., Rodrigo, A., Sanjurjo, A., Vojkovic, M. (2006). *Creencias y prácticas de Crianza en familias pobres del conurbano bonaerense*. *Archivos Argentinos Pediátricos*, vol. 104 (3): 203- 209.
- Osorio, F. (1998). *El Método Fenomenológico*. Cinta de Moebio, sin mes.
- Piaget, J. (1987). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ramírez, M. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de Crianza*. *Estudios Pedagógicos XXXI*, vol. 1(2): 167-177.
- Rendón, M. (2007). *Regulación emocional y competencia social en la infancia*. *Diversitas: perspectivas en psicología*, vol. 3(2): 349-363.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. *Cuicuilco*, vol. 18 (52).
- Rojas, J. (2007). *Los Derechos del Niño en Chile: Una aproximación histórica, 1910-1930*. *Historia*, vol. 1 (40): 129-163. 40-47.

- Ruiz, J. (2007) *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Universidad de Deusto.
- Ruiz J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. (2007) *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit* vol. 13 (13): 71-78.
- Sampieri, O., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw.
- Tallaferro, A. (2005). *Curso Básico de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Terra, M., Camponogara, S, Santos, E., Souza, A. y Erdmann, A. (2006). *Texto & Contexto Enfermagem*, vol. 15(4): 672-678.
- Toledo-Nickels (2003). *Fenomenología del Mundo Social. ¿Un programa de investigación Científico? Cinta Moebio*, 18:191-206.
- UNICEF (2001) *Impacto Educativo de la Enseñanza Preescolar: Resultados, Causas y Desafíos*. Recuperado el 19 de Junio de 2015 desde la dirección http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/impacto_educativo.pdf
- UNICEF (2013) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 20 de Junio de 2015 desde la dirección http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/14.pdf
- UNICEF (2015). *Cuadro sobre Legislación en materia de infancia y adolescencia 1989-2013*. Recuperado el 23 de Junio de 2015 desde la dirección <http://unicef.cl/web/cuadro-sobre-legislacion-en-materia-de-infancia-y-adolescencia/>

- *Urbano, C., Yuni, J. (2005). Psicología del Desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital. Córdoba: Brujas.*
- *Valenzuela, P (2012). Promoción de Prácticas de Crianza Respetuosa en Chile Crece Contigo.*
- *Valles, M. (2009). Entrevistas Cualitativas. España. Centro de Investigaciones Sociológicas.*
- *Vargas, N., Zorrilla, M. (2008) El juego en la infancia. Revista Chilena de pediatría, vol. 79 (5): 544-549.*
- *Vargas, I. (2012). La Entrevista en Investigación Cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Calidad en la Educación Superior, vol. 3 (1): 119-139.*
- *Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. México: Pearson.*

VIII. ANEXOS

03: Preguntas Objetivo N°1 de la Investigación

1. ¿Qué es para usted la crianza?
2. ¿Qué es para usted una práctica de crianza?
3. ¿Cómo cree usted que se debe criar a un niño/a en edad pre escolar?
4. ¿Cuáles son los aspectos positivos y principales dificultades que ha tenido en esta etapa?

Preguntas Objetivo N°2

1. ¿Cómo se siente criando a su hijo en esta etapa?
2. ¿Cómo se siente jugando con su hijo/a?

Preguntas Objetivo N°3

1. ¿Cómo se relaciona emocionalmente con su hijo/a?
2. ¿Qué hace usted para que su hijo/a sienta que el amor que usted le entrega es seguro?
3. ¿Cómo practica la empatía con su hijo/a?
4. ¿Qué le dice usted a su hijo/a sobre él mismo?
5. ¿Qué le dice a su hijo/a para que se quiera a sí mismo?

6. ¿Qué hace usted para regular las emociones de su hijo/hija?
7. ¿Qué hace usted cuando su hijo/a expresa emociones?
8. ¿Qué emociones expresa mayormente su hijo/a?
9. ¿Qué hace para manejar las pataletas de su hijo/a?
10. ¿De qué forma usted le enseña a su hijo/a a resolver problemas?
11. ¿Qué hace usted para validar emocionalmente a su hijo o hija?
12. ¿Qué hace usted para comunicarse con su hijo/a?
13. ¿Y qué hace usted para ponerle límites a su hijo/a?
14. ¿Frente a que situaciones pone límites a su hijo/a y cuáles son los límites que le pone?
15. ¿Qué hace usted para que su hijo/a le obedezca?
16. ¿Qué hace usted para disciplinar a su hijo/a en su comportamiento?
17. ¿Qué hace usted para estimular las capacidades o talentos que podría tener su hijo/a?
18. ¿Qué hace para estimular a su hijo/a cuando se le presentan retos o desafíos?
19. ¿Qué tipo de reglas o normas le ha enseñado a su hijo/a en esta etapa?

20. ¿De qué forma le enseña las normas o las reglas?

21. ¿Qué hábitos le ha enseñado a su hijo/a?

22. ¿Qué hace para enseñarle hábitos a su hijo/a?

