

Relación entre el desarrollo socioemocional y el ejercicio parental en niños y niñas de 33 – 41 meses pertenecientes a una institución educativa preescolar de la región del Biobío

Relationship between socioemotional development and parental exercise in children aged 33 - 41 months belonging to a preschool educational institution in the Biobío region

Isaac Ruiz Muñoz¹
Aileen Parraguez Olate²
Natalia Astete Cifuentes³

Resumen: La presente investigación fue realizada con el objetivo de relacionar el desarrollo socioemocional (de aquí en adelante DSE) de niños y niñas de 33-41 meses de edad, pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío, respecto del ejercicio parental de padres, madres y/o cuidadores que los tienen a su cargo. La metodología de la investigación es cuantitativa con un diseño no experimental, no paramétrico y transversal donde participaron de forma voluntaria 83 sujetos muestrales. Los principales resultados permiten señalar que el DSE con el ejercicio parental tienen una relación estadísticamente significativa lo que demuestra Rho de Spearman con valor de prueba de $-0,278^*$ y una significación de 0,01.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, competencia parental, parentalidad positiva

Abstract: The present research was carried out with the objective of relating the socioemotional development (hereinafter SED) of boys and girls aged 33-41 months, belonging to an educational institution in the Biobío region, with respect to the parental exercise of fathers, mothers and/or caregivers who are in charge of them. The research methodology is quantitative with a non-experimental, non-parametric and transversal design where 83 sample subjects participated voluntarily. The main results show that the DSE and parental

¹ Trabajador Social; Docente y Tutor de Prácticas Universidad del Biobío, sede Concepción; Doctorando en Trabajo Social Universidad Alberto Hurtado, Magíster en Intervención Familiar, Universidad de Concepción; Diplomado en Promoción de la Parentalidad Positiva; Diplomado en Promoción y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia; Diplomado en Derechos Humanos, Democracia y Ejercicio de la Ciudadanía; iruizm@ubiobio.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-5577>

² Licenciada en Trabajo Social Universidad San Sebastián; aileen.parraguez@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3078-8479>

³ Licenciada en Trabajo Social Universidad San Sebastián; nathalia.acifuentes@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0951-2067>

exercise have a statistically significant relationship, as demonstrated by Spearman's Rho with a test value of $-0,278^*$ and a significance of 0,01

Key words: Social-emotional development, parental competence, positive parenting

Recibido: 30 octubre 2022 **Aceptado:** 18 diciembre 2022

Introducción

El ser humano desde la concepción y a lo largo de toda su vida experimenta un gradual proceso de desarrollo, el cual tiene lugar en la constante interacción con su ambiente físico y social (inmediato o remoto). Con el pasar del tiempo, ocurren de manera continua una serie de cambios que marcarán este proceso, siendo de suma relevancia las habilidades y herramientas previamente adquiridas, ya que serán de gran utilidad en los diferentes aspectos que conforman la vida del ser humano en sociedad. Estas habilidades y herramientas marcarán la diferencia, respecto a la capacidad para resolver las crisis o conflictos propios de cada etapa del ciclo vital, ya que a medida que el niño o niña crece requerirá de nuevos recursos para lograr adaptarse a los distintos sistemas de manera adecuada, debido a que, progresivamente estos presentarán mayor complejidad (López y Guaimaro, 2016).

De esta manera, se comprende que el ser humano es dinámico y complejo, por ello no se puede hablar solo de un aspecto en su desarrollo, más bien, este se compone de aspectos sociales, conductuales, psicomotores, cognitivos, biológicos, intelectuales y emocionales en los que debe alcanzar su máximo potencial. En cada ser humano, cada uno de estos aspectos se desarrolla de una manera diferente y con una intensidad diferente. Debido a ello, no sería realista y pertinente abordarlo de manera general, por lo cual, se presenta como variable dependiente y objeto de estudio el desarrollo socioemocional en la primera infancia, comprendido como aquellas “competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva” (Subsecretaría de Educación Parvularia, et al. 2020. p.2).

Es importante destacar que las habilidades socioemocionales no son adquiridas de forma innata, sino que se desarrollan a través de la interacción social, pero es en el periodo de 0-3 años donde los niños y niñas tienen una mayor capacidad de adquirir aprendizajes producto de su interacción con el mundo social.

Las experiencias tempranas perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el futuro comportamiento. En esta etapa, el cerebro experimenta cambios fenomenales: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno con experiencias significativas, estímulos multisensoriales, recursos físicos adecuados; pero, principalmente, necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la

responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido. (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2010, p.8)

Esos entornos deben ser propiciados en primera instancia por la madre, el padre o quien ejerza el rol de cuidado, siendo estos quienes deberán satisfacer las necesidades socioemocionales, de cuidado, protección, estimulación motriz y educación de los niños y niñas. Posteriormente, los contextos donde se podrán “propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil” (Irwin et al., 2007, p.7) quienes deben dar su mejor esfuerzo en velar y garantizar que los niños y niñas sin distinción alguna, puedan desarrollarse de manera igualitaria y equitativa, procurando siempre su máximo bienestar. “Pensar al desarrollo infantil temprano desde una perspectiva integral supone comprender que la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de los niños son aspectos interdependientes” (Armus, et al. 2012, p.5).

Por otro lado, cuando hablamos del desarrollo de los niños y niñas, es inevitable no introducirnos en el concepto parentalidad, el cual tiene lugar dentro de la dinámica familiar en la que se inserta y desenvuelve el infante. Es en este contexto donde el niño o niña se desarrolla, vive y adquiere diversas experiencias. De la misma manera, como la sociedad actual ha experimentado notorios cambios socioculturales que han afectado la concepción de *ser familia*, se comprende y reconoce la existencia de distintas tipologías familiares, dejando de lado el constructo social que reconoce como familias aquellas que únicamente se conforma por el padre, madre e hijos (Suárez y Vélez, 2018). En tal sentido, el papel de la crianza no es ejercido exclusivamente por los progenitores, sino que puede ser ejercido por cualquier adulto que tenga algún vínculo con el niño o niña y sea responsable del cuidado y protección de este. Es por ello que se comprende que el termino parentalidad no es solo utilizado para referirse al rol biológico desempeñado por el padre o madre, sino que hace referencia a las diversas capacidades y habilidades que debe desempeñar una persona, sin importar el sexo, genero, parentesco o vinculo que tenga con el infante (Ruiz, 2020).

Estas habilidades son adquiridas y aprendidas a través de la experiencia, teniendo como punto de congruencia la búsqueda del máximo bienestar del niño o niña. Pero, no todas las personas están preparadas para asumir las responsabilidades de cuidado, protección y estimulación de un infante, ya que los cuidadores se ven constantemente enfrentados a muchas de las dificultades propias de la adultez, como por ejemplo el cansancio, agotamiento, frustración, sobrecarga laboral, inestabilidad económica, entre otras, o, muchos no cuentan con las herramientas y recursos para hacer frente a esta compleja labor, lo que ponen en riesgo la ejecución del rol parental, la calidad de vida y salud mental del adulto responsable (Bartau y de la Caba, 2009; Rochabrun et al., 2021).

Hay que tener en cuenta que para ejercer un rol parental positivo se requiere utilizar los distintos recursos, capacidades y habilidades personales adquiridas a través de la experiencia, pero, el acelerado ritmo con el que funciona la sociedad ha generado que la tarea de criar se torne cada vez más compleja.

En definitiva, observamos que – tanto el desarrollo socioemocional como el ejercicio parental – son elementos abordados académicamente, sin embargo, demostrar la

existencia de una clara relación entre ellas resulta una tarea fundamental y que debe ser permanentemente observada por los equipos de intervención y de investigación. En principio, este equipo investigador los comprende relacionados y considera que un ejercicio parental positivo favorecerá un mejor desarrollo socioemocional. Por lo anterior, el propósito de esta investigación fue observar la existencia (o no) de relación entre las dos variables centrales ya enunciadas; desarrollo socioemocional y ejercicio parental. Un DSE deficiente podría traer consecuencias para el desarrollo integral del niño o niña, afectando su integración y adaptación a los distintos sistemas con los cuales interactúa, en la capacidad que tendrá para resolver problemas, en su aprendizaje y en las relaciones interpersonales que establecerá, afectándolo no solo en la primera infancia, sino que también en su avance progresivo por las posteriores etapas del ciclo vital. Dado lo anterior, se proponen los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

- Relacionar el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 33-41 meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío, con el ejercicio parental de padres, madres y/o cuidadores que los tengan a su cargo.

Objetivos específicos:

- Caracterizar el desarrollo socioemocional percibido en niños y niñas según los resultados de la escala ASQ-SE.

- Identificar los tipos de ejercicio parental en madres, padres y cuidadores de niños y niñas de 33 – 41 meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío.

- Analizar el DSE y el ejercicio parental percibido por madres, padres o cuidadores de niños y niñas de 33 – 41 meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío.

Desarrollo Socioemocional y su relevancia en la primera infancia

Para Bisquerra y Pérez (2007) y Rubiales, et al, (2018) el concepto Desarrollo Socioemocional se refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular adecuadamente diferentes emociones. Así, el DSE sería una competencia que incluye capacidades y procedimientos que permiten el aprendizaje a través de las experiencias vividas en determinados contextos.

Se nos presenta así la relación existente entre el DSE como componente del desarrollo humano, dando énfasis a la interacción existente entre la persona con su ambiente y contexto. Respecto de esta relación, en un estudio realizado por Greenspan, et al, (2001) revisado por Gómez, (2020), se realiza un análisis respecto del concepto DSE y se señala que

La definición de este concepto no es una tarea fácil, debido a que se involucran dos áreas: lo social y lo emocional como dos aspectos relacionados que repercutirán en el posterior desarrollo del niño y en la vida adulta, por lo que hace una distinción entre los aspectos que abordan estas variables relacionadas directamente entre sí, el funcionamiento emocional está influenciado por conceptos como apego, atención conjunta, expresión afectiva,

razonamiento sobre sentimientos; mientras que, por otro lado, el funcionamiento social implica relacionarse con pares y adultos, resolver problemas, entre otros. (p.17)

El DSE en la primera infancia o niñez temprana es crucial, pero también lo es para las etapas posteriores del desarrollo vital y emocional. Señala Saldarriaga (2016), que “establecer una firme base socioemocional desde la niñez ayudará a prosperar y ser feliz en la vida, se estará mejor preparado para manejar el estrés y perseverar durante los momentos difíciles de su vida adulta” (p.1).

A medida que los niños y niñas van creciendo, requieren de nuevos cuidados y atención por parte de sus figuras protectoras, puesto que comienzan a desarrollar nuevas habilidades como por ejemplo el lenguaje, el manejo de sus sentimientos y emociones, su forma de interactuar, cambios biológicos y la socialización (Paspuel, 2016). Sobre esta última – la socialización - Galarza y Martínez (2017) señalan que mientras más alto es el nivel de socialización de niñas y niños, mejor será su calidad de vida a lo largo de su desarrollo. Lo anterior, dado que se genera un desarrollo emocional estable que permite enfrentar correctamente los retos académicos, sociales y familiares. Un agente facilitador de los correctos procesos de socialización es la participación de niños y niñas en jardines infantiles, donde las estrategias pedagógicas relacionadas al juego facilitan los procesos de socialización y el DSE. Esta última referencia la podemos corroborar a través de lo expresado por la Encuesta Longitudinal en Primera Infancia analizada por UNICEF (2021), quienes constatan que mientras aumenta la cobertura de establecimientos educacionales en etapas preescolares, aumenta también el índice de desarrollo infantil general. De este modo

la interacción social fomenta el desarrollo. El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y con colaboración de sus compañeros. Una vez que estos procesos han sido interiorizados, forman parte del propio logro de desarrollo independiente. (Morrison, 2005, p.8).

Por otro lado, la estimulación en el niño o niña enfocada al desarrollo emocional le da una perspectiva de qué hace en el mundo. La *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* (2010) menciona que esta estimulación ayuda a la resolución de conflictos de manera rápida, ayuda a adquirir confianza en sí mismo y de esta forma permite alcanzar sus metas.

Pese a lo anterior, es importante destacar que el nivel de DSE y los procesos de estimulación en niñas y niños en nuestro país aún es un desafío sobre el cual se debe intervenir. A nivel nacional, resulta relevante mencionar un estudio realizado por Rescorla (2011), realizado con una muestra total de 19.850 niños y niñas entre 1 a 5 años de edad. De esta muestra, el total de niños chilenos mostró un promedio significativamente más alto de problemas sociales, emocionales y conductuales, en comparación con los niños de los otros países, incluso se estimó que entre el 14% y el 26% de los niños entre 18 y 60 meses de edad presentaban problemas de salud mental.

También, se ha señalado que las brechas socioeconómicas juegan un papel importante en el desarrollo de la niñez temprana, incidiendo notoriamente en este proceso.

Así lo constata Behrman, et al, (2012), quienes observaron que a los 12 meses un 21.2% de los niños pertenecientes al quintil con menos ingresos, presentaron un mayor riesgo de sufrir problemas sociales, emocionales y conductuales, a diferencia del 8.8% de los niños pertenecientes al quintil con mayores ingresos. También, a los 18 meses de edad, se observó algo similar, un 33% de niños pertenecientes al quintil de menores ingresos estuvo en la categoría de riesgo, a diferencia del 11% de los niños pertenecientes al quintil de mayores ingresos. En base a ello la UNICEF (2017) señala que

La pobreza es un factor común de la ecuación. En los países de ingresos medianos y bajos, 250 millones de niños menores de 5 años corren el riesgo de no alcanzar su potencial de desarrollo debido a la pobreza extrema y al retraso del crecimiento. (p.25).

Por todo lo anterior - y siguiendo la línea de Galarza y Martínez (2017) - se desprende que si no se tiene un buen desarrollo social y emocional se afectará negativamente la conducta, el temperamento, surgen problemas de aprendizaje y de participación en actividades lúdicas.

De este modo, se puede señalar que el desarrollo integral de niños y niñas, en lo físico y en lo emocional, requiere de factores nutricios, protectores y de estimulación adecuada para que estos logren un desarrollo correcto de su cerebro. Asimismo, se explica que los genes y la experiencia están totalmente relacionados con su desarrollo, todo influye en las conexiones neuronales del niño o niña, mediante la comunicación, el juego y la atención receptiva de los padres, madres y cuidadores, quienes desempeñan un rol relevante para el adecuado desarrollo de niños y niñas, sobre todo en aquellos elementos que reeditúan positivamente en el componente socioemocional.

Competencias parentales, ejercicio parental positivo y su relación con el DSE

Durante el tránsito de los niños y niñas por la primera infancia, son los padres, madres y/o cuidadores quienes deben proteger y generar las condiciones para que su desarrollo físico y emocional sea adecuado. Rodrigo, et al, (2009) nombra a esta capacidad como *competencia* y la considera como un concepto integrador que coordina la respuesta afectiva, la cognición, la comunicación y el comportamiento de manera flexible y adaptable a las demandas presentes en el contexto y en el entorno. Así, surge el concepto “competencia parental”, entendido como “el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características [del niño o niña]” (Rodrigo et al., 2009, p. 115).

Cuando padres, madres y/o cuidadores ejercen correctamente sus competencias parentales, en la actualidad se suele referir a este acto como un *ejercicio parental positivo*, o bien – de forma sintética - como parentalidad positiva. Para Rodrigo y et al. (2009), la parentalidad positiva alude

al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que

incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño [...] Su finalidad es promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos de los niños y niñas en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial de estos y su bienestar (p.11).

Continuando con la perspectiva de Rodrigo y, et al, (2009), se puede señalar que los principios de la parentalidad positiva son:

1. Vínculos afectivos cálidos: que permiten al niño reconocer afecto y aceptación por parte de sus figuras protectoras. Además, esto permite fortalecer los vínculos afectivos al interior de las familias.
2. Entorno estructurado: rutinas y hábitos instalados por las figuras protectoras y afectivas, que permiten a los niños reconocer un ambiente seguro, donde es posible conseguir resultados de aprendizaje y de desarrollo óptimos.
3. Estimulación y apoyo: Rol que deben ejercer padres, madres y/o cuidadores para favorecer el proceso de aprendizaje social, emocional y académico de niños y niñas.
4. Reconocimiento: Acto en que padres, madres y/o cuidadores valoran, muestran interés y preocupación; y se implican en el mundo de sus hijos e hijas.
5. Capacitación: proceso en que padres, madres y/o cuidadores potencian sus capacidades para mejorar su autopercepción de agentes activos y competentes, con capacidad para influir positivamente en el proceso formativo y de desarrollo de sus hijos.
6. Educación sin violencia: contexto social y familiar en que se desarrolla un niño o niña, carente de cualquier tipo de castigo físico, psicológico y/o de dominación impuesta a través del ejercicio de fuerza.

Para Jiménez, et al, (2016), el objetivo principal de ser padres es construir una relación positiva entre padres/madres/cuidadores e hijos, a partir de la responsabilidad parental, en la que puedan garantizar los derechos del niño/a, como también promover y potenciar su desarrollo. Asimismo, se debe brindar bienestar, afecto, apoyo, comunicación, estimulación y estructura en el establecimiento de límites, normas y consecuencias - y, en segundo lugar -acompañar la vida cotidiana de los hijos/as.

Realizadas estas consideraciones sobre la competencia parental y la parentalidad positiva, se puede concluir que

el ejercicio de la parentalidad es una tarea evolutiva cuya buena realización reporta enormes beneficios para el desarrollo de la persona adulta ya que contribuye a su realización y bienestar personal. Por el contrario, la percepción de que la tarea no se lleva a cabo de manera adecuada incrementa la frustración y la sensación de fracaso vital que puede dificultar el proceso de desarrollo adulto. (Rodrigo, et al, 2015, p.17).

Pues bien, dados los argumentos anteriormente expuestos, se puede observar una relación entre el DSE de niños y niñas; respecto del ejercicio parental que expresen padres, madres y/o cuidadores. Respecto de esto, UNICEF (2021) ha indicado que un entorno

familiar y social afectuoso y sensible a las necesidades de niños y niñas favorece su óptimo desarrollo en sus distintas dimensiones, destacando la física, lingüística, matemática y también en las áreas socioemocionales.

Los niños y niñas son, en su totalidad, diferentes entre sí. Al interactuar con un infante nos podemos dar cuenta que cada uno cuenta con una personalidad, temperamento y carácter propio; esto, ya que el desarrollo alcanzado por su cerebro se consigue a través de los estímulos proporcionados por sus particulares entornos. Por ello, el rol que ejerce un padre, madre y/o cuidador en el proceso de estimulación, cuidado y protección de un niño y niña es trascendental, debiendo procurar ejercer su parentalidad/marentalidad en ambientes que se encuentren libres de cualquier forma de maltrato. Pese a esta consideración, aún son muchos los niños que durante la primera infancia reciben métodos de enseñanza y lecciones violentas debido a que sus figuras protectoras repiten patrones de crianza heredados donde el uso de castigos y violencia se encontraban recurrentemente presentes. UNICEF (2017) destaca esta situación señalando que los métodos de educación violentos son generalizados en numerosos países y que el 70% de los niños/as de 2 a 4 años han sido reprendidos mediante gritos y otros métodos de castigo físico. Por otra parte, las cifras representativas a nivel nacional revelan la importancia de analizar las conductas parentales, ya que, el 62,5% de los niños reciben algún método de disciplina violento – y dentro de este porcentaje - el 56,9% constituyen agresiones psicológicas y el 35,5% constituyen castigos físicos (MINDES, 2017). Durante el año 2021, UNICEF, realizó la encuesta longitudinal en primera infancia (ELPI), de la cual nos interesa destacar los siguientes resultados (pp. 4-7)

- El 17% de los hogares encuestados se encuentra en un rango elevado de interacción disfuncional con sus hijos, es decir, que las expectativas que tienen sobre los comportamientos de sus hijos no se cumplen (test Parenting Stress Index).
- Un 27% de los/as cuidadores principales muestra síntomas de depresión (test CESD-10)” (p.6), además “el 14% de las cuidadoras mujeres están en un rango clínicamente elevado de estrés parental y aumenta si el hijo es hombre (test Parenting Stress Index (p.6).
- En el 62% de los hogares se imparte disciplina violenta ya sea a través de la agresión psicológica (57%), o del castigo físico (59%). Solo en el 32% la disciplina se maneja a través de métodos no violentos, pese a que el 95% de las cuidadoras dice creer que no se necesitan castigos en la crianza.

Estas cifras demuestran lo importante que es abordar el desarrollo socioemocional de niñas y niños en su vínculo con el ejercicio parental de padres, madres y/o cuidadores. El establecimiento de un desarrollo parental positivo nutrirá de múltiples formas la relación de afecto y confianza que se dé entre padres, cuidadores e hijos, debido a que se fortalecerá la enseñanza a través de una estrategia libre de violencia, donde el aprendizaje es mutuo y cooperativo. El desarrollo de estas competencias parentales busca beneficiar tanto a los niños/as como a los mismos progenitores o responsables del cuidado de los niños, potenciando así el fortalecimiento familiar y el desarrollo individual.

Ahora bien, Ruiz (2017), destaca que el fomento de una parentalidad positiva requiere de la instalación de un cambio cultural que no es posible de conseguir sin una correcta

intervención y acompañamiento por parte de los diversos dispositivos de intervención que provee el Estado. Señala también que la oferta de formación y entrenamiento para padres y madres es insuficiente, del mismo modo que resulta insuficiente para los propios profesionales de intervención directa que deben enfrentar complejas realidades sociofamiliares en donde ocurren diversas formas de vulneración de derechos (tanto a niñas y niños, como vulneraciones estructurales a las propias familias). Por ello

La formación y perfeccionamiento en materias de Parentalidad Positiva, intervención y evaluación (por lo general), es costo en tiempo y dinero de los propios profesionales comprometidos con sus desempeños; y no son consecuencia de una visión de Estado que incentive la adecuada formación y entrenamiento de los profesionales intervinientes en temas relativos a la infancia. (Ruiz, 2017, p. 5).

Este último tema –así como los otros que hasta aquí se han desarrollado- repercuten en la posibilidad de instalación de una cultura de derechos para la infancia, donde la base de relaciones nutricias se sustente en el ejercicio de una parentalidad positiva. La ausencia de esta relación sinérgica (competencias parentales positivas y desarrollo socioemocional) se debe – entre otras cosas – a la falta de problematización en torno a estas dos categorías. Es por ello que el objetivo central de esta investigación busca establecer un punto de discusión al respecto, demostrando (o no) la relación clave entre ambos conceptos. Esta investigación no pretende dar por zanjada las discusiones en torno a estos temas, sin embargo, persigue mantener vigente la observancia sobre estas categorías con miras de problematizar categorías ejes de la intervención con infancia y sus familias.

Diseño metodológico

Esta investigación es de tipo cuantitativa, no experimental, transversal y de profundidad correlacional, donde las variables centrales del estudio son el *desarrollo socioemocional* y el tipo de *ejercicio parental percibido* usando “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández. et al. 2010. p.4). La hipótesis de la investigación es la siguiente: “*El ejercicio parental de tipo positivo se relaciona con un mayor nivel de desarrollo socioemocional de niños o niñas de 33- 41 meses*”.

Los sujetos de muestra son los padres, madres y/o cuidadores de 83 niñas y niños con edades que van desde los 33 a los 41 meses de edad, que asisten a jardines infantiles administrados por la Municipalidad de Hualpén, sumados a otros que pertenecen a la ciudad de Los Ángeles y otros jardines pertenecientes al Programa de Mejoramiento Integral de Concepción (PMI), accediendo a jardines en la comuna de Ralco, Concepción y Talcahuano. Debemos destacar que la dispersión territorial no es una variable de análisis de esta investigación, más bien, es una característica fáctica de la investigación, dado el esfuerzo del equipo investigador por conseguir un mejor número muestral. Se debe destacar también que la participación en la investigación es de carácter voluntaria, por tanto, muchos padres y madres desisten de colaborar y responder a los instrumentos evaluativos en tanto piensan que se pone en entredicho su capacidad para ejercer correctamente el ejercicio

parental. Esto último, pese a que se explicó oralmente y a través de consentimiento informado que la investigación es anónima, sin fines de lucro y que resguarda todas las condiciones necesarias de la ética investigativa.

Los instrumentos utilizados son la *escala ASQ-SE* (36 meses) para la caracterización de la variable desarrollo socioemocional (Schonhaut, et al, 2016); y la *escala de parentalidad positiva* (E2P) para la caracterización de la variable ejercicio parental (Gómez y Muñoz, 2014). Cabe mencionar que ambos instrumentos son utilizados con fines de evaluación en procesos de intervención social, no obstante lo anterior, este trabajo los utiliza con el propósito de investigación social.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos y que responden al cumplimiento de los objetivos propuesto por esta investigación. Para su puesta en escena, se han elaborado cuatro tablas donde se expone: 1) la percepción de padres, madres y/o cuidadores respecto al desarrollo socioemocional de los niños; 2) percepción sobre el ejercicio parental percibido; 3) tabla cruzada respecto de las variables DSE y ejercicio parental percibido; y 4) tabla con correlación Rho de Spearman para DSE y ejercicio parental percibido.

Tabla 1 *Percepción de padres, madres o cuidadores respecto al desarrollo socioemocional alcanzado por niños o niñas de 33-41 meses*

	Frecuencia	Porcentaje valido
DSE adecuado	54	65,1
DSE en riesgo	29	34,9
Total	83	100,0

Nota: *Elaboración propia*

En la tabla 1 se muestra que sobre el total de infantes que componen la muestra, la percepción de los padres, madres o cuidadores en torno al nivel de DSE se concentra en nivel adecuado (65,1%, n=54). Por otro lado, el 34,9% de la muestra presenta un DSE en zona de riesgo. Si bien el porcentaje de riesgo se aprecia elevado y resulta ser la primera preocupación, no se debe dejar de observar el porcentaje de adultos que no observa riesgos, dado que sus interpretaciones pueden estar cruzados por la necesidad de responder a expectativas de deseabilidad social en torno al desarrollo de los niños.

Tabla 2 *Percepción de padres, madres o cuidadores respecto de su ejercicio parental con niños o niñas de 33-41 meses*

	Frecuencia	Porcentaje valido
--	-------------------	--------------------------

Riesgo	6	7,2
Monitoreo	14	16,9
Optimo	63	75,9
Total	83	100,0

Nota: *Elaboración propia*

La tabla 2 expone la percepción de padres, madres o cuidadores sobre su ejercicio parental. Se evidencia que del total de la muestra el 75,9% percibe una parentalidad óptima, mientras que el 16,9% está posicionado en zona de monitoreo y el 7,2% (n=6) ejerce una parentalidad que pone en riesgo el bienestar integral del niño o niña. Si bien los resultados – en términos generales – son positivos, mantenemos la precaución señalada anteriormente, respecto al sesgo que pueden presentar los resultados respecto a respuestas que presenten un sesgo de deseabilidad social.

Tabla 3 *Tabla personalizada, cruce entre el DSE y el ejercicio parental*

DSE	Ejercicio parental		
	Riesgo	Monitoreo	Optimo
Adecuado	2	8	44
En riesgo	4	6	19

Nota: *Elaboración propia*

Para efectos de lectura de la tabla 3 y, de acuerdo a sus distribuciones de frecuencia, 44 de las 83 personas que participaron de la investigación están posicionadas en una zona óptima respecto a su ejercicio parental y perciben un DSE adecuado en los niños o niñas que están a su cargo (53%).

De los sujetos muestrales, n=19 reconocen su ejercicio parental como óptimo, pero perciben un DSE en riesgo (22,8%), n=8 califica su ejercicio parental en zona de monitoreo y perciben un DSE adecuado (9,6%), n=6 resultan con un ejercicio parental en monitoreo con un DSE en riesgo (7,2%), por último, y en menor proporción, n=2 perciben su ejercicio parental en riesgo con DSE adecuado (2,4%) y n=4 percibe su ejercicio parental en riesgo, con un DSE adecuado. En efecto, los sujetos muestrales participantes del estudio demostraron en mayor medida que perciben de manera positiva tanto su ejercicio parental como el DSE de los niños y niñas que tienen a su cargo.

Dado un alto porcentaje de ejercicio parental óptimo (positivo) en relación a un DSE adecuado, se profundiza en la relación entre las variables centrales del estudio a través de la siguiente tabla:

Tabla 4 *Prueba de correlación entre el DSE y el ejercicio parental*

	DSE	Ejercicio parental
--	-----	--------------------

Rho de Spearman	DSE y ejercicio parental	Coefficiente de correlación	1,000	-0,278*
		Sig. (bilateral)	.	,011
		N	83	.

Nota: *Elaboración propia*

La tabla 4 muestra que existe una correlación significativa (0,011) entre el DSE y el ejercicio parental percibido por los sujetos muestrales, lo que permite señalar que si existe una correlación entre ambas variables del estudio. Ahora bien, el valor de la prueba corresponde a -0,278*. En principio, el valor negativo permite interpretar que mientras uno de los valores de escala aumenta, el otro debe disminuir. No obstante lo anterior, debemos expresar en que en la escala ASQ-SE, mientras más bajo es el resultado obtenido, mejor es el desarrollo socioemocional percibido. Por su parte, en la escala E2P, mientras mal alto es el puntaje obtenido, mejor resulta ser el ejercicio parental percibido. Por lo anterior, esta correlación debe ser interpretada como una correlación positiva, es decir, mientras mejor es el ejercicio parental percibido, mayor resulta el desarrollo socioemocional percibido en los niños.

Conclusiones del estudio en base a los objetivos propuestos

De acuerdo con el primer objetivo específico “*caracterizar el desarrollo socioemocional percibido en niños y niñas según los resultados de la escala ASQ-SE*” expresamos su cumplimiento, puesto que constatamos que un 65% (n=54) de la muestra presenta un DSE adecuado, mientras que un 34,9% (n=29) presenta un DSE en riesgo. Por otro lado, también se cumple el segundo objetivo específico, “*identificar los tipos de ejercicio parental en madres, padres y cuidadores de niños y niñas de 33 – 41 meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío*”, puesto que la encuesta E2P permitió recoger la percepción sobre su ejercicio parental, donde se observa mayor porcentaje en un ejercicio parental óptimo 75,9% (n=63), seguido del ejercicio parental con necesidad de monitoreo en un 16,9% (n=14) y culminando con un ejercicio parental de riesgo (7,2% - n=6). Finalmente, el tercer y último objetivo específico “*analizar el DSE y el ejercicio parental percibido por madres, padres o cuidadores de niños y niñas de 33 – 41 meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío*” logró su cometido tras la presentación y análisis de una tabla personalizada y cruzada, donde se demuestra principalmente que 53% de la muestra (n=44) percibe un DSE adecuado así como un ejercicio parental óptimo (positivo), mientras que el 22,8% (n=19) percibe un ejercicio parental positivo pero un DSE socioemocional en riesgo.

Dados estos resultados podemos referir que esta investigación cumple y demuestra su objetivo general “*Relacionar el desarrollo socioemocional de niños y niñas de 33-41*

meses pertenecientes a una institución educativa de la región del Biobío, con el ejercicio parental de padres, madres y/o cuidadores que los tengan a su cargo”, esto en base a la prueba de correlación de rho Spearman, la cual arrojó que ambas variables presentan una correlación de tipo negativa $r=0,278^$ en un valor significativo de 0,011. Con ello se acepta la hipótesis del investigador, “El ejercicio parental de tipo positivo se relaciona con un mayor nivel de desarrollo socioemocional de niños o niñas de 33- 41 meses.*

Discusión teórica en base a los resultados

La presente investigación tuvo como objetivo principal relacionar el DSE de niños y niñas de 33-41 meses con el ejercicio parental percibido en una muestra de padres, madres o cuidadores que tengan a su cargo niños o niñas matriculados dentro de una institución educativa preescolar en la región del Biobío.

Ahora bien, para discutir sobre los resultados del presente estudio, se utilizó de base aquellas teorías que permiten tensionar, cuestionar y reflexionar los resultados.

Para comenzar, y siguiendo a Bronfenbrenner (1987), cada persona y contexto presenta diferencias y particularidades que se componen de diversos aspectos, tales como: personalidad, temperamentos, diferencias físicas, cultura, historia, nivel socioeconómico, territorio, entre otros. El ser humano, desde el nacimiento, comienza un gradual y continuo proceso de desarrollo, donde cada una de estas particularidades progresan y se transforman en habilidades y capacidades cada vez más complejas para establecer interrelaciones con los sistemas y personas más significativas que actúan en él, estableciendo la primera interacción sujeto- entorno con el microsistema más inmediato, constituido por la familia y escuela, y que tienen a las personas más significativas que ejercen el rol parental/marental, que por lo demás, influye directamente en el desarrollo de niñas y niños. En este sentido, quien ejerce el rol parental/marental, deberá contar con las capacidades y habilidades adecuadas que le permitan identificar y satisfacer las diferentes demandas y necesidades de los niños.

De la misma manera, y siguiendo los postulados de Vygotsky (1978) y de Wertsch (1985), señalaremos que las funciones cognoscitivas durante el desarrollo del niño/a son producto de la interacción social. Es a través de los adultos más competentes parentalmente que las funciones mentales de los niños se transforman en actividades cada vez más complejas. Es por ello que aquellos adultos que interactúan constantemente con los niños/as deben proporcionar las condiciones para que los estímulos recibidos sean adecuados y nutran sus procesos de desarrollo. En consecuencia, la socialización requiere capacidades, habilidades sociales y emocionales que les permitirán entablar relaciones sanas con sus pares y potenciar su aprendizaje. Es gracias a la interacción social que el infante podrá incluir en su psiquis nuevas herramientas culturales como el lenguaje, el arte, la cultura, símbolos, objetos, etc., lo cual le brinda la posibilidad de desenvolverse en los diversos sistemas con los recursos y herramientas necesarias.

Entonces, se puede concluir que para que un niño o niña logre un buen desarrollo cognoscitivo, requiere de recursos y habilidades socioemocionales que son entregados y facilitados por aquellos adultos que ejercen para ellos un adecuado ejercicio parental.

De esta manera, siguiendo a Erikson (1950) con su concepción epigenética del desarrollo humano, la primera infancia se posiciona como una etapa clave para el DSE, puesto que le será útil y necesario durante todas las etapas del ciclo vital. Durante los 33-41 meses el niño comienza a experimentar mayor autonomía, pero de igual manera, necesitará del adulto que lo guíe y acompañe en los diversos retos que enfrentará, por lo tanto, ejercer competencias parentales positivas le brindará al niño/a confianza, seguridad y afecto para enfrentarse al mundo. Por otro lado, para que el infante comience a comprender la compleja realidad en la que está inserto, es relevante el juego y la fantasía, lo que se ejecutará correctamente de acuerdo a la competencia parental que expresen sus figuras de afecto y protección. En conclusión, la apuesta teórica que relaciona el DSE y el ejercicio parental es una cuestión demostrada en base a los resultados de esta investigación.

Bibliografía.

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia* (1era edición). UNICEF y Fundación Kaleidos. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4690/Desarrollo%20Emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bartau, I., y de la Caba, M. A. (2009). Una Experiencia de Mejora de las Habilidades para la Parentalidad y el Desarrollo Sociopersonal de los Menores en Contextos de Desprotección Social. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 135-151. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a5>
- Behrman, J., Bravo, D., y Urzúa, S. (2012). Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI). Santiago: Centro de microdatos Universidad de Chile.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX*, 23.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Galarza, M. y Martínez, K. (2017). *Factor socioemocional en el desarrollo de la convivencia de los niños del subnivel 2, propuesta: taller de valores*. [Previo a la obtención del título de Licenciados en Ciencias de la Educación, mención: Educadores de Párvulos, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/25636/1/BFILO-PD-EP1-10-199.pdf>
- Gómez, D. (2020). *Estudio longitudinal del desarrollo socioemocional del niño/a entre los 12 y 30 meses. ¿Cómo influyen las interacciones parentales y temperamentos del niño/a en el desarrollo socioemocional?* [Tesis para optar al Grado Académico de Doctora en psicoterapia, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional. https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/38020/Tesis_Diana%20G%C3%B3mez%20FINAL%2023.274.076-0.pdf
- Gómez, E. y Muñoz, M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva, E2P*. Recuperado de <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecuilizador* (Informe final). https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Jiménez, L. y Hidalgo, M. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología, Revista cuatrimestral*, 34(2-3), 91-100. <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/600/446>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2016). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas*. 25.
- MINDES. (2017). Encuesta Longitudinal de primera infancia. Observatorio Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/elpi-tercera-ronda>
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid, España: Printed in Spain
- OEA. (2010). *Primera Infancia. Una mirada desde la neuroeducación*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primer-infancia-esp.pdf>
- Paspuel, B. (2016). *La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 3 a 5 años de la unidad educativa chaltura del cantón Antonio ante de la provincia de Imbabura durante el año lectivo 2015-2016*. [Trabajo de grado previo a la obtención del título de Licenciada en Docencia en Educación Parvularia, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio institucional. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/5798/1/05%20FECYT%203013%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Harder, V., Otten, L., Bilenberg, N. et al. (2011). International Comparisons of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parents' Reports From 24 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 456–467.
- Rochabrun, F., Uceda, R., y Salas-Blas, E. (2021). Estrés laboral y percepción de competencias parentales en padres que trabajan. *Revista Investigación de Psicología*, 26, 51-67. <https://doi.org/10.53287/wzsy6920rr57j>
- Rodrigo, M. ^a J., Martín, J., Cabrera, E., y Maíquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3>
- Rodrigo, M., Maíquez, M. L., Martín, J., y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. *Manual práctico de parentalidad positiva, 2015, ISBN 978-84-995884-8-3, págs. 25-43, 25-43*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5089729>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva Pompa, J., y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015/Systematic Review of Social-Emotional Training Programs For Children and Adolescents. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Ruiz, I. (2017). Importancia de la parentalidad positiva como oportunidad para el cambio

cultural.

https://www.academia.edu/43649250/IMPORTANCIA_DE_LA_PARENTALIDAD_POSITIVA_COMO_OPORTUNIDAD_PARA_EL_CAMBIO_CULTURAL

Ruiz, I. (2020). Ejercicio Parental Positivo e Importancia de la Evaluación Temprana del Desarrollo Psicomotor y Emocional en Niños de Edad Preescolar en Jardines Infantiles. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción (Chile)*.21. 48-60.

https://www.academia.edu/43923370/Ejercicio_Parental_Positivo_e_Importancia_de_la_Evaluaci%C3%B3n_Temprana_del_Desarrollo_Psicomotor_y_Emocional_en_Ni%C3%B1os_de_Edad_Preescolar_en_Jardines_Infantiles

Saldarriaga, U. (2016). *Desarrollo socioemocional del niño de 3 a 5 años. Consultado el 12 de noviembre 2021, de*

<https://eljardindemissursula.wordpress.com/2016/05/23/desarrollo-emocional-del-nino-de-3-a-5-anos/>

Schonhaut, L, Pérez, M, Castilla, A, Castro, S, Salinas P y Armijo, I (2016). Validez del Ages & Stages questionnaires para predecir el desempeño cognitivo en los primeros años de educación escolar. *Revista Chilena de Pediatría*.
<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.08.008>

Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

Subsecretaría de Educación Parvularia y Fundación CAP. (2021). Aprendizaje socioemocional: ¿Qué es y cómo desarrollarlo? http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf

UNICEF (2021). *Interacciones parentales para el cuidado, aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en Chile. Síntesis de principales resultados*. (Análisis de la encuesta longitudinal de la primera infancia).

<https://www.unicef.org/chile/media/4791/file/Interacciones%20parentales.pdf>

UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*.
https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wertsch, J. (1985). *Cultural, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press