

Una estrategia de intervención a familias con niños en primera infancia

Camila Fajury Patarroyo y María Schlesinger Piedrahita

Directora: Olga Alicia Carbonell Blanco

Co-director: Alejandro Baquero Sierra

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Psicología



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Noviembre 2016

Resumen

El presente trabajo surge a partir de la búsqueda de la cualificación y promoción de políticas públicas de atención integral a la primera infancia en la ciudad de Bogotá, reconociendo el papel que estas cumplen en el desarrollo infantil, especialmente, en las poblaciones más vulnerables. Por tal motivo, este es un estudio de tipo explicativo que pretende establecer los efectos que tiene una estrategia de intervención propuesta por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) en las prácticas de crianza, actitudes hacia la crianza e inteligencia emocional sobre padres, madres y cuidadores principales de niños y niñas entre 1 y 5 años de edad, de estrato socioeconómico 1 y 2, pertenecientes a jardines infantiles de la localidad de Chapinero adscritos a la SDIS. Para lograr esto, se aplicaron tres instrumentos, la Escala de Comportamientos para Padres y Madres con Niños Pequeños (ECMP), el Cuestionario de Crianza Parental (PCRI) y la Escala de Rasgo de Meta-conocimientos de Estados Emocionales (TMMS-24). Dado que esta investigación tiene un diseño cuasi-experimental, estos instrumentos se aplicaron antes y después de realizar la estrategia de intervención con el fin de determinar qué tan efectiva es esta.

Palabras clave: atención integral a primera infancia, desarrollo infantil, prácticas de crianza, actitudes hacia la crianza, inteligencia emocional.

Abstract

The present research looks forward to the qualification and promotion of vulnerable early childhood within a comprehensive care perspective at the public policies in Bogotá city, acknowledging the crucial role that it plays in child development. For this reason the study has an explicative approach that expects to establish the effects of an intervention strategy proposed by the Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) [Social Integration District Secretary] based on childrearing practices, attitudes towards childrearing, and emotional intelligence of parents and main caregivers, who were taking care of their children between 1 and 5 years of age, and belonging to a low socioeconomic status. The children attended a public kindergarten from Chapinero Location. To accomplish this goal, three instruments were applied, the Scale of Parental and Maternal Behavior with young children (ECPM), the Parental Childrearing Questionnaire (PCRI) and the Scale of Traits of Meta-Knowledge of Emotional States (TMMS-24). Given that this investigation has a quasi-experimental design, a pretest and posttest evaluations were applied before and after the intervention strategy, in order to determine the level of effectiveness of this intervention.

Key words: comprehensive care, early childhood, children development, childrearing practices, childrearing attitudes, emotional intelligence.

Tabla de contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	5
Fundamentación Bibliográfica	10
Atención Integral a la Primera Infancia	10
Desarrollo Infantil	12
Crianza	18
Promoción y prevención	24
Objetivos	32
Objetivo General	32
Objetivos Específicos.....	33
Método	34
Tipo de Investigación	34
Participantes	35
Variables del Estudio	36
Instrumentos	38
ECMP: Escala de comportamiento para madres y padres con niños pequeños.....	38
PCRI: Cuestionario de crianza parental (Parent- Child Relationship Inventory)	39
TMMS-24 : Escala de rasgo de Meta- conocimientos de estados emocionales) (Trait Meta- Mood scale).....	40
Procedimiento	41
Resultados	44
Discusión	53
Conclusiones y recomendaciones	58
Referencias	62
Apéndices	74
Apéndice 1: ECMP Escala de comportamiento para madres y padres con niños pequeños (Solís- Cámara y Díaz Romero).....	74
Apéndice 2: PCRI Cuestionario de Crianza Parental (Roa y Del Barrio)	76
Apéndice 3: TMMS-24 (Fernández –Berrocal)	78
Apéndice 4: Currículo para la formación de familias: Modulo Vinculación afectiva: lazos afectivos con los niños y niñas y reconociendo los sentimientos y emociones de niños y niñas	79
Apéndice 5: Currículo para la formación de familias: Modulo Relaciones de poder: Normas y sanciones de los niños y las niñas: ¿es posible la disciplina positiva?	84
Apéndice 6: Currículo para la formación de familias: Modulo el papel de la familia en el desarrollo infantil	87

Introducción

El presente proyecto de grado “Una estrategia de intervención a familias con niños en primera infancia” hace parte de una investigación llevada a cabo por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) de Bogotá de la Localidad de Chapinero y actualmente apoyada por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá como parte de la responsabilidad social universitaria a dicha localidad, buscando la cualificación y promoción de políticas públicas de atención integral a la primera infancia.

La primera infancia, es la franja poblacional que está comprendida entre los 0 y los 6 años de edad, y es el periodo caracterizado por la creación de las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los seres humanos (Ley 1098 del 2006, Constitución Política de Colombia, 1991).

A partir de la Ley 1098 del 2006, y teniendo en cuenta que Colombia, tiene más de 47 millones de personas de las cuales el 32% de ellos son niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2014), se expide el Código de Infancia y Adolescencia, que se desarrolla bajo la premisa de brindar protección integral a la primera infancia y establece que los niños, niñas¹ y adolescentes son sujetos de derecho, y que por tanto, se les debe garantizar el cumplimiento de sus derechos fundamentales, prevenir su amenaza o vulneración y asegurar el restablecimiento en caso de su violación (Constitución política de Colombia, 1991). Considerando la relevancia jurídica que tiene la primera infancia en el País, Colombia ha mostrado un avance significativo en la creación de Políticas Públicas de Atención Integral a la Primera Infancia (UNICEF, 2014).

¹ Nota: En el presente estudio el término niño se va a referir tanto al niño como a la niña como sujetos de derecho.

En Colombia, a partir del Decreto 4875 de 2011 se crea la Comisión Intersectorial dirigida a la atención integral de la primera infancia a fin de coordinar políticas, programas, estrategias y acciones que abarquen la individualidad del niño, su edad, el lugar donde habita y las condiciones donde vive (De Cero a Siempre, 2013), con el propósito de favorecer y potenciar sus capacidades.

Ahora bien, diferentes estudios científicos y económicos realizados a nivel mundial (Shonkoff & Phillips, 2000) le han aportado al Estado Colombiano evidencia sobre los efectos a largo plazo que trae realizar inversión económica y social a poblaciones de Primera Infancia, enfocándose en la salud, educación y cohesión social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de 6 años (Conpes 109, 2007).

A partir de esta afirmación, Colombia ha desarrollado un programa en el que se ha involucrado a la familia como grupo fundamental de la sociedad y que por lo tanto es quien debe proveer los medios necesarios para el crecimiento y bienestar de los niños (De Cero a Siempre, 2013). Se hace indispensable que las familias sean capacitadas por el Estado a fin de que puedan cumplir con su labor de asistencia y protección y asumir sus responsabilidades. La participación del Estado será entonces, generar políticas públicas que protejan y garanticen los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de este grupo poblacional (Conpes 109, 2007).

Se considera que las intervenciones en la Primera Infancia tienen mejores resultados que los programas dirigidos a otras poblaciones. Lo anterior, se justifica porque los niños y niñas tienen mayor facilidad para aprender en esta etapa y sus habilidades son más flexibles (Bernal y Camacho, 2010). Por consiguiente, es importante asegurar una calidad de vida óptima para la niñez porque ésta se reflejará en la vida adulta (Shonkoff & Phillips, 2000). Es así, como se debe implementar un sistema de protección integral a los niños y a sus familias (UNICEF, 2010).

Bernal y Camacho (2010) explican que a nivel internacional se han demostrado los beneficios que trae realizar inversión en el capital humano durante los primeros años de vida. Estos resultados, se manifiestan en el componente individual y en el componente social. Invertir en la primera infancia generará entonces, mayor desarrollo cognitivo y psicosocial, mejorará el rendimiento académico y aumentará la probabilidad de obtener mejores salarios, los cuales dependerán del fácil acceso a la salud, la nutrición y la estimulación (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010).

A su vez, las inversiones monetarias en la Primera Infancia y en el ambiente familiar en el que los niños se desenvuelven, promueve las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños y niñas (Heckman, Lochner & Todd, 2008). Por lo tanto, los responsables de promover políticas públicas deben entender que invertir en la educación temprana es una muy buena inversión (Myers, 1999). De otro lado, se evidenciarán beneficios en el ámbito social debido a que disminuyen las tasas de criminalidad y hay menor dependencia de los programas de asistencia social. Teniendo en cuenta la efectividad de las intervenciones en poblaciones vulnerables, se ha evidenciado que estas traerán un beneficio adicional al disminuir o eliminar la transmisión intergeneracional de la pobreza (Bernal y Camacho, 2010). Por esto, el Estado debe garantizar en los niños de bajos recursos económicos, una atención integral en su primera infancia (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010).

Según el Consejo Nacional de Política Económica Social CONPES, las políticas públicas que se implementen para brindar una atención integral a la primera infancia, deben acoger todos los aspectos del desarrollo del niño, como el fisiológico, el cultural, el social y el económico, entre otros; ya que la primera infancia es el periodo que determina el desarrollo posterior de la persona y que a su vez, impulsa el desarrollo de todo un país. Se ha demostrado que los niños que

han hecho parte de programas de educación inicial tienen mejor desempeño escolar, destrezas motoras y muy buenos resultados en pruebas del desarrollo socioemocional (Conpes 109, 2007).

Las Políticas Públicas dirigidas a la Primera Infancia tienen principalmente dos enfoques. El primero, es la promoción de programas a padres para mejorar la crianza y el segundo, se refiere a crear programas de cuidado y educación temprana a niños. En Colombia, los programas de intervención para la primera infancia se han centrado en el segundo componente y no se ha atendido suficientemente la necesidad de crear programas y estrategias de entrenamiento y educación a los padres (Bernal y Camacho, 2010).

En esta línea, autores como Myers (1992) plantean que el desarrollo integral del niño también debe involucrar a su familia y por lo tanto, los programas de atención a primera infancia se deben enfocar en trabajar en conjunto con las familias de los niños para promover así, un entorno lleno de amor y estimulación para el crecimiento y el aprendizaje adecuado.

Es así, como la estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre (2013), explica que es determinante que el Estado y la sociedad apoyen y preparen a las familias de Colombia para que obtengan las herramientas necesarias a fin de que afiancen los vínculos afectivos, los entornos protectores y seguros y que participen bidireccionalmente en el desarrollo del niño.

Sumado a esto, realizar inversión en los cuidadores principales es significativo para el desarrollo del niño pues como Myers (2005) explica, el papel del ambiente y la estimulación sensorial antes de los 6 años determina la estructura y organización de las vías neuronales durante la formación del cerebro. Asimismo, las experiencias sociales y emocionales negativas o estresantes del entorno pueden afectar el sistema neuronal que asocia e imita comportamientos socialmente inapropiados en el infante. El estrés tiene un efecto negativo sobre la organización cerebral ya que al exponer al niño al estrés temprano, cuando los sistemas biológicos están en

construcción, es posible que se afecte la capacidad de responder con conductas apropiadas durante su vida adolescente y adulta. En este sentido las investigaciones han aclarado que para un desarrollo óptimo integral del niño se debe trabajar en ofrecerles un ambiente sensorial rico, variado y controlado, con modelos adecuados y positivos de comportamiento social.

Se ha mostrado gran evidencia de que la crianza responsiva, sensible y estimulante tiene consecuencias permanentes en la vida e influye en diferentes aspectos del desarrollo infantil, dado que cuando un padre, madre o cuidador satisface las necesidades físicas, emocionales, mentales y sociales de su hijo proveerá herramientas que favorezcan la salud, la nutrición, el aprendizaje y la protección del niño. Adicionalmente, fortalecer a los padres en la crianza resulta ser un factor protector debido a que reduce el maltrato infantil (Bernard van Leer Foundation, 2014). Es por esto que, al considerar importante al niño, se debe dar relevancia a los padres y por ende se debe invertir en ellos.

Teniendo en cuenta que los programas de crianza con éxito en otros países del mundo han demostrado la importancia de proporcionar información esencial a los padres sobre el desarrollo de los niños y las prácticas de crianza más adecuadas (Bernard van Leer Foundation, 2014). El presente estudio permitirá identificar la relevancia de crear estrategias de intervención para la primera infancia enfocadas en los padres, madres y cuidadores principales en Bogotá, para que desde la crianza se potencie su desarrollo.

En este orden de ideas, al indagar sobre las estrategias de atención integral a la primera infancia dirigidas a los padres de los niños en Colombia, vale la pena preguntarse sí: ¿Existen cambios en las prácticas de crianza de familias de niños en primera infancia cuando se hace una intervención focalizada en actitudes y comportamientos de los padres hacia la crianza, así como en aspectos de comunicación y expresión emocional?

Fundamentación Bibliográfica

Atención Integral a la Primera Infancia

La primera infancia es el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 5 años, actualmente en Colombia este grupo integra el 10,9% del total de la población del país (De Cero a Siempre, 2013). Dado lo anterior, es fundamental que se protejan, promuevan y defiendan sus derechos fundamentales (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011). Los niños y niñas en Colombia, son considerados sujetos autónomos, titulares de derechos específicos que se deben priorizar sobre los demás. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 44). En consecuencia, se debe trabajar en ofrecer condiciones que garanticen una calidad de vida digna que potencialice su desarrollo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

La familia y los cuidadores principales cumplen un papel determinante en el desarrollo infantil, ya que es el primer grupo social con el que el niño interactúa y en consecuencia, el que le da herramientas para vincularse a la sociedad. Por esta razón, el Estado, la sociedad y la familia tienen la responsabilidad de promover y garantizar los derechos fundamentales. Así mismo, deben prevenir su vulneración para asegurar el desarrollo integral de los niños y niñas de Colombia (De Cero a Siempre, 2013). Lo anterior, se denomina el principio de corresponsabilidad desde la Constitución Política de Colombia de 1991 la cual determina que “La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 44).

Actualmente, los niños y niñas de Colombia son considerados sujetos de derechos (Constitución Política de Colombia, 1991). Por lo tanto, sus necesidades deberán ser atendidas prioritariamente en este periodo porque lo que no se haga en la primera infancia no podrá

compensarse en ninguna otra etapa de la vida (De Cero a Siempre, 2013). Por ejemplo, estudios realizados por Shonkoff & Phillips (2000) han demostrado que los cuidados y el ambiente al que se expone el niño influye en el desarrollo social, cognitivo y neurobiológico, dando evidencia de que los ambientes disfuncionales en los primeros años de vida pueden disparar niveles de estrés que afectan el desarrollo cerebral adecuado lo que a su vez compromete el desarrollo en el resto del organismo.

En este sentido, el Estado debe promover marcos políticos que favorezcan las condiciones de los niños y niñas del país, reconociendo sus realidades y promoviendo políticas públicas que favorezcan su desarrollo integral y garanticen el cumplimiento de todos sus derechos (De Cero a Siempre, 2013). No obstante, para realizar políticas públicas dirigidas a la primera infancia, se deben conocer los procesos de desarrollo cognitivos, afectivos, psicológicos y sociales de esta población para poder crear estrategias de intervención que se ajusten a sus necesidades y cambios en el desarrollo.

De esta manera se debe entender la Atención Integral a la primera infancia como el conjunto de acciones intersectoriales dirigidas a asegurar que en cada uno de los contextos en los que están inmersos los niños y niñas de Colombia tengan las condiciones humanas, sociales y materiales que garanticen la promoción y potenciación de su desarrollo (Congreso de la Republica de Colombia, Ley 1804 del 2016, art 4). En esta línea se entiende el desarrollo integral como el proceso de cambios y transformaciones por el cual el sujeto dispone sus características, capacidades y potencialidades para estructurar su identidad y autonomía progresivamente (Congreso de la Republica de Colombia, Ley 1098 de 2006, art. 29).

Desarrollo Infantil

La Psicología del desarrollo es la disciplina psicológica encargada de estudiar los cambios y transformaciones del comportamiento de los seres humanos. Para llegar a un consenso sobre el desarrollo infantil, ha tenido que enfrentar diversas controversias por los diferentes enfoques teóricos y metodológicos de los profesionales que estudian e investigan sobre el tema (Palacios, Machesi & Coll, 2003).

En sus inicios, la psicología del desarrollo se caracterizó por abordar al niño desde modelos madurativos y evolutivos en los que se explicaba el desarrollo infantil mediante una secuencia estable e inflexible de etapas que se determinaban por un rango de edad específico, en el que el niño debía cumplir unas metas determinadas acordes a su etapa del curso de vida. En caso de que estas metas no se cumplieran exitosamente se consideraba que el niño tenía algún problema cognitivo o retraso con respecto a su etapa (Puche, Orozco, Orozco, Correa, & Corporación niñez y conocimiento, 2009).

Jean Piaget es uno de los autores que aborda el desarrollo cognitivo desde una concepción biológica del desarrollo. Uno de los principios que Piaget establece como base de su teoría es que “El crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosigue hasta alrededor de los 16 años” (Piaget & Inhelder, 1981, p. 11). En este sentido, plantea unos mecanismos del desarrollo que permiten la construcción de conocimiento en el niño, en primer lugar habla de la asimilación que se refiere al momento en el que el niño se enfrenta a estímulos externos, es decir, que a partir de las estructuras biológicas que ya están conformas el niño asimilará esta nueva relación, posteriormente, se da la acomodación que implica una modificación del esquema organizador del

niño en relación con los estímulos exteriores, estos procesos al interactuar entre sí se regulan por medio de lo que Piaget llamó la equilibración (Piaget & Inhelder, 1981).

De esta manera el crecimiento y maduración se determinan a través de unas tareas que deben realizar en unos periodos determinados por la edad del niño, en los que deben cumplir determinadas características para considerar su proceso de desarrollo normal, el primero de ellos es el periodo sensorio motor, periodo pre-operatorio, posteriormente se encuentra la etapa de las operaciones concretas, seguido de las operaciones lógicas (Perinat, 2007). En estas fases se presentan estructuras organizadas que de manera jerárquica integran los logros de los periodos anteriores. En esta teoría se concibe el desarrollo como un modelo universal en el cual se reconoce la interacción con el mundo exterior pero el proceso evolutivo se da desde el individuo hacia el entorno (Proyecto Docente, 2003).

En esta misma concepción lineal y determinista, Sigmund Freud plantea la teoría psicosexual del desarrollo la cual se caracteriza por el planteamiento de cinco fases que se deben manifestar o cumplir a lo largo de los primeros cinco años de vida, estas fases inician con la etapa oral, anal, fálica y luego de aproximadamente los seis o siete años del inicio el niño entraría en el periodo de latencia seguido de la fase genital (Zapata & Alvear, 2015). Como se puede evidenciar hace parte de una postura lineal y determinista que solo contempla al individuo y no al contexto en el que está inmerso.

A mediados de los años 90 hubo una ruptura en el pensamiento de la psicología del desarrollo infantil. Los expertos en el tema cuestionaron las teorías anteriormente mencionadas, pues consideraron que omitían los efectos de la relación que hay entre el individuo y el contexto sobre el desarrollo integral del niño. Dada la situación, crearon nuevos modelos que rompieron el individualismo que estas planteaban y crearon nuevos modelos del desarrollo que integran el contexto como parte fundamental del desarrollo (Proyecto Docente, 2003).

Uno de los grandes promotores de esta perspectiva es Lev Vigotsky quien propone la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Para esto, se refiere a la teoría de la doble formación, en donde afirma que la cultura juega un papel crucial para el sujeto, pues es una herramienta que se añade en la psiquis del sujeto y lo determina, en este sentido explica que toda función superior de desarrollo en el niño aparece dos veces, primero se evidencia en un plano social y posteriormente se interioriza en el niño (Vigotsky, 1995).

Dado lo anterior, Vigotsky en su teoría propone una zona de desarrollo real y una zona de desarrollo próximo. La primera de ellas se refiere, al momento en el que el niño debe resolver una tarea específica y se ve enfrentado a no tener los conocimientos básicos para la resolución exitosa de esta. Cuando esto ocurre, el niño requiere la ayuda de los cuidadores principales quienes a partir de sus conocimientos y experiencias le cooperan para cumplir el objetivo, a este segundo momento se le llama zona de desarrollo próximo (Henao, Ramírez & Ramírez, 2007).

Bruner (1984) complementa esta teoría debido a que afirma que el rol de los cuidadores principales, padres o figuras de autoridad es crucial para el desarrollo del niño, afianzando la idea de la relevancia que tiene el ambiente para favorecer el desarrollo cognitivo. Con esto se refiere al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo entre el adulto y el niño, explicando que el adulto debe adecuar los niveles para ejecutar una tarea de acuerdo a las capacidades del niño. En este

sentido expresa que la adquisición del lenguaje por ejemplo, “es un dialogo entre el mecanismo de adquisición del niño y el servicio de asistencia que el adulto le presta” (p.105), lo que él llama el proceso de andamiaje.

Este proceso se evidencia en todas las tareas que debe resolver el niño en el desarrollo, porque cuando éste tiene menor habilidad para resolver una tarea, mayor será la ayuda que el cuidador le brindará. Por consiguiente, cuando el niño mejora sus competencias, menor será la ayuda del adulto, proporcionando así, la autonomía de continuar con la resolución de la tarea al niño sin la asistencia del llamado “andamio”, es decir, el cuidador principal (Bruner, 1984).

Por estos modelos contextuales del desarrollo han surgido definiciones como la de Vasco Uribe & Henao López (2008) que entienden desarrollo

Como el cambio a lo largo del tiempo, cambio que supone mirar diferencias en la conducta, diferencias que se dan en momentos sucesivos. En dicho cambio se implican procesos ambientales que sirven de estímulo para generar relaciones causales que influyen directamente sobre el cambio (p.4).

Por otro lado, una definición más actual, hace alusión a una posición más integradora. Según Rogoff (1992) este concepto se

refiere a las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales. El desarrollo infantil

implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño (p. 34).

Sin embargo, es el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner & Morris (2006) el que logra integrar y definir de manera clara el papel que cumple el entorno en el desarrollo psicológico infantil. Para ello, es importante reconocer que por desarrollo humano se entiende el proceso dinámico entre un individuo activo y las propiedades de los entornos inmediatos con los que la persona interactúa (Bronfenbrenner, 1979). Es así, como las relaciones bidireccionales que existen entre el individuo y el contexto influirán en el cambio de las características biopsicológicas del niño (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Cairns citado por Bronfenbrenner & Morris (2006) define cuatro propiedades del Modelo Bioecológico que determinan el desarrollo del niño que son: el proceso, la persona, el contexto y el tiempo. El proceso, se constituye por las diferentes relaciones dinámicas entre el individuo y el contexto, lo que se denominaría proceso proximal. Estas relaciones dinámicas, operan a lo largo del tiempo y se ubican como el mecanismo fundamental para el desarrollo del niño. Sin embargo, el efecto de este proceso en el desarrollo variara dependiendo las características individuales de la persona en desarrollo, de su contexto y de los periodos de tiempo en que se producen estos procesos próximos (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Para explicar lo anterior, se propone unos niveles interrelacionados que interactúan entre sí de manera bidireccional y transaccional. No obstante, el efecto que tiene cada uno de los niveles unos más próximos y otros más distantes sobre el niño varía de acuerdo a la cercanía de la interacción que tengan estos con el niño .

El modelo complejo Bioecológico inicia con el Microsistema, el nivel más cercano al niño. En este, se desarrollan los procesos próximos que son aquellas relaciones interpersonales

del niño con los integrantes de la familia, así como las interacciones con objetos y símbolos del ambiente inmediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Asimismo, se ubican los roles, patrones de actividades y las relaciones familiares como los procesos próximos que favorecen o inhiben el desarrollo del individuo (Bronfenbrenner, 1993).

Posteriormente, está el Mesosistema que se caracteriza por las relaciones que hay entre la persona en desarrollo y dos o más sistemas con los que este tiene relación, por ejemplo, la familia extensa, el colegio, los pares y el barrio. Estas relaciones son de carácter bidireccional y el niño cumple un rol activo en estas (Bronfenbrenner, 1986).

El siguiente nivel ecológico es el Exosistema, que hace alusión a aquellos entornos en donde la persona en desarrollo no desempeña un papel activo, pero en el que se producen hechos que influyen sobre él (Bronfenbrenner, 1986). En este nivel, entran los contextos directos de los padres, como los amigos, el trabajo y las juntas de acción comunal, estos espacios son esenciales porque pueden influir en el comportamiento del cuidador en relación al niño (Bronfenbrenner, 1986).

Bronfenbrenner (1986) también plantea el Macrosistema, que influye transversalmente sobre el Microsistema, el Mesosistema y el Exosistema a través de sistemas de creencias, valores, costumbres, religión, organización política, social y económica que afectan el desarrollo del niño. Como se pudo ver, el modelo transita desde las particularidades del contexto hasta los elementos más complejos del mismo.

Finalmente, Bronfenbrenner & Morris (2006) contemplan el Cronosistema, el cual se refiere a la continuidad o discontinuidad de los procesos proximales del niño, representando así la

dimensión del tiempo en donde perduran o cambian los contextos que influyen directa e indirectamente sobre el niño.

A partir de la revisión de los modelos del desarrollo explicados anteriormente, vale la pena resaltar que la SDIS va a partir de un modelo contextual del desarrollo para la realización del presente estudio. Considerando que asume a los niños y niñas como el resultado de múltiples influencias en donde los rasgos individuales, las características del grupo social, las de la cultura y del momento histórico influyen sobre ellos. Así mismo, concibe a los niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y sujetos plenos de derechos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012), por lo que se entiende que favorecer políticas públicas de Atención Integral para la primera infancia que tengan en cuenta el contexto de esta población beneficiará el desarrollo de los niños y niñas de Colombia (Conpes 109, 2007).

Crianza

Desde el modelo Bioecológico del desarrollo de Bronfenbrenner, los procesos proximales son aquellas interacciones primarias que se dan en el Microsistema (Carbonell, Ortiz y Koller, 2012). Es así, como se debe destacar la importancia de la familia y los cuidadores principales como primeros agentes potenciadores del desarrollo en la primera infancia (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Entendiendo lo anterior, es esencial trabajar el concepto de crianza para que las políticas públicas se dirijan a apoyar a las familias y cuidadores principales en este proceso.

Las prácticas de crianza se refieren a las acciones que tienen los padres y cuidadores en las interacciones con sus hijos para fomentar el desarrollo biológico, cognitivo, socioafectivo y emocional (Pineda , Isaza & Camargo 2009). Asimismo, Izzedin & Pachajoa (2009) citan a Eraso, Bravo & Delgado (2006) quienes definen la crianza como “los conocimientos, actitudes y

creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar”(p.1).

El concepto de crianza tiene tres componentes claves para su comprensión, las creencias, las prácticas y la relación afectiva que se establece en la crianza. El primer componente se refiere a las cogniciones que tienen los padres y cuidadores sobre la forma en que deben criar a sus hijos y a aquellas explicaciones que dan sobre la forma en que dirigen las acciones de los niños (Izzedin & Pachajoa, 2009). Las creencias están influidas por el grupo social en que los cuidadores principales estén inmersos.

Luster y Okagaki, (2005) apoyan esta comprensión explicando que las ideas sobre una crianza apropiada, dependerá de los valores culturales y de las creencias particulares que cada sociedad tenga sobre la crianza y el desarrollo de los niños. A su vez, consideran que las percepciones de la crianza hacen parte de este componente dado que son creencias que se adquieren sobre los comportamientos, características y atributos sobre el desarrollo del niño. De igual forma, están las actitudes de la crianza, que hacen alusión a las atribuciones favorables o desfavorables sobre una creencia (Perlman, 1998, citado por Berenice, 2002).

Algo importante de las creencias, es que estas persisten en las familias gracias a la transmisión generacional, debido a que factores como el afecto, patrones de cuidado y educación de la infancia que guían la vida de los integrantes de la familia, se reproducen a través de las distintas generaciones (Pulido, Castro-Osorio, Peña y Ariza-Ramírez, 2013). Otro elemento que influye directamente sobre las creencias es el estatus socioeconómico, dado que este determinara las expectativas que los padres tienen frente a los hitos en el desarrollo de sus hijos (Williams, Williams, Lopez y Takyo, 2000).

El segundo componente hace alusión a las prácticas de la crianza, que se definen según Solís-Cámara & Díaz (2007) como aquellos “comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización” (p. 179). Además, se caracterizan por las relaciones de poder que tienen los padres sobre los hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Es así, como las prácticas se ubican en el contexto de las relaciones familiares y se resalta el papel que juegan los padres en la formación y educación de sus hijos. Es decir, que las prácticas de crianza son aquellas acciones en el que el adulto comunica las exigencias a los niños en las actividades cotidianas, estas se convierten en un mecanismo de socialización que van a facilitar su incorporación a la sociedad ya que se están transmitiendo los valores de la misma (Solís- Cámara & Díaz , 2007).

Se debe esclarecer que hay prácticas positivas y negativas de la crianza que van a tener un efecto sobre el desarrollo del niño. Sin embargo, el ejercicio de una o de otra siempre dependerá del contexto en el que se desenvuelve la familia. Conforme a esto Izzedin & Pachajoa, (2009) aclaran que cada cultura establece unas prácticas de crianza determinadas. Una práctica de crianza negativa puede ser el castigo físico que se explica cómo la acción violenta por la que los adultos comunican a los niños sus exigencias y se basa en una creencia de que si no se recurre a este método, el niño no va a aprender (Izzedin y Pachajoa, 2009).

En esta línea, Pulido et. al (2013) explican que, en Colombia, el castigo físico es una práctica de crianza legitimada ya que desconoce las consecuencias que el uso de éste trae para el desarrollo psicológico del niño. No obstante, reconoce que su ejercicio varía dependiendo de si se da en un contexto rural o urbano.

Ramírez (2005) afirma que algunas de las características que influyen en las prácticas de crianza son la estructura familiar, las conductas de los padres hacia los hijos, el número de hijos, la educación de la madre, el ingreso familiar y las propias percepciones de las prácticas de

crianza de los padres. Pues, dependiendo de estos factores, las prácticas de crianza podrán ser positivas o negativas.

Por otro lado, el nivel socioeconómico de las familias es un factor que afecta las prácticas de crianza. En Colombia, en las últimas décadas la crisis económica ha afectado en gran medida el desempleo y el conflicto armado interno se ha convertido en un medio que no augura un futuro exitoso para las familias colombianas. Esto, lleva directamente a que las relaciones interfamiliares se vean afectadas, pues hay más probabilidades de violencia y abandono lo que trae un desinterés por parte de los padres frente al buen comportamiento de los hijos, lo cual genera una orientación adecuada. Sumado a eso, existen familias jóvenes con niños pequeños que tiene baja escolaridad muy cercana al analfabetismo lo que muestra un panorama desfavorable para las prácticas de crianza (Aguirre, 2002).

El tercer componente de la crianza se refiere a la relación afectiva que establecen los padres con sus hijos. Este resulta ser el mediador entre las creencias y las prácticas de la crianza. El componente emocional se hace evidente con los estilos parentales, que según Darling & Steinberg (1993) puede entenderse como una constelación de actitudes en la relación con el niño que cuando se le comunican crea un clima emocional en el que salen a la luz los comportamientos de los padres. Estos comportamientos abarcan tanto las prácticas parentales como cualquier otro tipo de comportamiento como: los gestos, cambios en el tono de voz y expresiones espontáneas de afecto.

De acuerdo a lo anterior, las actitudes hacia la crianza se entienden como las cogniciones que predisponen a un cuidador para actuar positiva o negativamente hacia el niño. Las actitudes de manera frecuente involucran el grado de calidez y aceptación o frialdad y rechazo que existe en la relación madre, padre e hijo. También en qué medida los padres son permisivos o restrictivos en los límites que ellos establecen con sus hijos (Grusec & Danyliuk, 2014).

En este orden de ideas, es importante remitirse al modelo bidimensional de Maccoby & Martins (1983) sobre el estilo de crianza. En donde se exponen dos dimensiones. La primera, es la de afecto y comunicación y la segunda hace alusión al control y la exigencia. La primera dimensión, busca el reconocimiento por parte del progenitor de la individualidad del niño en donde también se identifica el tono emocional de la interacción (Franco, Pérez & Pérez, 2014) y la segunda se refiere a la voluntad del padre para actuar como agente socializador (Darling & Steinberg, 1993).

La forma en que se demuestran las dos dimensiones en la crianza de los niños va a determinar cuatro estilos parentales, el primero es el democrático en la que hay una alta demostración de afecto y comunicación y altos niveles de control y exigencias. De otro lado, está el autoritario en el que hay un alto nivel de control y exigencia pero bajos niveles de afecto y comunicación. Por su parte, el permisivo tiene altos niveles de afecto y comunicación pero tiene bajo control y exigencia sobre el niño y por último se encuentra, el estilo parental negligente, en el que hay bajos niveles en las dos dimensiones (Darling & Steinberg, 1993).

Por otra parte, el modelo de crianza de Belsky (1984) propone que hay diferentes condiciones que influyen en la crianza. Esta propuesta indica que hay características individuales del niño como las enfermedades, el temperamento y el nacimiento prematuro que influyen en la crianza. Adicionalmente, propone que existen características de los padres que participan en la crianza como ciertos rasgos de la personalidad y finalmente se deben dar características del contexto en los que existan redes de apoyo para favorecer el bienestar psicológico, soporte y apoyo psicosocial. También, en este modelo de crianza se afirma que cada sistema logra “adoptar una función positiva o negativa y que la probabilidad relativa de funcionamiento de los padres o del cuidador requiere de mantener un buen nivel de bienestar psicológico, estilos de personalidad, apoyo contextual y características del niño” (Vera & Rodríguez, 2009, pg.10).

Como se dijo anteriormente los estilos parentales hablan del clima emocional que se debe tener en la interacción entre los padres y los hijos en la crianza. Diferentes estudios han aportado evidencia de la relación entre los estilos parentales y la inteligencia emocional. Demostrando así, que los padres emocionalmente inteligentes tienden a practicar estilos democráticos transmitiendo así, sus habilidades emocionales a sus hijos (Ramírez, Ferrando y Sainz, 2015).

De acuerdo a esto, necesario que en los programas de intervención se trabaje la Inteligencia Emocional que Mayer, Caruso y Salovey (2000) describen como la capacidad de acceder, percibir, entender, administrar y regular las emociones propias y las de los demás.

El concepto de inteligencia emocional surge a partir de tres dimensiones para entender su modelo, las cuales son: aceptación, claridad y reparación. La primera de ellas, se entiende como el reconocimiento consciente de las emociones propias adjudicando la posibilidad de ponerle nombre. La segunda, hace alusión a la comprensión integral de lo que se piensa y se siente y abarca la posibilidad de entender los cambios emocionales propios. Finalmente, la última dimensión se refiere a la dirección positiva o negativa del manejo de emociones (Espinoza, Sanhueza, Ramírez, & Sáez, 2015).

Es necesario señalar que los componentes de creencias, prácticas, estilos de la crianza e inteligencia emocional influyen significativamente en el desarrollo del niño, pues el grado de afectividad, comunicación y apoyo son elementos cruciales porque influirán más adelante en la resolución de conflictos, crecimiento personal, toma de decisiones y la comprensión de valores en los niños (Mestre et. al, 1999, citado por Cuervo, 2010).

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de promover en los programas de intervención una parentalidad competente, la cual busca garantizar el desarrollo óptimo del niño a

partir de las capacidades y habilidades de los cuidadores principales. Para entender esto, es relevante discernir la parentalidad biológica de la social planteadas por Barudy (2005). La primera de estas hace alusión a “la capacidad de procrear o dar vida a una cría” (Barudy, 2005, pp.77) . La segunda, hace referencia a “las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo sano.” (Barudy, 2005, pp.77). Es así, como la parentalidad competente es la muestra de un factor, el buen trato de manera óptima en las familias de los niños.

La función parental que propone Barudy (2005) tiene tres objetivos principales el nutriente, socializador y educativo. La función nutriente se refiere a todos los insumos para el crecimiento de los niños y la seguridad de sus vidas. El ámbito socializador, permite que los cuidadores les den las herramientas necesarias a sus hijos para el desarrollo del autoconcepto e identidad, y por último, la función educativa busca que los niños aprendan modelos comportamentales que se adecuen a la convivencia familiar y a la adaptación en la sociedad (Barudy, 2005).

Dado que unos de los factores que probablemente pueden afectar las competencias parentales bien tratantes de las familias son la pobreza, la exclusión social y la baja escolaridad (Barudy, 2005) surge el interrogante de cómo se debe intervenir a las familias en esta situación.

Promoción y prevención

Como se explicó anteriormente las políticas públicas de atención integral a primera infancia tienen dos enfoques, el primero hace alusión a los programas a padres para mejorar la crianza y el segundo, se refiere a los programas de cuidado y educación temprana a niños.

Teniendo en cuenta que en Colombia, los programas de intervención para la primera infancia se han dirigido principalmente a la educación temprana (Bernal y Camacho, 2010) este apartado se va a centrar específicamente en la promoción de programas de crianza.

Dado que la primera infancia es un periodo fundamental para el desarrollo, el Estado se ha centrado en la creación de programas e intervenciones preventivas para potenciar el desarrollo infantil desde el acompañamiento a las familias (Conpes 109,2007). Con lo anterior, habrá una mayor probabilidad que se dé un proceso de desarrollo adecuado a nivel socioemocional, de cuidado, escolar, nutricional entre otros (Bernal y Camacho, 2010).

Además, una serie de estudios afirman que la manera cómo se desenvuelve el niño en ámbitos psicosociales y de salud predice a grandes rasgos el resultado del desempeño de los sujetos en una edad adulta (Bernal y Camacho, 2010). Debido a esto, se busca beneficiar a la población infantil a través de intervenciones preventivas en donde se disminuyan los factores de desigualdad, vulnerabilidad y riesgo en la primera infancia y sus familias.

Por lo tanto, los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, deben materializar intersectorialmente la protección integral. A partir de generar acciones que garanticen entornos de promoción y potenciación de su desarrollo (De cero a siempre, 2013).

Es así, como Máiquez y Capote (2001) proponen que la intervención a familias desde la prevención se puede hacer desde un modelo educativo de intervención, el cual se centra en el aprendizaje de competencias y habilidades parentales. Este modelo, generalmente se realiza por grupos y se puede llevar a cabo a través de dos modalidades. En la primera modalidad se le brinda al padre información sobre la crianza, el desarrollo y los procesos importantes del niño y en la segunda modalidad, se busca llegar a una reflexión sobre las actitudes y comportamientos

que tienen los padres y madres hacia la crianza de sus hijos por medio de grupos focales con otros padres y madres de la comunidad.

Así mismo, Máiquez y Capote (2001) consideran pertinente realizar intervenciones desde el enfoque psicosocial ya que es modelo preventivo que se ejecuta en población vulnerable específicamente. Esta propuesta promueve cambios que generan mayor bienestar a nivel psicológico y social. En lo referente a lo psicológico este tipo de intervenciones influyen en las conductas y actitudes individuales frente a la calidad de las interacciones que tienen los padres con sus hijos. Y en cuanto a lo social se facilita el cambio en la estructura del entorno social. “promover el cambio hacia un mayor bienestar psicológico y social. Este enfoque tiene como base principal la teoría de los sistemas, en la que se interviene sobre las redes sociales y familiares para promover pautas de crianza positivas y canales de comunicación que ayuden tanto a la familia como a la comunidad con los recursos que estos tengan.

No obstante, Bernal y Camacho (2010) recapitulan cinco características que tienen los programas de intervención en Primera Infancia que han resultado efectivos internacionalmente. Con respecto a lo anterior, se identificó que los programas de intervención en crianza deben estar focalizados en niños y niñas en condición de vulnerabilidad. Considerando que, Shonkoff y Phillips (2000) indican que son mayores las ganancias que se tiene cuando se invierte en intervenciones con familias vulnerables y con padres de escasa educación y recursos económicos. Otra característica que se rescata, es que los programas se deben realizar a largo plazo pero con una intensidad diaria mínima (Bernal y Camacho, 2010).

La tercera propiedad de estos programas es la consistencia entre la interacción y cooperación de los padres de los niños beneficiarios y la institución que ofrece el programa. A su vez, tienen currículos definidos que hacen énfasis en la promoción de capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales de los participantes. El último factor que los programas efectivos

tienen, se refiere a la adaptación de la intervención a los estándares generales de infraestructura, materiales y rutinas apropiadas para la estimulación temprana (Bernal y Camacho, 2010).

Ahora bien, es importante conocer en qué consisten algunos programas de intervención sobre la crianza. Por un lado, El Parent- Child Interaction Therapy (PCIT) creado por Eyberg, Bodiford McNeil & Hembree-Kigin citado por Urquiza y Timmer (2012) muestra un tipo de intervención para realizar con los padres de niños y niñas. El objetivo de este programa es optimizar las relaciones entre los padres y los hijos a partir de la inclusión del componente emocional, social y afectivo en la interacción para beneficiar el desarrollo integral del niño.

Este programa, PCIT consta de una terapia de interacción entre ambas partes, la cual se divide en dos fases. La primera de ellas, enfatiza en reforzar el vínculo o relación entre el niño y los padres. La segunda fase de la intervención, hace énfasis en la mejora de la obediencia del niño. El programa se realiza en sesiones en las que se observa el juego entre los padres y los hijos, para posteriormente hacer una enseñanza didáctica orientada por el profesional. De esta manera, se logran observar los comportamientos y el manejo de los padres sobre sus hijos. Luego de esto, se les brinda herramientas a los padres sobre el uso de sus habilidades y/o dificultades al momento de retomar factores como la comunicación, el manejo de la conducta de sus hijos y las atribuciones que los padres tienen sobre los niños en diferentes situaciones (Urquiza & Timmer, 2012).

Esta interacción es crucial para los padres ya que, en la primera infancia empiezan a existir comportamientos disruptivos por parte de los niños, muchas veces éstos se plasmarán más adelante en edades adolescentes y adultas en conductas delictivas, agresivas y violentas. Por eso, el PCIT, es un programa para niños y niñas entre 2 y 7 años de edad que se basa en teorías tanto de aprendizaje social y de apego en contextos en que se observan problemas de conducta.

Otro programa preventivo focalizado en la infancia y en las familias para promover el desarrollo integral del niño es el Programa de Parentalidad Positiva Triple-P explicado por Sanders (2012), el cual es considerado uno de los programas más efectivos en el mundo, debido a que se basa en principios de comportamiento frente al componente afectivo y cognitivo en niños y adolescentes. El propósito principal de este programa es fomentar la crianza positiva en los padres, que Sanders (2012) caracteriza como una crianza cálida, sensible a las necesidades del niño, con límites claros y consistentes, una crianza en donde se ofrezca un ambiente familiar óptimo y con pocos conflictos, esto, con el fin de prevenir conductas disruptivas y problemáticas relacionadas con el desarrollo adecuado en el comportamiento y en desarrollo afectivo en los niños.

Para lograr lo anterior, se proporciona a los padres habilidades, enseñanzas, prácticas y estrategias necesarias en la crianza para adaptarlas a sus propios contextos, necesidades y creencias que permitan beneficiar al niño a largo plazo. Lo anterior, potenciará el desarrollo integral del niño dado que habrá aumentará la probabilidad de construir relaciones de apego seguro con sus cuidadores principales, mejorará el desarrollo lingüístico del niño, tendrá un buen rendimiento académico. Además, fortalecerá las habilidades sociales y las capacidades para sostener relaciones íntimas en el futuro (Sanders, 2012).

Este programa de intervención propone cinco niveles que se deben considerar dependiendo de las dificultades específicas que presentan los padres del grupo o individuo que se va a intervenir. Estos multiniveles incluyen intervenciones desde lo más universal hasta la especificidad que cada contexto requiere. (Sanders, 2012). El multinivel 1, es un nivel de muy baja intensidad y es universal, pretende mediante la implementación de medios audiovisuales como el radio, los periódicos y los mails, entre otros; lograr estrategias de fácil acceso para los padres en donde reciban información tanto a nivel individual como grupal acerca de las formas de

crianza, del reforzamiento de sus habilidades parentales y de estrategias que les ayuden en la formación cotidiana de su hijos (Sanders, 2012).

El segundo multinivel, que se clasifica de baja intensidad, se dirige a padres que buscan conocer información sobre la crianza y que tienen preocupaciones específicas sobre algunas actitudes y comportamientos de sus hijos, la intervención se hace por medio de seminarios, sesiones individuales o asesorías por teléfono (Sanders, 2012).

El tercer multinivel, se encuentra entre una intensidad baja y moderada y se preocupa por brindar a padres que tienen necesidades y consultas más específicas que el anterior multinivel sobre situaciones determinadas que están sobrellevando sus hijos, necesitando así, una mejor preparación y capacitación sobre sus habilidades parentales. Esto se hará mediante asesoramientos, autoevaluaciones para enseñarles a los padres a manejar la situación que enfrentan a partir de los recursos que estos encuentren (Sanders, 2012).

El cuarto nivel, se ubica en un rango de intensidad alta y moderada, se dirige a padres que buscan una capacitación intensiva de parentalidad positiva, mediante sesiones intensivas que se pueden combinar por sesiones grupales, individuales o por módulos digitales, en estas sesiones se busca trabajar sobre la calidad en la interacción padres- hijos y en la habilidades de crianza de los padres en el programa, igualmente hace énfasis en la crianza con niños que presentan algún discapacidad (Sanders, 2000).

Finalmente, está el quinto nivel que tiene una alta intensidad en la intervención familiar, este multinivel tienen algunos sub- programas dependiendo de la población a la que se va a dirigir la intervención. Estos sub-programas se dirigen a padres cuyos hijos tienen problemas de comportamiento, familias disfuncionales y padres que presenten estrés o depresión parental y conflictos de pareja. Otro sub-programa se enfoca en padres con riesgo de maltratar a sus hijos, tratando temas de control de emociones, especialmente de la ira y temas relacionados con el

abuso. Otro programa de este multinivel, se enfoca a la salud de los niños, se interviene con los padres, practicas saludable con los niños para tratar temas de obesidad por ejemplo. También, hay una intervención especial para padres que atraviesan un momento de separación, este se enfoca en el manejo del conflicto, estrategias parentales y co-crianza.

Así mismo, Sandler, Schoenfelder, Wolchik & MacKinnon (2010) mencionan que la evidencia ha demostrado la importancia de realizar intervenciones preventivas para potenciar el desarrollo de los niños con los padres y a su vez la necesidad de hacer programas para una parentalidad competente, en donde el niño se vea beneficiado por las practicas que llevan a cabo los padres.

Es así, como crean un programa de intervención dirigido a una parentalidad efectiva en donde el rol del padre y de la madre deben ser promotores activos del desarrollo infantil y que a su vez tenga en cuenta el contexto en donde estos se desenvuelven para que así este sea un potenciador de lo mismo.

También, es importante resaltar que los autores promueven programas con efectos tanto a corto como a largo plazo con el objetivo de consolidar habilidades parentales donde haya una buena percepción de las competencias parentales y así, reducir las barreras que obstaculizan la parentalidad positiva. Este programa busca que el contexto sea un mediador y un apoyo para que traiga efectos positivos en la familia y en el niño. En este sentido, manifiestan que es importante que se empiecen a incluir las transacciones e intervenciones tempranas para que se lleve a cabo el proceso, dado que la duración del programa es incierta para los profesionales que lo llevan a cabo (Sandler, et.al, 2010).

En Latinoamérica se han llevado a cabo algunos programas de intervención preventiva en familias que vale la pena traer a colación. Por un lado, Perú creó un Programa Integral de

Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) que atiende a niños menores de 3 años. Preferiblemente a familias expuestas a factores de riesgo o que viven en comunidades dispersas. El objetivo de la intervención es orientar a los padres de familia en la atención y el desarrollo adecuado de sus niños. Éste, se ejecuta con la visita domiciliaria a la casa de un niño o niña por una promotora encargada, una vez por semana, con una duración de 1 a 2 horas. Durante la visita, el profesional observa a los cuidadores principales en la interacción con el niño y posteriormente, conversa con ellos para orientarlos sobre las estrategias que benefician el desarrollo infantil (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

En Chile, el gobierno implementó un Programa de Intervención a familias llamado “Chile Crece Contigo”. Este programa, tiene como objetivo atender y apoyar las necesidades del desarrollo en cada etapa de la primera infancia, promoviendo las condiciones básicas necesarias que cada niño debe tener. Entendiendo así, el desarrollo infantil desde un modelo multidimensional, en el cual los factores biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño y su contexto se interrelacionan. Adicionalmente, busca apoyar a los cuidadores principales, familias y comunidades de los niños para proveer condiciones adecuadas en un entorno apropiado para cubrir las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile en su crecimiento y desarrollo. El programa se efectúa facilitando el acceso de los niños y familias a modalidades de cuidado y educación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es el organismo institucional encargado de elaborar políticas nacionales que fortalezcan la familia, la protección al niño y la realización de programas que promuevan la atención integral a los niños menores de siete años. Entre los programas más significativos del ICBF se encuentran, por ejemplo, los programas Hogares Infantiles, Lactante y Preescolar y Jardines Comunitarios los cuales están orientados a apoyar el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su gestación hasta los 5

años de edad. De esta manera, busca garantizar el cumplimiento de sus derechos y pretende apoyar a las familias en el debido cumplimiento de la función de asistirlos y protegerlos (Bernal y Camacho, 2010).

A partir de la revisión de la literatura sobre intervención con padres, se muestra que es importante promover una crianza positiva, donde los padres y cuidadores principales sean sensibles a las necesidades del niño, así como a los procesos de desarrollo que afronta el mismo para mejorar las prácticas de crianza. Además, demuestra la importancia de involucrar de manera activa a los padres en la crianza de sus hijos por medio de programas de promoción y prevención. Asimismo, es relevante resaltar que la literatura da cuenta de que los programas deben estar dirigidos principalmente a familias en condiciones de vulnerabilidad psicosocial para apoyarlos en la creación de ambientes especializados de socialización y estimulación temprana que beneficie el cuidado infantil. Así como, la capacitación mediante actividades pedagógicas con los padres y adultos cuidadores para fortalecer los procesos de crianza y así, beneficiar el desarrollo integral de los niños.

Objetivos

Objetivo General

Determinar los efectos a partir de una estrategia de intervención focalizada en prácticas de crianza, actitudes e inteligencia emocional a familias con niños en primera infancia en condiciones de vulnerabilidad psicosocial de los jardines infantiles de la Subdirección Local de Integración Social de Chapinero.

Objetivos Específicos

Establecer las relaciones entre las dimensiones de las prácticas de crianza, las actitudes hacia la crianza y la inteligencia emocional.

Establecer potenciales efectos de la intervención en las prácticas de crianza, las actitudes hacia la crianza y la inteligencia emocional de los padres o cuidadores principales participantes.

Método

Tipo de Investigación

La presente investigación tiene una metodología cuantitativa, pues empleó un proceso sistemático de recolección y análisis de información numérica con métodos estadísticos con el propósito de establecer los efectos de una estrategia de intervención a familias con niños de primera infancia (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Asimismo, tiene un alcance de investigación explicativo el cual está dirigido a “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o porque se relacionan dos o más variables” (Hernández et al., 2014, p. 95). De esta manera, se pretende establecer si la intervención realizada tiene efectos sobre las prácticas de la crianza, actitudes hacia la crianza e inteligencia emocional de padres, madres y cuidadores principales.

El diseño de la investigación es cuasi- experimental porque se manipuló “deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes” (Hernández et al., 2014, p. 151). Además, en este estudio los participantes no fueron seleccionados al azar para su asignación en cualquiera de los dos grupos, ni se emparejaron. Aquellos que accedieron voluntariamente a ser parte de esta investigación de la SDIS, fueron ubicados en el grupo de intervención. Sin embargo, aquellos que participaron en todos los encuentros, formaron parte del grupo de intervención y los que no asistieron, a pesar de haberse inscrito, quedaron en el grupo de comparación. De hecho, en esta investigación se tuvo un grupo al que se le hizo la intervención (experimental) y un grupo de comparación (control) que no asistió a los talleres, y con cual se comparó si la estrategia de intervención había generado efectos sobre el grupo intervención. Este fue un diseño de dos grupos con pretest – posttest, en el que se hizo una primera evaluación con los siguientes instrumentos: la Escala de

Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños -ECMP-, el Cuestionario de Crianza Parental -PCRI- y la Escala de Rasgo de Meta- Conocimientos de Estados Emocionales -TMMS-24-. Al finalizar la intervención, se administraron nuevamente los instrumentos a los dos grupos, permitiendo así analizar la diferencia de los puntajes del pretest y el postest en ambos momentos (Hernández et al., 2014).

Participantes

La muestra estuvo constituida por madres, padres y/o cuidadores principales de niños entre 1 y 5 años que vivían en la localidad de Chapinero, en Bogotá, Colombia. Se trató de una muestra intencional, no probabilística, la cual según Hernández et al. (2014) tiene la ventaja de no requerir de una representatividad de la población, sino que la elección de sujetos es controlada y estos deben tener unas características determinadas. Al final de la recolección, se obtuvo una participación total de 461 (80,17%) padres, madres y cuidadores principales de niños registrados en jardines infantiles de la SDIS de la localidad sobre un total de 575. No obstante, luego de limpiar la base de datos se logró obtener información completa respecto a todas las variables de la investigación de 138 personas que asistieron a los 4 encuentros (grupo intervención) y 53 que no asistieron a ningún encuentro (grupo comparación), por tanto, con estos dos grupos se realizaron los análisis del presente estudio.

El contacto con los participantes se hizo en cuatro jardines infantiles de estratos socio-económicos 1 y 2. Los criterios de inclusión para los participantes del grupo de intervención eran: ser mayor de edad, cuidador principal de una niña o niño inscrito en uno de los jardines de la SDIS de la localidad, aceptar voluntariamente participar en la investigación, realizar el diligenciamiento de instrumentos y participar activamente en los encuentros. Por su parte, los

participantes del grupo de comparación debían cumplir con los mismos criterios del grupo anterior, sin embargo, no haber participado en ningún encuentro de la intervención por voluntad propia debido a diversas razones personales. Como se esperaba que el estudio incluyera a todos los padres, madres y/o cuidadores principales de los jardines de la localidad, no se definió ningún criterio de exclusión, excepto la mayoría de edad para que los padres o cuidadores principales dieran el consentimiento informado.

Variables del Estudio

Las variables dependientes de este estudio fueron las siguientes: Prácticas de crianza, actitudes parentales hacia crianza e inteligencia emocional.

Las Prácticas de Crianza se entienden como los “comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización” (Solís- Cámara & Díaz Romero, 2007, p. 177). Esta variable se compone de tres escalas de acuerdo al instrumento del ECMP que las evalúa: Las expectativas, la disciplina y la crianza. Por expectativas se entiende las creencias e ideas que los padres de familia tienen frente al nivel de desarrollo y de logro de sus hijos y las capacidades que estos poseen para alcanzar una meta o tarea determinada. La segunda escala, es disciplina y es aquella que se refiere al uso del castigo físico o conductas verbales fuertes para disciplinar al niño por parte del padre o de la madre ante aquellos comportamientos inadecuados dentro de la familia. Finalmente, la crianza se define como aquellas prácticas generadoras de salud y de desarrollo que fomentan los padres hacia los hijos (Solís- Cámara & Díaz Romero, 2006).

Las actitudes parentales hacia la crianza son cogniciones que predisponen a un cuidador para actuar positiva o negativamente hacia el niño. Las actitudes de manera frecuente involucran el grado de calidez y aceptación o frialdad y rechazo que existe en la relación madre, padre e hijo.

También en qué medida los padres son permisivos o restrictivos en los límites que ellos establecen con sus hijos (Grusec & Danyliuk, 2014). Dentro de las actitudes hacia la crianza es importante tener en cuenta factores como el apoyo y el control. El primero, se refiere a las interacciones que se dan entre padres-hijo y el segundo, se define como un mecanismo de disciplina que utilizan los padres para imponer obediencia y autonomía (Roa & Del Barrio, 2001).

De acuerdo a Gerard (1994) las Actitudes Parentales hacia la crianza se componen de 8 dominios o escalas, tal como se establecen en el PCRI: apoyo, satisfacción con la crianza, participación, comunicación, límites, autonomía, distribución del rol y deseabilidad social.

El *apoyo* se define como los niveles de apoyo emocional y social que un padre o madre recibe. La segunda escala es la *satisfacción con la crianza* que se refiere a la cantidad de placer y satisfacción que tiene el individuo respecto a su rol como padre o madre. La *participación* hace alusión al nivel de interacción que tiene el padre o madre con el hijo y al conocimiento que posee sobre el niño. La *comunicación* se enfoca en la percepción que tiene el padre o madre sobre qué tan efectiva es la comunicación que tiene con su hijo. Los *límites*, hacen referencia a la experiencia que tienen los padres disciplinando al niño. Por su parte, la escala de *autonomía*, se define como la habilidad que tiene el padre o madre para promover independencia en el niño. La *distribución del rol* está definida como las actitudes que tienen los padres sobre los roles de género en la crianza. La última escala es la *deseabilidad social*, en la cual un puntaje bajo sugiere que los padres están dando respuestas distorsionadas con la intención de mostrar la relación padre-hijo de manera positiva, cuando esto no es real (Gerard, 1994).

La tercera variable dependiente es la Inteligencia Emocional, la cual hace alusión a la capacidad de acceder, percibir, entender, administrar y regular las emociones propias y las de los demás (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Esta variable se trabaja desde 3 escalas: Claridad

emocional, reparación emocional y atención emocional que se evalúan en el TMMS-24. La *claridad emocional*, hace referencia a la manera en la que los individuos perciben las emociones propias. La *reparación emocional*, es la capacidad que tiene el individuo para prolongar estados emocionales positivos y regular los negativos. La *atención emocional*, se entiende como el grado que tienen los individuos para prestar atención a las emociones y sentimientos que está viviendo en un momento determinado (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2005).

Instrumentos

Para recolectar la información pertinente a cada una de las variables del estudio se utilizaron diferentes instrumentos que se explican a continuación:

ECMP: Escala de comportamiento para madres y padres con niños pequeños

Este instrumento, fue elaborado por Fox (1994) y fue adaptado al español con el nombre de Escala de Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP) por Solís-Cámara (1995). Se le realizó validación y estandarización con una muestra representativa de 1600 padres de niños de 1 a 5 años 11 meses de edad en México, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado en la cual se obtuvo una consistencia interna total de la escala a través del procedimiento de Alfa de Cronbach de (.95), y de las tres subescalas: expectativas (.96), disciplina (.89), y crianza (.80) (Solís-Cámara, Díaz Romero, Cortés Menchaca, Patiño Muñoz; Pérez De La Torre, Robles Bárcenas, 2005). En Colombia se utilizó el instrumento con adaptación a los usos del español en Bogotá, el cual fue piloteado con una pequeña muestra local (Carbonell, 2011). En la muestra bogotana se obtuvieron los siguientes puntajes de consistencia interna con el Alpha de Cronbach: Escala de Expectativas (.93), Disciplina (.88) y Crianza (.80).

Este instrumento cuenta con 99 reactivos que miden las conductas que tienen padres y madres de niños de 1 a 5 años de edad en diferentes escalas. La primera de ellas, es expectativas

que se compone de 48 reactivos, la escala de disciplina que se manifiesta en 31 reactivos y finalmente, la crianza cuenta con 20 reactivos (Apéndice 1). Es importante recalcar, que el instrumento tiene la posibilidad de elegir 4 opciones de respuesta: siempre o casi siempre (4), frecuentemente (3), algunas veces (2), nunca o casi nunca (1) (Solís-Cámara et al., 2005). Además, es importante mencionar que los reactivos son comprensibles para personas de tres años mínimos de escolaridad.

En cuanto a la interpretación de los puntajes de las escalas del instrumento, altos puntajes en la escala de expectativas refiere que los cuidadores tienen altas expectativas de logro sobre el desarrollo de sus hijos. Sin embargo, para interpretar esto de manera adecuada se deben tener en cuenta factores como la edad y el nivel de desarrollo del niño, para determinar si las expectativas son altas, bajas o moderadas. Una puntuación alta en la escala de disciplina hace alusión al uso de castigos físicos y verbales de los padres hacia los niños y una puntuación baja indicaría lo contrario, es decir, bajo uso de disciplina severa por parte de estos. Por su parte, una alta puntuación en crianza refleja el uso de prácticas de crianza positivas (Solís-Cámara, s.f).

PCRI: Cuestionario de crianza parental (Parent- Child Relationship Inventory)

El cuestionario de crianza parental es un instrumento creado por Gerard (1994) y adaptado al español por Roa & del Barrio (2001). En la adaptación española, se obtuvo en todas las escalas un alfa de Cronbach que osciló entre 0.48 y 0.68, lo cual implica una consistencia interna moderada-baja de las escalas; sin embargo, en la muestra original estadounidense se obtuvieron puntajes que oscilaron entre 0.70 y 0.88, lo cual implica una consistencia interna de aceptable a buena. No obstante, en el caso de la muestra bogotana se obtuvieron en algunas escalas mejores puntajes de consistencia interna comparativamente a la muestra española, aunque en cuatro de estas los puntajes son moderados bajos: Comunicación (0.73), Límites (.75),

Satisfacción (.65), Participación (.72), Apoyo (.55), Autonomía (.48), Distribución de Roles (.53) y Deseabilidad Social (.52).

El objetivo principal de este instrumento es medir las actitudes de los padres hacia la crianza de los hijos, y está compuesto por 78 reactivos divididos en 8 escalas diferentes (Gerard, 1994). La escala de apoyo se compone por 9 ítems, la satisfacción con la crianza con 10 ítems, la participación compuesta por 14 ítems; la comunicación por 9 ítems, límites tiene 12 ítems; la autonomía se compone por 10 ítems; la distribución del rol por 9 ítems y la deseabilidad social tiene 5 ítems (Apéndice 2).

Los padres responden esta prueba en una escala tipo Likert de 4 puntos, desde muy de acuerdo, hasta total desacuerdo. En el instrumento 25 indicadores se enuncian en dirección positiva y 47 de los ítems se orientan de forma negativa. De esta manera, el objetivo principal del cuestionario es identificar la percepción de las relaciones que tienen los padres con sus hijos y como éstas puede ser causa de problemáticas dentro de la familia (Roa & del Barrio, 2001). En este punto es importante señalar que las puntuaciones del PCRI indican que si el valor es alto se asocia con mayores dificultades en la todas las escalas excepto en la escala de deseabilidad social. Por el contrario, una puntuación baja indica una percepción de menos dificultades en esa dimensión de actitudes parentales hacia la crianza.

TMMS-24 : Escala de rasgo de Meta- conocimientos de estados emocionales) (Trait Meta-Mood scale)

Este un instrumento creado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995) para evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales, esto se lleva a cabo mediante una prueba conformada por 48 ítems en los cuales se evalúan las habilidades que tiene la persona para reparar, discriminar y atender a sus propios estados emocionales (Fernández Berrocal, Extremera

& Ramos, 2005). Este instrumento se compone de tres escalas con una fiabilidad interna de 0.86 en la escala de claridad emocional, 0.87 en atención emocional y 0.82 en reparación de las emociones (Espinoza, Sanhuesa, Ramírez & Sáez, 2015). En la muestra bogotana se obtuvieron las siguientes consistencias internas en las escalas: Atención emocional (.86), claridad emocional (0.88) y reparación emocional (.89), mostrando todas adecuada confiabilidad interna.

Posteriormente, Fernández Berrocal, Extremera & Ramos (2005) modifican, adaptan al español y reducen el instrumento a 24 ítems manteniendo su estructura y objetivo general (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos ,2005), mediante las escalas de claridad emocional, reparación emocional y atención emocional, cada una con 8 ítems (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2005). (Apéndice 3).

Como se indica en el Apéndice 3, las puntuaciones bajas indican dificultades para percibir el estado interno y las más altas se refieren a capacidad desarrollada en esa dimensión.

Procedimiento

En primer lugar, se capacitó a la referente de atención integral a la primera infancia en ámbito institucional de la localidad de Chapinero sobre el manejo de los instrumentos: tiempos y modos de aplicación. Luego se coordinó la aplicación en los 4 jardines con las maestras, capacitándolas sobre el manejo de los instrumentos. Para el contacto con la muestra, se llevó a cabo una convocatoria a los padres, madres y cuidadores familiares antes de los encuentros de cualificación a familias. Luego, las familias fueron convocadas a cuatro encuentros de cualificación de dos a tres horas donde se abordaron aspectos básicos que fueron seleccionados a partir de una lectura previa y participativa de las realidades familiares que incluían las necesidades sentidas de las familias y las dificultades que reportaban las maestras de cada nivel de edad en los jardines.

Los temas de los encuentros de formación incluyeron el papel de la familia en la promoción del desarrollo infantil, los lazos afectivos entre padres e hijos, construcción de normas con amor, participación, expresión y comunicación emocional (Apéndice 4, 5 y 6). El orden de los encuentros varió en los diferentes grupos. Hubo 17 grupos organizados y dos psicólogos entrenados por la Subdirección Local de Chapinero en los contenidos de los encuentros y en la metodología de diálogo de saberes para el desarrollo de todos los procesos de formación. El diálogo de saberes o diálogo cultural es una estrategia que enfatiza que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren cuando hay trabajo colaborativo, horizontalidad y participación que permite a los involucrados construir y organizar conocimiento propio desde su perspectiva, lenguaje y significados, sin que les sea impuesta a los participantes otra perspectiva por ser considerada científica u oficial. Mariño (2010) tiene una propuesta de didactización del diálogo de saberes que fue usada en este proceso: (1) Activación mediante un ejercicio vivencial o experiencial que conecte con la realidad familiar, (2) exploración de los modos de ver (concepciones) y los modos de hacer (prácticas) en el escenario propuesto, (3) promoción de un debate guiado entre los participantes del encuentro donde progresivamente se involucra, media e interpela el facilitador a estos desde su experticia, sin embargo, con una actitud de respeto (4) formulación participativa y práctica de alternativas de acción y (5) cierre colaborativo del encuentro. Al iniciar cada encuentro luego del primero, se hizo la revisión de la implementación de los compromisos (ensayo y generalización de las alternativas) y se repitió el esquema didáctico por momentos planteado por Mariño.

En el primer encuentro se aplicaron las pruebas y el consentimiento informado y se explicó la naturaleza de la investigación, así como de la atención psicosocial a la que tenían derecho como parte del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia que recibían sus hijas e hijos. Entre dos o tres semanas después de finalizar los cuatro encuentros, las familias fueron

citadas a un quinto encuentro para la evaluación. Posteriormente, se calificaron las tres pruebas y se analizaron los resultados por medio del programa estadístico SPSS 21. En el análisis estadístico se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman Brown para todas las variables en el pre-test y en el post- test. Asimismo, se probó la normalidad de las distribuciones de las variables del estudio a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov y dado que reportó la no normalidad en casi la totalidad de las variables, en consecuencia, se utilizó estadística no paramétrica para el análisis estadístico de los resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales del estudio:

Para empezar, es relevante indicar que en el presente estudio se contó con la participación de 191 personas (88,5% mujeres), de las cuales 156 (81,7%) reportaron ser las madres de los niños, 17 personas (8,9%) informaron ser padres, otro 8,9% son familiares y solamente uno de los respondientes (0,5%) reportó no ser un familiar. Los cuidadores tenían edades que oscilaban entre los 19 y 48 años de edad ($M= 27,33$, $DS= 6,108$), y los niños que cuidaban (50,3% hombres) tenían edades entre 1 y 5 años ($M= 2,66$, $DS=1,133$). En la muestra se reportan también diferentes tipos de familia: 44,5% monoparental, 33,5% biparental y 22% extensa.

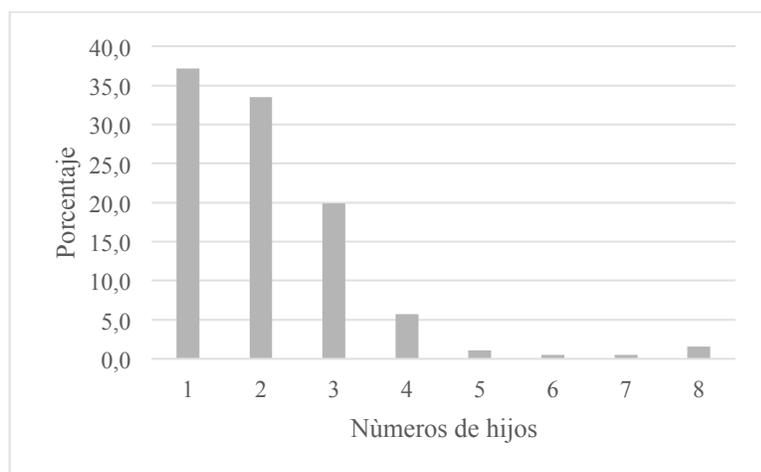


Figura 1. Distribución porcentual del número de hijos reportados por la muestra de cuidadores.

Como se puede apreciar en la figura 1, la mayoría de las familias participantes tenían entre uno y tres hijos.

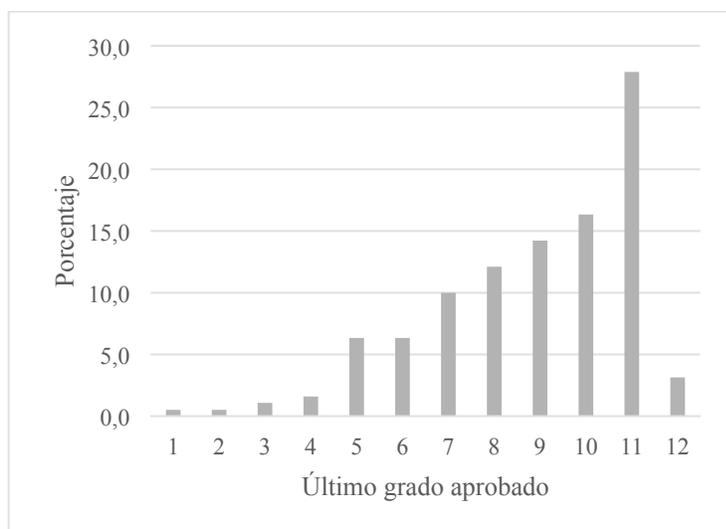


Figura 2. Distribución porcentual del último grado escolar aprobado.

En cuanto al grado de escolaridad de los padres, madres y otros cuidadores, en la distribución que se presenta en la figura 2., se puede apreciar que la mayoría de la población participante aprobó hasta el grado 11 (86.8%), seguido de un 10% que solo aprobó primaria, y un 3,2 % reportó un nivel educativo técnico.

Como ya se mencionó en el aparte de instrumentos, en esta investigación se procesaron las confiabilidades de Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de cada una de las escalas que componen a los tres instrumentos, obteniéndose una adecuada fiabilidad en las tres escalas del ECMP, valores de fiabilidad de moderados bajos a adecuados en el PCRI y una buena consistencia interna en el TMMS-24. Debido a que las escalas del PCRI (distribución del rol, deseabilidad social, apoyo y autonomía) mostraron bajas confiabilidades internas no se utilizaran para los análisis de resultados.

Seguidamente, se hizo un examen preliminar de las características de los datos para poder determinar las pruebas estadísticas que se realizarían. Se procesaron una serie de pruebas Kolmogorov-Smirnov para todas las dimensiones de las escalas de los tres instrumentos usados

que reportaron distribuciones no ajustadas a la normalidad ($p < 0,05$), excepto en una de las dimensiones del TMMS-24 de estas (Atención Emocional, $p = 0,20$). Dado lo anterior, se determina la necesidad del uso de estadística no paramétrica.

Tabla 1

Correlación de Spearman entre variables sociodemográficas con variables del estudio

Asociación de Variables	<i>r</i>	<i>p</i>
Ultimo grado aprobado- Expectativas (ECMP)	0,29	0,00
Número de hijos - Satisfacción con la crianza (PCRI)	0,22	0,00

En la tabla 1 se muestran las asociaciones estadísticamente significativas que se encontraron entre las variables socio-demográficas y las variables del estudio. Por un lado, se observó una asociación significativa entre el último grado aprobado de los padres y la dimensión de Expectativas (ECMP) de la variable de prácticas de crianza, lo que indica que a mayor escolaridad de los padres, estos tienen más altas expectativas de logro respecto a las capacidades de su hijo/a. Asimismo, se evidenció una asociación significativa entre el número de hijos y las escalas de Satisfacción con la crianza y Deseabilidad social del PCRI, que corresponden a la variable de actitudes hacia la crianza. Estos dos resultados muestran que entre mayor el número de hijos en la familia, los cuidadores tienden a sentirse insatisfechos con la crianza.

Tabla 2

Datos descriptivos de las variables del estudio del grupo intervención y grupo comparación en el pre-test y post-test.

	Intervención				Comparación			
	Pre		Post		Pre		Post	
	Mediana	DS	Mediana	DS	Mediana	DS	Mediana	DS
ECMP								
Expectativas	46,00	8,26	54,00	8,23	46,00	8,80	47,00	8,94
Disciplina	52,00	10,65	51,00	10,18	48,00	11,72	48,00	6,75
Crianza	52,00	8,29	53,00	8,51	49,00	7,26	51,50	5,94
PCRI								
Comunicación	7,00	12,91	7,00	9,38	6,00	13,33	7,00	11,76
Limites	25,00	26,07	26,01	27,54	25,00	26,07	32,50	27,94
Satisfacción	6,00	17,13	6,24	17,79	5,00	16,28	6,00	15,83
Participación	4,00	10,21	4,16	13,45	4,00	18,25	4,00	15,15
Apoyo	20,00	14,76	20,80	15,41	17,50	17,94	15,00	16,83
Autonomía	25,09	21,32	28,09	24,42	23,50	19,89	27,00	21,91
Deseabilidad social	37,00	25,58	37,00	25,86	27,00	28,47	27,00	25,79
Distribución del rol	20,00	18,06	20,00	17,83	30,00	16,85	20,00	17,25
TMMS-24								
Atención emocional	26,00	7,62	25,00	6,69	26,00	6,73	25,50	6,70
Claridad emocional	29,00	6,35	27,00	6,78	29,50	7,92	25,00	7,65
Reparación de las emociones	31,00	6,62	33,00	7,91	33,00	6,87	26,00	8,71

En la tabla 2., se muestran los datos descriptivos de las variables del estudio del grupo intervención y comparación en la fase del pre-test y en el post-test. Como se puede observar la dimensión Expectativas de la variable de prácticas de crianza obtuvo en el posttest en el grupo de intervención una $Md = 54$ y en el grupo de comparación $Md = 47$; la dimensión de Disciplina de la variable de prácticas de crianza mostró en el posttest en el grupo de intervención una $Md = 51$ y en

el grupo comparación $Md = 48$. La dimensión de Claridad emocional de la variable inteligencia emocional demostró en el posttest en el grupo de intervención una $Md = 27$ y en el grupo comparación $Md = 25$ y finalmente, la dimensión de reparación emocional de la variable inteligencia emocional evidenció en el posttest en el grupo de intervención una $Md = 33$ y en el grupo comparación $Md = 26$.

Seguidamente se realizaron pruebas no paramétricas para comparar los puntajes en los grupos – específicamente se utilizó la prueba Kruskal-Wallis para evaluar comparación de rangos (Md) entre los grupos de intervención y comparación. La tabla 3 muestra los resultados significativos obtenidos del uso de dicha prueba para contrastar los dos grupos.

Tabla 3

Resultados prueba Kruskal-Wallis comparando el grupo de intervención con comparación

Variable	Valor de Kruskal-Wallis	Rango Intervención	Rango Comparación
Expectativas	0,00	50	61
Disciplina	31,00	60	43
Claridad emocional	2,00	31	40
Reparación de las emociones	2,00	37	40

El resto de las comparaciones en la prueba de contrastes en las distintas dimensiones de los instrumentos no resultaron significativas ($p > 0,05$). Los resultados mostraron que posterior a la intervención se observaron cambios significativos en las variables de Prácticas de Crianza (ECMP) respecto a las dimensiones de Expectativas y Disciplina, así como en la variable de Inteligencia Emocional (TMMS-24) en las dimensiones de Claridad Emocional y Reparación de las Emociones.

Así mismo, se realizó también una prueba de Friedman para medidas repetidas sobre el conjunto de personas sometidas a la intervención (grupo intervención) para esclarecer la posible diferencia en los puntajes en las escalas antes y después de la intervención. Se obtuvieron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los puntajes de Expectativas, Crianza (ECMP), Límites, Satisfacción, Participación (PCRI). Por otra parte, no se apreciaron diferencias significativas en las mediciones pre-post de Disciplina (ECMP), Comunicación (PCRI), Atención emocional (TMMS-24), Claridad emocional (TMMS-24) y Reparación de las emociones (TMMS-24). Todas las medianas del grupo de intervención aumentaron en sus puntajes. El significado de estos hallazgos se presentará en la discusión.

Se encuentra que la mediana de la escala de Disciplina del ECMP es mayor en el grupo de intervención ($Md= 51$ con un tamaño del efecto de $0,17$) respecto al grupo de comparación ($Md = 48$) lo que muestra que hay un tamaño del efecto bajo, es decir, que hay poca influencia de la intervención en la disciplina de los padres en cuanto al uso del castigo físico. Es importante, aclarar que el puntaje obtenido en ambos grupos, en el pre y el post se encuentran dentro del rango aceptable para este tipo de prácticas disciplinarias.

En el grupo de intervención, la mediana de la dimensión claridad sobre las emociones experimentadas de la variable inteligencia emocional fue de $Md=27,94$, en contraste con la $Md=23,98$ del grupo de comparación, correspondiente a un g de Hedges (tamaño de efecto) de $0,55$. Esto sugeriría que la intervención produce mayor claridad emocional en los padres, aunque la estimación de la magnitud debe interpretarse con precaución debido al tipo de análisis estadístico (no paramétrico). Una diferencia similar se observó entre los grupos de intervención y comparación en el puntaje promedio de reparación emocional, que favorece al grupo de intervención ($Md= 30,71$) sobre el de comparación ($Md= 26,37$), correspondiente a una g de de

Hedges 0,53. Esta muestra un efecto moderado de la intervención, pero debe interpretarse con mucho cuidado debido a la naturaleza de los datos y los análisis estadísticos realizados.

A continuación, se presentan en la Tabla 4, las asociaciones halladas entre las variables del estudio a nivel de pretest y posttest, tanto en el grupo intervención como en el grupo comparación. Dado que en este momento de la intervención, las características de la población son similares entre los grupos de intervención y comparación se presentan los resultados de la fase Pre agrupados.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre las variables antes de realizar la intervención de la muestra total

Asociación de variables	<i>r</i>	<i>p</i>
Expectativas - Comunicación	-0,39	0,00
Expectativas – Participación	-0,30	0,00
Disciplina-Comunicación	-0,22	0,00
Disciplina-Limites	0,36	0,00
Disciplina- Satisfacción	0,16	0,02
Crianza- Comunicación	-0,30	0,00
Crianza – Participación	-0,25	0,00
Crianza- Atención Emocional	0,17	0,01
Crianza- Reparación Emociones	0,23	0,00
Comunicación- Reparación Emociones	-0,20	0,00
Participación- Reparación Emociones	-0,20	0,00
Claridad Emocional- Crianza	0,20	0,00
Claridad Emocional- Participación	-0,22	0,00

En la Tabla 4., se observan varias asociaciones estadísticamente significativas, pero muchas son débiles antes de la intervención. Se destacan especialmente por su magnitud, las asociaciones entre expectativas (ECMP) y comunicación (PCRI) ($r = -0,39, p < 0,01$) lo que significa que a mayor expectativas parentales del logro de sus hijos menores problemas en la comunicación con ellos; expectativas (ECMP) y participación (PCRI) ($r = -0,30, p < 0,01$) lo que

indica que a mayores expectativas respecto al desarrollo de sus hijos, la participación en la crianza por parte de estos es menor; disciplina (ECMP) y límites (PCRI) ($r=0,36, p <0,01$) refiere a que a un uso más severo de la disciplina mayor dificultad de los padres para establecer límites; crianza (ECMP) y comunicación (PCRI) ($r = -0,30, p <0,01$), es decir, a mayor estimulación social y emocional de los padres en la crianza de sus hijos menores dificultades en la comunicación.

Tabla 5

Correlación entre las variables en el post-intervención para el grupo de intervención

Asociación de variables	r	p
Expectativas- Satisfacción	-0,26	0,00
Expectativas- Participación	0,19	0,00
Expectativas- Claridad Emocional	0,17	0,03
Disciplina- Limites	0,25	0,00
Crianza- Comunicación	-0,22	0,00
Crianza- Participación	-0,18	0,02
Crianza- Claridad Emocional	0,25	0,00
Crianza- Reparación Emociones	0,23	0,00
Comunicación- Reparación Emociones	-0,19	0,02
Limites- Reparación Emociones	-0,18	0,03
Participación- Claridad Emocional	-0,26	0,03
Participación- Reparación Emociones	-0,24	0,00

Como se observa en la Tabla 5., a partir de las correlaciones entre las variables después de realizar la intervención en el grupo intervenido, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre expectativas (ECMP) y satisfacción (PCRI) ($r = -0,26, p <0,00$) lo que muestra que a mayores expectativas respecto al desarrollo de sus hijos, menores problemas con la satisfacción parental en la crianza; disciplina (ECMP) y límites (PCRI) ($r = 0,25, p <0,00$) lo que indica que a mayor uso de disciplina severa mayor dificultad para establecer límites en los hijos; crianza (ECMP) y comunicación (PCRI) ($r = -0,22, p <0,00$) lo que señala que a mayor estimulación social y emocional de los padres a sus hijos se asocia con mayor capacidad de

comunicarse con los hijos; crianza (ECMP) y claridad emocional (TMMS-24) ($r = 0,25, p < 0,00$) lo que muestra que a mayor uso de estimulación social y emocional de los padres hacia sus hijos, mayor conciencia de los padres respecto a sus propias emociones; crianza (ECMP) y reparación de las emociones (TMMS-24) ($r = 0,23, p < 0,00$) lo que indica que a mayor estimulación social y emocional de los padres con sus hijos mayor capacidad parental para regular y modificar positivamente sus estados emocionales; participación (PCRI) y claridad emocional (TMMS-24) ($r = -0,26, p < 0,03$) A mayores dificultades para participar en la crianza de sus hijos se observa menor conciencia de los padres respecto a sus propias emociones; participación (PCRI) y reparación de las emociones (TMMS-24) ($r = -0,24, p < 0,00$) lo que muestra que en los padres con mayores dificultades para intervenir en la crianza de sus hijos se observa dificultades en la regulación emocional propia.

Discusión

Con base en los resultados expuestos anteriormente, se puede indicar que tras la realización de la estrategia de intervención propuesta por la SDIS se observaron cambios significativos en algunas variables del estudio. Por un lado, respecto al primer objetivo sobre las asociaciones existentes entre las variables de Prácticas de Crianza, Actitudes Parentales hacia la Crianza e Inteligencia Emocional de los padres con sus respectivas dimensiones, antes y posterior a la estrategia de intervención propuesta, se encontró que antes de intervenir, las expectativas parentales de logro en el desarrollo de sus hijos estaban asociadas con el nivel académico de los cuidadores y con la percepción de estos sobre la calidad de la comunicación que tenían con sus hijos, así como con el nivel de involucramiento de ellos en las prácticas de crianza con sus hijos. Esto implica que cuando los padres o cuidadores tienen mejores expectativas sobre las capacidades de sus hijos, tienden a pensar que es importante involucrarse y participar de manera activa en la crianza de sus hijos y a comunicarse de manera más abierta, efectiva y recíproca. Esto también podría evidenciar lo contrario, entre menores expectativas o creencias de los cuidadores principales respecto a las capacidades de los niños, ellos consideran que la participación activa y la comunicación no son importantes para promover el desarrollo infantil. Así mismo, se observó que aquellos padres que reportaron mayor frecuencia de prácticas de estimulación socio-cognitiva y socio-emocional tienen una actitud más positiva hacia la comunicación abierta y receptiva con sus hijo, como ya lo explican Máiquez y Capote (2001) refiriéndose a la teoría de los sistemas acerca de la intervención sobre redes sociales y familiares que promueven pautas de crianza positivas y mejores canales de comunicación. En este sentido, se conoce que este proceso de generación de expectativas incluso desde la gestación anuncia la presencia de co-crianza (participación conjunta de padre y madre en la crianza) y se ajusta de acuerdo con las características individuales de la niña o niño (McHale, Kazali, Rotman, Talbot,

Carleton, & Lieberman, 2004). También, hay un conjunto de investigaciones que muestran como las expectativas parentales predicen logro académico en el largo plazo y mejores desempeños en diferentes dimensiones en el desarrollo y gracias a que se da un ciclo de retroalimentación en la que, generalmente la madre tiene un nivel académico mayor, conoce más sobre desarrollo y educación y posee una actitud más favorable hacia sus hijos y, por tanto, desarrolla estrategias de involucramiento activo y estimulante que repercuten favorablemente en la relación de la diada y en las capacidades del niño, que a su vez refuerza las expectativas y actitudes parentales favorables a la crianza (Belsky, Putnam, & Crnic, 1996; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004, Solís-Cámara, Díaz Romero, del Carpio Ovando, Esquivel Flores, Acosta González, & Torres, 2007).

De igual manera, los padres y cuidadores percibían antes de la intervención que cuando era difícil establecer límites y normas con sus hijos era más frecuente el uso de una disciplina severa, basada en el castigo corporal y verbal. Diversos estudios han mostrado, cómo aparecen ciclos de coerción y control en las interacciones familiares, que moldean patrones de comportamiento externalizante oposicionista y desafiante especialmente en los hijos varones (Reid & Patterson, 1989). En este sentido el modelo coercitivo demuestra que cuando los padres tienen atribuciones hostiles y negativas hacia los hijos y además una disciplina severa sobre ellos tendrá como resultado patrones de comportamiento antisociales y agresivos en los hijos tanto con el núcleo familiar como en el contexto escolar (Patterson, 2006). Parece ser que las habilidades de regulación emocional de los padres, en particular para gestionar la ira-agresión y el estrés son determinantes en el desarrollo de estos ciclos coercitivos que conducen al uso de disciplina severa, así como el nivel educativo y las atribuciones sobre el comportamiento de su hijo (Solís-Cámara, Medina Cuevas, & Díaz Romero, 2015). Además, es frecuente encontrar en la literatura

que la disciplina severa está asociada con estrés en el padre y el hijo y en conductas problemáticas de los hijos, lo que se confirma al observar los resultados de este estudio que muestra como la percepción de problemas en la construcción de normas y límites se asocia con el uso de una disciplina severa en la crianza (Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz & Rivera, 2004).

En el grupo de intervención en la fase post, se hallaron nuevamente las relaciones percibidas por los padres y cuidadores entre prácticas disciplinarias y actitudes hacia el establecimiento de límites en la crianza de los niños. Esto confirma los resultados de Solís-Cámara et al. (2004, 2015) sobre la asociación entre la presencia de conductas problema en las niñas y niños manifestados por la percepción de dificultad parental para poner normas y límites, con el uso de disciplina severa en los padres.

Adicionalmente, se hallaron relaciones entre las expectativas de logro de los padres hacia la crianza de sus hijos y su satisfacción con la crianza. En este sentido, estos datos se ven confirmados en un estudio de Solís-Cámara et al. (2015), en el que muestra como una variable compuesta por bienestar subjetivo, expectativas sobre el desarrollo de los hijos y actitudes sobre la crianza predice resultados en el logro académico y la participación parental en la crianza. En este sentido, una mayor satisfacción con la crianza, actitudes positivas hacia los hijos y unas expectativas adecuadas sobre el desarrollo, en general se asocian con mejores resultados escolares y mayor involucramiento en la crianza. Claramente, la satisfacción con el rol en la crianza es un factor determinante en la crianza y en las intervenciones sobre pautas y prácticas de crianza, ya que parece que uno de los factores que mantiene los efectos de un programa de atención sobre crianza es la satisfacción con el ejercicio del rol parental y la autoeficacia parental (Sandlers et al, 2010).

Además, se encuentra relación entre la estimulación socio-cognitiva y socio-emocional por parte de los cuidadores principales de los niños y la percepción de pocas dificultades en la

comunicación con los hijos. En este sentido, pasar tiempo de calidad con los hijos en actividades como leer, contar historias, jugar y poniendo pequeñas tareas de acuerdo con la edad, entre otros hablaría de una sensibilidad en el cuidado parental que permitiría la sincronización con los hijos e hijas y promovería una comunicación enriquecida entre la diada (Landry, Swank, Assel, Smith, & Vellet, 2001). Se podría inferir que un cuidado sensible con los hijos, por un lado, implica una capacidad de regulación, lectura de señales y cooperación del adulto en las interacciones con las niñas y niños y que esto genera en estos últimos el desarrollo de capacidades socioemocionales importantes para la construcción de identidad, autonomía y convivencia que facilitan la comunicación. La ley 1098 de 2006, está referida a este aspecto que infiere que a mayor estímulo asertivo por parte de los padres existe un desarrollo emocional que permite a los niños la construcción de una autoestima positiva y de una capacidad de tener mejor comunicación en las relaciones. Es necesario comprobar empíricamente en futuras investigaciones esta asociación entre la dimensión de crianza de la ECMP con comportamiento de sensibilidad materna a través de la metodología Q.

Entre los hallazgos respecto al primer objetivo que refiere a la relación entre inteligencia emocional, prácticas y actitudes hacia la crianza, se observó que la estimulación socio-cognitiva y socio-emocional por parte de los cuidadores principales de los niños se relaciona con su capacidad para comprender y regular sus propios estados emocionales internos. Del mismo modo, a mayor involucramiento parental en las actividades de la crianza, se encuentra mayor conciencia y regulación emocional de los estados internos de los padres. Estos resultados del estudio muestran relaciones relevantes en las dimensiones de las prácticas de crianza y de actitudes hacia la crianza respecto a la posibilidad de los cuidadores para reconocer y regular los propios estados emocionales. En este sentido, hay otros estudios que revelan asociaciones entre estilos y prácticas de crianza con un equilibrio entre apoyo emocional y disciplina y las

capacidades para atender, identificar y modular las emociones de los padres (Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales & González, 2012). Esta capacidad conocida genéricamente como inteligencia emocional también incide en una menor probabilidad de aparición de problemas de conductas en los hijos en diferentes momentos del curso de vida y predispone a una comunicación afectuosa, flexible y abierta de los padres con los hijos que genera climas familiares respetuosos y cálidos (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). Sin embargo, en este estudio es la primera vez que se analiza la relación entre estimulación del desarrollo de niñas y niños en primera infancia e inteligencia emocional de los padres y se encuentran asociaciones positivas.

En cuanto al segundo objetivo del estudio referido a explorar los efectos de un programa de intervención sobre crianza dirigido a padres y madres de niños menores de 6 años, es importante señalar los efectos observados entre el grupo de padres y cuidadores que participaron en la intervención y el grupo de comparación. Respecto a las prácticas de crianza, referidas a los comportamientos de los adultos para relacionarse con los niños y las niñas, en el grupo intervenido se observó una mejora significativa en las expectativas de los padres sobre las capacidades de sus hijos, así como una disminución en el uso reportado de las prácticas disciplinarias severas.

Es importante, anotar que en esta muestra de padres y cuidadores no se reportaron antes de la intervención comportamientos disciplinarios severos, por tanto, los cambios observados, aunque significativos, no implicaron modificaciones sustanciales en las conductas parentales para establecer normas y límites de manera adecuada. Pues, como explica Sanders (2012) se debería fomentar una crianza positiva en donde esta se caracterice por la calidez y la satisfacción ante las necesidades del niño teniendo límites claros y consistentes. Es así como se previene la generación de conductas disruptivas y problemáticas. De igual manera, el grupo de intervención mostró

mejores habilidades para reconocer, comprender y regular sus estados emocionales. En el mismo sentido, se observaron cambios significativos antes y después de la intervención, en este grupo, en cuanto a sus expectativas y creencias sobre las capacidades y logros del desarrollo de sus hijos, ya que mostraron cogniciones más cercanas y apropiadas a lo que su hijo/a es capaz de realizar de acuerdo a su edad. En modelados econométricos del trabajo sobre las expectativas parentales tiene un impacto entre el 4% al 18% en capacidades generales del desarrollo infantil y 14% a 26% en habilidades cognitivas cuando se promueven expectativas favorables de los padres sobre sus hijos (Cunha, Elo & Culhane, 2003).

Finalmente, se observan cambios significativos entre los grupos de intervención y comparación en las variables de prácticas de crianza, de expectativas y disciplina, así como en las variables de claridad y reparación en inteligencia emocional. Al parecer bajo las condiciones de este estudio, se observaría cómo la intervención sobre prácticas de crianza centrada en procesos reflexivos puede lograr una atención en los estados emocionales propios de los padres y apoyar su regulación, mejorar el proceso de estimulación sociocognitiva y socioemocional y fortalecer la observación detallada del comportamiento del niño y la mentalización de los estados internos de los hijos a través de una lectura de señales.

Conclusiones y recomendaciones

A modo de conclusión se debe resaltar que la estrategia de intervención tuvo efectos significativos en las prácticas de crianza y en las actitudes hacia esta, a pesar de que el tamaño del efecto de dichas variables es de bajo a moderado. La generalización de estos resultados debe hacerse con prudencia dado que el diseño del estudio fue de corte cuasi experimental. Esto quiere decir que la selección de los participantes no fue aleatoria y decidida por el experimentador, sino que hubo un proceso de autoselección por parte de los participantes. De esta manera, los

participantes se mantuvieron en la intervención, fueron evaluados como grupo de intervención, mientras que aquellos participantes que desertaron al proceso de intervención fueron considerados grupo de comparación. En este sentido, las personas que permanecieron en la intervención pueden contar con variables individuales de orden motivacional, socioemocional y cognitivo que no se distribuyeron aleatoriamente entre los grupos.

También es importante fortalecer la necesidad de analizar los componentes de la estrategia de intervención, como es el lugar en el que se realizó, la dinámica con la que se llevaron a cabo las sesiones, los horarios, la forma en que se invitó a participar a los padres en la intervención, los temas a trabajar, la frecuencia y duración de las sesiones y la disposición de los profesionales a cargo, con el propósito de examinar aquellas condiciones que pudieron afectar los resultados de la intervención. Además, se deben considerar los factores externos en la aplicación de los instrumentos de evaluación de las variables del estudio, tales como lugar, hora, la disposición de los padres y las instrucciones dadas en el momento de acompañar la realización de las pruebas por parte de los profesionales capacitados. Esto con el fin de determinar si algunos de los factores indicados pudieron intervenir directamente en los resultados de la investigación. Es relevante, considerar que a pesar de los resultados obtenidos con este estudio que podría considerarse como un piloto y primer intento de evaluación de la estrategia de intervención, para futuras repeticiones de la misma, se requiere la verificación y ajuste de los procesos y protocolos, además de utilizar muestras de mayor tamaño, así como, hacerle seguimiento a las familias participantes a mediano y corto plazo para establecer la estabilidad de los cambios y proveer estrategias de acompañamiento requeridas.

Acerca de la estrategia de intervención de la SDIS se puede describir como una propuesta prometedora en virtud de que aporta herramientas de prevención, promoción e intervención en

temas de crianza sobre población vulnerable. No obstante, se recomienda continuar evaluando los procesos de la estrategia para garantizar que los procedimientos y protocolos de la intervención, se están realizando de forma adecuada. De esta manera, se podrá potenciar la intervención generando cambios a largo plazo en las prácticas de los padres y cuidadores respecto a su actitud hacia la crianza, en búsqueda de beneficiar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Es importante continuar con el llamado a realizar este tipo de intervenciones hacia la primera infancia en todos los grupos socioeconómicos, teniendo en cuenta el gran aporte y la apertura a nuevas comprensiones de los padres sobre la crianza, lo que influye directamente sobre la infancia y la sociedad. Por esta razón, es fundamental que se continúe el trabajo con padres de familia y cuidadores principales para la creación de programas de intervención y políticas públicas que estén dirigidas a la Atención Integral a la Primera Infancia.

Además, al trabajar con población en condición de vulnerabilidad se reconoce la obligación que tiene el Estado para continuar realizando programas de prevención y promoción a los niños y niñas que se encuentran en un nivel de riesgo medio y alto (Bernal y Camacho, 2010). En cuanto a la investigación se recomienda tener en cuenta las capacitaciones que se realizan a los profesionales de la SDIS que dirigieron los talleres y a las personas encargadas de aplicar los instrumentos, debido a que en algunas ocasiones no se supervisa adecuadamente el diligenciamiento de las pruebas, dejando sin diligenciar variables sociodemográficas o ítems importantes para la investigación.

Se podrían realizar programas, campañas y talleres para fomentar la motivación de los padres y así, aumentar la asistencia a las sesiones de la intervención. Además, se podrían realizar encuentros con mayor frecuencia para resolver inquietudes y brindar un espacio en el que los cuidadores puedan comentar sus experiencias frente a la crianza luego de la estrategia y así tener

una comprensión más amplia de los cambios y conocer los efectos que han tenido las sesiones sobre los otros padres.

Finalmente, se considera importante realizar nuevamente la estrategia de intervención mejorando los aspectos en que se encontraron falencias, como ya se mencionó anteriormente, para conocer el efecto que tienen las sesiones sobre los padres y cuidadores principales y sería pertinente realizarlas en jardines de otras localidades para comparar los resultados que surgen de la intervención en otras poblaciones.

Referencias

- Aguirre, E. (2002). Discusiones en la psicología contemporánea. Colección: *Debates en psicología*. Diálogos N° 2. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional. 1-121. Recuperado en <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/6326/1/51667295.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá y CINDE. (2010). *Currículo para la formación de familias*. Modulo Familia y Ciudadanía. (4-24).
- Alcaldía Mayor de Bogotá y CINDE. (2010). *Currículo para la formación de familias*. Modulo Participación Infantil. (4-36).
- Alcaldía Mayor de Bogotá y CINDE. (2010). *Currículo para la formación de familias*. Modulo Vinculación afectiva. (4-56).
- Alcaldía Mayor de Bogotá y CINDE. (2010). *Currículo para la formación de familias*. Modulo Fundamentación Teórica. (4-67).
- Alcaldía Mayor de Bogotá y CINDE. (2010). *Currículo para la formación de familias*. Modulo el papel de la familia en el desarrollo infantil. (4-32).
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C.* Recuperado en <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Recuperado en

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá. *Una aproximación cualitativa*. Recuperado en

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Modalidades%20de%20atenci%C3%B3n,%20modelos%20y%20pr%C3%A1cticas%20para%20la%20primera%20infancia%20de%20Bogot%C3%A1.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). *Atención integral a la primera infancia en*

Colombia: estrategia de país 2011-2014. Recuperado en

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Atenci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf;sequence=1>

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia. España. Gedisa.

Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83- 96.

Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996 (74), 45-55.

Bernal, R., Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Universidad de los Andes, Recuperado en

https://economia.uniandes.edu.co/assets/archivos/Documentos_CEDE/dcede2010-20.pdf

Bernard Van leer Foundation. (2014). Paternidad Responsiva: una estrategia para prevenir la violencia. *Espacio para la infancia*, 1-76.

Berenice, C. (2002). Creencias relacionadas con las prácticas de crianza de los hijos/as. Universidad de Colima. Recuperado en http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Claudia%20Berenice%20Vergara%20Hernandez.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In Wozniak, R. H & Fisher, K. W. (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*, Hillsdale: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). *Handbook of child psychology*. Vol.1: Theoretical models of human development. Cap. 14: The bioecological model of human development, 793-825.

Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Editorial, S. A. Madrid.

Carbonell, O,A. (2011).

- Carbonell, O. A., Ortiz, J. A., Koller, S, H. (2012). *Primera Infancia y Evaluación de las Intervenciones Preventivas*. En Evaluación de la Intervención Módulo Ambientes Seguros Informe de Investigación. Bogotá, Colombia.
- Conpes 109. (2007). *Política pública nacional “Colombia por la primera infancia”* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Congreso de la Republica de Colombia. Ley 1098 de 2006.
- Congreso de la Republica de Colombia. Ley 1804 de 2016.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado en <http://www.constitucioncolombia.com/titulo2/capitulo2/articulo44>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de Crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6 (1), 111-101.
- Cunha, F., Elo, I., & Culhane, J. (2013). Eliciting maternal expectations about the technology of cognitive skill formation (No. w19144). *National Bureau of Economic Research*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De cero a siempre. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos políticos y técnicos y de gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-soempre.pdf>

- Dishon, T., & Patterson, G. (2006). *Developmental psychopathology*. Vol 3: Risk, disorder and adaptation. The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. Chapter 13, 503-541.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723.
- Espinoza, M., Sanhueza, O., Ramírez, N & Sáez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23 (1), 139-147.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N y Ramos, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3, 63-93).
- Franco, N., Pérez, M., Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(2),149-156.
- Gerard, A. (1994). *Parent- Child Relationship Inventory (PCRI)*. Recuperado en https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/PCRI_Manual_Chapter_1.pdf
- Grusec, J & Daniluk, T. (2014). Parents Attitudes and Beliefs: Their Impact on Childrens Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 1-4.

- Heckman, J., Lochner, L., & Todd, P. (2008). *Earnings Functions and Rates of Return*. Working Paper #13780, NBER.
- Henao, Ramírez & Ramírez. (2007). *Las prácticas educativas y familiares como facilitadoras del desarrollo en el niño y la niña*. Grupo de estudios clínicos y sociales en psicología Universidad de San Buenaventura, 7(2), 233-240.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Sexta edición. México.
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza. *Ayer y Hoy*. Fundación Universitaria Los libertadores, 15(2), 109-115.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Assel, M. A., Smith, K. E., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37, 387–403.
- Luster, T., Okagaki, L. (2005). *Parenting: An ecological perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McHale, J. P., Kazali, C., Rotman, T., Talbot, J., Carleton, M., & Lieberson, R. (2004). The transition to coparenthood: Parents' prebirth expectations and early coparental adjustment at 3 months postpartum. *Development and psychopathology*, 16(03), 711-733.
- Luster, T., Okagaki, L. (2005). *Parenting: An ecological perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, New York: Wiley.
- Máiquez, M., Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención psicosocial*, 10(2), 185-198.
- Mariño G. (2010). El Diálogo en la educación de jóvenes y adultos. *Dos propuestas pedagógicas para implementarlo*. Bogotá D. C. Alta Consejería para la Reintegración.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P.(2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298. Recuperado en http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych3131_summer2015/documents/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf
- McHale, J. P., Kazali, C., Rotman, T., Talbot, J., Carleton, M., & Lieberon, R. (2004). The transition to coparenthood: Parents' prebirth expectations and early coparental adjustment at 3 months postpartum. *Development and psychopathology*, 16(03), 711-733.
- Myers, R. (1992). *The Twelve who survive: Strengthening programmes of early childhood development in the Third World*, 1-488.
- Myers, R. (1999). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Ibero Americana de Educación*, Recuperado en <http://rieoei.org/rie22a01.htm>

- Myers, R. (2005). *La primera infancia como una buena inversión*. Recuperado en http://inversionenlainfancia.net/application/views/materiales/UPLOAD/ARCHIVOS_DOCUMENTO/documento_documento_file/33_14-Primera%20infancia%20buena%20inversion-Myers.pdf
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, regulación y Bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 328-341
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (2003). Desarrollo psicológico y educación: 1. *Psicología evolutiva*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del Desarrollo: un enfoque sistémico*. Editorial UOC. Tercera Edición.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Ediciones Morata. Madrid.
- Pineda N., Isaza, L., y Camargo, M. (2009). *Pautas de Crianza en Bogotá: Interacciones promotoras del desarrollo en la Primera Infancia*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Proyecto Docente. (2003). Psicología evolutiva y Psicología de la educación. *Universitat de Barcelona*. Recuperado en <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M & Corporación niñez y conocimiento. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Recuperado en http://www.minieducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

- Pulido, S., Castro, J., Peña, M. & Ariza, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 245-259.
- Ramírez, A., Ferrando, M., Sáinz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2.º ciclo de educación infantil?. *Acción Psicológica*, (12), 1, 83-98. Recuperado en <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=45d62f32-66b1-42bf-be7a-beeaca6245a6%40sessionmgr120&hid=117>
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos XXXI. Universidad de Granada*, (2), 167-177. Recuperado en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>
- Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of personality*, 3(2), 107-119.
- Roa, L., Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 33 (3), 329-341.
- Rogoff, B. (1992). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós. Barcelona, 11-291.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Robles, F. A. Morales A., & González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(3), 283-291.

- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Using the Trait Meta- Mood Scale. *Emotion, disclosure and health*, 125-154. Recuperado en http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/CA1995SaloveyMayer.pdf
- Sanders, M. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the triple P- Positive Parenting Program. *Annu. Rev. Clin.Psychol*, 8, 345-349.
- Sandler, I., Schoenfelder, E., Wolchik, S. & MacKinnon, D. (2010). Long-Term Impact of Prevention Programs to Promote Effective Parenting: Lasting Effects but Uncertain Processes. *Annu.Rev.Psychol*.62. 299-329.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Research Council Institute of Medicine. Washington D.C, USA: National Academies Press.
- Sólis-Cámara, P. (1995). *Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP)*. PSICOM Editores, Bogotá D.C.
- Sólis-Cámara, P., Díaz Romero, M., Cortés Menchaca, N., Patiño Muñoz, D., Pérez De La Torre, D., & Robles Bárcenas, C. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento para madres y padres con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de psicología*. 37(1), 59-69.

- Solis-Cámara, P., Díaz Romero, M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papas de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (001), 161-176.
- Solis-Cámara, P., Díaz Romero, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres de niños pequeños. *Anales de psicología*, 23(2), 177-184.
- Solis-Cámara, R. P., Covarrubias S., P., Díaz R., M. & Rivera A., B. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca de padres y sus niños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12(2), 197-214.
- Solis-Cámara R, P., Díaz Romero, M., del Carpio Ovando, P., Esquivel Flores, E., Acosta González, I., & Torres, A. D. J. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82.
- Solis-Cámara, P., Medina Cuevas, Y. & Díaz Romero, M. (2015). Análisis comparativo de predictores potenciales de prácticas disciplinarias severas con preescolares, antes y después de un entrenamiento para padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 139-150
- Unicef. (2010). *Inversión en primera infancia*. Recuperado en Unicef (2010). Inversión en primera infancia. Recuperado en [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_\(set2010\).pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/inversion_en_primera_infancia_web_(set2010).pdf)

Unicef. (2014). *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014*.

Recuperado en <http://www.unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>

Urquiza, J., & Timmer, S. (2012). Un programa para la mejora de las relaciones padres – hijos.

La terapia de interacción padres-hijos. *Psychosocial Intervention*, 21(2),145-156.

Vasco Uribe, C & Henao López, G. (2008). *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Cap. 1 Elementos y modelos del desarrollo: Una revisión del concepto. Edición Uniandes.

Vera, J., & Rodríguez, C. (2009). *Prácticas de crianza, desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas*. Disponible en línea desde:

<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/1358/1013>

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto, 7-197.

Williams, P. D., Williams, A. R., Lopez, M., Taky, N. P. (2000). Mothers' development expectations for young children in the Philippines. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 291-301.

Zapata, A., Alvear, S. (2015). Guía didáctica lúdica para incentivar el desarrollo integral de los niños y niñas de 12 a 36 meses del centro infantil del buen vivir “Semillas de Miraflores alto” del cantón Cayambe. *Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado en <http://www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7743/1/UPS-QT06527.pdf>

34. Yo encuentro útil hablar con otros padres, acerca de la crianza de los hijos.	S	F	A	N
35. Mi niño(a) usa tetero para tomar líquidos.	S	F	A	N
36. Mi niño(a) debería saber que los fósforos son peligrosos.	S	F	A	N
37. Yo le doy palmadas (en la cola o en las nalgas) a mi niño(a), por no querer comer.	S	F	A	N
38. Mi niño(a) debería estar tranquilo, cuando yo converso con otro adulto.	S	F	A	N
39. Si mi niño(a) se portara mal, yo le daría palmadas (en la cola o en las nalgas) en público.	S	F	A	N
40. Yo paso al menos, una hora al día, jugando con mi niño(a) o leyéndole.	S	F	A	N
41. Yo recojo los juguetes de mi niño(a).	S	F	A	N
42. Yo le grito a mi niño(a), por hacer demasiado ruido en la casa.	S	F	A	N
43. Yo espero tener que hacer la mayor parte de las cosas por mi niño(a). -bañarlo (a), vestirlo (a), alimentarlo (a), cuidarlo (a)-	S	F	A	N
44. Yo le leo a mi niño(a), por lo menos una vez a la semana.	S	F	A	N
45. Yo regaño a mi niño(a), por mojarse el pantalón o el vestido.	S	F	A	N
46. Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad, para compartir sus juguetes.	S	F	A	N
47. Mi niño(a) es capaz de seguir tres instrucciones: Recoge sus juguetes, lava tus manos y ven	S	F	A	N
48. Yo amenazo a mi niño(a) con decirle a mi pareja o un familiar mío acerca de su mala	S	F	A	N
49. Cuando necesito ayuda o consejo, acerca de mi niño(a), hablo con mis amistades.	S	F	A	N
50. Mi niño(a) debería ser capaz, de solucionar sus problemas que tiene con otros niño(a)s.	S	F	A	N
51. Le digo a mi niño(a) que es malo, torpe, tonto o palabras parecidas.	S	F	A	N
52. Mi niño(a) es capaz de hacer un círculo.	S	F	A	N
53. Mi niño(a) es capaz de jugar bien con otros niño(a)s.	S	F	A	N
54. Yo permito juegos de untarse o ensuciarse a mis hijos como Pintura con los dedos, juego a	S	F	A	N
55. Mi niño(a) es capaz de decir su nombre, cuando se le pregunta.	S	F	A	N
56. Mi niño(a) es capaz de usar la cuchara, sin hacer reguero (que la comida se salga del plato).	S	F	A	N
57. Yo regaño a mi niño(a), por jugar con sus genitales.	S	F	A	N
58. Mi niño(a) debería entender, lo que le pido que haga.	S	F	A	N
59. Le digo a mi niño(a) que se comporte bien, para que mi pareja o un familiar mío no se enoje.	S	F	A	N
60. Yo paseo con mi niño(a) una vez por semana.	S	F	A	N
61. Mi niño(a) es capaz de permanecer dentro de las líneas cuando colorea.	S	F	A	N
62. Si mi niño(a) llora después de haberlo acostado yo le grito.	S	F	A	N
63. Mi niño(a) debería tener buenos modales en la mesa.	S	F	A	N
64. Cuando se asusta yo hablo con mi niño(a) o le doy un abrazo.	S	F	A	N
65. Yo le grito a mi niño(a), cuando tira la comida.	S	F	A	N
66. Yo espero que mi niño(a) haga lo que le pido de manera inmediata.	S	F	A	N
67. Mi niño(a) es capaz de jugar por sí mismo durante treinta minutos.	S	F	A	N
68. Me pongo tan enojado con mi niño(a), que lo golpéo.	S	F	A	N
69. Yo preparo actividades tales como colorear, pintar o darle juguetes para que mi niño(a)	S	F	A	N
70. Mi niño(a) debería ser capaz de utilizar solo, el tenedor y la cuchara.	S	F	A	N
71. Yo castigo a mi niño(a) por mojar la cama.	S	F	A	N
72. Mi niño(a) es capaz de nombrar al menos una parte de su cuerpo.	S	F	A	N
73. Mi niño(a) es capaz de dibujar un cuadrado.	S	F	A	N
74. Yo felicito a mi niño(a) por aprender cosas nuevas.	S	F	A	N
75. Envío a mi niño(a) a su cuarto, cuando no me obedece.	S	F	A	N
76. Mi niño(a) debería saber alejarse, de las cosas calientes.	S	F	A	N
77. Yo hago que mi niño(a) permanezca en la mesa, hasta que haya terminado toda su comida.	S	F	A	N
78. Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para comprender las reglas de los juegos simples.	S	F	A	N
79. Yo golpéo a mi niño(a) si moja su ropa.	S	F	A	N
80. Yo animo a mi niño(a) a pasar tiempo con mi pareja o con otros parientes.	S	F	A	N
81. Yo respondo a las preguntas de mi niño(a), acerca del sexo.	S	F	A	N
82. Yo le doy una cachetada a mi niño(a) si se porta grosero o respondón.	S	F	A	N
83. Yo espero que mi niño(a) ayude con algunas de las tareas caseras (Sacudir, lavar los	S	F	A	N
84. Cuando necesito consejo acerca de mi niño(a), leo libros o revistas acerca de la paternidad.	S	F	A	N
85. Yo amenazo con castigar a mi niño(a), pero después no lo hago.	S	F	A	N
86. Mi niño(a) debería guardar sus juguetes.	S	F	A	N
87. Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad, para expresarse verbalmente, de manera clara.	S	F	A	N
88. Le pego a mi niño(a) con un objeto, por ejemplo cuchara o un cinturón.	S	F	A	N
89. Mi niño(a) tiene una rutina para la hora de acostarse, ejemplo: lavarse los dientes, ponerse la pijama, leer un cuento, rezar.	S	F	A	N
90. Mi niño(a) es capaz de reconocer monedas de distinto valor.	S	F	A	N
91. Le digo a mi niño(a) que a Dios no le gustan los niño(a)s que mienten.	S	F	A	N
92. Mi niño(a) usa pañales en la cama.	S	F	A	N
93. Mi niño(a) debería ser capaz de seleccionar la ropa que se va a poner.	S	F	A	N
94. Llevo a mi niño al parque, a los juegos, al cine, a la biblioteca o a los partidos de fútbol.	S	F	A	N
95. Mi niño(a) es capaz de lavarse y secarse sus manos.	S	F	A	N

96. Mi niño(a) es capaz de mantenerse seco durante el día.	S	F	A	N
97. Cuando mi niño(a) hace un berrinche, pataleta o rabieta yo le pego una palmada.	S	F	A	N
98. Mi niño(a) debería ser capaz de mantenerse seco durante la noche.	S	F	A	N
99. Yo mando a mi niño(a) a la cama como castigo.	S	F	A	N

Apéndice 2: PCRI Cuestionario de Crianza Parental (Roa y Del Barrio)

CUESTIONARIO DE CRIANZA PARENTAL (PCRI-M) Gerard, A. Parent-Child Relationship Inventory								
Nombres y apellidos: _____								
CÉDULA: _____	SEXO: Hombre o Mujer _____	Estrato: _____	FECHA: _____					
No. DE HIJOS: _____	ROL DE CUIDADO: Madre _____ Padre _____ Familiar _____ No Familiar _____	EDAD: _____						
EDAD DEL NIÑO: _____ ULTIMO GRADO APROBADO: _____ FAMILIA: Biparental, Monoparental, Extensa, Recompuesta, Acogida								
INSTRUCCIONES: Las frases que presentamos aquí describen lo que piensan algunos padres y madres sobre sus relaciones con los hijos. Lea cada frase con atención y decida cuál es la que define mejor lo que usted siente. Si está muy de acuerdo rodea con un círculo el número 1 de la pregunta que corresponda. El número 2 si estás de acuerdo. El número 3 si estás en desacuerdo, y el número 4 si estás en total desacuerdo. Mientras responde piense en su hijo(a) que esté en el jardín. Recuerde no hay respuestas buenas ni malas.								
MA: MUY DE ACUERDO: Marque esta opción si usted está completamente de acuerdo con la afirmación. DA: DE ACUERDO: Marque esta opción si usted está de acuerdo con la afirmación. ED: EN DESACUERDO: Marque esta opción si usted está en desacuerdo con la afirmación. MD: MUY EN DESACUERDO: Marque esta opción si usted está en completo desacuerdo con la afirmación.								
Debe contestar todas las afirmaciones, si tiene dudas puede pedir aclaración a la persona a cargo. A continuación realice el ejemplo:								
Creo que es importante arrullar a mi hijo(a) para que se duerma <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">MA</td> <td style="padding: 0 10px;">DA</td> <td style="padding: 0 10px;">ED</td> <td style="padding: 0 10px;">MD</td> </tr> </table>					MA	DA	ED	MD
MA	DA	ED	MD					
		PUNTUACION						
AFIRMACIONES	MA: MUY DE ACUERDO	DA: DE ACUERDO	ED: EN DESACUERDO	MD: MUY EN DESACUERDO				
1. Cuando mi hijo(a) está molesto por algo generalmente me lo dice	MA	DA	ED	MD				
2. Tengo problemas para imponer disciplina a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
3. Estoy tan satisfecha(o) de mis hijo(a)s como otros padres	MA	DA	ED	MD				
4. Me resulta difícil conseguir algo de mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
5. Me cuesta ponerme de acuerdo con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
6. Cuando toca criar al hijo(a) me siento sola	MA	DA	ED	MD				
7. Mis sentimientos acerca de la paternidad o maternidad cambian de día en día	MA	DA	ED	MD				
8. Los padres o madres deben proteger a sus hijo(a)s de aquellas cosas que pueden hacerles infelices	MA	DA	ED	MD				
9. Si tengo que decir "no" a mi hijo(a) le explico por qué	MA	DA	ED	MD				
10. Mi hijo(a) es más difícil de educar que la mayoría de los(as) niños(as).	MA	DA	ED	MD				
11. Por la expresión del rostro de mi hijo(a) puedo decir cómo se siente.	MA	DA	ED	MD				
12. Me preocupa mucho el dinero	MA	DA	ED	MD				
13. Algunas veces me pregunto si tomo las decisiones correctas de cómo sacar adelante a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
14. La paternidad o maternidad es una cosa natural en mí	MA	DA	ED	MD				
15. Cedo en algunas cosas con mi hijo(a) para evitar una rabieta	MA	DA	ED	MD				
16. Quiero a mi hijo(a) tal como es	MA	DA	ED	MD				
17. Disfruto mucho de todos los aspectos de la vida	MA	DA	ED	MD				
18. Mi hijo(a) nunca tiene celos	MA	DA	ED	MD				
19. A menudo me pregunto qué ventaja tiene criar hijo(a)s	MA	DA	ED	MD				
20. Mi hijo(a) me cuenta cosas de él y de los amigos	MA	DA	ED	MD				
21. Desearía poder poner límites a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
22. Mis hijo(a)s me dan grandes satisfacciones	MA	DA	ED	MD				
23. Algunas veces siento que si no puedo tener más tiempo para mí sola, me volveré loca	MA	DA	ED	MD				
24. Me arrepiento de haber tenido hijo(a)s	MA	DA	ED	MD				
25. A los(as) niños(as) se les debería dar la mayoría de las cosas que quieren	MA	DA	ED	MD				
26. Mi hijo(a) pierde el control muchas veces	MA	DA	ED	MD				
27. El ser madre o padre no me satisface tanto como pensaba	MA	DA	ED	MD				
28. Creo que puedo hablar con mi hijo(a) a su mismo nivel	MA	DA	ED	MD				
29. Ahora con niños tengo una vida muy estresada	MA	DA	ED	MD				
30. Nunca me preocupo por mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
31. Me gustaría que mi hijo(a) no me interrumpiera cuando hablo con otros	MA	DA	ED	MD				
32. Las madres o padres deberían dar a sus hijo(a)s todo lo que ellos no tuvieron	MA	DA	ED	MD				
33. Como padre o madre, normalmente, me siento bien	MA	DA	ED	MD				
34. Algunas veces me siento agobiado por mis responsabilidades de madre o padre	MA	DA	ED	MD				
35. Me siento muy cerca de mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
36. Me siento satisfecha(o) con la vida que llevo actualmente	MA	DA	ED	MD				
37. Nunca he tenido problemas con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD				
38. No puedo aguantar la idea de que mi hijo(a) crezca	MA	DA	ED	MD				
39. Mi hijo(a) puede estar seguro de que yo lo escucho	MA	DA	ED	MD				

40. A menudo pierdo la paciencia con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
41. Me preocupo por los juegos y por otras actividades de mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
42. Mi marido y yo compartimos las tareas domésticas	MA	DA	ED	MD
43. Nunca me he sentido molesta(o) por lo que mi hijo(a) dice o hace	MA	DA	ED	MD
44. Mi hijo(a) sabe qué cosas pueden enfadarme	MA	DA	ED	MD
45. Los padres y madres deberían cuidar qué clase de amigos tienen sus hijo(a)s	MA	DA	ED	MD
46. Cuando mi hijo(a) se siente mal, generalmente, me doy cuenta	MA	DA	ED	MD
47. Mi hijo(a) hace siempre lo que tiene que hacer	MA	DA	ED	MD
48. Ser padre es una de las cosas más importantes de mi vida	MA	DA	ED	MD
49. Las mujeres deberían estar en casa cuidando de los niños	MA	DA	ED	MD
50. Los(as) niños(as) no tienen la suficiente edad para decidir por sí mismos sobre la mayor parte de las cosas	MA	DA	ED	MD
51. Mi hijo(a) me oculta cosas	MA	DA	ED	MD
52. Las madres que trabajan fuera de casa perjudican a sus hijo(a)s	MA	DA	ED	MD
53. Creo que conozco bien a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
54. Algunas veces me cuesta decir "no" a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
55. Me pregunto si hice bien en tener hijo(a)s	MA	DA	ED	MD
56. Debería de hacer muchas otras cosas en vez de perder el tiempo con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
57. Es responsabilidad de los padres y madres proteger a sus hijo(a)s del peligro	MA	DA	ED	MD
58. Algunas veces pienso cómo podría sobrevivir si le pasa algo a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
59. Ya no tengo la estrecha relación que tenía con mi hijo(a) cuando era pequeño	MA	DA	ED	MD
60. Mis hijo(a)s sólo hablan conmigo cuando quieren algo	MA	DA	ED	MD
61. La mayor responsabilidad de un padre es dar seguridad económica a sus hijo(a)s	MA	DA	ED	MD
62. Es mejor razonar con los niños que decirles lo que deben de hacer	MA	DA	ED	MD
63. Empleo muy poco tiempo en hablar con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
64. Creo que hay un gran distanciamiento entre mi hijo(a) y yo	MA	DA	ED	MD
65. Para una mujer tener una carrera estimulante es tan importante como el ser una buena madre	MA	DA	ED	MD
66. A menudo amenazo a mi hijo(a) con castigarle pero nunca lo hago	MA	DA	ED	MD
67. Si volviese a empezar probablemente no tendría hijo(a)s	MA	DA	ED	MD
68. Los maridos deben ayudar a cuidar a los(as) niños(as)	MA	DA	ED	MD
69. Las madres deben trabajar sólo en caso de necesidad	MA	DA	ED	MD
70. Algunas personas dicen que mi hijo(a) está muy consentido	MA	DA	ED	MD
71. Me preocupa mucho que mi hijo(a) se haga daño	MA	DA	ED	MD
72. Rara vez tengo tiempo de estar con mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
73. Los niños menores de 3 años son muy pequeños para estar en la jardín	MA	DA	ED	MD
74. Una mujer puede tener una carrera satisfactoria y ser una buena madre	MA	DA	ED	MD
75. Llevo una fotografía de mi hijo(a) en la cartera, en el bolso o en el celular	MA	DA	ED	MD
76. Me cuesta mucho dar independencia a mi hijo(a)	MA	DA	ED	MD
77. No sé cómo hablar con mi hijo(a) para que me comprenda	MA	DA	ED	MD
78. Para el niño es mejor una madre que se dedique a él por completo	MA	DA	ED	MD

Apéndice 3: TMMS-24 (Fernández –Berrocal)

	1	2	3	4	5				
	Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo				
1.	Presto mucha atención a los sentimientos.				1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.				1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.				1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.				1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.				1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.				1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.				1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.				1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.				1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.				1	2	3	4	5

Apéndice 4: Currículo para la formación de familias: Modulo Vinculación afectiva: lazos afectivos con los niños y niñas y reconociendo los sentimientos y emociones de niños y niñas

VINCULACIÓN AFECTIVA

- **Objetivos**
- Reflexionar sobre la importancia de estar atentos a entender lo que los niños y niñas necesitan de los adultos para sentirse seguros.
 - Reflexionar sobre la importancia de responder de manera sensible a lo que los niños y niñas necesitan para su seguridad afectiva y física.
 - Cambiar o fortalecer comportamientos orientados que permitan a los participantes a se para sus niños y niñas.

- **Contenidos**
- Un buen cuidado, sensible y receptivo, puede ofrecer un amortiguador para las respuestas al estrés de los niños y niñas de primera infancia. Desde el nacimiento, el bebé está expuesto a situaciones de estrés que elevan los niveles de cortisol y que dependiendo de la respuesta, sensible o no, del cuidador significativo, pueden ir configurando una organización psíquica determinada que afecta su forma de enfrentar las relaciones consigo mismo y con el mundo.

Podrían ser tres las categorías en las cuales se mueve el cuidado sensible y receptivo: los mecanismos de proximidad física y protección con intercambios claros entre el niño o niña y el cuidador; los procesos de consuelo y alivio que ayudan a mantener el compromiso positivo del niño o niña con los otros; y, el manejo de los acontecimientos de separación y pérdida como procesos relacionales continuados que regulan tanto el compromiso positivo como las respuestas temerosas del bebé a los acontecimientos que plantean un desafío. (Lyons-Ruth, 2008).³

De lo anterior, se resalta la importancia de la presencia de un cuidador disponible y receptivo que facilita la regulación de los niveles de cortisol. En niños y niñas con una mayor predisposición a reaccionar de manera intensa ante el estrés, la sensibilidad y la receptividad tranquila y calmada del cuidador pueden matizar esas predisposiciones genéticas. Algunos

Lazos
afectivos
con los niños
y niñas

ENCUENTRO



³Lyons-Ruth, E. La interacción entre el apego y la interactividad: perspectiva desde el estudio longitudinal de apego desorganizado. En: *Aperturas Psicoanalíticas, Revista Internacional de psicoanálisis*, N° 23, Agosto de 2008. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0085238a> = la interacción entre el apego y la interactividad perspectiva desde el estudio longitudinal de apego desorganizado

estudios muestran que niños y niñas “con temperamentos ansiosos, inhibidos, no mostraban elevación del cortisol ante una serie de acontecimientos novedosos en el laboratorio si estaban acompañados por un cuidador con el que mantuvieran una relación segura” (Nachmias y col., 1996, citados por Lyons-Ruth). Spangler y Grossmann (1999) citados por Lyons-Ruth (2008) demostraron que los niños y niñas con apego seguro poseían estrategias que les ayudaban a reducir el estrés para comunicarse con su cuidador y por tanto los niveles de cortisol son menos elevados cuando enfrentan retos.

Desde una perspectiva teórica distinta, Winnicott había encontrado el “papel del espejo” de la madre para explicar cómo una respuesta sensible ayudaba al niño a estructurarse internamente. También Klein, a través de su concepto de identificación proyectiva, había interpretado que cuando el bebé proyecta en la madre su ira intensa por el estrés y recibe a cambio afecto, calma y respuesta a su necesidad, tiene la posibilidad de identificarse con un objeto distinto al que proyectó.

De acuerdo con lo anterior, el apego seguro se logra a través de comunicaciones intersubjetivas, permanentes y continuas entre el cuidador y el niño o niña. Estas le aseguran la disminución del temor y el aumento de un sentimiento general de seguridad.



- El tipo de respuestas sensibles de los cuidadores son variadas pero están relacionadas con diversas conductas como: sonreír, conversar, mirarse a los ojos, tener cercanía física, acunar en brazos, contacto corporal estimulante y tranquilizador.

Para que esto sea posible es necesario que el cuidador tenga la capacidad empática de ponerse en el lugar del niño o la niña, de sus necesidades. Es necesario que aprenda a leer o interpretar las señales que los bebés emiten para comunicarse a través de gestos, sonidos, murmullos, posiciones corporales, movimientos. Y cuando los niños y niñas son más grandes, y ya tienen lenguaje, las señales verbales ayudan a entenderlos, pero no son suficientes, y estar a atentos a lo no verbal es importante.

- Las interacciones entre los cuidadores y los niños y las niñas son permanentes y, por ello, se concretan en las rutinas diarias de aseo, alimentación, vestido, sueño. El encuentro puede resaltar estos momentos para que los cuidadores familiares puedan entender que la relación con niños y niñas no se divide en momentos de afecto y momentos funcionales de rutina, sino que en todos los espacios es necesario responder sensiblemente a lo que los niños y niñas nos comunican.
- Por último, es importante resaltar el papel del padre en las relaciones de apego y en el cuidado sensible. Por un lado, la presencia de un padre sensible facilita el proceso de separación e individuación del niño o niña con su madre por ser una figura de apego que complementa a la madre. Y en los casos en que la madre tenga dificultades emocionales para ser sensible al niño o niña, el paternaje se convierte en proceso aún más importante para el desarrollo infantil. También ayuda al desarrollo del funcionamiento social y de la habilidad de exploración. En diversas investigaciones se ha comprobado que los niños cuyos padres están frecuentemente ausentes tienen menos simpatías y gozan de relaciones menos satisfactorias con sus compañeros (Stolz, 1954 citado por Cano, 2001). Por último, es importante enfatizar que tanto hombres como mujeres muestran la misma capacidad para realizar una crianza sensible, aunque difieran sus respuestas específicas a las señales emitidas por ellos (Lamb, 1981, citado por Cano, 2001).

Actividades

1. Recuperación de la forma como funcionaron las tareas o compromisos de la sesión anterior. Aplicación de acciones en el hogar y desarrollo de actividades en la red de apoyo.
2. Actividad por parejas.

Se propone a los participantes jugar al Lazarillo. Se forman parejas para que una de las personas haga de lazarillo o guía y la otra tenga los ojos vendados. Luego,

cada pareja cambia de roles. La idea es que el lazarillo ayude al que no ve a desplazarse por el salón con seguridad. Se podría introducir un nivel de dificultad mayor haciendo que el lazarillo guíe a quien está vendado sin usar lenguaje verbal.

Plenaria ◀ Después de que todos han sido lazarillos se comentan las experiencias.

- ¿Cómo hicieron para guiar a la otra persona?
- ¿Qué tuvieron en cuenta?
- ¿Cómo hicieron para saber las dificultades que tenían para desplazarse por el salón?
- ¿Sentían que podían confiar en ella?
- ¿Qué otros sentimientos experimentaron al ser guiados?
- ¿Cómo interactuaron las parejas?

Si hay hombres en el grupo, es muy importante que el formador esté atento a los cuidados brindados por ellos como lazarillos. Durante el encuentro es necesario resaltar que la sensibilidad en la crianza no es una habilidad exclusiva de mujeres. Por el contrario, los padres sensibles en la crianza juegan un papel fundamental para el desarrollo de sus hijos e hijas.

3. Trabajo de grupos.

Se solicita a los grupos que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo han servido de lazarillos a sus niños y niñas?
- ¿Por qué sus niños y niñas necesitan lazarillos?
- ¿Cuándo se sienten seguros los niños y niñas con la guía de ustedes?

Cada grupo podría escoger un momento de desarrollo distinto: Cero a doce meses, uno a dos años, tres a cinco años. Los grupos podrían organizarse de acuerdo con las edades de los niños y niñas de los participantes. Si algunas personas tienen varios niños o niñas, escogen uno de los grupos que corresponda con la edad de alguno de sus hijos e hijas.

Se escoge un relator de cada grupo que tome nota de las respuestas del grupo y las exponga en la plenaria.

Plenaria ◀ Se exponen las respuestas de los grupos y se analizan relacionando la experiencia del juego del lazarillo. Se busca reflexionar que así como en el juego, los niños y niñas también necesitan de una guía que les brinde seguridad y confianza, con

Planteamiento de alternativas

quien puedan relacionarse. Es importante poner de presente que aunque no son ciegos en la vida, porque son muy activos, los adultos sí debemos estar muy pendientes de sus necesidades.

Se solicita a los participantes que con base en el análisis de la plenaria planteen nuevas formas de ser guías de sus niños y niñas, y que piensen en comportamientos concretos que ayuden a los niños y niñas a sentirse seguros en situaciones específicas.

Compromiso

Cada persona, de acuerdo con la conclusión personal que haya sacado del encuentro, planteará un compromiso personal que puede ser expresado en un dibujo o por escrito. Las personas que quieran, lo exponen verbalmente ante el grupo.

Proponer que el grupo se reúna una vez antes del siguiente encuentro, para compartir cómo va su compromiso.

Evaluación

Se llevará a cabo a través de la expresión de los compromisos personales compartidos voluntariamente por las personas que así lo deseen. Este compromiso reflejará parte de la apropiación personal de la temática.

Materiales

-Papel y lápiz para los participantes.

-Tablero y marcadores.

-Vendas.

Duración: dos horas.



Apéndice 5: Currículo para la formación de familias: Modulo Relaciones de poder: Normas y sanciones de los niños y las niñas: ¿es posible la disciplina positiva?



ENCUENTRO

CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE FAMILIAS

Objetivos ← Con el taller se pretende lograr que los participantes:

- Comprendan la importancia de las normas en el desarrollo de los niños y las niñas
- Establezcan modos democráticos, afectuosos y creativos de acordar normas en casa
- Establezcan alternativas de manejo frente al incumplimiento de la norma sin usar el castigo corporal o los gritos con sus hijos e hijas
- Construyan formas de reconocimiento positivo ante el comportamiento adecuado de los niños y niñas

Contenidos ← Las sanciones a los niños y niñas deben caracterizarse por ser cortas, reparadoras, coherentes con la norma incumplida, establecidas con participación de los niños y las niñas, con la intención de buscar el desarrollo infantil. En esta medida las sanciones no pueden ser violentas.

El objetivo de las sanciones debe orientarse a la reflexión sobre los daños causados y a la reparación de los mismos. En consecuencia, las sanciones no deben buscar el dolor como forma de aprendizaje.

Actividades ←

1. Recuperación de la forma como funcionaron los compromisos de la sesión anterior, tanto en la casa como en la red de apoyo.
2. Introducción. Se explican los objetivos de este taller, usando palabras sencillas. También se explican las actividades que se desarrollarán y el tiempo que durará el desarrollo del taller.
3. Análisis. Se conforman grupos para examinar el tema de las normas en las familias, con el estudio de casos:
 - A continuación se encuentran cinco casos para repartir; una vez armados los grupos, a cada uno se le da uno diferente. Si se han formado más grupos, algunos casos pueden ser analizados por dos grupos.

Plenaria

Se discuten los casos y se identifican elementos alternativos para establecer normas, buscar su cumplimiento y generar reconocimientos positivos en los hijos e hijas.

- Cada grupo lee ante los demás el caso discutido y las respuestas al mismo. Los demás pueden complementar dando opiniones.
- El formador debe ir escribiendo en el papelógrafo o tablero respuestas relativas a:
 - Adecuación de la forma como se establecen las normas con los niños y niñas. Alternativas para hacerlo: los casos tienen distintas perspectivas de establecimiento de normas, pues algunas son muy estrictas, otras no son muy claras, otras son permisivas. En la guía de análisis de los casos se dan pistas para trabajar este punto. Después de que todos los grupos han dado sus respuestas y se ha analizado este punto, puede mostrarse una cartelera en donde se expliquen los principios deseables para establecer las normas (orientaciones que se encuentran al final de este encuentro). Esto complementará la discusión. Es importante dar ejemplos concretos como los que se plantean en la guía de análisis de los casos o en las orientaciones conceptuales de apoyo.
 - Adecuación de las reacciones de los padres o madres. Alternativas para el manejo de las consecuencias: la guía de análisis de cada caso da soluciones concretas por si los padres no proponen alternativas de consecuencias. Incluso se dan algunas explicaciones sobre el sentido de las sanciones propuestas. Después de analizar este aspecto, al igual que con las normas, se pueden exponer, con ayuda de una cartelera, los principios deseables para poner sanciones o consecuencias (claras, cortas, coherentes con el incumplimiento de la norma, reparadoras, firmes, afectuosas. Ver orientaciones conceptuales al final del encuentro). Es importante dar ejemplos concretos como los que se plantean en la guía de análisis de los casos.
 - Manejo del reconocimiento positivo en cada uno de los casos. En casi todos los casos la guía de análisis propone el reconocimiento positivo. Es fundamental hacer énfasis en él.



Es importante recalcar en las alternativas al castigo con violencia (golpe, grito, humillación, amenaza).

Para mayor ilustración y fundamentación de la plenaria, al finalizar este encuentro se incluyen algunos elementos conceptuales sobre normas y sanciones que ayudan a enfocar la discusión.

Planteamiento de alternativas



Al finalizar el trabajo de la plenaria, cada participante plantea una alternativa para su caso propio. Pensará en situaciones difíciles que ha tenido con sus hijos e hijas, y en una concreta en la cual haya usado el castigo corporal o un castigo con violencia. Planteará una alternativa, con base en lo discutido. **Debe enfatizarse en la participación de niños y niñas dentro de las situaciones.**

Compromisos

Cada padre o madre escribirá o dibujará dos alternativas de cambio que podrá usar para facilitar el seguimiento de las normas y el uso de sanciones con sus hijos o hijas.

Además, se propone que los participantes se reúnan una vez antes del próximo encuentro, para compartir los avances sobre el tema de normas y sanciones.

Evaluación

La evaluación del taller debe girar alrededor de la siguiente pregunta y su explicación:

¿El castigo corporal y el grito son alternativas para tratar a un hijo o una hija? ¿Por qué?

Materiales

- Guías para el trabajo grupal: casos y preguntas
- Hojas tamaño carta
- Lápices
- Papel de papelógrafo
- Marcadores
- Tablero

Duración: dos horas



Apéndice 6: Currículo para la formación de familias: Modulo el papel de la familia en el desarrollo infantil



CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE FAMILIAS

Objetivos

- Reflexionar sobre la concepción de desarrollo y sobre el papel del niño y la niña como sujetos activos de ese desarrollo.
- Identificar el papel de los adultos en el desarrollo infantil.
- Identificar la importancia y el papel de los pares en el desarrollo de los niños y las niñas.
- Identificar la importancia del medio ambiente en el desarrollo infantil.

Contenidos

- Comprensión del papel del niño y la niña como sujetos activos de su propio desarrollo.
- **Diferencia entre crecimiento y desarrollo.** El desarrollo no se da de forma natural, sino que el niño y la niña necesitan de la interacción con su medio ambiente y su entorno social para avanzar en ello; de ahí que sean indispensables las interacciones que el adulto construye con el niño o la niña, pues estas pueden ofrecer las posibilidades para estimular o no el desarrollo.
- **El papel de los adultos.** Las interacciones entre niños, niñas y adultos son muy importantes y requieren que el adulto sea afectuoso y cálido; estimule al niño o niña pero no exija ni fuerce; sea sensible para leer y responder adecuadamente las señales del niño o niña; se mueva en un marco de normas y límites claros, *participativos*, firmes y flexibles; y tenga en cuenta las características propias de cada niño o niña.
- **El papel de los pares.** Es importante que los adultos entiendan que las interacciones entre niños y niñas son muy importantes para el desarrollo infantil; pues aprenden unos de otros, se imitan, se apoyan y esto les permite avanzar en procesos que no pueden llevar a cabo solos.

- **El papel del medio ambiente.** También es fundamental ser conscientes de que es necesario un medio ambiente físico en el cual los niños y las niñas estén cómodos, limpios y seguros, para prevenir enfermedades y accidentes que entorpezcan su desarrollo. Asimismo, hay que resaltar la importancia de elementos del ambiente que pueden ayudar a estimular su desarrollo: la recreación, los medios de comunicación, los materiales desechables como elemento lúdico, etc. Este aspecto puede retomarse en el módulo de participación y ciudadanía, que trata los recursos a los cuales pueden acudir las familias para acceder a un ambiente estimulante a través de los servicios de cultura, recreación o educación.

Actividades

1. Recuperación de la forma como funcionaron los compromisos de la sesión anterior, tanto en la casa como en la red de apoyo.

2. Actividad de introducción.

El formador planteará una actividad en la cual los participantes deben adivinar en qué objeto está pensando. Para ello, puede dar pistas que ayuden al grupo a encontrar la respuesta. Después, otras personas pueden ser quienes piensen en un objeto y ofrezcan las pistas al grupo.

Una vez realizada la actividad, se hace una reflexión sobre la importancia de ayudar a otros para que vayan encontrando las respuestas a lo que no saben.

3. Trabajo grupal.

Conformar grupos y a cada uno darle los siguientes casos para analizar. Es mejor que todos los grupos analicen todos los casos, para facilitar la plenaria.

Plenaria

Se exponen los trabajos de los grupos y se hace un análisis sobre las concepciones del desarrollo y el papel de los adultos en el desarrollo infantil.

El primer caso muestra la importancia de saber que cada niño y cada niña tiene ritmos de desarrollo distintos y asimismo puede tener fortalezas en algunas áreas y debilidades en otras. Por ende, no se debe comparar niños de la misma edad para ver si son iguales, pues podría caerse en la dificultad de exigir lo que no es necesario. No obstante, si se observan grandes diferencias en el desarrollo de niños de la misma edad, debe consultarse al especialista.

El segundo caso aborda dos temas: la idea de que crecimiento y desarrollo son lo mismo y que, por tanto, los niños y las niñas se van a desarrollar naturalmente. Esto lleva al siguiente tema, relacionado con el papel de la estimulación, en el cual cumplen una función muy importante los adultos (en este caso, padres y abuela), los pares (en este caso, primos o amigos de María Fernanda) y el medio físico (la niña vive muy restringida y le falta el estímulo de otras cosas que pudiera ver, tocar y experimentar).

La tercera situación plantea una excesiva exigencia para los niños y las niñas, que puede incluso perjudicarlos; pues, por enseñar y estimular solo algunos aspectos, se coartan otros que también son importantes para su desarrollo. Es distinto esti-

mularlos que exigirles. En ocasiones los adultos esperan que los niños y las niñas realicen actividades que todavía no saben y les exigen que las hagan correctamente y, cuando no lo logran como espera el adulto, con frecuencia los regañan o los castigan y eso afecta su desarrollo, pues empiezan a sentirse incapaces y su autoestima se va lesionando.

Aunque no se aborda en ninguno de los casos, hay un aspecto importante acerca del desarrollo infantil que el formador debe plantear al grupo a través de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el papel del niño o de la niña en su desarrollo?

Debe recordarse que el niño y la niña participan de forma muy importante en su propio desarrollo. Por ejemplo, en un bebé el llanto es signo de que necesita que lo atiendan e indica que está activo buscando desarrollarse. En niños más grandes, sus preguntas, su curiosidad, sus juegos e incluso sus pilatunas indican que no son pasivos y que están haciendo algo por sí mismos y por su desarrollo.

Por último, debe preguntarse al grupo: ¿Por qué el desarrollo infantil es un derecho de los niños y las niñas?

Planteamiento de alternativas

Se pide al grupo propuestas concretas sobre cómo ayudar a los niños y las niñas en su desarrollo. Se hace un listado de acciones que pueden desarrollarse dentro de las condiciones reales de la familia para promover el desarrollo infantil.

El formador puede tener presente los siguientes puntos, con el fin de estimular propuestas alrededor de ellos:

- Alimentación adecuada: lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses. Recordar que algunos niños y niñas comen más que otros y que los alimentos que les gustan son distintos.
- Expresiones de afecto y amor: es necesario mostrarles el cariño a través de besos, abrazos, juegos, risas, palabras, etc.
- Valoración y aprecio: es importante fijarse en las cosas buenas que hacen, elogiarlos y felicitarlos. Además, hay que escuchar sus opiniones, temores, preocupaciones, llantos y experiencias.
- Buen trato en la familia: además de un buen trato hacia los niños y las niñas, es necesario que las relaciones entre los adultos que viven a su alrededor también sean cordiales y amables.
- Hábitos, rutinas y normas adecuados para la edad: las rutinas y las normas ayudan a los niños y niñas a tener una vida ordenada y a que sepan los adultos qué esperan de ellos. Las normas no deben ser muchas y debe ser posible cumplirlas.





- **Correctivos que no lastiman:** aunque se crea que castigar con palmadas, golpes, gritos o indiferencia sirve a los niños y niñas y los ayuda a ser mejores personas, lo cierto es que los lastima. Posiblemente hagan caso porque les da miedo volver a recibir un castigo doloroso, pero están lastimados; sienten rabia, tristeza, frustración y piensan que no los quieren. Por eso los adultos deben buscar otras formas de sancionar a los niños y las niñas, de manera que no se sientan agredidos.
- **Promoción de la curiosidad:** permitirles y animarlos para que expresen su curiosidad en ambientes seguros, donde no corran riesgo, como ayuda en su desarrollo.
- **Estimulación de la toma de decisiones:** hay decisiones que los niños y las niñas pueden tomar, las cuales van siendo menos sencillas y más variadas en la medida en que crecen. Al principio se les enseña a escoger entre dos cosas, luego opinan sobre ropa y peinado y posteriormente sobre normas y acuerdos familiares.
- **Juego:** los juegos los ayudan a ampliar sus conocimientos y experiencias, a desarrollar su curiosidad y su confianza y a entender lo que pasa a su alrededor. Además, a través del juego ensayan de manera ficticia cómo enfrentar retos de la vida real.
- **Estimulación diversa:** el desarrollo de los niños y las niñas debe estimularse. Se espera el estímulo a dicho desarrollo tanto de los sentidos de la vista, el tacto y el oído como del lenguaje, el movimiento, la curiosidad, la creatividad o el arte.

Compromiso

El compromiso puede estar orientado a establecer algún aspecto en el cual la familia puede ayudar a estimular el desarrollo infantil. Se debe compartir con alguna persona del grupo.

Proponer acciones que la red de apoyo pueda organizar para ayudar a que los niños y las niñas compartan, de manera que se estimule el desarrollo a través de las interacciones entre pares.

Los adultos de la red pueden turnarse en el liderazgo de la organización de estas actividades, que deben ser sencillas: acompañar un grupo de niños y niñas al parque, invitar a los niños y niñas vecinos una tarde a la casa, asistir en grupo a alguna actividad de la localidad, etc.



Evaluación

Los participantes expresarán las principales conclusiones del encuentro con retroalimentación del formador, a manera de conversatorio.

Materiales

-Papel para cartelera

-Hojas y lápices para escribir o dibujar

Duración: dos horas