

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Doctoranda
Mónica Cristina Auchter

Prácticas de crianza en madres adolescentes

**Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de
“Doctor en Ciencias Humanas y Sociales”**

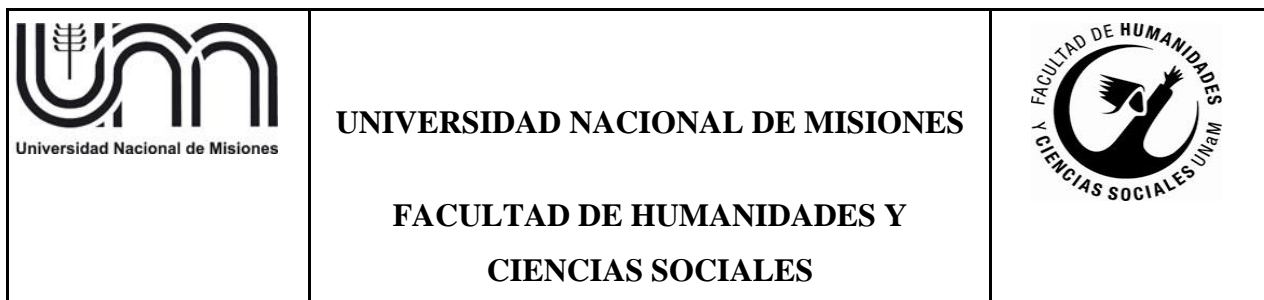
“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dra. Lorena Dos Santos Ántola

Posadas, Misiones, marzo 2021



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Título de la Tesis

Prácticas de crianza en madres adolescentes

Doctoranda: Médica Pediatra Mónica Cristina Auchter

Directora: Dra. Lorena Dos Santos Ántola

Marzo 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por las horas que me dieron para favorecer mis estudios.

A las madres adolescentes que conformaron el grupo de análisis y en especial a aquellas que participaron de las entrevistas en las salas de espera.

Y a mi Directora de Tesis por su permanente apoyo a mis requerimientos y por el impulso que me dio para que logre cerrar esta etapa.

INDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I	10
OBJETO DE ESTUDIO. PROBLEMA. OBJETIVOS	
Objeto de estudio y planteamiento del problema	10
Enunciación del problema	18
Objetivos	18
Hipótesis de trabajo (del momento cuantitativo)	19
Supuestos de anticipación de sentido (del momento cualitativo)	19
CAPITULO II	20
ENCUADRE TEORICO GENERAL	
Maternidad adolescente	20
Cuidado infantil	25
Prácticas de crianza	29
Desarrollo infantil	36
Desarrollo evolutivo	38
Desarrollo de la inteligencia	41
Desarrollo del lenguaje	43
Educación infantil	44
Funciones y principios de la educación infantil	48
CAPITULO III	52
ESTRATEGIA GENERAL DE ABORDAJE DEL OBJETO DE ESTUDIO	
TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN	
Tipo de estrategia general	52
Primer momento cuantitativo	52
Diseño	52
Población. Muestra. Unidad de análisis y de observación. Criterios de inclusión y exclusión	53
Variables	54

Técnica e instrumento de recolección de información empírica	55
Técnica de procesamiento y análisis de datos	55
Segundo momento cuantitativo	56
Diseño	56
Unidad de análisis. Muestra. Criterios de inclusión y exclusión	56
Ejes de indagación	57
Sistema de matrices de datos	59
Técnica de recolección de datos	61
Instrumento y técnica de análisis de la información empírica	61
CAPITULO IV	65
RESULTADOS	
Resultados cuantitativos	65
Resultados cualitativos	74
CAPITULO V	88
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
Discusión de resultados cuantitativos	88
Discusión de resultados cualitativos	95
CONCLUSIONES	115
Momento cuantitativo	115
Momento cualitativo	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

RESUMEN

Las prácticas de crianza son acciones dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias, conocimientos y posibilidades de cuidado, en un contexto que vincula al microsistema familiar y a los cuidadores. Abarcan una serie de conductas interrelacionadas, entre ellas el acompañamiento de la mujer durante el embarazo, la lactancia materna, los cuidados del niño, la organización de su desarrollo, las condiciones socio culturales y del hogar. Estos factores relativos a la asistencia del niño y a los vínculos familiares, determinan las relaciones que se dan entre la madre y su hijo, necesarias no sólo para favorecer la prolongación de la lactancia sino para el desarrollo psicomotor, intelectual y afectivo del pequeño, garantía de que la madre lo podrá alimentar y criar en un entorno de contacto corporal y de bienestar inmediato. Las interacciones que se establecen entre las madres adolescentes y sus hijos pueden verse influenciadas por las ideas y expectativas que ellas tienen sobre el desarrollo infantil, la educación y la socialización del niño; refieren a concepciones y procesos cognitivos que permitirían comprender un fenómeno que puede ser particularmente complejo en este grupo de madres.

Por ello, esta tesis buscó indagar en la crianza, necesaria no sólo para favorecer el cuidado infantil sino para contribuir al desarrollo psicomotor, intelectual y afectivo del niño. Tuvo como objetivo general analizar las prácticas de crianza referidas por madres adolescentes con distintas características sociodemográficas y perinatales asistidas en una maternidad pública de Corrientes Capital durante 2018; y como específicos analizar sus expectativas sobre el desarrollo evolutivo de los niños y sus ideas acerca del desarrollo de la inteligencia, del lenguaje y de las funciones y principios de la educación infantil. El diseño combinó la estrategia cuantitativa, en menor medida, para caracterizar la problemática del embarazo adolescente en una ciudad del nordeste argentino y la estrategia cualitativa, principalmente, anclada en un contexto de descubrimiento del fenómeno social en estudio.

Los resultados cuantitativos mostraron que en 2018 se asistieron en la maternidad de referencia 2149 partos de los cuales el 20% correspondieron a

adolescentes de 19 años y menos. Para caracterizar la población adolescente se logró acceder a 348 historias clínicas perinatales, el 80,9% de todas las adolescentes atendidas por parto en esa institución. La edad materna osciló entre 13 y 19 años, promedio 17,05 años; el 32,18% eran adolescentes tempranas con 16 años o menos; el 67,81% adolescentes tardías con 17 a 19 años. El 50,57% provenían de la ciudad capital. En situación de pareja el 50,01% eran solteras; 47,12% estaban en pareja y 2,29% casadas. En escolarización 93,96% habían completado la instrucción primaria y de estas sólo 7,30% la secundaria.

Sobre anticoncepción, únicamente el 4,59% tenía registrado uso de métodos anticonceptivos previos al embarazo y en planificación de la gestación, para el 86,20% fue una cuestión inesperada. Según el número de hijos, en el 82,75% era el primer hijo, en las restantes se constató multiparidad. Con respecto a los controles prenatales, el 54,02% había cumplido 5 o más visitas médicas; 13,79% sólo 4 controles; las demás presentaban controles muy insuficientes. En los recién nacidos, el 86% fueron de término y el 14% resultaron prematuros o posmaduros; el 87,34% tenían peso adecuado a edad gestacional; 8% bajo peso y 4% alto peso para la edad; sólo el 67% tenían tallas adecuadas a edad.

Para la etapa cualitativa se entrevistaron 25 madres adolescentes. La primera dimensión de análisis refirió a sus expectativas sobre logros en el desarrollo evolutivo o edad en que esperaban en el niño determinadas destrezas. Se identificó como categoría emergente el desarrollo evolutivo y edad biológica permitiendo reconocer en ella tres propiedades, ideas evolutivas tardías con progenitoras poco informadas que expresaban que los logros madurativos se alcanzaban a edades más avanzadas de las que en general sucedían; ideas evolutivas más acordes u optimistas integrada por adolescentes con posturas más ajustadas a la edad del niño; en último lugar ideas evolutivas oscilantes, con expresiones paradójicas que por un lado mostraban expectativas innatistas y estímulos familiares, y por el otro, los logros evolutivos adquiridos por el uso de la tecnología.

En las ideas sobre el desarrollo de la inteligencia, la categoría emergente se definió como concepción mono o multifactorial de la inteligencia, mostrando en general

desconocimiento por parte de las adolescentes entrevistadas. No obstante esto, se identificaron dos propiedades, la más constante la característica individual del niño y su familia, o sea el entorno del infante y su personalidad; mientras que en segundo lugar se ubicó como propiedad la dependiente de la educación, o sea más relacionada con la concurrencia a la escuela incluso desde el jardín.

El otro eje de indagación fueron las ideas sobre el desarrollo del lenguaje, identificando como categoría emergente el carácter múltiple del lenguaje con tres propiedades; la más frecuente la imitación base del lenguaje, primero imitar sonidos y luego recién incorporarlos al lenguaje; la otra se definió como el lenguaje dado por la escuela o sea la educación como base para aprender a hablar; la última propiedad refería a lo innato y el estímulo familiar, la capacidad de hablar y hacerlo bien dependiendo de lo heredado y del estimulación desde la casa.

La dimensión referida a las ideas de las madres sobre las funciones de la educación infantil, identificó como categoría de análisis la educación infantil entre la dependencia y la autonomía. Mostró varias propiedades, la primera y más frecuente, aprender a leer y escribir sobre todo en los primeros años; la segunda cuidar y alimentar a los niños vinculada a problemáticas de los progenitores y necesidad de apoyo a las familias; la tercera propiedad empatía y solidaridad referida a la búsqueda de las mejores relaciones y convivencia con otros; la última propiedad, jugar y socializarse, sobre todo en los primeros años de vida.

El último eje de indagación fue sobre las ideas respecto a principios de la educación infantil donde se reconoció como categoría emergente el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos con tres propiedades. La más frecuente desarrollar la creatividad, no solo jugar y divertirse sino desarrollar habilidades; otra propiedad obediencia y responsabilidad mostraba a la escuela valorada como el espacio para aprender a no contradecir a adultos y ser responsables; la última propiedad generar confianza, se centraba en que el niño fuera tomando sus propias decisiones.

En conclusión, el momento cuantitativo mostró que el 20% de los partos del año 2018 correspondieron a mujeres de 19 años y menos. De las 348 historias clínicas

analizadas, un tercio pertenecía a madres con 16 años o menos; la mitad eran solteras; sólo 1 de cada 10 tenían concluida su formación secundaria; cerca del 10% había abandonado la educación primaria; casi 9 de cada 10 adolescentes no había planeado el embarazo; cerca del 20% ya tenían más de un hijo; casi la mitad registraban insuficientes controles prenatales; 14% de los recién nacidos eran prematuros o posmaduros; 14% de los niños presentaron bajo o alto pesos para la edad gestacional y en casi 3 de cada 10 niños talla menor a la esperada.

Del momento cualitativo se observaron expectativas sobre el desarrollo evolutivo vinculado con la edad biológica que mostró ideas más bien tardías. En las ideas acerca del desarrollo de la inteligencia la categoría emergente identificó concepciones mono o multifactoriales, con una propiedad más reiterada en los relatos referida a las características individuales del niño y su familia y en un segundo lugar la dependencia de la educación.

Con respecto a las ideas sobre el desarrollo del lenguaje, la categoría emergente refirió al carácter múltiple del lenguaje y tres propiedades; si bien la más frecuente fue la imitación como base del mismo, también se identificó el lenguaje dado por la escuela así como lo innato y el estímulo familiar. En cuanto a las ideas sobre funciones de la educación, la categoría que surgió fue la educación infantil entre la dependencia y la autonomía con cuatro propiedades, las más reiteradas el aprender a leer y escribir y el cuidar y alimentar a los niños, y las menos lograr empatía y solidaridad y jugar y socializarse. La última dimensión, referida a ideas sobre principios de la educación infantil, permitió identificar como categoría emergente el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos; con tres propiedades identificadas con de manera desarrollar la creatividad, obediencia y responsabilidad, generar confianza.

INTRODUCCION

El embarazo adolescente es un hecho de gran magnitud en América Latina y el Caribe que concita la atención de los hacedores de políticas públicas, de los especialistas y del personal de salud, promoviendo desde hace varios años investigaciones relativas a complicaciones médicas durante el embarazo, causas psicoafectivas, consecuencias de la fertilidad adolescente, evolución de los cambios demográficos a través del tiempo y efectos sobre el crecimiento y desarrollo de los hijos.

Mi experiencia profesional con este grupo en el ámbito de la salud, más estudios de campo efectuados en adolescentes de bajos recursos de la ciudad de Corrientes sobre variables sociales, relaciones afectivas y percepciones, además de algunas investigaciones relativas al embarazo precoz en cuanto a los riesgos para la madre y su hijo, permiten afirmar que en nuestro medio y en otros de condiciones similares, este embarazo es cada vez más frecuente y requiere ser analizado como un problema público especialmente cuando sucede en los grupos más carenciados. En este sentido, la literatura señala que las características de precariedad socioeconómica aumentan el riesgo de ser madre tempranamente, tanto por el contexto normativo como por las oportunidades presentes y futuras de las jóvenes, lo que un medio de privaciones económicas les impone desventajas que derivan de una baja escolaridad y capacitación y esto puede impactar en sus hijos.

La niña embarazada que deja sus estudios, puede no tener pareja estable y el hijo no ser planificado. En este entorno los cuidados prenatales suelen ser insuficientes, lo que condiciona e incrementa las complicaciones de la gestación, afectando negativamente en la salud y en el futuro de la joven madre y de su hijo. La maternidad adolescente tiende a profundizar la desventaja socioeconómica a través de un mayor número de hijos y de la formación de uniones inestables, además de la necesidad de trabajar o de depender económicamente de familiares directos. Además, es más frecuente encontrar madres solteras en este grupo que entre aquellas que tuvieron su primer hijo después de los 20 años.

Según el concepto ecológico de salud, la integración familiar es una condición básica para lograr bienestar. Sin embargo, esto no se produce frecuentemente en el caso de las madres adolescentes; una proporción alta de sus hijos nacen de gestaciones no planeadas, pueden tener un pobre acceso a los derechos legales y en algunos casos a las prestaciones de salud, constituyendo un crítico problema social y humano, con mayor morbimortalidad en la madre y el niño.

El creciente interés por los procesos cognitivos y el análisis de las interacciones entre padres e hijos ha motivado estudios centrados en las ideas de los progenitores sobre la educación de sus hijos, resultando concluyente advertir que los roles de padre y madre se ven mediatizados por las cogniciones que estos tienen acerca del desempeño de la paternidad y maternidad. Se habla de ideas, creencias, actitudes, valores, expectativas, atribuciones, que poseen los progenitores sobre la crianza, el desarrollo y la educación de los niños y que se ponen de manifiesto sobre todo en la estimulación cognitiva relacionada con las ideas que ellos tienen.

Por lo tanto, el presente trabajo buscó por un lado caracterizar la maternidad adolescente y por el otro indagar en la crianza a partir de las ideas que las adolescentes tienen sobre el desarrollo y la educación infantil, necesarias no sólo para favorecer la prolongación de la lactancia y la alimentación sino para contribuir a la maduración psicomotora, intelectual y afectiva del niño. Para ello se planteó un diseño que combinó la estrategia cuantitativa, en menor medida, para caracterizar la problemática del embarazo adolescente en una región del país con indicadores de salud maternoneonatal precarios; y la estrategia cualitativa, principalmente, que estuvo anclada en un contexto de descubrimiento del fenómeno social en estudio.

CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO. PROBLEMA. OBJETIVOS

OBJETO DE ESTUDIO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las diferencias individuales del desarrollo de los niños están ligadas a las condiciones propias del sujeto y a la interrelación dialéctica entre todos los organizadores de su vida motora, afectiva, emocional, socio-cultural, educativa, de creencias y valores. En una mutua determinación entre factores biológicos, psicológicos, sociales, el ritmo madurativo de cada niño y el tiempo que se toma para el descubrimiento, la ejercitación y la utilización instrumental de múltiples aprendizajes se teje la trama de la personalidad. Estas diferencias constituyen justamente la originalidad, la singularidad del proceso personal y por ello son particularmente estructurantes.

Existe evidencia que los cuidados intra y extrauterinos no sólo afectan el número de células cerebrales y las conexiones neuronales, sino todo el proceso de maduración de cerebro que se construye y concreta por interacción entre las complejas potencialidades neurobiológicas y psicológicas actuales y las condiciones del ambiente. No están en lo interno o lo externo sino justamente en la interrelación entre ambos, como sostiene Henri Wallon (1987) la maduración precede al aprendizaje, concepción que se articula con las nociones de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1987), de competencias de Jerome Bruner (1988) y de medio de Henri Wallon (1987). Nada puede aprenderse si el equipamiento neurobiológico, emocional, cognitivo y social no está maduro.

La familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la infancia, relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, las conductas prosociales y la regulación emocional, entre otras. Aunque son multidimensionales los

factores que afectan el desarrollo de los niños y niñas, es importante identificar la influencia de las prácticas de crianza en ello (Cuervo Martínez, 2010).

La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres y en general la estructura familiar, orientan el desarrollo y la educación del niño o la niña y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del infante para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers, 1994). Sin embargo, desde un enfoque complejo la crianza es el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidados (Bronfenbrenner, 1985).

Distintos autores plantean la importancia de la familia en la socialización, la educación y el desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades del hijo, la aceptación de su individualidad, el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento del infante, destacando la comunicación en las pautas de crianza (Hena L, Ramírez P, Ramírez N, 2007). Según Rodríguez (Rodríguez Pérez, 2007), la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento; es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos centrales de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, recursos y apoyos.

En este contexto teórico, la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación. Mestre y colaboradores (1999) destacan en sus estudios que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos utilizados para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el

crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos.

El desarrollo psicosocial en la infancia influye significativamente en las oportunidades de aprendizaje y sociales que pueda tener el niño en el futuro. Las familias con estilos democráticos o asertivos promueven adecuados logros socioafectivos. En sus investigaciones Richard de Minzi (2005) afirma que las familias democráticas estimulan afrontamientos adaptativos y protectores ante la depresión y la soledad, mientras que las que son autoritarias generan inseguridad, evitación de los problemas, afrontamientos desadaptativos, depresión y soledad asociada al rechazo y desinterés de los padres. Ramírez Castillo (2002) plantea que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con problemas de conducta de los hijos. Con prácticas de crianza inadecuadas como el afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto externos como internos. Concretamente, el afecto negativo predice conductas agresivas, problemas de atención y de comportamiento; el control autoritario anticipa ansiedad o depresión y el énfasis en el logro se relaciona con ansiedad, depresión o problemas sociales.

También Ramírez (2007) en sus investigaciones muestra la relación entre los conflictos de pareja, las pautas de crianza y el comportamiento de los niños; encuentra que los problemas comportamentales aumentan en la medida en que se acrecientan las prácticas de crianza inadecuadas tales como control autoritario, énfasis en el logro y castigos no físicos, y disminuyen las más apropiadas como expresión de afecto, guía razonada y disfrutar con el niño. En otros estudios de pautas de crianza y prematuros Mora y Rojas (2005) observaron los estilos predominantes en las madres, constatando con más frecuencia alteraciones en las pautas de crianza de madres adolescentes de recién nacidos prematuros, que no lograban establecer límites y normas claras, además de afectar la dinámica familiar la vulnerabilidad socioeconómica e incrementar los riesgos de maltrato y negligencia entre otros aspectos.

Algunos estudios como los de Palacios y colaboradores (1987) muestran desajustes entre las concepciones implícitas de los sujetos y el desarrollo evolutivo real

de los niños con predicciones en general pesimistas, sobre todo en el área motora y perceptiva donde las creencias son bastante conservadoras. Esto puede ser debido a que los logros en esta área son los primeros en adquirirse y por lo tanto el recuerdo del momento en que se adquieren no se ubica con gran exactitud. Las predicciones parecen ser más correctas cuando corresponden a aspectos del desarrollo ligados a aprendizajes escolares o a conductas que marcan progresos en la autonomía del niño, constituyendo puntos de referencia valorados y utilizados por las personas para marcar los progresos evolutivos de los niños.

Las ideas y expectativas de los progenitores refieren a concepciones y procesos cognitivos en torno al desarrollo y educación de los niños; también añade la capacidad que ellos creen tener sobre ambas esferas. Analizar estas ideas y expectativas busca comprender en profundidad un fenómeno que puede ser particularmente complejo cuando se trata de progenitores muy jóvenes. Por ello, el interés de esta tesis se centró en caracterizar a las madres adolescentes y profundizar en sus ideas y expectativas sobre el desarrollo y la educación infantil en tanto internalización de pautas sociales y culturales particulares de este grupo.

En Argentina una tendencia viene siendo muy clara, la pobreza se ha convertido en un fenómeno joven y femenino. Entre los nuevos pobres, una gran parte de los jefes de familia son madres adolescentes. El 85% de los adolescentes argentinos se encuentran urbanizados, con una alta concentración en la periferia de las grandes ciudades. Esta situación genera la aparición de rasgos especiales propios de grupos urbano-marginales, a los que se suman el desgranamiento escolar, las condiciones laborales de subcontratación y las oportunidades de canalización vocacional muchas veces inexistentes o distorsionadas (Monroy, 1994; Kahhale, 1997; Ferrando, 1993). Se estima que anualmente en nuestro país cerca de 100.000 nacimientos son de madres adolescentes, lo que adquiere importancia, no sólo por su magnitud sino también por sus consecuencias sociales, psicológicas y biológicas que a menudo se potencian por el bajo nivel socioeconómico de la joven (UNICEF y Sociedad Argentina de Pediatría, 2017-2019).

En nuestro país hay 5,6 millones de niños y adolescentes que viven en hogares pobres. Según el INDEC el 45,6% de los 11 millones y medio de menores de 18 años de todo el país son pobres sin alimentos y servicios básicos. Así, en este país, casi la mitad de los menores son pobres y casi la mitad de los pobres tiene menos de 18 años. Esta conclusión corresponde al estudio sobre la situación de la infancia en Argentina (Novacovsky, 2002), y se ha mantenido con valores similares en publicaciones más recientes (UNICEF y Sociedad Argentina de Pediatría, 2017-2019). La falta de ingresos se complementa con otros datos impactantes, la mitad de las viviendas con niños pobres no tienen baño, en casi el 30% de estos hogares se vive en condiciones de hacinamiento crítico, o sea que más de tres personas comparten una habitación precaria, y en una de cada cinco viviendas con menores pobres, el jefe de familia está desocupado.

Mientras que la organización de las familias en los grupos de mejores recursos económicos incluye a la denominada familia nuclear (padres e hijos), las familias más pobres tienden a organizarse en grupos aglomerados, incluyendo desde distintas generaciones (abuelos) hasta afiliados, con marcada ampliación de las nociones de parentesco. Ello es particularmente visible en las periferias urbanas y en los ámbitos semirurales y rurales. Todos contribuyen con el sostén económico, incluso los menores (Aguirre, 2004) y el desempleo castiga más a los jóvenes (Novacovsky, 2002). Los hijos de hogares pobres acceden a la paternidad o maternidad mucho más temprano que los hijos de los sectores de mejores ingresos.

Según Novacovsky (2002), cada vez más el crecimiento poblacional se explica por el nacimiento de niños en familias pobres; hoy, uno de cada dos nacimientos corresponde a familias que viven por debajo de la línea de pobreza. Los niños y adolescentes jóvenes cuentan con un promedio de escolarización cuatro años por debajo de los que se encuentran en mejor situación económica. En la primaria repiten de grado cuatro veces más. Y el abandono en la secundaria se quintuplica. Así, un tercio de los jóvenes más pobres no finaliza el ciclo educativo. Desde la perspectiva educacional una situación de educativa de riesgo de nuestros jóvenes y adultos se observa en los que han terminado la escuela primaria, han quedado con primaria completa sin poder avanzar a la enseñanza media y lograron algunos escalones de la escuela secundaria son jóvenes y

adultos en situación educativa de riesgo (Sirvent, 1997) pudiendo derivar en un futuro probable de exclusión.

El Informe de Situación de Salud Argentina (2003) sostiene que la pobreza no se distribuye homogéneamente entre los distintos grupos de edades; cerca de la mitad de la población debajo de la línea de pobreza tiene menos de 15 años. Ello abona la hipótesis que sostiene que los efectos más negativos se van incorporando a la sociedad a través de las nuevas generaciones. También la precarización en las condiciones de trabajo y en los ingresos afecta particularmente a la población joven.

Anualmente, casi 3 millones de adolescentes en América Latina y el Caribe llevan a término un embarazo. En nuestro país en 2017, el 13,4% de los niños nacieron de madres menores de 20 años; esto significó más de 90 mil nacimientos de madres adolescentes y cerca de 2.500 de niñas menores de 15 años. Las diferencias regionales muestran también una mayor vulnerabilidad en el NEA, superando Chaco y Formosa el 20% de los partos versus la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que presenta el 5,5%. Estos problemas adquieren relevancia no sólo por su magnitud sino también por las consecuencias sociales, psicológicas y biológicas que a menudo se potencian por el bajo nivel socioeconómico de la joven embarazada (Dirección de Estadísticas e Información de Salud, 2017).

La actividad sexual cada vez ocurre a más temprana edad (promedios de inicio entre 13 a 16 años), mientras el embarazo en la adolescencia se constituye en un problema de origen multifactorial, con mayor riesgo de complicaciones para la madre, feto y neonato. En los países en desarrollo, entre 15 al 20% de todos los nacimientos corresponden a madres adolescentes y 40% de estos embarazos no son deseados. Cerca de 16 millones de adolescentes entre 15-19 años tienen un hijo cada año. Colombia registra una de las mayores tasas de embarazo adolescente de América Latina, donde una de cada cinco adolescentes entre 15 a 19 años ha estado embarazada. Holguín y sus colaboradores (Holguín, Mendoza, Esquivel, Sánchez, Daraviña, Acuña, 2013) encontraron en una ciudad colombiana, que 7,2% de las adolescentes escolarizadas afirmaron haber estado embarazadas alguna vez (Mendoza y cols, 2015)

La evidencia sugiere que la morbilidad y mortalidad materna se incrementan durante el embarazo adolescente, especialmente entre las más jóvenes (10 a 14 años). Para la Organización Panamericana de la Salud (OPS) el 95% de muertes maternas son evitables y es posible disminuir esa cifra a menos de 10 muertes por cada 100.000 nacidos vivos, con un adecuado y oportuno programa de control prenatal y atención del parto. El control prenatal permite disminuir la morbimortalidad materno perinatal, con la identificación oportuna, la prevención y manejo de factores de riesgo y es de calidad cuando completa no menos cinco citas e idealmente ocho.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que existen anualmente más de 166 mil muertes por preeclampsia. Su incidencia es del 5 al 10% de los embarazos, pero la mortalidad es de 5 a 9 veces mayor en los países en vías de desarrollo. En Latinoamérica, la morbilidad perinatal es de 8 al 45% y la mortalidad del 1 al 33% (Suárez González, Veitía Muñoz, Gutiérrez Machado, Milián Espinosa, López Hernández, Machado Rojas, 2017).

En Uruguay, durante 2005, el Centro Hospitalario Pereira Rossell analizó la asociación entre estado civil y resultados perinatales mostrando que el estado civil, variable considerada marcador demográfico o poblacional, estaba vinculado en el embarazo con los resultados perinatales. En este sentido, la literatura ha publicado múltiples artículos en el área de salud pública señalando una asociación entre aquellas mujeres que se identificaron como solteras o sin pareja y la presencia de efectos adversos negativos en el feto y en el neonato (Sotero Salgueiro, Sosa Fuertes, Domínguez Rama, Alonso Telechea, Medina Milanese, 2006).

La gestación adolescente es un problema de salud mundial con repercusión sobre la madre y el feto. En Chile, entre 2011 y 2013, se investigaron los resultados obstétricos y perinatales en gestantes adolescentes atendidas en el Hospital Central de la Defensa. El objetivo fue analizar la frecuencia de embarazo adolescente y comparar las variables obstétricas y perinatales de gestantes menores de 20 años y las de 20 a 30 años. Se estudiaron 1.358 partos, siendo 81 las gestantes adolescentes y 634 las del grupo control. La frecuencia de embarazo adolescente en dicho hospital fue casi tres veces superior a la nacional. No se obtuvieron diferencias en el tipo de parto y la edad

gestacional de los recién nacidos entre las adolescentes y las gestantes control. La tasa de cesáreas y el peso perinatal fueron menores en las adolescentes (Jiménez Cabañas, Romero Gismera, García Anaya, Bravo Arribas, 2017).

Durante 2013, en Tuluá Colombia se investigaron características poblacionales y factores asociados al embarazo en mujeres adolescentes; el objetivo fue determinar los factores de riesgo asociados al embarazo. Se estudiaron 151 mujeres adolescentes de 19 años y menos, embarazadas, con hijos o con antecedente de embarazo y 302 adolescentes controles con actividad sexual sin historia de embarazo. Hubo asociación significativa con embarazo las variables individuales de no encontrarse escolarizadas o estudiando, inicio de actividad sexual a los 15 o menos años y no usar métodos de planificación familiar en todas las relaciones sexuales. En variables familiares la escolaridad materna menor que secundaria, no educación sexual del adolescente ni suministro de métodos de planificación familiar por parte de su familia. Por último, en las variables socio-culturales el pertenecer a un estrato socio-económico bajo y no haber recibido educación en planificación familiar por parte de personal docente, de salud u otro diferente a los padres (Sánchez Valencia, Mendoza Tascón, Grisales López, Ceballos Molina, Bustamente Farfan, Castañeda, 2013).

De acuerdo a estimaciones de Naciones Unidas, nacen aproximadamente 14 millones de niños de madres adolescentes (15 a 19 años) de los cuales casi 2 millones ocurren en América Latina y el Caribe, lo que representa el 13% de todos los nacimientos; de acuerdo a las mismas estimaciones, dos de cada tres de dichos nacimientos, alrededor de 1.250.000, ocurren en los países del cono sur (Amnistía Internacional, 2016)

Argentina se ubica actualmente por encima del promedio mundial, estimado en 65,6 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años, pero por debajo de la media de América Latina y el Caribe, de 79 por mil. Entre los países de la región, la fecundidad adolescente de Argentina supera la de Uruguay que asciende a 60 por mil, la de Chile que es de 51 por mil y la de Brasil que se ubica en 56 por mil; y está por debajo de la de Bolivia que es de 89 por mil y la de Colombia que alcanza 96 por mil (UNICEF 2011).

Recurriendo a estadísticas argentinas, los niños que nacen de madres menores de 16 años, registran una tasa de mortalidad infantil de 45‰, el doble del promedio nacional, la cual disminuye a 23‰ en el grupo de 16 a 19 años. La relación entre grado de instrucción de la madre y mortalidad infantil también es importante, ya que en los hijos de madres que no finalizaron la escolaridad primaria la TMI es cuatro veces mayor que en las madres que completaron el secundario (UNICEF, 2016).

El análisis de la tasa de fecundidad adolescente en Argentina muestra un incremento acumulado del 11% en los últimos 20 años, 5% en la adolescencia precoz y 1% en la tardía (UNICEF, 2013).

ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA

Del momento cuantitativo

¿Qué características presentan las madres adolescentes asistidas en una maternidad pública de la ciudad de Corrientes durante el año 2018?

Del momento cualitativo

¿Cuáles son las prácticas de crianza que refieren las madres adolescentes asistidas en una maternidad pública de la ciudad de Corrientes durante el año 2018?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las prácticas de crianza que refieren las madres adolescentes con distintas características sociodemográficas y perinatales, asistidas en una maternidad pública de la ciudad de Corrientes durante el año 2018.

Objetivos específicos

1. Caracterizar desde lo sociodemográfico y perinatal a las madres adolescentes.
2. Analizar las expectativas de las madres adolescentes sobre los logros en el desarrollo evolutivo de sus hijos.
3. Profundizar en las ideas sobre el desarrollo de la inteligencia que expresan las madres adolescentes.
4. Profundizar en las ideas sobre el desarrollo del lenguaje que expresan las madres adolescentes.
5. Analizar las ideas de las madres adolescentes respecto a las funciones y principios sobre los que asientan la educación infantil.

HIPÓTESIS DE TRABAJO (del momento cuantitativo)

Existen madres adolescentes con embarazos tempranos y tardíos, con diferentes situaciones de pareja, y distintos grados de finalización escolar. Un porcentaje utiliza métodos anticonceptivos, algunas son multíparas y acuden escasamente a control prenatal y el peso de los recién nacidos es variable.

SUPUESTOS DE ANTICIPACIÓN DE SENTIDO (del momento cualitativo)

En tanto sujetos sociohistóricos, las madres adolescentes atribuyen en el proceso de crianza distintos significados al desarrollo evolutivo y a la educación de sus hijos

CAPITULO II

ENCUADRE TEORICO GENERAL

MATERNIDAD ADOLESCENTE

La maternidad, cuando ocurre en la adolescencia, es una situación que vincula factores educativos y socioculturales de la joven y vivencias de la familia de origen sobre el embarazo temprano. Además, las normativas perinatales afirman que ser madre antes de los 20 años, se acompaña de riesgo obstétrico y neonatal, con probabilidad aumentada de bajo peso al nacer y prematuridad. Para la salud pública, el peso del recién nacido se relaciona estrechamente con su supervivencia, crecimiento antropométrico y desarrollo ulterior y constituye una preocupación médica importante relacionada a la conducta sexual de la adolescente sin que se acompañe de medidas de protección y anticoncepción adecuadas (Alarcón Argota R, Coello Larrea J, Cabrera García J, Monier Despeine G, 2009)

En los países en desarrollo, 20 a 60% de los embarazos y partos de las jóvenes son involuntarios y antes de lo planeado. Aunque en algunas situaciones el embarazo llega a término sin alterar significativamente la calidad de vida de la adolescente, en otros casos puede poner en riesgo la salud de la madre sea por el parto o un aborto peligroso, o la salud del hijo al estar expuesto a mayor riesgo de muerte, retardo del crecimiento y del desarrollo o maltrato físico y emocional. El concepto de grupo de riesgo perinatal de la embarazada adolescente se apoya, en gran parte, en que muestran tasas más altas de morbimortalidad.

El crecimiento físico de la madre adolescente impone necesidades nutricionales que se suman a las del embarazo. Este concepto ha introducido la hipótesis de la competencia entre madre y feto por los nutrientes, sobre todo en adolescentes tempranas, menores de 16 años, con un corto lapso entre menarca y embarazo. Por ello, se cuestiona el abordaje del grupo adolescente como si fuera homogéneo,

proponiéndose la diferenciación social y biológica en subgrupos, de 10 a 15 años, adolescentes tempranas y de 16 a 19 años, adolescentes tardías.

La adolescencia sucede a la experiencia física y emotiva de la infancia y los cambios fisiológicos que le dan paso ponen de relieve la compleja relación entre el cuerpo y el mundo interno de la persona. Esto genera crisis psicológicas y sociales por la necesidad de reconocimiento de una nueva identidad, consigo misma, hacia el entorno familiar y especialmente al ámbito social externo. Nuestra experiencia profesional con este grupo en el ámbito de la salud, junto a estudios de campo efectuados en adolescentes de la ciudad de Corrientes e investigaciones relativas al embarazo precoz y los riesgos para la madre y su hijo, permiten afirmar que en este medio y en otros de condiciones similares, el embarazo precoz es cada vez más frecuente y requiere ser analizado como un problema especialmente en grupos menos favorecidos.

Las características socioeconómicas aumentan el riesgo de embarazo temprano, tanto por el contexto normativo como por las oportunidades presentes y futuras de las jóvenes y las privaciones económicas que pueden imponer desventajas a estas madres a través de una baja escolaridad y capacitación. El abandono de la educación formal en las adolescentes y la consecuente pérdida de posibilidades de lograr un adecuado posicionamiento social a lo largo de sus vidas, tiene en esta región un entramado que se vincula al hecho de que las mujeres comienzan a ser madres muy tempranamente.

La niña embarazada deja sus estudios, no tiene pareja estable y el hijo suele no ser planeado. En este entorno, los cuidados prenatales se vuelven insuficientes, lo que condiciona e incrementa las complicaciones de la gestación, impactando negativamente en la salud y en el futuro de la joven madre y de su hijo. La maternidad adolescente tiende a generar desventajas sociales y económicas, con un mayor número de hijos y formación de uniones inestables, siendo más frecuente encontrar madres solteras o en unión libre dentro del grupo de adolescentes que entre aquellas que tuvieron su primer hijo después de los 20 años.

El concepto ecológico de la salud sostiene que la integración familiar es una condición para lograr el bienestar integral de las personas. Sin embargo, esto no siempre está presente en las madres adolescentes; una proporción alta de sus hijos nacen en la ilegitimidad, tienen acceso limitado a derechos legales y prestaciones de salud y mayor morbimortalidad para ellos y el niño. Autores como Ruoti (1992) y Peláez Mendoza (1997) ya planteaban que el embarazo en cualquier edad como un hecho biopsicosocial muy importante que en la adolescencia conlleva a situaciones que pueden atentar contra la salud de la madre y el hijo, constituyendo un problema a ser considerado en términos de presente y de futuro por las complicaciones que acarrea.

Un estudio de resultados obstétricos de adolescentes embarazadas realizado en 2002 (Díaz, Sanhueza y Yaksic, 2002) mostró en ellas mayor frecuencia de infección urinaria, retardo del crecimiento intrauterino, parto prematuro y recién nacidos de bajo peso, asociados a la edad de las adolescentes, con mayor riesgo en las menores de 16 años y en aquellas con deteriorada condición biopsicosocial. Otros trabajos sobre maternidad temprana en la provincia de Corrientes (Auchter, Balbuena y Galeano, 2002; Auchter y Galeano, 2003; Auchter, Galeano y Zacarías, 2004) compararon variables sociales y biológicas entre madres adolescentes y no adolescentes. Se puso en evidencia en las menores de 20 años peores niveles educativos, interrupción de los estudios por la gestación; en general sin pareja; control deficiente del embarazo; poca ganancia de peso en un tercio de ellas y mayor número de niños con bajo peso. También se observó que la preparación para la maternidad, el amamantamiento, la curación de cordón umbilical, el baño del niño y cambio de pañales eran adecuados en la mitad de las adolescentes.

El embarazo temprano desestabiliza aún más la esfera psicosocial de la joven. Hay pérdida de autonomía al necesitar ayuda familiar cuando creía iniciado el camino de la independencia, se interrumpen las relaciones grupales y el apoyo afectivo que esto significa, con demoras en el desarrollo personal. Al convertirse en madre soltera puede ser estigmatizada no sólo por su familia sino por el entorno social y con frecuencia por la rotura del vínculo con el padre del niño. Esto es especialmente importante si se tiene en cuenta que el embarazo no planificado en la adolescencia es prevenible si se aplican

estrategias adecuadas (OPS, 1995). Importa señalar que las posibilidades de vivir en la pobreza para las adolescentes que tienen un hijo son siete veces mayores y que la maternidad precoz entraña la pérdida de educación vinculada a la deserción escolar y a la consiguiente caída permanente de los ingresos (OPS, 1995).

En este sentido, distintos estudios han venido mostrando que los más altos niveles de instrucción y educación de los jóvenes, su elevada autoestima, la existencia de proyectos de vida, la mayor instrucción de los padres, la comunicación con la familia, la mejor percepción de la relación de pareja que tienen de sus padres y la saludable ocupación del tiempo libre, se asocian a retraso en el inicio de su vida sexual y al uso de anticonceptivos cuando ésta comienza, postergando la procreación a etapas más maduras de la vida (Molina, 2000; Méndez Ribas, 1998). La experiencia de Rico de Alonso (1986) señaló que un alto porcentaje de los niños hospitalizados por desnutrición severa eran hijos de madres adolescentes y ubicó al embarazo precoz como un problema no sólo por sus resultados perinatales, sino por las implicancias psicosociales acarreadas que repercutían en la joven determinando el cuidado a dar a su hijo y sus posibilidades de desarrollo personal (Fernández L S, 2004).

Hay que destacar que el nivel educativo de la población tiene importantes efectos sobre la salud. En general, las probabilidades de supervivencia son mayores en las clases mejor educadas. Los beneficios sanitarios de la educación no son específicos de una edad concreta, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida y se extiende a las generaciones futuras. El mayor nivel educativo contribuye a evitar la maternidad y paternidad adolescentes y a mayores intervalos en el nacimiento de los hijos. En el estrato más pobre estos comportamientos no se observan y la proporción de mujeres que no consultan al ginecólogo es marcadamente mayor. Quiere decir que la pobreza aumenta al mismo ritmo que el crecimiento demográfico y afecta a los más débiles de la sociedad (González García G y Tobar F, 2004).

Un estudio sobre la influencia de la adolescencia y su entorno en la adherencia al control prenatal e impacto sobre la prematuridad, bajo peso al nacer y mortalidad neonatal, se realizó en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales del Hospital San José de Buga, Colombia, entre 2005 y 2014. Mostró que la adolescencia era la edad

materna de mayor riesgo para mala adherencia al control prenatal. Otro hallazgo fue que no sólo la edad estaba asociada a mala adherencia al control prenatal, también otros factores del entorno como la escolaridad materna, la carencia de esposo o compañero permanente, la falta de seguridad social y el número de embarazos (Mendoza Tascón, Arias Guatibonza, Peñaranda Ospina, Manzano Penagos, Varela Bahena, 2015).

La investigación desarrollada en el policlínico Isidro de Armas de La Habana, Cuba, entre 2003 y 2008 sobre factores maternos relacionados con el recién nacido de bajo peso, reflejó que las edades maternas extremas, la baja escolaridad y el estado civil no tenían influencia en el bajo peso al nacer; en cambio si la detectaron con la ocupación en madres trabajadoras y con enfermedades como hipertensión arterial y asma bronquial (Israel López, Lugones Botell, Mantecón Echevarría, Pérez Valdés Dapena, González Pérez, 2010).

La problemática vinculada a la gestación adolescente ha sido objeto de estudio en la ciudad de Corrientes, observándose que adquiere una dimensión particular según el estrato al cual pertenecen las jóvenes, con características propias en cuanto a normas, valores y costumbres referidas a la situación de embarazo. Así, en los estratos más pobres la organización familiar lo considera un hecho cotidiano, con vivencias y experiencias que no traumatizan o denigran la imagen de la joven, ya que tiende a formar parte de una tradición repetida de una generación a otra. Es importante destacar que las consultas obstétricas en distintos centros asistenciales, han visto incrementar el número de adolescentes embarazadas tempranamente, que pasan a formar parte del grupo de pacientes con alto riesgo obstétrico. En una de sus maternidades de referencia con un promedio anual de 2000 partos, se observa en los últimos años un promedio de 21% de nacimientos de mujeres menores de 20 años (Amnistía Internacional, 2016). En estas madres son más altos los índices de prematurez, retardo de crecimiento intrauterino, hipertensión arterial y preeclampsia. Pero la situación es más grave en el interior provincial, con localidades que registran nacimientos de madres adolescentes que superan el 25% de los partos.

En 2003, un estudio en mujeres cursando el puerperio en una maternidad pública de la mencionada ciudad, que analizó variables sociales y biológicas en madres

adolescentes y no adolescentes (Auchter M y col, 2003) ya ponía de manifiesto que las adolescentes de bajos recursos presentaban elevados índices de desgranamiento escolar, dificultades de aprendizaje, repetición de grados, manejo precoz de su sexualidad y embarazos no deseados condicionantes del abandono escolar definitivo. Se observó también una elevada frecuencia de bajo peso al nacer y de retardo del crecimiento intrauterino, claves para el desarrollo físico y mental del niño; por lo tanto se estimó que cualquier iniciativa destinada a reducir sus efectos, a aminorar los riesgos para la madre y para el recién nacido y a lograr un peso óptimo durante la gestación, mejoraría los resultados de la maternidad adolescente.

Existen evidencias de que el embarazo temprano se asocia a una situación menos ventajosa en términos de los niveles posteriores de bienestar material de la familia y de los hijos de madres adolescentes y que el escaso control prenatal aumenta el riesgo biológico de que el niño presente prematuridad, retardo de crecimiento intrauterino y bajo peso al nacer, parámetros que se relacionan con la supervivencia, el crecimiento antropométrico y el desarrollo ulterior del recién nacido (Coll A, 1996; Auchter M y Galeano H, 2003).

Sobre esta base, los programas de atención prenatal que toman en cuenta las características biológicas, psicológicas y sociales de la adolescencia, además de las demandas generadas por el embarazo, revelan que cuando una embarazada adolescente recibe buena atención prenatal, se pueden obtener adecuados resultados obstétricos y perinatales. Sin embargo, las cifras de embarazo adolescente muestran la necesidad de reforzar la educación sexual en los y las jóvenes, la prevención del abuso sexual y fortalecer las políticas de salud sexual y reproductiva.

CUIDADO INFANTIL

El crecimiento y desarrollo de niños y niñas está determinado por la calidad de las relaciones que establecen con los adultos importantes en sus vidas. En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) utiliza como sustento

teórico de trabajo el modelo transaccional del cuidado propuesto por Engle, Lhotska y Armstrong (1997). Este argumenta que las características de los infantes resultan en función de una larga serie de interacciones mutuas o transacciones entre los niños en desarrollo y el sujeto cuidador, y que éstas siguen cambiando constantemente con los ajustes en el estado del desarrollo. También ilustra diferentes caminos mediados por la relación afectiva entre el niño o niña, el cuidador o cuidadora y las conductas de cuidado en el desarrollo cognitivo y psicosocial, en la ingesta alimentaria, en el estado de salud, en el crecimiento y desarrollo global de cada infante.

Es consenso la vital importancia que el papel de padres y madres tienen en los primeros aprendizajes de sus hijos e hijas (Bradley, Caldwell, Rock, Barnard, Gray, Hammond y Johnson, 1989; Bronfenbrenner, 1979). Hay quienes sostienen que esto puede aprenderse y por tanto perfeccionarse, de manera de tener mayor efectividad al promover en los pequeños un buen desarrollo, especialmente en los primeros años de vida. La comprensión del sistema de cuidado, tomando como referencia la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1985), considera la noción de cuidado utilizada en el campo de la enfermería por Watson (2006), como un interconectado e intersubjetivo de sensaciones compartidas entre la enfermera o enfermero y su paciente.

Barudy y Dantagnan (2005) amplían este concepto al decir que los seres humanos tienen una capacidad biológica innata para percibir situaciones de demandas, pero es la forma de cuidar la que se aprende en la relación con otros, sobre todo durante los primeros años, donde quedan impregnadas en los seres humanos. Es decir, son actos comunicacionales y dialécticos entre los sujetos presentes en el sistema de cuidado infantil, con relaciones vinculares entre cuidadores y niños o niñas en sus diversos escenarios.

Lo fundamental en el contacto humano es la percepción del otro y el reconocimiento de ser percibidos y percibir al resto. El entendimiento mutuo, es lo que Vigotsky (1987) llamó intersubjetividad. El desarrollo se produce en la intersubjetividad, en la interacción de objetos mediáticos recurrentes que consideran al otro. La madre sostiene, mantiene y contiene al bebé, que elabora a partir de esa contención un sentimiento de seguridad y confianza, vínculo afectivo, que le aporta

además de bienestar y tranquilidad, una primera definición o referencia de sí mismo (Ajuriaguerra, 1983). La sensibilidad materna es la habilidad de percibir e interpretar correctamente las señales y comunicaciones implícitas en la conducta del niño o niña, y de acuerdo con ese entendimiento responder a ellas de modo apropiado y sin demora (Ainsworth, Bell y Stayton, 1974).

Lecannelier (2006) concluye que el apego es un proceso, no una situación o evento específico; el vínculo de apego es la propensión innata de los seres humanos a establecer intensas relaciones afectivas y verdaderas con una figura cercana que otorga seguridad y protección en momentos de estrés y vulnerabilidad. Para Pichón-Rivière (2000) el vínculo es una estructura compleja en la que hay más de dos elementos en juego; lo describe como una estructura triangular donde hay un tercero en juego en la relación sujeto a sujeto que lo atribuye a la cultura.

En muchos países de medianos y bajos ingresos, los niños enfrentan retos y vulnerabilidades importantes, incluyendo pobreza, marginación, malnutrición y contextos familiares, ambientales y sociales adversos, que comprometen su potencial de desarrollo (Indart Rougier y Tuñón 2015). A pesar de que el bienestar y cuidado infantil temprano está presente en el discurso y en metas y acciones de programas nacionales, no existen políticas integrales y sostenidas para que asuman mayor visibilidad, especialmente en relación a temas de salud pública como la supervivencia infantil. Numerosos actores en la esfera de la salud global, respaldados por creciente evidencia científica, viene recomendando la expansión de la agenda de la supervivencia de los niños e incluir su desarrollo (OMS, 2013). Efectivamente, las neurociencias, la biología molecular, la genética y el mismo campo académico, han situado al desarrollo infantil temprano como una etapa crítica en términos de vulnerabilidades y determinantes de la salud, el bienestar y las oportunidades de la población a largo plazo. Está fundamentado que la exposición a riesgos biológicos y psicosociales, así como la presencia de factores de vulnerabilidad, incluyendo pobreza y marginación, comprometen el desarrollo infantil en múltiples dimensiones.

El impacto de las inequidades en el desarrollo infantil inicia en el período prenatal y continúa en los primeros años de vida. La exposición acumulada a estos

riesgos, en ausencia de programas y políticas de intervención que los contrarresten, hace que las disparidades aumenten y que se potencien las desventajas, las cuales se consolidan hacia trayectorias cada vez más difíciles de modificar. El desarrollo y el bienestar de los infantes dependen de un conjunto de dimensiones físicas, emocionales y sociales que afectan no sólo la calidad de la vida inmediata y tangible de los niños, sino también su potencial en términos del desarrollo humano (Ben-Arieh, 2008). Recientemente se ha profundizado el debate sobre los aspectos fundamentales de estos indicadores y han emergido perspectivas metodológicas para orientar la medición del bienestar de manera sistematizada alrededor de temas centrales (González-Bueno Gabriel, von Bredow María, Becedóniz Carlos, 2010). Ejemplos al respecto incluyen el empleo de una perspectiva de determinantes de la salud en lugar de enfocarse únicamente en la supervivencia infantil, el uso de indicadores tanto negativos como positivos y la inclusión de aspectos subjetivos.

El análisis de indicadores de bienestar y desarrollo infantil a partir de la encuesta nacional de salud y nutrición realizada en México (De Castro, Allen-Leigh, Katz, Salvador-Carulla y Lazcano-Ponce, 2013), mostró avances y retos pendientes en su abordaje. Una de sus principales conclusiones confirmó la necesidad de crear estándares y valores nacionales de referencia y un sistema de monitoreo, tamizaje, canalización y atención para promoverlos. Con base en esto se planteó como propuesta un paquete de indicadores esenciales de bienestar y desarrollo infantil que reflejaran tanto los dominios del desarrollo infantil (físico, psicológico, social) como los diferentes sectores involucrados en la atención de esta población (salud, educación, previsión y protección social).

Ya en 1947 el pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott llamaba la atención sobre el sinsentido de estudiar al niño sin incluir a la figura proveedora de cuidados al infante (Winnicott, 1960). Al respecto, resulta importante reflexionar sobre el dato que el 29% de las publicaciones menciona a alguna figura parental, menos del 7% la incluye como una variable principal (efecto principal), y tan sólo el 2% explora de manera explícita y directa el tema de la relación temprana madre-bebé. Esto sugiere la necesidad de seguir promoviendo estudios sobre la relación madre-bebé, el apego, los

desafíos del desarrollo humano en la primera infancia emocional, los retos de ser padres en contextos de riesgo, la maternidad y la paternidad adolescentes, la depresión perinatal, ser padres de bebés prematuros, entre otros temas.

Para conceptualizar mejor la crianza en el sistema microfamiliar y el rol de los dadores de cuidado, hay investigaciones que muestran que la calidad de los ambientes inmediatos en los cuales los niños y niñas crecen, se desarrollan, aprenden y se educan, tiene un impacto en su crecimiento y desarrollo (Engle, Lhotska, Armstrong, 1997; Brazelton y Greenspan, 2000; Greenough, Gunnar, Emde, Massinga y Shonkoff, 2001). Shonkoff (2003) señala que el ingrediente activo del ambiente, que está determinando el crecimiento y desarrollo del niño, es la calidad de las relaciones que ellos tienen con los adultos importantes en sus vidas. Esta es la base más importante en su ambiente.

PRACTICAS DE CRIANZA

A los fines de focalizar el concepto de prácticas de crianza, es importante mencionar que pertenecen a complejos procesos psicosociales que contemplan las pautas de crianza, las creencias sobre ella y las prácticas propiamente dichas. Las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos, son portadoras de significaciones sociales y cada cultura provee las suyas propias. Las creencias refieren a conocimientos acerca de cómo criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre cómo encausar las acciones de sus hijos. Aguirre (2000) afirma que son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza, están en estrecha relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de niño, la clase social, las costumbres y normas socio-históricas, culturales y educativas (Bouquet Romina Izzedin y Pachajoa Londoño Alejandro, 2009).

En cuanto a las prácticas de crianza, se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante, caracterizado por el poder que ejercen sobre los hijos y la influencia mutua

(Bossanegra, 2007). Según Aguirre (2000) las prácticas de crianza son un proceso, o sea un conjunto de acciones concatenadas, con un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo. Son comportamientos aprendidos de los padres ya sea a raíz de su propia educación o por imitación y que se exponen para guiar las conductas de los niños.

Como ya se ha mencionado, la familia influye en el desarrollo socio afectivo del infante, los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la niñez, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, las conductas prosociales y la regulación emocional, entre otras. Aunque son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo infantil, es importante identificar las influencias familiares y de las prácticas de crianza en este proceso (Cuervo Martínez, 2010). La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño o la niña y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del infante para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers R, 1994).

Henao, Ramírez y Ramírez (2007) también plantean la importancia de la familia en la socialización y el desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y prácticas de crianza de los padres y cuidadores, la sensibilidad hacia las necesidades del hijo, la aceptación de su individualidad, el afecto que se expresa, la comunicación y los mecanismos de control son la base para regular los comportamientos en esta etapa de la vida. Según Rodríguez (2007) la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como de los recursos y apoyos de que dispone.

Ramírez (2002) plantea que las prácticas de crianza que utilizan los padres pueden relacionarse con los problemas de conducta de los hijos. Identifica como

prácticas de crianza inadecuadas al afecto negativo, a los castigos no físicos, al control autoritario y el énfasis en el logro; ante esto, los hijos tienen mayor probabilidad de evidenciar trastornos del comportamiento. Concretamente, el afecto negativo predice conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento, así como el control autoritario o el énfasis puesto en los logros pueden predecir ansiedad, depresión o problemas sociales.

Además, hay investigaciones sobre prácticas de crianza negativas y alteraciones en la infancia. Paulussen Hoozeboom, Stams, Hermanns, Peetsma y Van den Wittenboer (2008) analizaron las relaciones entre emocionalidad negativa y comportamientos internalizantes y externalizantes con el estilo parental autoritario. Eshel, Daelmans, Cabral y Martínez (2006) también realizaron investigaciones para establecer relaciones entre responsabilidad y receptividad parental y la presentación de este tipo de comportamientos. Concluyen que el apoyo, el afecto y las interacciones apropiadas ayudan al desarrollo cognitivo y psicosocial durante la infancia. En el mismo sentido, el cuidado, la salud y el desarrollo están relacionados con la aceptación y la receptividad que los padres tengan de sus hijos.

También se han encontrado relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con el desarrollo cognoscitivo y emocional como las observadas por Arvelo (2003), quien analizó la función paterna, las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras. En lo que se refiere a las pautas de crianza se detectó una permisividad por parte de los padres y especialmente las madres.

Con respecto a las prácticas de crianza y género Winsler, Madigan y Aquilino (2005) en sus investigaciones sobre paternidad han encontrado diferencias entre padres y madres, percibiéndose a las madres como más autoritarias que los padres. Estas prácticas inadecuadas durante la infancia se identifican como factores de riesgo de problemáticas cognoscitivas o socioafectivas, sobre las que es preciso orientar estrategias de prevención en la familia y generar espacios para construir habilidades y conductas prosociales (Cuervo Martínez, 2010).

El interés por los procesos cognitivos y por las interacciones entre padres y niños de corta edad, motivó que en los ochenta aparecieran estudios centrados en las ideas de los progenitores sobre el desarrollo y la educación infantil. Se empezó a advertir estabilidad en los estilos conductuales de los adultos a lo largo de diferentes situaciones de interacción; por lo que la comunidad científica asumió que los roles de padres y madres podían verse mediatizados por las cogniciones que tenían acerca del desempeño de su paternidad y maternidad. Según Jesús Palacios, estos saberes de los padres incluyen una variedad de conceptos relacionados entre sí y que a veces se solapan en creencias, actitudes, valores, expectativas, atribuciones, para referirse a las ideas que poseen los progenitores sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus infantes (Palacios, 1987).

Respecto de las ideas evolutivo-educativas, Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) describen un conjunto de contenidos en la base las mismas. En primer lugar, las ideas que hacen referencia al dualismo herencia-ambiente, donde padres y madres atribuyen las causas del desarrollo de sus hijos a un continuo que oscilaría desde posturas más innatistas, que argumentan que el desarrollo vendría determinado por la carga genética del bebé; otras más ambientalistas donde el entorno educativo aparecería como determinante del desarrollo infantil; pasando por las posiciones que defienden que tanto las influencias ambientales como biológicas y la relación entre ellas, son tenidas en cuenta al momento de explicar las causas del desarrollo.

El segundo componente de estas ideas (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998) hace referencia al calendario evolutivo, es decir, a la edad en la que creen los progenitores que sus hijos conseguirán ciertos logros madurativos de carácter normativo en la infancia. En este sentido, se sostiene que las ideas se agrupan entre posturas más pesimistas donde ciertos logros madurativos como el control de esfínteres o la aparición de los primeros dientes, se alcanzarían a una edad más avanzada de la que en realidad suceden, a posturas más precoces que apuestan a que los logros madurativos de carácter normativo se adquieren con una mayor antelación de lo esperado para esa edad; pasando por ideas de calendario madurativo más ajustadas a lo que es de esperar como norma general.

El tercer componente de las ideas evolutivo-educativas es el que establece las metas educativas, siendo tradicional que este componente sea descripto como un dualismo dependencia-autonomía del bebé respecto a los progenitores. En este sentido, se encuentran dos modelos distintos de padres; por un lado, aquellos propensos a pensar que es beneficioso para el desarrollo de sus hijos una educación basada en la dependencia de los adultos, donde las metas educativas están puestas en el fomento del buen comportamiento y el respeto. Por el otro, progenitores que fomentan la independencia como un valor educativo de gran importancia para el desarrollo infantil, proponiendo metas relacionadas con la libertad, la creatividad y la expansión de la propia personalidad.

En esta construcción, Palacios incluye entre los contenidos que forman las ideas evolutivo-educativas las cogniciones sobre las estrategias de aprendizaje a poner en práctica los adultos para la educación y el óptimo desarrollo de sus infantes. Encuadran ideas que oscilan desde modelos más coercitivos a otros que priorizan actuaciones más permisivas sobre el comportamiento de los hijos. Así, mientras hay ideas vinculadas a acciones más coercitivas que apuestan a actuaciones directivas con un alto control sobre el comportamiento infantil o al uso del castigo como estrategia válida para el aprendizaje, también hay ideas referidas a acciones más permisivas del desempeño de la paternidad, desde el dejar hacer al bebé al uso de reforzadores como estrategia de aprendizaje más plausible. En otras palabras mientras que hay progenitores que parecen estar más próximos a la defensa de métodos expeditivos y coercitivos, otros suelen confiar en el diálogo y la disciplina más inductiva.

En este sentido las ideas evolutivo-educativas de los padres (Palacios, 1988, Palacios y Moreno, 1994; Palacios, González y Moreno, 1992) describen tres grupos de parentales con características sustancialmente diferentes. El primer grupo de padres con ideas evolutivo-educativas modernas, caracterizado por ser hombres y mujeres muy informados sobre la paternidad, con una perspectiva de calendario madurativo muy ajustada, de zonas urbanas y con alto nivel educativo, próximos a tesis interaccionistas en cuanto a la explicación del desarrollo y que se perciben altamente influyentes en la crianza y educación de sus hijos e hijas. Son adultos que fomentan el razonamiento y las

explicaciones como técnicas de control de la conducta infantil, valorando la independencia como meta educativa y con ideas poco estereotipadas en función del sexo de sus bebés.

El segundo grupo son padres con ideas evolutivo-educativas tradicionales, presentándose como progenitores poco informados sobre el desarrollo y la educación infantil, próximos a argumentos innatistas para la explicación del dualismo herencia-ambiente, con expectativas de calendario madurativo muy tardías, poco sensibles a aspectos psicológicos en las relaciones con sus bebés y que se perciben con escasa influencia sobre el desarrollo de sus infantes. Como metas educativas defienden el buen comportamiento y la dependencia de los adultos, aprobando el uso de prácticas coercitivas como una estrategia válida y habitual de aprendizaje. Estos progenitores suelen ser de zonas rurales y tener bajo nivel educativo.

Por último, los autores definen un tercer grupo de padres con ideas evolutivo-educativas paradójicas, caracterizadas por la oscilación en sus ideas; mujeres y hombres interaccionistas para unas dimensiones, innatistas para otras íntimamente relacionadas con las primeras. Se distribuyen por igual entre zonas urbanas rurales y entre los distintos niveles educativos (Palacios, Hidalgo y Moreno, 2001).

Los aportes de Palacios, González y Moreno (1992) y Palacios y Moreno (1994) que describen la relación entre las tipologías expuestas anteriormente y el desempeño de la paternidad, permiten identificar padres con buenas habilidades a la hora de estimular los aspectos cognitivos y lingüísticos de sus hijos; por otro lado, padres con ideas tradicionales que no parecen alentar los procesos psicológicos complejos; y finalmente, progenitores con un patrón oscilante entre exigencias y apoyos, que no ofrecen un balance equilibrado a las características de sus hijos.

En definitiva, estos autores concluyen que el desempeño de la paternidad, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la estimulación del desarrollo cognitivo de los niños parece estar relacionado con las ideas que los progenitores tienen; sin embargo, la relación idea-conducta parece ser variable, siendo más clara bajo ciertas

circunstancias, en ciertas personas y más evidente en unos ámbitos del desempeño de los padres que en otros.

En definitiva, la influencia de las ideas evolutivo-educativas parece ser más explícita en el papel que cumplen los progenitores como agentes que organizan la estimulación que llega a sus hijos (McGillicuddyDeLisi, 1985). Como ya se ha mencionado, en los primeros meses de vida del niño hay una relación dialéctica entre la necesidad de andar el camino de la integración y conocimiento del medio ambiente tanto físico como social y su extrema dependencia del adulto. La mayor parte de las experiencias sociales se realizan durante los cuidados cotidianos, el momento de la alimentación, la higiene y su vestimenta, a ser garantizadas por el adulto. Estos factores son una parte importante, pero no cubren la totalidad de elementos que le permitan al niño alcanzar un adecuado desarrollo, entendiendo que él no es un mero objeto durante el cuidado, sino un participante activo que necesita establecer una relación con el medio que lo rodea. Así mediante la exploración y la apropiación de su propio cuerpo va incorporando nuevas capacidades, cada vez de mayor complejidad, permitiéndole organizar su estructura psíquica, comprender la realidad y desenvolverse en la misma.

Esta construcción mediada por las prácticas de crianza que el adulto tiene internalizadas se expresa en los cuidados y actitudes cotidianas que adopta en su rol de cuidador. Por ello, una variedad de elementos, hábitos, costumbres y creencias van a resultar en determinadas prácticas de crianza y pueden ser factores facilitadores u obstaculizadores del desarrollo motriz, social, psicológico e intelectual del niño.

El creciente interés por los procesos cognitivos y el análisis de las interacciones entre padres e hijos motivó estudios centrados en las ideas de los progenitores sobre la educación de sus hijos, resultando concluyente advertir que los roles de padre y madre se veían mediatizados por las cogniciones que estos tenían acerca del desempeño de su paternidad y maternidad (Palacios, 1987). En 2003 se buscó indagar la relación entre las ideas las madres y las interacciones que mantenían con sus hijos, estudiando un grupo de mujeres con hijos de un año de edad en la situación de la comida en el hogar. Los resultados sugirieron que había diferencias importantes entre las madres durante la interacción en la comida al controlar sus ideas sobre el desarrollo, la crianza y la

educación de los hijos. Estas diferencias mostraron que las madres con ideas evolutivo-educativas modernas tenían un mayor nivel de competencia que las madres con ideologías más tradicionales (Sánchez Hidalgo y Hidalgo García, 2003)

DESARROLLO INFANTIL

El desarrollo infantil es un proceso complejo de interrelaciones dialécticas entre organizadores (Chokler M, 1988) que facilitan u obstaculizan las interacciones del recién nacido y el niño pequeño, con su medio, esencialmente humano, pero también material y cultural. Su calidad depende de la manera en que éstos se imbrican y operan con la estructura biológica originaria. El apego como organizador, es el vínculo afectivo que establece el niño desde el nacimiento con el entorno y los adultos que lo cuidan (Bowlby J, 1976); su función es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que por ser nuevo y en renovación permanente, le despierta curiosidad, interés, inquietud, alarma y ansiedad.

La interacción con las personas significativas y su calidad predominante de gratificación o de frustración, es base para la construcción de matrices afectivas, relacionales y sociales que le permiten al niño sentirse mejor acompañado, confiando en su entorno y seguro de sí mismo o bien precariamente sostenido. La constitución del vínculo de apego, con sus cualidades de mayor o menor firmeza, estabilidad y solidez, se realiza cuerpo a cuerpo desde las primeras impresiones a través del olfato, tacto, contacto, tibieza, suavidad, los movimientos y mecimientos, la mirada, los arrullos, la sonrisa y la voz, que quedan ligadas al placer por la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas (Winnicott, 1972).

Por ello el infante necesita proximidad con los adultos significativos, calma y comprensión y a partir de la sensación de seguridad, de contención y confianza que ellos le proveen para abrirse y volcarse hacia del mundo circundante o encerrarse intentando defenderse de él. Garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño, precisa de los adultos que se ocupan de él, sostén, respeto, continencia, afecto, para sentirse

querido, contenido, reconocido. El apego tiene la función esencial de neutralizar ansiedades, temores y el exceso de tensión provocados por el contacto con lo desconocido. Progresivamente, en virtud de la maduración neuropsicológica y de la calidad de la interacción con su medio, el sujeto va transformando sus conductas de apego a través de dos procesos, la interiorización paulatina de las características de acompañamiento y consuelo de las figuras primarias significativas y simultáneamente, la distanciamiento progresiva de ellas.

Además del apego, otro organizador del desarrollo incluye la comunicación con los demás que promueve un diálogo tónico-corporal de miradas, gestos, mímica, voces, movimientos, distancias, con las figuras primordiales vivenciados con placer o displacer, que se transforman en expresiones emocionales, dando origen a un intercambio de señales que va construyendo códigos de comunicación no verbal, raíces indispensables del desarrollo del pensamiento simbólico y del lenguaje verbal.

A la comunicación se le suma la exploración a través de la motricidad no sólo para moverse, desplazarse o tomar objetos, sino fundamentalmente para ser y para aprender a pensar, vivenciar y apropiarse en forma progresiva del medio para construir en simultáneo matrices de aprendizaje y despliegue de actitudes, aptitudes y competencias cognitivas; y la seguridad postural, el equilibrio fuertemente ligado a emociones y afectos, con base está en el tono muscular y que influye en la estructuración del psiquismo.

Esta autoconstrucción de las funciones de equilibrio, posturas y desplazamientos, la apropiación y dominio progresivo del propio cuerpo permiten que el niño, en cada momento de la vida y a su nivel, pueda ordenar sus movimientos manteniendo el íntimo sentimiento de seguridad postural. Es esencial para la armonía del gesto y eficacia de las acciones, aporta sustancia básica a la constitución de la imagen del cuerpo, integrando la organización y representación del espacio, con repercusiones importantes en la personalidad en su conjunto (Pikler E, 1998). Así llegan a realizar los primeros pasos por su propia iniciativa para adquirir más adelante una marcha segura.

El orden de aparición de las posturas y desplazamientos es el mismo en todos los niños hasta el momento de reptar, luego depende de variaciones individuales. Las posturas intermedias aseguran los pasajes armónicos de una a otra, percibiendo el niño todas las partes activas de su cuerpo y su propia capacidad para hacerlas funcionar en el momento más adecuado con una permanente autorregulación. Esta percepción y autorregulación son esenciales en la construcción del esquema corporal y para la eficacia de sus actos. En conjunto, no hay correlación entre la calidad del movimiento y la precocidad de adquisición de una postura, ni entre esta precocidad y la maduración cognitiva. El niño seguro afectivamente va abordando los cambios, afrontando pequeños riesgos con prudencia, con cuidado y sin colocarse realmente en peligro. El gesto autónomo y la soltura del movimiento son indicadores importantes a la vez de su maduración neurológica y psíquica.

El último organizador es el orden simbólico, conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales del entorno, se expresan y operan desde representaciones mentales de un orden simbólico que incluye a cada sujeto en la familia y en la cultura. Las estructuras de filiación, de pertenencia, de raigambre, los mitos, las leyendas, los relatos que hacen a la historia familiar y comunitaria, la ley, la norma, el lugar, el posicionamiento como objeto o como sujeto, los mandatos explícitos e implícitos, forman parte de esas representaciones sociales que se interiorizan desde el inicio con una fuerte carga en la subjetividad.

Desarrollo evolutivo

Lo que ocurre en cada una de las etapas de la infancia permite entender cómo piensan, actúan y sienten los niños y en general se construyen clasificaciones de los periodos por los que va pasando el niño durante su desarrollo. En la primera infancia (1 a 3 años) los niños pueden o no asistir a la escuela infantil; en el área cognitiva el pensamiento es egocéntrico y le cuesta mucho imaginarse lo que piensan o creen los demás; en el lenguaje hay locución y expresión verbal, empiezan a controlar el uso del lenguaje propiamente dicho, al principio es telegráfico con palabras sueltas y más tarde aparece la capacidad de generar frases simples con incorrecciones; en el área socio-

emocional el niño juega en paralelo y al final de esta fase comienza a compartir sus juegos con otros iniciando así la socialización; en lo motor siente curiosidad y explora como motor del aprendizaje. En cuanto a los cambios físicos, sigue creciendo aunque lo hace mucho más lento que en las etapas anteriores.

La etapa preescolar (3 a 6 años) el niño ha ido evolucionando en las diferentes áreas del desarrollo. En lo cognitivo gana la capacidad, es decir habilidad de atribuir intenciones, creencias y motivaciones únicas a los demás; mejora el control en el uso del lenguaje y se apoyan en él para la total comunicación; la esfera socio-emocional se enriquece mucho de las relaciones sociales, aunque también permite que la mentira resulte más útil y eficaz como recurso. El niño disfruta de la compañía de otros niños con los que crece y aprende a compartir juegos y logros de forma natural; aceptan pactos y soluciones intermedias cuando se dan conflictos entre iguales; en lo motor ya dominan el control de esfínteres y adquieren más independencia de movimiento (Mansilla, 1996; Mansilla, 1988).

La segunda infancia también conocida como escolar (6 a 12 años) es la última etapa antes de dar paso a la adolescencia. En cuanto al desarrollo en las diferentes áreas su capacidad para pensar en términos abstractos y matemáticos se desarrolla mucho pero no llega a su máximo; a medida que crece va mejorando el uso del lenguaje y de la comunicación; la imagen que tiene de sí mismo adquiere mucha importancia y trata de ganar amistad de quienes considera importantes, el círculo social de iguales configuran su identidad y se empiezan a quebrantar las normas familiares; en la esfera motora es a partir de esta etapa cuando el niño es capaz de aprovechar las nuevas formas de control de su cuerpo y la maduración casi definitiva del sistema nervioso permite al niño a realizar más movimientos (Mansilla, 2000).

Por ello, concebir al niño como un sujeto contempla los valores de respeto por su maduración neuropsicológica, singularidad y derecho a ser protagonista activo de su propio desarrollo; además autonomía como sujeto competente a su nivel, con iniciativas, deseos, aptitudes, proyectos, seguridad afectiva, postural, confianza en sí mismo y en su entorno humano y material.

En cierta forma, esto señala una oposición antagónica entre la concepción de desarrollo y autonomía basadas en los organizadores del desarrollo infantil, seguridad afectiva, apego, evolución progresiva, respeto por la maduración, la propia iniciativa y la motricidad libre, con otras concepciones que con el pretexto de tempranas competencias justifican la hiperestimulación y la manipulación del niño como objeto entrenable o reparable. La invasión y sobreexigencia pueden enmascarar formas sutiles de coacción y/o de abandono del niño, a partir de negarlo como sujeto o ubicarlo en una relación de dependencia absoluta, sin permitirle que exprese su potencial autonomía con tranquilidad y seguridad.

Entre las condiciones suficientemente buenas para se dé el desarrollo físico, intelectual y emocional de un niño pequeño se requiere que sus primeras experiencias hacia el aprendizaje se den de una manera fácil y agradable. Las teorías del desarrollo coinciden en señalar que los primeros cinco años de vida son el momento donde se establecen las bases para la salud mental y la estabilidad emocional del adolescente y del adulto.

Paralelo al desarrollo físico (sostener la cabeza, sentarse, gatear, dentición, lenguaje) se da también una evolución en el aspecto emocional y el proceso de ir y venir de la dependencia a la independencia, camino del niño que requiere de un sostén firme y constante desde los cuidadores primarios. La integración en una secuencia de fases constantes de motilidad, percepciones sensoriales en masa, primeras angustias y ansiedades de la vida, le van proporcionando la sensación de seguridad que le permite la sana integración de su personalidad. El desarrollo mental y la maduración cerebral que continúa en los primeros seis años lo preparan para el aprendizaje escolar en un entorno de afecto, tolerancia y estimulación para que se dé la madurez mental que permita la independencia emocional e intelectual. La realidad y el mundo interno se va convirtiendo en una organización definida al término del quinto año de vida y la calidad de ese mundo interno depende de la riqueza de sus experiencias personales en las primeras relaciones mamá, papá, hermanos, abuelos.

Las condiciones externas que favorecen la capacidad de relacionarse con los demás incluyen la constancia física y emocional de la madre, la satisfacción de las

necesidades físicas y emocionales cuando se da la demanda, con esto el niño percibe una madre segura y confiable y surgirá la confianza en sí mismo. El cuidado de estos factores emocionales que en un principio señalaba como se dan en forma paralela al desarrollo físico dará como resultado un niño con una personalidad infantil integrada, es decir, un sujeto completo capaz de dar y hacer por otros, así como responsabilizarse de sí mismo a partir de sus propios deseos. A medida que el niño crece, el concepto de amor siempre está presente y se modifica e incorporan nuevos elementos

Desarrollo de la inteligencia

La inteligencia es definida como una potencialidad biopsicológica para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura; es una potencialidad que se puede desarrollar en mayor o menor medida en función de los valores, las oportunidades y las decisiones tomadas por cada persona, su familia, los enseñantes o por otras personas (Gardner, 2001, p. 43)

Durante la infancia los niños desarrollan ideas sobre la manera en cómo funciona el mundo físico y el de las otras personas; aprenden en forma inicial los sistemas humanos básicos para el desarrollo de algunos tipos de inteligencias, como el lenguaje y el dominio de los códigos numéricos. Estas adquisiciones no dependen de una orientación explícita, pues los niños desarrollan estas habilidades simbólicas y estas ideas en gran parte influidos por sus propias interacciones con el mundo (Gardner, 1993; 2005). De acuerdo con Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) tales concepciones derivan en herramientas para interpretar y conducirse por la realidad y también en barreras que pueden dificultar la modificación de perspectivas y cursos de acción que se alejan de ellas (Bachelard, 1948; Claxton, 1987).

Autores como Sternberg (1990; 1999) y Gardner (1999; 2001; 2005) han establecido una ruptura con las concepciones tradicionales centradas en la inteligencia académica o escolar, al reconocer la necesidad de establecer la relación entre el desarrollo intelectual y los entornos relevantes para la vida cotidiana y destacan la diversidad de capacidades que pueden estar implicadas en el comportamiento

inteligente. En sus trabajos reproducen en forma adecuada la estructura multifactorial de la inteligencia y del enfoque de las inteligencias múltiples que indican que niños y niñas tienen potenciales con independencia de su condición étnica, social, cultural. En virtud de ello, darles oportunidades de desarrollar nuevos aprendizajes, mediante una educación les permite ampliar sus comprensiones sobre el mundo y enriquecer sus capacidades para desempeñarse en él.

Howard Gardner considera que los seres humanos como especie, en el curso de su evolución, han desarrollado competencias distintas y relativamente independientes, que las describe como habilidades, talentos o capacidades mentales a los que denomina inteligencias. Ya en 1983, da a conocer su teoría de las inteligencias múltiples sobre la cual sustenta la plasticidad de las capacidades humanas y muestra señales de su multiplicidad y su especialización, basado en estudios neurofisiológicos y transculturales de varios años de investigación. Con este punto de vista, los aportes de Robert Sternberg y del propio Gardner proponen una concepción dinámica de la inteligencia y exploran las distintas capacidades del comportamiento inteligente.

Para Piaget, la inteligencia es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras, cuya formación debe buscarse a partir de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensoriomotores elementales (Piaget, 1983, p. 17) y supone dos procesos indisolubles: la asimilación y la acomodación. Si el conocimiento es fruto de la interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una construcción. Si bien es cierto que el niño se relaciona con objetos en su entorno físico y con nociones transmitidas por su entorno social, según Piaget (1978), no los adopta como tal, sino que los transforma y asimila a sus estructuras mentales.

Como complemento a la visión tradicional de inteligencia que enfatiza prioritariamente elementos de tipo cognitivos y abstractos, en las últimas décadas han surgido nuevas concepciones de inteligencia que acentúan elementos relativos a la emocionalidad, a aspectos sociales, a elementos artísticos e incluso a cualidades de tipo intrapersonal (Cobos Sánchez, Flujas Contreras y Gómez-Becerra, 2017; Goleman, 2000; Isaza & Calle, 2016). Este cambio de paradigma responde a la necesidad de

ampliar el constructo de inteligencia a otras dimensiones más cercanas a la cotidianidad de la vida de las personas (Goleman, 2000).

Las teorías unitarias sostienen que hay una única capacidad intelectual o factor general de inteligencia y las teorías multifactoriales consideran que la inteligencia está compuesta por varias aptitudes, capacidades o factores independientes, que actúan según la tarea con la que se enfrenta el sujeto. Las aptitudes mentales primarias se forman a través del ciclo vital e influyen en el rendimiento de las personas, en sus aptitudes, y se agrupan en campos como el razonamiento, el lenguaje, la memoria, el aprendizaje, la percepción visual, la recepción auditiva, la producción de ideas, la velocidad cognitiva, el conocimiento, el logro, la psicomotricidad y otras características personales ligadas en parte a la cognición y a los estilos cognitivos.

Desarrollo del lenguaje

Durante los primeros años de vida los niños se interesan por dominar las reglas de la cultura, de sus vocaciones y aficiones; progresan al utilizar el lenguaje con precisión; se adhieren a las reglas observadas en los juegos, el vestido, el comportamiento, las situaciones morales. Además, se interesan de manera progresiva por el dominio de habilidades en áreas específicas como dibujar con perspectiva, componer un ritmo o realizar experimentos.

El lenguaje es una de las habilidades o destrezas cognitivas más relevantes en el desarrollo psicomotor de la infancia y su estimulación gatilla procesos sociocognitivos de alta complejidad (Papalia D, Wendkos S, Duskin R, 2009). Sin embargo, una perspectiva solamente biopsicosocial de la estimulación y uso del lenguaje no contempla los posibles aportes sociales de la cultura en la adquisición de las destrezas lingüísticas.

Los trabajos de Bárbara Rogoff señalan que la observación activa y la imitación juegan un rol fundamental en el aprendizaje de los niños más que el explicitar lo que se aprende (Rogoff B, 1993). Asimismo, Arriaga, Ortega, Meza y colaboradores señalan que la observación e imitación deben ser considerados como parte del sistema de

comportamiento que genera experiencias concretas mediante los sentidos y que se transforma en aprendizaje real (Arriaga P, Ortega M, Meza G, 2006). Muy concordante con las palabras de los cuidadores sobre aprender mediante la acción y sensación, Pichon-Rivière señala que sentir, pensar y hacer permite aprender como un proceso de organizar e interpretar lo observado (Pichon-Rivière E, 1997)

Por ello, las concepciones que elaboran los padres son construcciones a partir de su experiencia en diversos contextos sociales, culturales y educativos en los cuales interactúan. De acuerdo con Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) se considera que tales concepciones derivan en herramientas para interpretar y conducirse por la realidad y también en barreras que pueden dificultar la modificación de perspectivas y cursos de acción que se alejan de ellas (Bachelard, 1948; Claxton, 1987).

EDUCACIÓN INFANTIL

La estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje durante los años de la infancia temprana cobra gran importancia al ser esta etapa crucial para el desarrollo físico, cognitivo y de la personalidad; se sostiene que los niños que no desarrollan durante este periodo los patrones normativos esperados, pueden presentar posteriormente dificultades en la adquisición de habilidades más complejas y se hallarán en desventaja para un desarrollo acorde con la edad. Desde una perspectiva evolutiva, las aptitudes básicas, pilares de todo aprendizaje y comportamiento adaptativo, se refieren al desarrollo de prerrequisitos para la enseñanza inicial, tales como destrezas motoras, información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognoscitivas y actitudes personales-sociales. Sobre estas aptitudes básicas se van desarrollando a la par capacidades y habilidades más complejas que llegan a constituirse en recursos del aprendizaje (Campo Ternera, Mercado Donado, Sánchez Lozano, Roberti Vergara, 2010).

Un artículo sobre la atención integral de la infancia (Fundación Chile 21, 2004) mostró que los niños poco acompañados en su primera infancia presentaron rendimientos escolares menores a aquellos que habían recibido una adecuada estimulación en el hogar o fuera de él. Otra investigación apoyó lo antes mencionado en un estudio del desarrollo cognoscitivo de actividades psicomotoras y emocionales de niños que mostró las utilidades y buenos resultados de la estimulación en niños de edades entre 1 y 6 años (Díaz, Durán, Hernández & Uzcanga, 2006). También en relación con lo anterior, Palomino Garibay, Lozano-Treviño, Izquierdo-Camacho & Ponce Rosas (2000) sobre el papel de la familia en el acompañamiento temprano de los niños indicaron que el aprendizaje tenía como producto la adaptación a su medio, mientras que las carencias podían limitar la interacción con el medio físico y social del niño, retrasos o falta de habilidades sensorio-motrices productos de alteraciones en su núcleo familiar.

Estos datos señalan que la insuficiente estimulación de los niños puede traer consecuencias posteriores en su desarrollo cognitivo y en el aprendizaje, reafirmando el papel beneficioso y favorable para su crecimiento. Cuanto más estimulante sea el entorno en la primera infancia, mayor será el desarrollo y el aprendizaje del niño. El desarrollo lingüístico y cognitivo es especialmente intenso desde los seis meses a los tres años de vida, por lo que los niños que pasan su primera infancia en un entorno menos estimulante o menos acogedor emocional y físicamente, pueden ver afectado su desarrollo cerebral y tener dificultades para enfrentarse a situaciones y entornos complejos. Niveles altos de adversidad durante la primera infancia aumentan el riesgo de enfermedades y de problemas de aprendizaje como lo sustenta el artículo sobre el desarrollo en la primera infancia de la OMS (2009).

Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) se refirieron a las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Otros autores (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento y añaden dos características esenciales de estas estrategias,

que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Las prácticas educativas familiares son las preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con metas, valores y estrategias para el aprendizaje sobre los que asientan la educación de sus hijos. Poseen como característica la bidireccionalidad en las relaciones entre padres e hijos, ya que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos, así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres.

Una de las finalidades de estas prácticas es la promoción del desarrollo de acuerdo al proceso evolutivo de los infantes (Ceballos y Rodrigo, 1998). Son singulares y específicas de cada familia, pero a su vez similares a las que utilizan otras familias que comparten el mismo grupo social (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998). Cada familia plasma en su dinámica características tales como el grado de control en la relación con sus hijos, la comunicación entre los integrantes del hogar o el grado de sensatez que esperan que posean sus hijos, posibilitadoras del desarrollo infantil y de una inserción adecuada en la sociedad.

En este sentido, la teoría sistémica de Andolfi (1984) y la ecológica de Bronfenbrenner, permiten integrar conceptos que posibiliten o evidencien el impacto de la institución familiar en el proceso de desarrollo y de educación de la niñez. Para la teoría sistémica la familia funciona como tal, conformada por un conjunto de unidades, organizadas e interdependientes, con reglas de comportamiento y funciones dinámicas, en constante interacción e intercambio no sólo entre ellas sino con el exterior, se autorregula y transforma para mantener su continuidad (Andolfi, 1984). Se complementa con la teoría ecológica del desarrollo humano expuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), donde la familia es uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo, un microsistema de interjuego de actividades, roles y relaciones que se dan entre sus miembros. Esta teoría da gran importancia a la relación entre entornos como el hogar, el trabajo, la escuela, el sitio donde se vive; y para que se conviertan en contextos para el desarrollo requiere de interrelaciones entre éstos, involucrando la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información

en cada ámbito con respecto al otro, como estructuras seriadas e incluyentes la una en la otra (Bronfenbrenner, 1987).

Distintas investigaciones han dado cuenta del papel que cumple la familia en el desarrollo integral del individuo. Alonso y Román (2005) estudiaron la relación de los diferentes estilos educativos familiares en la estructuración de la autoestima de los niños, observando que a mayor grado de autoestima de los niños, correspondía un mayor grado de autoestima valorado por los padres. Dejaron ver la incidencia del impacto de los estilos educativos familiares en el desarrollo cognitivo, emocional y social del hijo.

La combinación de las costumbres y hábitos de crianza de los propios padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad y la del otro, el afecto que se expresa, los mecanismos de control y el tipo de disciplina que utilizan, son la base de las estrategias de socialización que usan los progenitores para regular el comportamiento, que pasan a ser comunes y a la vez particulares en cada contexto familiar, dando como resultado la formación de tendencias educativas que se perfilan en estilos educativos. Desde este punto de vista, es entendible, el porqué de la diferencia marcada en las familias, no sólo entre culturas sino incluso entre vecinos o hermanos que fueron criados en forma similar por sus padres, donde son prácticamente esas experiencias e ideologías familiares, adicionadas a los entornos y a la forma en como fueron leídas y registradas en su repertorio de conductas por cada individuo, lo que conduce a las diferencias en los estilos educativos parentales y por tanto al ejercicio de las mismas, en los contextos educativos del desarrollo (Coll et al, 1998).

Por ello, las concepciones que elaboran los progenitores sobre la educación infantil son construcciones a partir de sus propias experiencias en diversos contextos sociales, culturales y educativos en los cuales interactúan. El estudio de las ideas de los padres y las madres acerca de su participación en la educación de sus hijos resulta importante para comprender este fenómeno, ya que la manera en que las personas interpretan el mundo influye en cómo lo comprenden, sienten y actúan en él (Gergen, 1996). Según Pozo (2006) para cambiar las prácticas escolares es necesario también cambiar las concepciones o creencias que los diversos actores del proceso educativo

tienen del mismo; entre ellos, desde luego, los padres y madres de familia. Las creencias han sido definidas de diversas maneras, Dallos (1996) las entiende como un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de aquello que se considera como cierto; las visualiza acompañadas de un fuerte componente emocional y con la capacidad para predecir o anticipar las acciones futuras en relación con las personas con las cuales se establece contacto; y como una ayuda para tomar decisiones acerca de los propios comportamientos.

Por su parte Prieto (2008) define las creencias como aquellas imágenes, comprensiones o supuestos sentidos como verdaderos y desde los cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones. Pozo (2006) y De la Cruz et al (2006) van más allá y sostienen que las creencias constituyen verdaderas teorías acerca de los sucesos y las personas que guían nuestras prácticas; según este autor, estas teorías son más o menos implícitas, por lo que las personas no poseen una total conciencia de cómo las mismas influyen en su manera de dar significado y actuar en el mundo.

Funciones y principios de la educación infantil

Las familias acompañan la evolución de los niños en el proceso de escolarización, vía excelente para ir penetrando en otros ámbitos sociales diferentes. La familia a través de sus funciones, apunta a educar a los niños para que puedan ser autónomos, emocionalmente equilibrados y a la vez capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios. La educación familiar es una tarea particular de cada familia que tiene que cuestionarse cómo educa a sus hijos, cómo son sus prácticas educativas y descubrir si éstas son las más adecuadas dadas las características y singularidad de los hijos. Cada familia tiene su propia historia que configura su proceso educativo, que como todo proceso humano puede transformarse y mejorar (Ruiz Quiroga, 2010).

La edad preescolar es una etapa vital para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños. Durante este periodo, que en las sociedades occidentales generalmente abarcan de los 3 a los 6 años de edad, los niños desarrollan algunas de las principales cualidades que serán claves para el éxito en la vida y en la

escuela (van Lier y Deater-Deckard, 2016). Esas cualidades conocidas como funciones educativas, son definidas como el conjunto de procesos cognitivos de orden superior que permiten controlar los comportamientos esenciales para la realización de tareas y el aprendizaje, y que contribuyen a la regulación y supervisión de las mismas (Baggetta y Alexander, 2016).

En los niños estas funciones no sólo son necesarias para moderar el comportamiento en situaciones sociales o académicas, sino también para controlar los comportamientos impulsivos y seguir las instrucciones de los profesores (Romero López, Benavides Nieto, Fernández Cabezas, Pichardo Martínez, 2017). Las funciones educativas se desarrollan durante la infancia y maduran en la adolescencia, pero el crecimiento más significativo se produce en el período preescolar, por lo tanto es particularmente interesante observar este período de desarrollo (Volckaert y Noël, 2015). Según Valdés y Urías (2010) el análisis de la familia en el logro escolar de un niño ha mostrado el efecto de dos grupos de factores, aquellos denominados de insumo o estructurales (condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio, entre otros); y los llamados procesales (expectativas de los padres y participación en la educación de los hijos, entre otros).

En lo relativo a la participación de los padres en la educación de los hijos, las investigaciones realizadas en diversos países han mostrado la importancia de la misma en los logros educativos de los educandos, particularmente la relación que existe entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y la eficacia del desempeño en la escuela (Epstein y Steven, 2002; Aburto et al, 2004; Rivera y Milicic, 2006; Valdés y Urías, 2010). La importancia de la participación social y en especial la de las familias para el logro de una educación de calidad ha sido reconocida en múltiples foros educativos. Esto ha generado la creación de normativas, orientaciones y programas de acción que indiquen el nivel de participación y satisfacción de los padres con el sistema educativo percibido como una variable importante para el avance de la calidad educativa (UNESCO, 2004; Rodríguez y García, 2009)

La modificación de las condiciones de vida, la desaparición de la familia numerosa, la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, la concentración de la

población en el entorno urbano ha implicado que el cuidado de la primera infancia se realice de forma diferente a lo tradicional. Además, existe cada vez mayor conciencia social de la importancia de la educación, que alcanza no sólo a las etapas obligatorias, sino también a las no obligatorias. Tal es el caso de la educación infantil, donde cada vez más familias se sitúan en este tramo educativo no sólo como una forma de cuidado de los niños, sino como una expresión institucional que da satisfacción a sus necesidades educativas y a las de sus hijas o hijos (Vila, 1999)

Entre los principios de la educación infantil se mencionan concebir una imagen de infancia fuerte, llena de saberes y capacidades para hacer, pensar, construir, relacionarse. Infancia rica, que busca, investiga, que es curiosa, abierta a lo nuevo y a los otros, además de poseedora de derechos y dignidad, que tiene que ser escuchada, respetada y cuidada. También requiere tiempos y espacios que le den la seguridad afectiva necesaria para su bienestar, creando entornos ricos en posibilidades de acción y relación, lo que implica planificar intencionalmente la vida cotidiana.

Los seres humanos forman sus valores a través de la socialización. Ésta se presenta en dos fases, la primaria, en el seno de la familia, y la secundaria, en la escuela. Una de las características de la socialización primaria, es la carga afectiva con la que se transmiten los contenidos y la identificación con el mundo tal y como lo presentan los adultos. El niño internaliza el mundo, de acuerdo a los parámetros que le ofrece la familia, como el único existente y que puede concebir (Loera, 1999 en Martínez y Hernández, 2005). Esto señala la necesidad de que los padres realicen este proceso de manera consciente para formar en valores y principios que permitan a sus hijos un acercamiento con el mundo real.

Tedesco sostiene (2003) que los cambios que se aprecian en la familia contemporánea pueden estar afectando su función socializadora. La expansión de la familia nuclear, la reducción del número de hijos, el crecimiento de las uniones libres, el número de hijos que viven con sólo uno de sus progenitores, la ausencia de la figura paterna o el cambio frecuente de dicha figura, han llevado a observar una transformación de los principios que poseen las familias y de la forma en cómo las funciones educativas son percibidas y transmitidos. Además, la creciente

heterogeneidad de estructuras que adquieren las familias en la actualidad, ha llevado a que las prácticas cotidianas y los tipos de relaciones en las que interactúan sus miembros, se modifiquen dando como resultado por un lado, la inversión de valores que viven los niños y por otro lado, la poca destreza de los progenitores para educar a sus hijos en lo esencial. Esto y el insuficiente tiempo que muchos padres y madres destinan para atender a los niños pueden llevarlos a desconectarse de la vida diaria de ellos.

Los modos en que se transmiten valores y principios se producen en los diferentes ámbitos sociales en los que los pequeños interactúan y que de manera formal e informal, planificada o no, educan de acuerdo a sus valores. Esto significa una formación según las creencias que la familia sostiene acorde a sus ideologías o religión; o bien principios y conductas específicas que practican sus amigos o el vecindario; o una carga de valores y antivalores a los que se encuentran expuestos por largas horas a través de los medios de comunicación, en especial la televisión, la cual les proporciona sus propios valores (Loera, 1999 en Martínez y Hernández, 2005).

CAPITULO III

ESTRATEGIA GENERAL DE ABORDAJE DEL OBJETO DE ESTUDIO

TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

TIPO DE ESTRATEGIA GENERAL

El proceso metodológico de esta investigación se fundamentó en una perspectiva epistemológica con convergencia de modos de investigación que integró la estrategia cuantitativa, en menor medida y la cualitativa en gran medida (Sirvent, 2004), es decir, se trata de un trabajo cuanti-cualitativo a predominio cualitativo.

PRIMER MOMENTO CUANTITATIVO

Se buscó caracterizar la población en estudio a través de un análisis cuantitativo, con una descripción lineal de las variables seleccionadas que se integrara a una profundización de naturaleza cualitativa del objeto de estudio (segunda etapa de la tesis).

Diseño

Observacional, descriptivo, transversal, de campo

Población blanco

Madres menores de 20 años.

Población elegible

Madres menores de 20 años, asistidas por parto en la maternidad del Hospital Ángela I. de Llano de la ciudad de Corrientes, durante el año 2018.

Según informe del Departamento de Estadística del Hospital, durante el año 2018 se registraron un total de 2149 nacimientos, de los cuales 430 correspondieron a menores de 20 años (20%).

Muestra

Se incluyó al 80,9% (n=348) de las madres menores de 20 años que concurrieron al hospital durante el año 2018.

Unidad de análisis

Cada una de las madres adolescentes menores de 20 años que concurrieron al hospital durante el año 2018

Unidades de observación

Historias clínicas perinatales de las madres adolescentes menores de 20 años que concurrieron al hospital durante el año 2018.

Criterios de inclusión

- ✓ Historias clínicas perinatales de madres adolescentes menores de 20 años disponibles en la institución durante el período de recolección de información.

Criterios de exclusión

- ✓ Historias clínicas perinatales de madres adolescentes menores de 20 años incompletas.

- ✓ Historias clínicas perinatales de madres adolescentes menores de 20 años en proceso de auditoría.

Variables

Las variables que se utilizaron para medir el fenómeno en estudio fueron operacionalizadas, considerando madres adolescentes a aquellas mujeres que tuvieron hijos antes de los 20 años. Se agruparon en datos personales maternos: edad, instrucción, situación de pareja, residencia; antecedentes obstétricos previos y del último embarazo: uso de métodos anticonceptivos, gestas previas, abortos, número de hijos, planificación del embarazo, número de controles prenatales; resultados del recién nacido: edad gestacional por examen físico, sexo, peso, talla, valoración de Apgar, destino del recién nacido.

Datos maternos

- Edad materna: tiempo transcurrido desde el nacimiento, hasta el momento de la recolección de datos, expresado en años. Variable cuantitativa. Valores: cantidad de años de la madre.
- Nivel de instrucción: mayor nivel de instrucción alcanzado por la madre en el sistema educativo. Tipo de variable: cualitativa. Escala: ordinal. Valores: analfabeta; primario incompleto; primario completo; secundario incompleto; secundario completo; terciario incompleto.
- Situación de pareja: estado de acompañamiento de la madre determinada por su condición de familia, que establece ciertos derechos y deberes con su actual pareja. Variable cualitativa. Valores: soltera; casada; divorciada; unión de hecho.
- Residencia: lugar de radicación de la madre adolescente. Variable cualitativa. Valores: capital o interior provincial.

Antecedentes obstétricos previos y del embarazo actual

- Uso de métodos anticonceptivos: recurrir a métodos para evitar el embarazo. Variable cualitativa. Valores: si - no.

- Abortos: expulsión de un feto antes de las 22 semanas de gestación, o con un peso menor a 500 gramos. Variable cualitativa. Valores: si - no.
- Número de hijos: partos previos sin incluir el actual. Variable cuantitativa. Variable: cuantitativa numérica.
- Números de controles prenatales: frecuencia de evaluaciones realizadas de manera sistemática antes del nacimiento del niño. Variable: cuantitativa numérica.

Resultados del recién nacido

- Edad gestacional por examen físico: evaluación del tiempo de gestación mediante examen físico del recién nacido medido en semanas. Variable cuantitativa. Valores: semanas.
- Sexo: constitución anatómico fisiológica que diferencia al varón de la mujer. Variable cualitativa. Valores: femenino- masculino.
- Peso: gramos del recién nacido al nacer. Variable cuantitativa. Valores: gramos.
- Talla: centímetros de longitud al nacer. Variable cuantitativa. Valores: centímetros.
- Apgar: examen rápido que se realiza al recién nacido para obtener una valoración de su estado de salud general. Variable: cuantitativa. Valores: de 1 a 5 puntos.
- Destino del recién nacido: posibilidades del niño de ser ubicado en un espacio seguro según su situación de salud. Variable cualitativa. Valores: alojamiento conjunto, neonatología, otro hospital.

Técnica e instrumento de recolección de información empírica

Se analizaron todas las historias clínicas disponibles de madres menores de 20 años que concurrieron al hospital durante el año 2018. Para ello se obtuvo el permiso de los responsables de la institución. Todos los datos recogidos fueron volcados a un formulario estructurado especialmente diseñado al efecto.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el momento cuantitativo se elaboró una matriz de datos en el programa Excel del paquete de Microsoft Office donde se volcó la información obtenida para su posterior análisis, cálculos estadísticos y gráficos. El análisis descriptivo incluyó medidas de dispersión y de tendencia central, además de porcentajes, promedio, desvío estándar, intervalo de confianza del 95%. Además de la presentación textual de los datos se recurrió a ilustrar los resultados de manera gráfica.

SEGUNDO MOMENTO CUALITATIVO

Diseño

El trabajo de campo se realizó a partir de la teoría fundamentada (Sirvent MT, 2004; Glaser B y Strauss I, 1969)

Unidad de análisis

Cada una de las madres menores de 20 años, asistidas por parto en la maternidad del Hospital Ángela I. de Llano de la ciudad de Corrientes, durante el año 2018.

Muestra

Muestreo intencional (Glaser B y Strauss A, 1967) hasta llegar a la saturación teórica.

Criterios de inclusión

Madres menores de 20 años, asistidas por parto en la maternidad del Hospital Ángela I. de Llano de la ciudad de Corrientes, durante el año 2018, que aceptaron participar de la entrevista.

Criterios de exclusión

- ✓ Madres menores de 20 años, asistidas por parto en la maternidad del Hospital Ángela I. de Llano de la ciudad de Corrientes, durante el año 2018, que no aceptaron participar de la entrevista
- ✓ Madres menores de 20 años, asistidas por parto en la maternidad del Hospital Ángela I. de Llano de la ciudad de Corrientes, durante el año 2018 cuyos hijos obitaron.

Ejes de indagación

Los ejes de indagación que se enuncian a continuación, fueron tentativos y algunos redimensionados y ampliados en función a conceptos emergentes en las entrevistas.

Para la dimensión EXPECTATIVAS SOBRE LOGROS EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO

¿A qué edad cree usted que su hijo podrá contar hasta 10? ¿Cuándo cree que su niño será capaz de dibujar una persona con cabeza, tronca, brazos y piernas? ¿A qué edad cree usted que podrá ponerse su ropita sin ayuda? ¿A los cuantos años del niño piensa que podrá ordenar sus juguetes? ¿A qué edad piensa que el niño podrá compartir sus cosas con otros niños o jugar con ellos? ¿A qué edad cree usted que su hijo podrá andar en bici o saltar con una pierna? ¿Cuándo espera usted que se hijo diga su nombre o capaz de recordar y contar pequeños cuentos?

Para la dimensión IDEAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

¿De qué depende que un niño sea inteligente? ¿A qué cree usted que se debe el hecho de que entre los niños normales unos sean más inteligentes que otros? ¿Qué cosas pueden hacer los padres para estimular la inteligencia de sus hijos? ¿Usted piensa que la inteligencia puede heredarse? ¿Usted piensa que al niño hay que enseñarle cómo

funciona el mundo para que sean más inteligentes? ¿Piensa que se puede influir en la inteligencia?

Para la dimensión IDEAS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿Qué cosas se pueden hacer para estimular a que el niño hable? ¿Porque unos niños hablan mejor y otros peor? ¿De qué cree usted que depende de que el niño aprenda a hablar? ¿Piensa usted que la herencia influye en el hecho de que un niño empiece a hablar? ¿Usted cree que el lenguaje se estimula desde el entorno social?

Para la dimensión IDEAS SOBRE FUNCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

¿Ha leído algo sobre cómo educar a los niños? ¿Para qué cosas prepara la familia y la escuela a través de la educación? ¿Qué ideas tiene sobre el ingreso de su hijo a la escuela? ¿Qué ideas tiene sobre la incorporación temprana del niño a la escuela? ¿Los padres pueden hacer algo para que en el colegio le vaya bien? ¿Le preocupa el futuro de su hijo? ¿Cómo piensa usted que hay educar a los hijos? ¿Para qué sirve la educación de un niño?

Sistema de matrices de datos

Para la construcción de la misma, se tomó como referencia a Samaja (Samaja J, 2004).

Unidad de análisis	Dimensiones	Definición conceptual	Ejes de indagación
	<p>EXPECTATIVAS SOBRE LOGROS EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO</p>	<p>A qué edad espera la madre que un niño alcance determinadas destrezas ordenadas por periodos por los que va transitando el niño durante su desarrollo.</p>	<p>¿A qué edad cree usted que su hijo podrá contar hasta 10? ¿Cuándo cree que su niño será capaz de dibujar una persona con cabeza, tronca, brazos y piernas? ¿A qué edad cree usted que podrá ponerse su ropita sin ayuda? ¿A los cuantos años del niño piensa que podrá ordenar sus juguetes? ¿A qué edad piensa que el niño podrá compartir sus cosas con otros niños o jugar con ellos? ¿A qué edad cree usted que su hijo podrá andar en bici o saltar con una pierna? ¿Cuándo espera usted que se hijo diga su nombre o capaz de recordar y contar pequeños cuentos?</p>
<p>Madre adolescente durante el control del primer mes de vida de su hijo</p>	<p>IDEAS SOBRE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA</p>	<p>Concepciones de las madres sobre inteligencia como potencialidad para procesar información y que se puede desarrollar</p>	<p>¿De qué depende que un niño sea inteligente? ¿A qué cree usted que se debe el hecho de que entre los niños normales unos sean más inteligentes que otros? ¿Qué cosas pueden hacer los padres para estimular la inteligencia de sus hijos? ¿Usted piensa que la inteligencia puede heredarse? ¿Usted piensa que al niño hay que enseñarle cómo funciona el mundo para que sean más inteligentes? ¿Piensa que se puede influir en la inteligencia?</p>

	<p>IDEAS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE</p>	<p>Concepciones de las madres sobre el dominio del lenguaje como habilidad relevante del desarrollo psicomotor</p>	<p>¿Qué cosas se pueden hacer para estimular a que el niño hable? ¿Porque unos niños hablan mejor y otros peor? ¿De qué cree usted que depende de que el niño aprenda a hablar? ¿Piensa usted que la herencia influye en el hecho de que un niño empiece a hablar? ¿Usted cree que el lenguaje se estimula desde el entorno social?</p>
	<p>IDEAS SOBRE FUNCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL</p>	<p>Ideas de las madres sobre cualidades y características de la educación en la familia y la escuela</p>	<p>¿Ha leído algo sobre cómo educar a los niños? ¿Para qué cosas prepara la familia y la escuela a través de la educación? ¿Qué ideas tiene sobre el ingreso de su hijo a la escuela? ¿Qué ideas tiene sobre la incorporación temprana del niño a la escuela? ¿Los padres pueden hacer algo para que en el colegio le vaya bien? ¿Le preocupa el futuro de su hijo? ¿Cómo piensa usted que hay educar a los hijos? ¿Para qué sirve la educación de un niño?</p>

Técnica de recolección de datos

Entrevistas semiestructuradas

Para la obtención de la información empírica durante el trabajo de campo se utilizó la técnica de la entrevista con formato semiestructurado. El momento cualitativo también se llevó a cabo durante el año 2018, cuando la madre adolescente visitaba el hospital para los controles del primer mes de vida del recién nacido. Estas entrevistas, realizadas en la sala de espera del hospital, duraron cerca de una hora y fueron transcritas textualmente; en cada entrevista se buscó profundizar en los conceptos emergentes hasta llegar a la saturación teórica de los datos.

Antes de iniciar la recolección de datos se gestionó un permiso para acceder a los consultorios externos de la institución y tomar contacto con las madres adolescentes que asistían al control de sus recién nacidos durante el primer mes de vida.

Instrumento y técnica de análisis de la información empírica

El análisis fue en espiral (salida al campo, desgrabado y registro de las entrevistas, análisis de las mismas, vuelta a salir al campo, y repetición del ciclo ya descripto). Se utilizó el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser B y Strauss I, 1969) adoptando la modificación propuesta por María Teresa Sirvent (Sirvent MT, 2004) que retoma los pasos propuestos por Glaser y Strauss y los incorpora a un análisis más global que incluye el registro a tres columnas: observables, comentarios y análisis, para la objetivación de los datos empíricos en el proceso de construcción de teoría.

Teresa Sirvent, además del formato de tres columnas propone una serie de pasos para la recolección y fichaje a fin de facilitar la objetivación y la producción de teoría. Dichos pasos, llevados a cabo en este trabajo, se describen a continuación:

1ºPaso: registro de la entrevista utilizando un formato a tres columnas:

Observables: (primera columna) se consignaron en detalle los hechos observados, se transcribió la entrevista completa, todo lo que se vio y se escuchó.

Comentarios: (segunda columna) se registraron las emociones sentidas durante la entrevista y cualquier tipo de asociación sentida como investigador

Análisis: (tercera columna) surgieron los primeros conceptos más cercanos a la empiria.

Las dos primeras columnas fueron completadas durante la recolección de la información, la tercera quedó en suspenso completándose en el 3º paso.

2ºPaso: estudio intensivo de lo registrado.

3ºPaso: registro en la columna de análisis el primer concepto más cercano a la empiria a partir del recorte de frases o dichos de las entrevistadas que llamaron la atención (incidentes). Comparación constante de los incidentes; el análisis realizado con los conceptos trabajados en el marco teórico.

4ºPaso: identificación de temas recurrentes, los que se repetían con mayor frecuencia a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna.

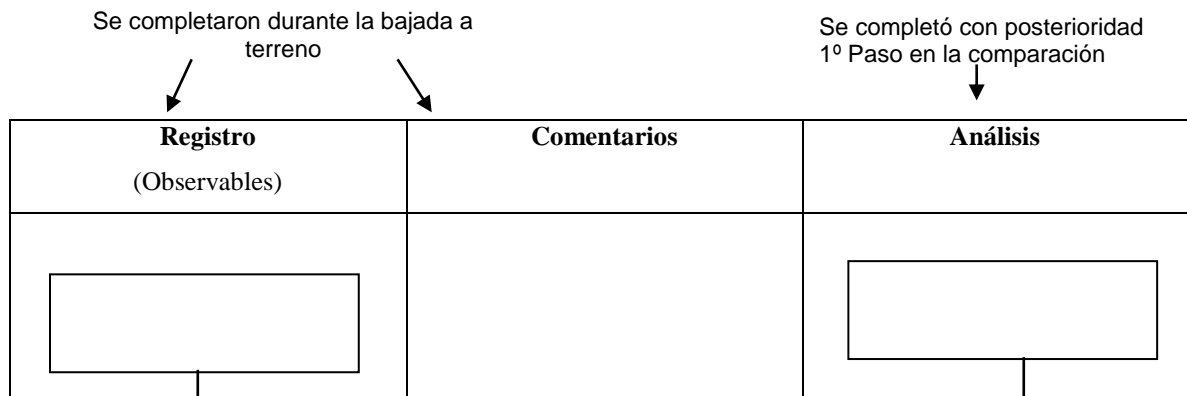
5ºPaso: fichado de los temas identificados como recurrentes, es decir buscar los fragmentos del registro con unidad de sentido (incidentes).

6ºPaso: se compararon las fichas buscando elementos comunes o discordantes en la búsqueda de nuevos conceptos con mayor o menor capacidad de generalización.

7ºPaso: se realizaron pequeños memos donde se registraron los avances de la investigación desde el punto de vista de la generación de teoría.

En resumen, el procedimiento de análisis consistió en la codificación de los datos empíricos a través de palabras derivadas de los incidentes, que expresaron las entrevistadas. Luego estos incidentes se agruparon en categorías y se compararon buscando las diferencias y semejanzas existentes entre una y otra; de manera iterativa, se analizó la composición cualitativa de los datos por comparación constante entre los datos y la teoría.

1° a 4° Pasos Trabajo con el Registro



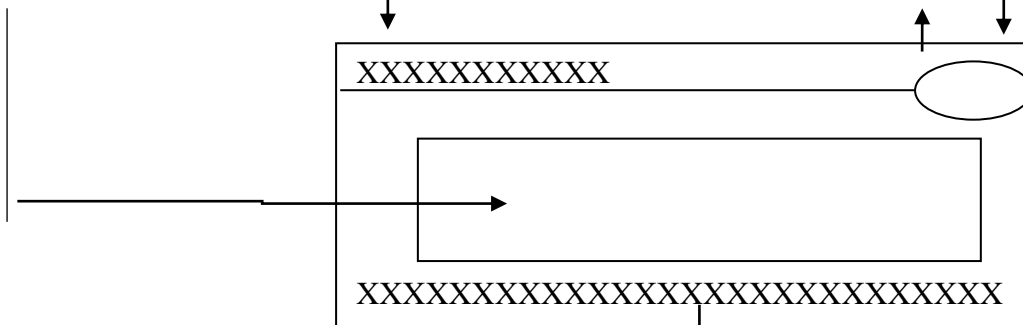
El/los observable/s significativos (Incidentes) se transcribieron como datos empíricos a las fichas. **2° Paso** en la comparación incidentes de la misma categoría.

5° y 6° Pasos Se trabajó con las Fichas

La Conceptualización
 (CATEGORÍAS/ PROPIEDADES)

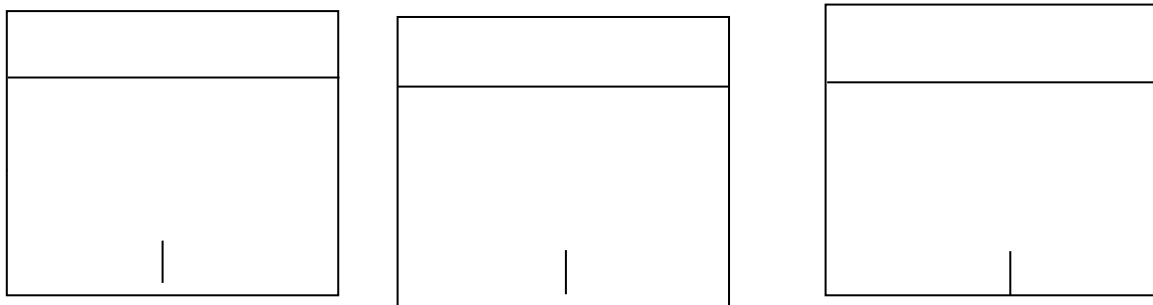
Encabezan la ficha

Datos de identificación
 del material empírico



El investigador escribe sus comentarios acerca de la materia con otra letra o color.

3° Paso en la comparación.

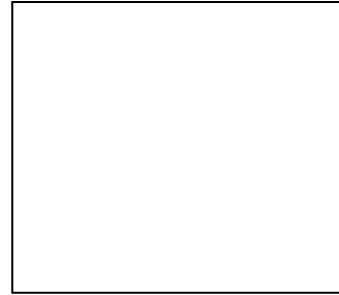


Se realizó el análisis de elementos comunes y no comunes entre fichas de la misma y/o distinta categoría

4° Paso en la comparación constante

7° Paso Redacción de memos e informes

Se buscaron relaciones entre categorías y sus propiedades
7º Paso en la comparación en este proceso de abstracción creciente



El control de la subjetividad se llevó a cabo mediante vigilancia epistemológica. A lo largo de todo el proceso de esta tesis la directora fue comparando los conceptos emergentes con los incidentes y mis comentarios, además de ir controlando con la teoría enunciada en el marco teórico.

CAPITULO IV

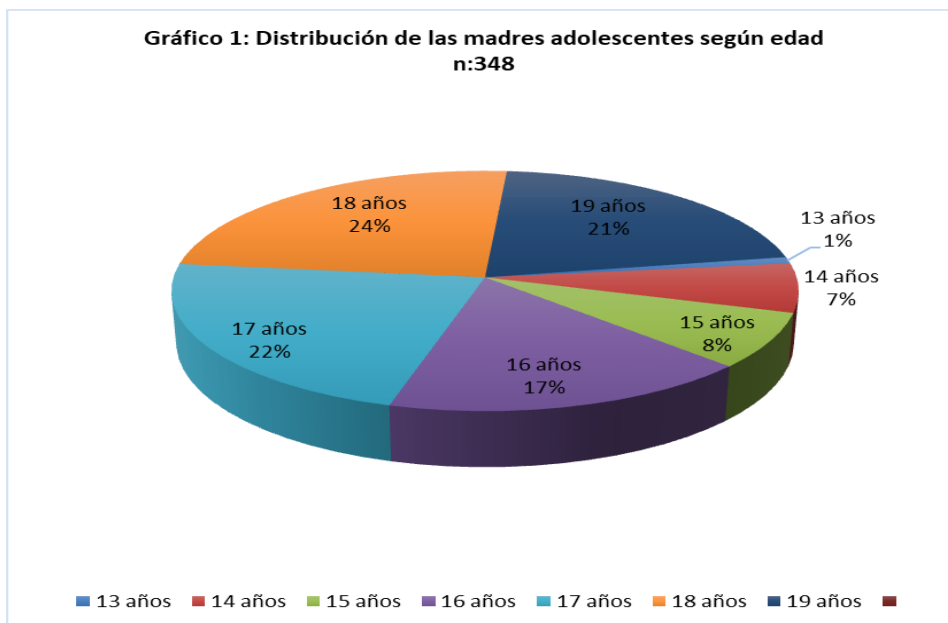
RESULTADOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Según la información estadística a la que se accedió, el número de partos atendidos durante el año 2018 en la maternidad pública de la ciudad de Corrientes ascendieron a 2.149; de este total 430 (20%) correspondieron al grupo de madres menores de 19 años.

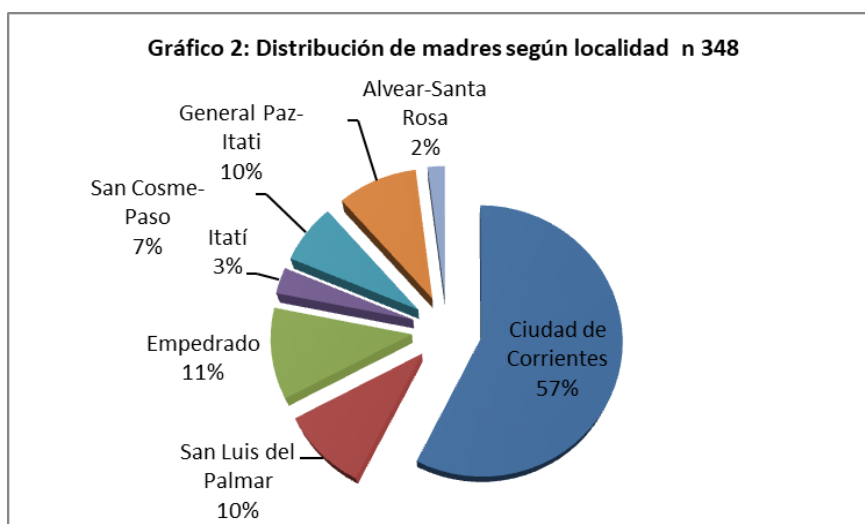
Con la finalidad de caracterizar la población adolescente se logró acceder a 348 historias clínicas perinatales de mujeres adolescentes asistidas durante el 2018 lo que correspondió al 80.9% de las adolescentes atendidas por parto en la institución.

La edad materna del grupo estudiado osciló entre 13 y 19 años, con un promedio de 17,05 años, $DS \pm 1,5$ años (16 y 18,55 años). Dado que la franja adolescente no se comporta como homogénea, se observó que 32,18% (112) pertenecían al grupo considerado adolescentes tempranas con 16 años o menos; mientras que 67,81% (236) correspondía a las consideradas tardías con 17 a 19 años (Gráfico 1). Estos datos permiten inferir que en muchas situaciones el tiempo transcurrido entre la menarca y el embarazo era corto, siendo este último el resultado de las primeras relaciones sexuales.



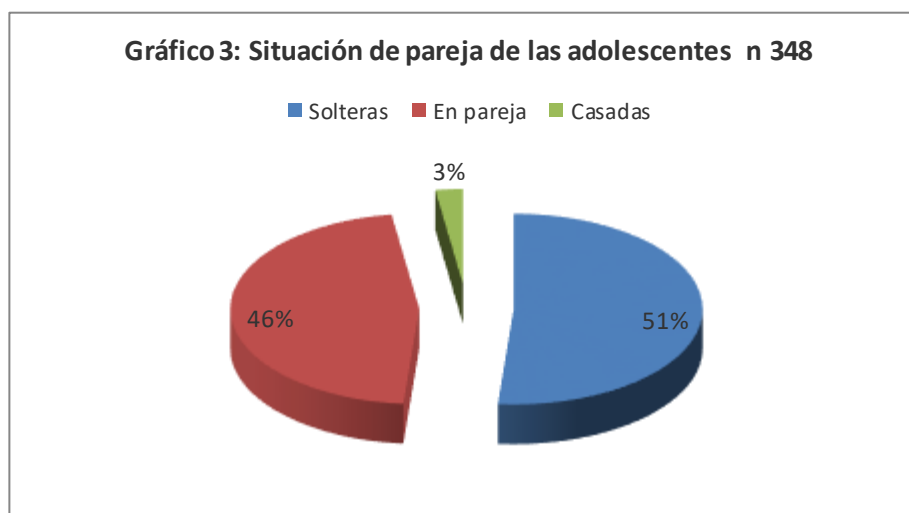
Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Respecto a la procedencia el 50,57% de las adolescentes eran de la ciudad de Corrientes, las restantes habían proveniendo de distintas localidades del interior provincial principalmente de San Luis de Palmar, Empedrado, Paso de la Patria y San Miguel, todas localidades relativamente próximas a la capital provincial (Gráfico 2).



Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

En lo referido a la situación de pareja, el 50,01% (176) de ellas estaban solteras; el 47,12% (164) estaban en pareja y sólo el 2,29% (8) se habían presentado como casadas en el registro de la historia clínica (Gráfico 3).



Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

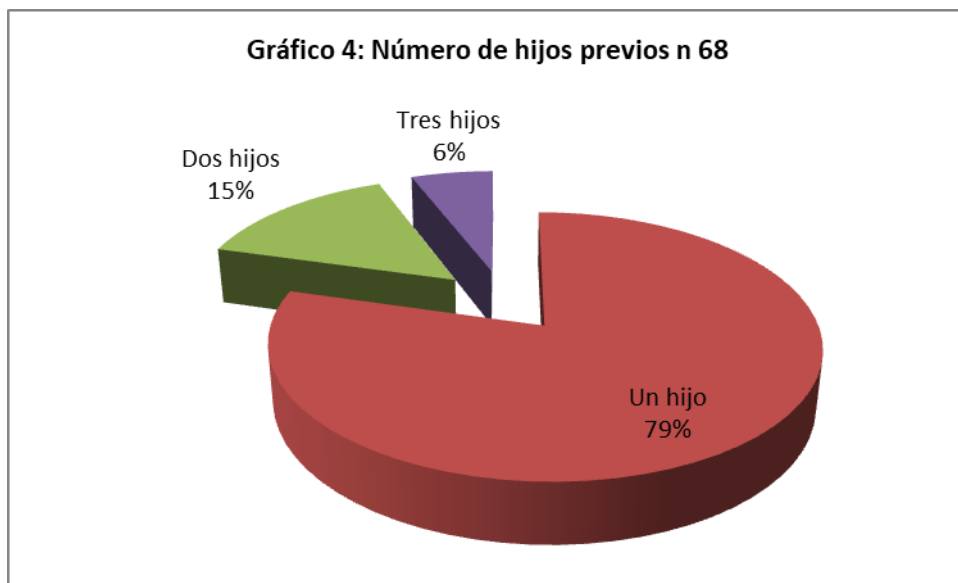
Los datos de escolarización mostraron que el 93,96% (327) habían completado la primaria y de estas sólo tenían concluida su formación secundaria el 7,30% (24). O sea que el 93,51% (303) de las mamás luego de finalizar la instrucción primaria o no habían iniciado los estudios secundarios o bien luego de comenzarlos aún no se tenía información de que tuvieran intención de finalizarlos. De manera global, el análisis de la variable escolarización datos señaló que el 6,06% (21) de las jóvenes habían abandonado la educación primaria y que casi la totalidad se encontraba en una situación de riesgo educativo por no haber concluido la educación formal básica antes del embarazo o como consecuencia de éste, con pocas posibilidades de retomar la escuela en el posparto.

Al vincular situación de pareja con la escolaridad se pudo observar que de todas las adolescentes que estaban solas (176) el 94,31% (166) no habían finalizado la primaria o si llegaron al secundario tampoco lo lograron completar. Sin embargo, de las 172 adolescentes que estaban en pareja o casadas, ésta situación de no haber terminado

la formación secundaria bajó al 88,95% (153) diferencia significativa que mostró que estar sólo aumentaba las posibilidades que tener una escolaridad trunca.

Sobre anticoncepción el 4,59% (16) de las historias clínicas tenían asentado el uso de métodos anticonceptivos previos al embarazo; en cambio en el 94,54% (329) esto tenía la opción negativa. Esta información estaba exclusivamente referida al empleo de preservativos, opción de uso dependiente de la voluntad y decisión masculina. Al vincular con la planificación del embarazo, se observó que el 86,20% (300) refirió no lo haberlo planeado, mientras que el 21,93% (48) afirmó que sí.

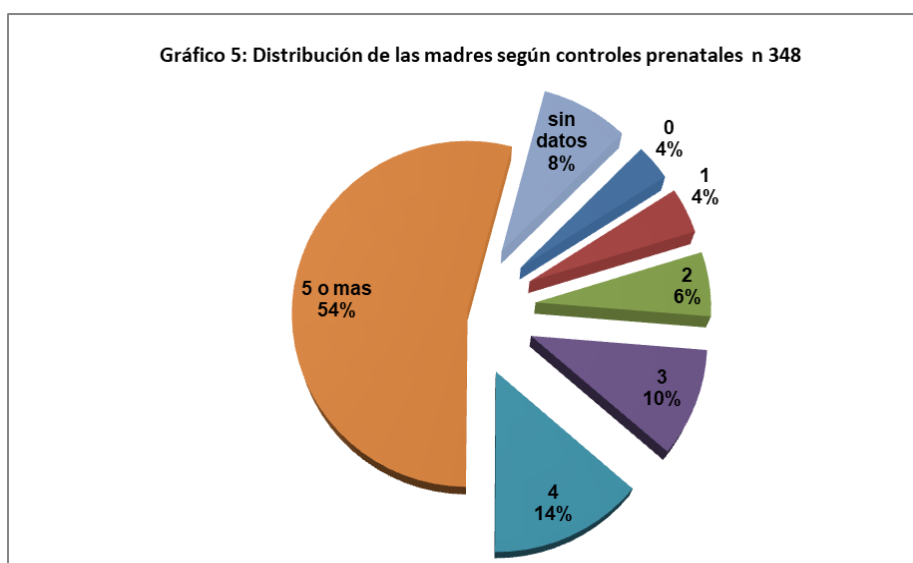
Respecto al número de hijos al momento de la confección de la historia clínica perinatal, se observó que para el 82,75% (280) era el primer hijo y en el 17,24% (68) se constató multiparidad. De ellas el 79,41% (54) ya tenía 1 hijo, el 15,38% (10) era madre de 2 hijos y el 6,15% (4) ya tenían 3 hijos (Gráfico 4).



Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

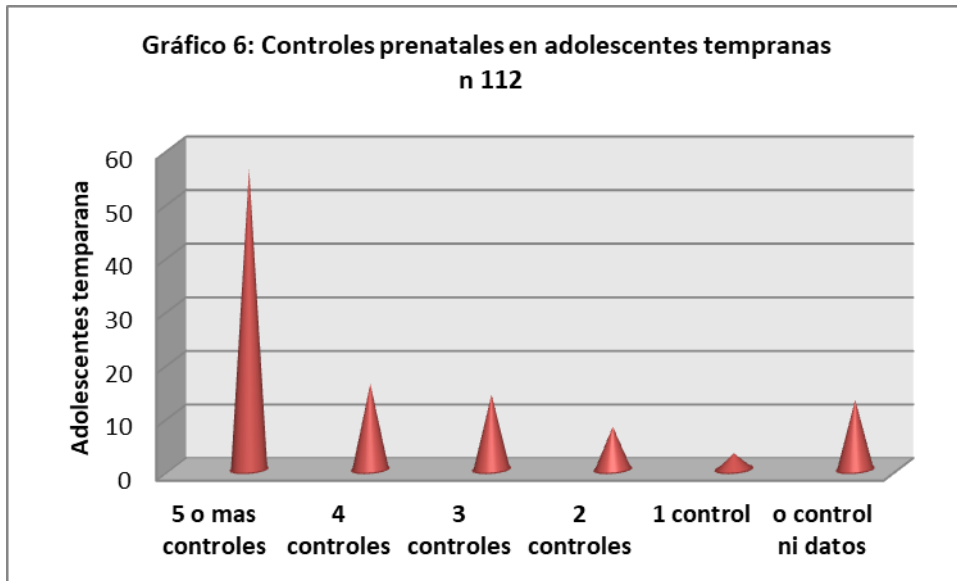
Respecto a referencias sobre abortos previos, solo el 17,52% (61) del total tenía registrado el dato por sí o por no. De estas 61 madres el 9,83% (6) habían registrado abortos. Las restantes historias clínicas no tenían asentada esta información.

Al revisar los datos referidos al devenir del último embarazo registrado en la historia clínica perinatal de cada adolescente, se pudo detectar que en cuanto a controles prenatales el 54,02% (188) tenía registrados 5 o más visitas médicas así como los datos de los estudios realizados en cada una según normativas vigentes. En las demás, sólo el 13,79% referían 4 controles y en las restantes el registro de controles del embarazo eran 3 o menos, ninguno o sin datos. Esto mostró que el 46% de los controles prenatales eran insuficientes o carecían de ellos, pudiendo complicar la evaluación y seguimiento de la gestación en este grupo considerado de riesgo (Gráfico 5).



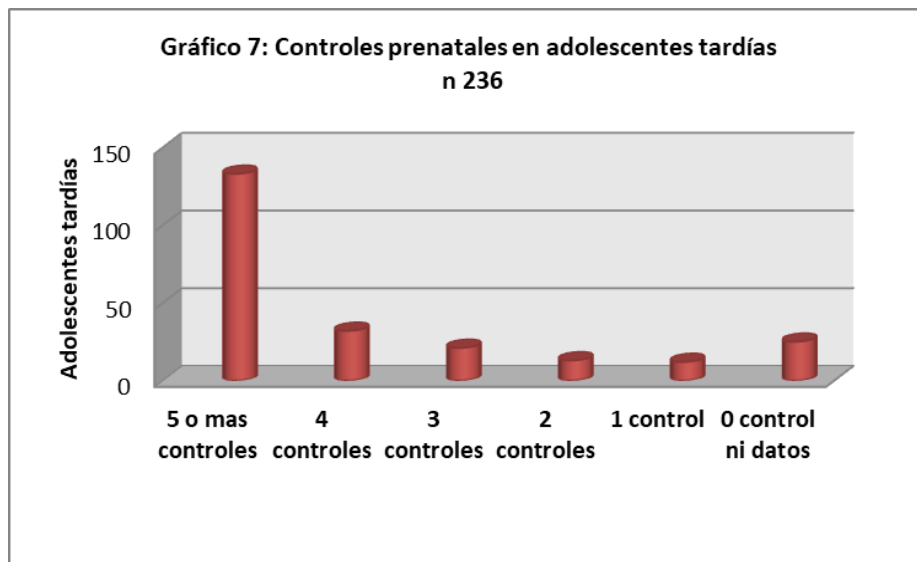
Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Al desagregar esta información según grupo etario de las adolescentes se observó en las tempranas, 112 madres con 16 años o menos, que el 50% (56) tenían asentado 5 o mas controles prenatales; en las demás integrantes de este grupo habían informado 4 o menos controles (Gráfico 6).



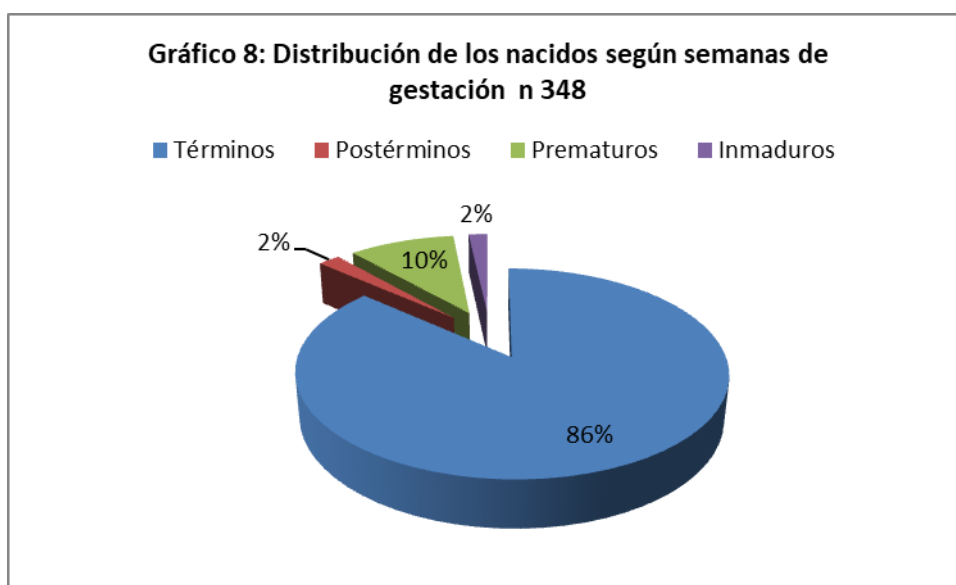
Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Respecto a lo sucedido en las 236 adolescentes tardías, aquellas con 17 a 19 años, el 56,35% (133) tenían asentado 5 o mas controles, las otras integrantes de este grupo etario habían informado 4 o menos controles (Gráfico 7). Esto permitió observar una mejor frecuencia de controles prenatales en las madres adolescentes con mas edad.



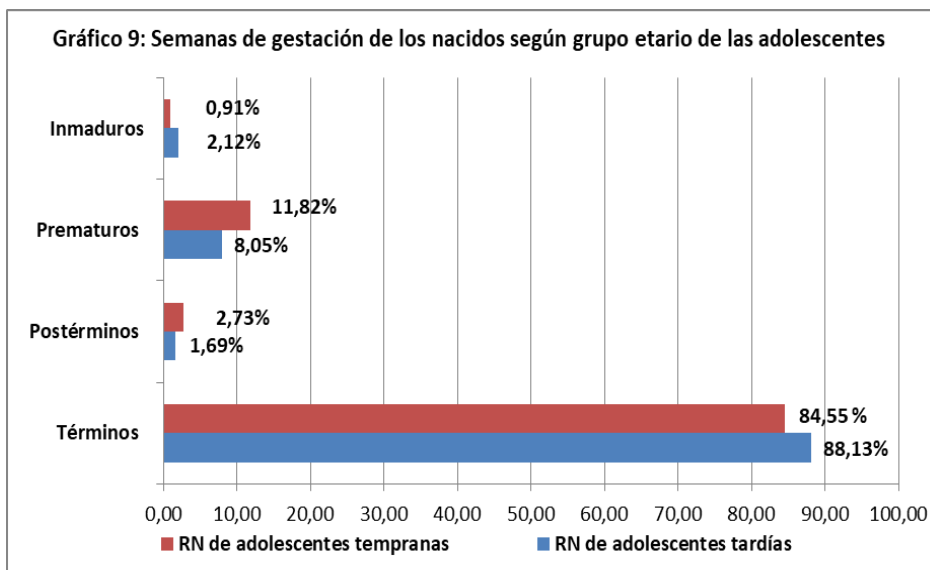
Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Al analizar las semanas de gestación por examen físico de los recién nacidos de las madres adolescentes se constató que el 86% (301) fueron de término con 37 a 41 semanas de gestación y el 10% (34) resultaron prematuros nacidos entre las 28 y 36 semanas. Los restantes fueron clasificados como nacidos inmaduros, entre las 21 y 27 semanas y postérminos con 42 semanas y mas (Gráfico 8). O sea que en toda la muestra estudiada se constató un 14% de recién nacidos con problemas de duración del embarazo.



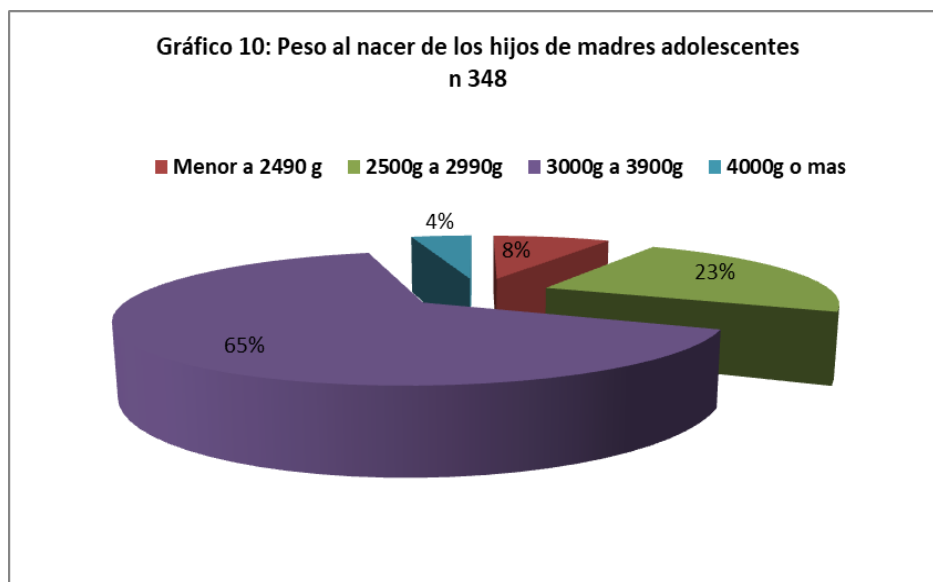
Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Como se había mencionado anteriormente, según grupos etarios de las madres adolescentes, el 66,09% (236) tenía entre 17 y 19 años, mientras que el 31,60% (110) se ubicaban con 16 años o menos. Al indagar sobre las semanas de gestación de los recién nacidos según estos grupos etarios se observó nacidos de término en el 88,13% (208) de las adolescentes tardías y en el 84,54% (93) de las tempranas; en el caso de los nacidos postérmino, el 1,69% (4) fueron hijos de las madres con 17 a 19 años y el 2,72% (3) fueron nacidos de las menores; con respecto a los niños pretérminos, en las adolescentes mayores fue de 8,05% (19), en cambio en las menores fue de 11,81 (13). Este dato fue coincidente con la bibliografía citada en el marco teórico que afirma que a menor edad de la madre mayor es la frecuencia de prematurez en los recién nacido (Gráfico 9).

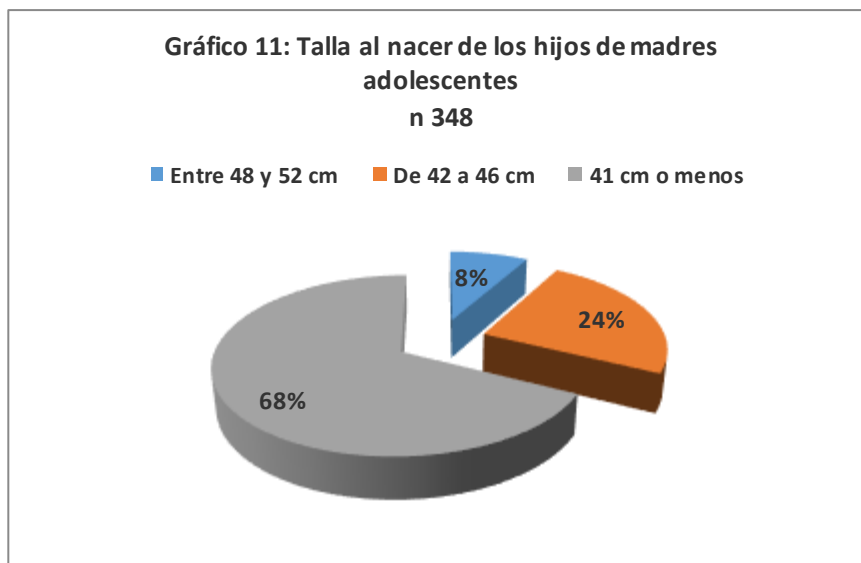


Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Los pesos de los recién nacidos fueron muy variables pero los más frecuentes se ubicaron en las categorías de adecuados a la edad gestacional con el 87,34% del total; también se constató que el 8% (29) de los niños tenían bajo peso y el 4% (15) alto peso para edad gestacional (Gráfico 10). Con respecto a las tallas, el 67% se ubicaba entre las esperadas de 48 a 52 cm (Gráfico 11).

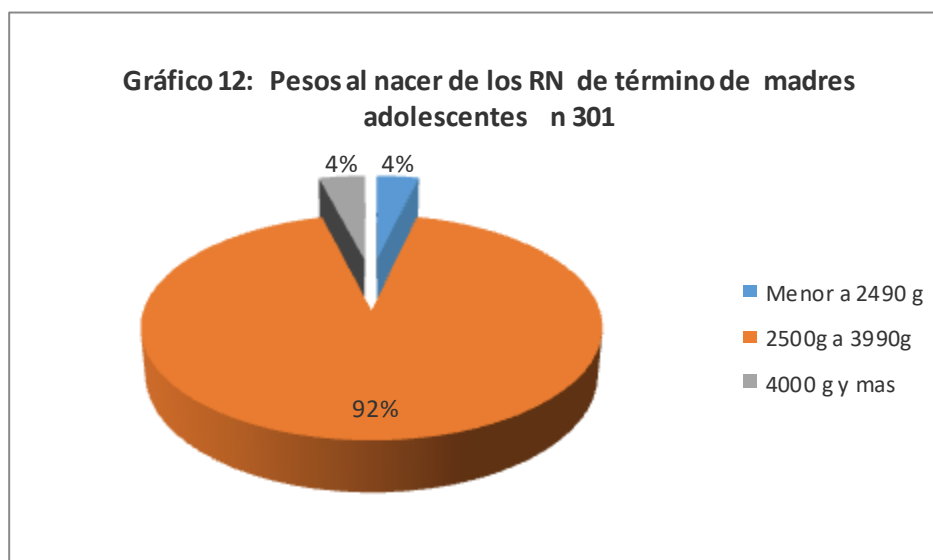


Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018



Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

Con respecto a los pesos al nacer de los niños de término se observó que de un total de 301, el 92% (278) fueron adecuados y el 8% (23) se distribuyeron entre bajos y altos pesos (Gráfico 12).



Fuente: Recolección propia de revisión de historias clínicas perinatales. Hospital Llano. Año 2018

RESULTADOS CUALITATIVOS

A los fines de profundizar en el abordaje cualitativo, se mantuvieron entrevistas con 25 madres adolescentes al momento del control del recién nacido, hasta que comenzó a aparecer el concepto de saturación. La información obtenida de estas madres se ordenó en función de los ejes de indagación planteados, lo que permitió recuperar conceptos emergentes referidos a expectativas sobre logros en el desarrollo evolutivo; ideas respecto al desarrollo de la inteligencia; ideas sobre el desarrollo del lenguaje; e ideas sobre las funciones y principios de la educación infantil.

Las *expectativas sobre los logros del desarrollo evolutivo* o sea la edad en que esperaban las madres que el niño alcance determinadas destrezas ordenadas por periodos, la entrevista semiestructurada incluyó interrogantes respecto a qué edad creían que su hijo podría contar hasta 5 y hasta 10, dibujar una persona con cabeza, tronco, brazos y piernas, ponerse su ropita sin ayuda, ordenar sus juguetes, compartir sus cosas con otros niños o jugar con ellos, andar en bici o saltar con una pierna, decir su nombre, recordar y contar pequeños cuentos.

La categoría emergente de los relatos de las adolescentes fue definido como “*desarrollo evolutivo y edad biológica*” permitiendo reconocer en ella tres propiedades. La primera y más frecuente estuvo referida a *ideas evolutivas tardías* con progenitoras que impresionaban poco informadas, donde ciertos logros madurativos se alcanzaban a edades más avanzadas de las que en realidad suceden como norma general. Integraban este grupo adolescentes con uno o más hijos, con distintas situaciones de pareja, pero con un denominador común, todas tenían escolaridad incompleta. Sus edades oscilaban entre 13 y 17 años y sólo una de ellas intentaba recuperar el cursado del nivel secundario.

Para estas madres los niños de 2, 3 o 4 años eran demasiado pequeños como para poder empezar a contar, quitarse o ponerse ropa, intentar dibujar una persona, ordenar sus juguetes, decir su nombre; que la independencia de estos infantes era poca como para poder cumplir con estas acciones. Varias consideraban que el contar era una competencia para los 5 o 6 años; o sea que muchos los logros evolutivos los trasladaban

a la escuela primaria, entre los 6 y 7 años, entre ellos repetir cuentos, ordenar sus juguetes, vestirse, jugar en grupos sin intervención de adultos, dibujar una persona con cabeza tronco, brazos, piernas, compartir sus cosas y saltar. Conducir una bicicleta la postergaban más allá de los 7 años y algunas recién a los 10 años

...queremos que de a poco sea más independiente...ahora es muy chiquito para hacer muchas cosas... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

...los nenes recién empiezan a compartir sus juguetes luego de los 4 a 5 años...y conducir bicicletas a los 7 u 8 años, antes ni pensarlo, es muy peligroso... (16 años, abandono la escuela, 2 hijos)

...no estoy muy segura pero creo que las habilidades, estas que son las propias de los niños, se inician en la escuela primaria... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

...recién pueden agarrar el lápiz para hacer dibujos del papá, la mamá o los hermanos cerca de los 10 años, vestirse sin ayuda, jugar con otros chicos, andar en bici, contar un cuento todo esto a los 10 años... (14 años, cursando el secundario, 1 hijo)

Otra propiedad identificada en esta categoría emergente se definió como *ideas evolutivas más acordes u optimistas*. Fue recuperada en segundo orden de frecuencia de madres adolescentes con posturas más ajustadas a la edad del niño y logros madurativos vinculados con el calendario evolutivo esperado como norma general o bien que ciertos logros madurativos vinculados se adquirirían con una mayor antelación de lo esperado para esa edad.

Esta propiedad se logró extraer de madres con un primer hijo o con más de uno, que se encontraban con pareja estable o en situación de soltería, pero en todos los casos presentaban escolaridad secundaria concluida. Sostenían que los niños de corta edad de entre 2 o 3 años, eran capaces de dibujar una persona, compartir sus cosas, decir su nombre, recordar pequeños cuentos, contar; aunque sostenían que los dibujos más completos de una figura humano o compartir sus cosas se conseguían al ingreso a la escuela. También con 2 o 3 años eran capaces de vestirse, ordenar sus juguetes, participar en juegos con otros niños y conducir bicicleta con apoyo. Si bien algunas

mamás opinaban que todo dependía del estímulo que recibía el niño en su casa, sostenían que estos logros ya estaban adquiridos antes de los 5 y 6 años.

Varias de estas mamás sostenían que contar, dibujar, compartir cosas con otros niños se aprendían de los hermanos y amigos. Ponerse la ropa, ordenar sus juguetes o conducir bicicleta afirmaban que lo enseñaba la mamá en la casa. Contar y decir su nombre y apellido, dibujar una persona con cabeza, tronco, brazos, piernas, ordenar sus juguetes, ponerse la ropa, jugar en grupos sin intervención de adultos, lo lograban antes de los 5 años, saltar en una pierna entre los 5 y 6 años. En este subgrupo se marcaba mucho el estímulo desde el hogar y la interacción con los hermanos.

... acá en nuestra casa, ponerse la ropa, ordenar sus juguetes o decir su nombre lo enseña la mamá... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... en la casa y antes que el niño llegue al colegio se lo estimula para que aprendan a vestirse, ayudan a la mamá a acomodar sus cosas, a juntar los juguetes tirados, también se le enseña a que comparta audífonos y juguetes con sus hermanitos y primos. Andar en bici se aprende primero con el triciclo y esto se enseña en la casa... (19 años, secundaria completa, 2 hijos)

Otra propiedad observada en esta categoría, aunque menos frecuente que las mencionadas anteriormente, se definió como *ideas evolutivas oscilantes*, con expresiones un tanto paradójicas; por un lado, expectativas innatistas sobre lo que traía el niño al nacer junto a estímulos recibidos desde las propias familias; y por el otro, los logros evolutivos adquiridos por el uso de la tecnología, a través de pantallas, celulares, televisión y sus aplicaciones. En este grupo eran reiterados los comentarios sobre el deseo de que sus hijos fueran mejores que sus madres en el desarrollo de distintas habilidades. Al esperar que los niños fueran mejor que los padres, deseaban que supieran contar, dibujar una persona, vestirse y ordenar sus cosas lo más tempranamente posible; sin embargo también afirmaban que teniendo corta edad podían decir su nombre, recordar y contar cuentos, compartir cosas con otros niños gracias a los aportes dados por los videos de YouTube.

... todo depende de la forma de ser del niño, de lo que trae... (19 años, secundaria completa, 5 hijos)

...que se vuelva independiente de a poco, usando todo lo que trae desde el nacimientos... (18 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

... los chicos pequeños empiezan a decir cuentos, a compartir cosas con otros niños, ponerse la ropa u ordenar sus juguetes porque ven videos de YouTube... (16 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

...saben contar números desde chiquitos porque ven videos de YouTube e imitan todo los que ven... (16 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

Otra dimensión de análisis indagó en las ideas respecto al *desarrollo de la inteligencia* o sea las concepciones de las madres adolescentes respecto de las potencialidades del niño para procesar información y con posibilidades de ser estimulada. Las entrevistas semiestructuradas incluyeron interrogantes para orientar el diálogo, tales como de qué dependía que un niño fuese inteligente, a que se debía el hecho que entre los niños normales unos fueran más inteligentes que otros, que podían hacer los padres para estimular la inteligencia de sus hijos, que pensaban respecto a que la inteligencia podía heredarse, que al niño había que enseñarle el funcionamiento del mundo para que sean más inteligente o si se podía influir en la inteligencia.

La categoría emergente en esta dimensión fue definida como “*concepción mono o multifactorial del desarrollo de la inteligencia*” mostrando en las entrevistadas un marcado desconocimiento de cuestiones referidas a su desarrollo. No obstante esto, se identificaron algunas propiedades que surgían como recurrentes de la categoría enunciada. La más constante fue referida como *característica individual del niño y su familia*, donde algunas madres adolescentes creían que dependía del entorno del niño y de su personalidad.

... el estímulo siempre viene de la casa, aunque no sé de qué depende que sea inteligente... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *la inteligencia depende de la personalidad del niño, lo he visto en mis sobrinitos...*
(15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *todo depende de cómo es el niño, aunque influye mucho como son en la casa y la alimentación que se le da...* (16 años, primaria completa, 1 hijo)

... *el carácter del nene es importante, pero también hay que leerle cuentos y no hacerlo mirar tanta tele que los vuelven medios bobitos... Los papás tienen que estimularlos...*
(14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *también tiene que ver como lo crían al niño en la casa...* (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *en todo el desarrollo de la inteligencia del niño, él no está solo, interactúa con la madres y la familia... la personalidad es importante y también el ambiente donde vive...*
(15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *creo que lo central es el entorno del niño...* (17 años, secundaria incompleta, 3 hijos)

... *todo depende de la forma de ser del niño...* (19 años, secundaria completa, 5 hijos)

Otra de las propiedades se refirió a *dependiente de la educación*. La inteligencia más relacionada a la educación con la concurrencia a la escuela desde el jardín siempre con estimulación desde la familia; un papel central a la incorporación del niño a la escuela y uno relativo a su entorno; a mayor concurrencia a la escuela más inteligente. Esta idea de que la inteligencia dependía de la educación no mostraba expresiones diferentes entre las madres adolescentes que ya tenían hijos, o bien en aquellas que se encontraban en diferentes situaciones de pareja o de nivel de escolaridad.

... *y también cuanto más vaya a la escuela más inteligente es...* (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... *la educación inicial también influye y es muy importante en el desarrollo de la inteligencia,* (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

...aunque todo está modernizado estaría bueno que empiecen a formarlos desde pequeñitos en el uso de las TICS... (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

El otro eje de indagación se centró en las *ideas sobre el desarrollo del lenguaje*, buscando obtener información sobre las concepciones de las madres respecto al dominio del habla como habilidad relevante del desarrollo psicomotor. Las entrevistas semiestructuradas plantearon interrogantes que buscaban recuperar cuestiones sobre que se podía hacer para estimular a que el niño hable, porque consideraban que algunos pequeños hablaban mejor que otros, de qué dependía que el niño aprendiera a hablar, si pensaban que la herencia influía en esto o si el lenguaje se estimulaba desde el entorno social.

En esta dimensión se identificó la categoría “*carácter múltiple del lenguaje*”. Se identificaron tres propiedades, la más frecuente *la imitación base del lenguaje*; primero imitar sonidos y luego recién incorporarlos al lenguaje; el resultado de la permanente imitación, de la interacción con otros niños y amigos y de la exposición frecuente a los dibujos animados.

... los nenes imitan todos... los dibujos animados favorecen la imitación... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... en general los nenes copian todo...ir a la escuela desde el jardín ayuda mucho... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... el contexto, el barrio, la familia favorecen la imitación... (19 años, secundaria completa, 1 hijo)

... primero el niño imita sonidos y luego recién los incorpora al lenguaje... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... los nenes copian todo... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... algo importante para que los niños hablen es estar con amiguitos... (17 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

La otra propiedad se definió como *el lenguaje dado por la escuela*, o sea la educación como la base de que el niño aprendiera a hablar y que lo hiciera bien.

... todo influye en la adquisición del lenguaje... hay interacción entre la herencia, la imitación y la educación... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... el desarrollo del lenguaje depende de la educación... en la casa solo imitan... (17 años, secundaria incompleta, 3 hijos)

Una última propiedad recuperada refería a *lo innato y el estímulo familiar*, la capacidad de hablar y hacerlo bien dependiendo de lo que recibía de los padres al nacer; una relación entre lo heredado de sus progenitores y la estimulación desde la casa; el lenguaje dependiente del entorno del niño; no todo imitación sino posibilidades de ser estimulado con la lectura y menos horas de los niños frente al televisor, destacándose el contexto, el barrio y la familia como centrales en este proceso.

... la casa influye en que el niño empiece a hablar... también la lectura... primero el niño imita sonidos y luego recién los incorpora al lenguaje... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... los dibujitos animados ayudan mucho a que se larguen a hablar y lo hacen por imitación... (16 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

La dimensión referida a las ideas de las madres respecto *funciones y principios de la educación infantil* buscó recuperar cualidades y características que le atribuían ellas mismas y el entorno familiar. Las entrevistas semiestructuradas se orientaron a indagar sobre momentos de lectura, cómo educar a los niños y para que los preparaba la familia y la escuela; que pensaban del ingreso del niño al colegio y que fuera de manera temprana; que opinaban respecto a poder hacer algo para que al niño le fuera bien en sus estudios; las preocupaciones sobre el futuro del hijo; como pensaban educar a los hijos; para que servía la educación de un niño.

En general ellas expresaban que anteriormente las funciones y principios de la educación se cimentaban en el hogar, pero en la actualidad, el trabajo familiar llevaba a que la escuela la reemplazara, aunque no lo consideraban correcto. Según algunas de

ellas, la concurrencia del niño a la escuela y el hecho de estar más acompañado, permitía detectar problemas en el hogar y la familia, como relaciones conflictivas evidenciadas en el comportamiento del niño. Consideraban la escuela como una ayuda invaluable para atender estos con problemas y darles a los niños una vida mejor. Familias con escasos recursos económicos para alimentar y vestir al niño encontraban en la escuela una contención para estas carencias. También afirmaban que el jardín y la escuela eran una segunda casa, con posibilidades de convivir con otras personas y modelar sus formas de ser.

Por lo expuesto en párrafos previos y atendiendo a la complejidad de esta categoría pareció conveniente desagregarla en dos dimensiones más simples. La primera, referida *ideas sobre funciones de la educación infantil*, permitió identificar como categoría de análisis “*la educación infantil entre la dependencia y la autonomía*” que mostró varias propiedades. La más frecuente, *aprender a leer y escribir* sobre todo en los primeros años, relacionaba la educación infantil con su contribución a que los niños fueran mejores personas, enseñándoles a pensar no sólo a obedecer, crear hábitos saludables, respetar horarios, cuidar del medio ambiente, sacar buenas notas y lograr buenos aprendizajes.

... obedecer se enseña en la casa... los chicos van a la escuela para aprender a leer y escribir... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... lo más importante y principal es que el niño vaya a la escuela para leer y escribir... y esto permite a los papás ir al trabajo... (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... todas las enseñanzas de la casa se fortalecen en la escuela y es muy importante cuando la mamá o el papá también van a la escuela... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... la escuela ayuda a que los niños creen hábitos ya que todo lo que tiene que ver con la inteligencia se estimula en la casa, en la familia... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

... la función de la escuela es que los niños aprendan a leer y escribir... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... lo más importante es que aprenda a leer y escribir, a contar... que tenga confianza en sí mismo, ayudando a lo que trae de la casa...lo que pasa es que en la escuela hay de todo y eso depende de la crianza de los otros nenes... (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... la escuela es para que vayan a aprender contenidos. La responsabilidad y el respecto forman parte de la crianza del hogar, madres, padres y abuelos con los que vive el niño. (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... la cuestión es que no solo saque buenas notas sino que tenga buenos aprendizajes....la educación sirve para que sea responsable aunque esto también le corresponde inculcar a mama y papa, a la familia... (18 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

... la escuela sirve para reforzar todo lo que el niño trae de la casa... pero esto lo hace solo en algunos casos... (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

...la educación a corta edad es primordial porque en algunos casos se refuerza lo que ya se trae y se aprende lo esencial para la vida...en otros casos hacen que el niño conozca valores y principios y los vaya trabajando de a poco...siendo el niño un agente de cambio en la familia, con sus hermanos o con sus amigos del barrio... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... la escuela no hace que el niño tenga confianza en sí mismo, esto depende del carácter del niño y del amor de la casa... si hacerlos pensar y aprender cosas nuevas... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

La segunda propiedad *cuidar y alimentar a los niños* refería a problemáticas de padres trabajadores, madres que estudiaban, la necesidad de apoyo a las familias cuando no había otras opciones, dar de comer a los niños, enseñar disciplina en niños rebeldes y a la vez prepararlos para la vida futura; no recurrir a la escuela con el propósito de tener tiempo para la recreación de las madres, sino buscando un futuro mejor para los pequeños; poder conseguir un trabajo o estudiar tranquilas; saber que los niños eran dejados por un rato en lugares seguros mientras recuperaban estudio o trabajo para ser ellas mismas mejores personas.

... la escuela controla que el chico crezca sano, esté bien alimentado y cuidado... (15 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... la escuela le da de comer a los nenes que no tienen....También es bueno cuando los niños son solos en el hogar... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... muchos padres no tienen plata para pagar una guardería linda... en eso el jardín de infantes ayuda mucho... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

... también sirve para poder descansar un poco de los niños ya que se vuelve agotador... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

... muchas cosas corresponden ser inculcadas en la familia, aunque muchas veces las madres están solas con los hijos y necesitan el apoyo de las maestras que son las que más tiempo pasan con los nenes... (19 años, secundaria completa, 5 hijos)

... enseñar a obedecer es en teoría, pero los niños son rebeldes... cuidar a los niños mientras los padres trabajan, aunque no debería ser así para muchos padres es así... (17 años, secundaria incompleta, 3 hijos)

... sirve para acompañar a los padres en los momentos difíciles en donde la familia necesita apoyo... también guiar a los padres en la crianza de los niños... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... además muchas mamás que no tienen tiempo para enseñarle cosas a sus hijos y en eso la escuela les permite adquirir valores y que se los haga pensar, cuidarlos... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

... todo depende de la casa, de la familia...antes en el hogar se cumplían muchas cosas y hoy porque la familia trabaja hay funciones de la crianza que debe cumplir la escuela pero no está bien... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

Una tercera propiedad *empatía y solidaridad* refería a la búsqueda de mejores relaciones con otros, desarrollo de la solidaridad, seguir reglas de convivencia, crear hábitos, ser mejores personas. En general esta propiedad fue recuperada de madres adolescentes que habían concluido el secundario.

... la escuela es para enseñar a pensar, para que sea una mejor persona en el futuro, crear hábitos de ciertos horarios... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... relacionarse también lo hacen en el barrio y obedecer se enseña en la casa...la escuela solo afirma o refuerza esto... (19 años, secundaria completa, 2 hijos)

... lograr que el niño sea empático y solidario, que siga reglas de convivencia, que desarrolle hábitos... (19 años, secundaria completa, 1 hijo)

... apoyar la formación de los niños mientras el papa trabaja y la mama estudia... (19 años, secundaria completa, 5 hijos)

... la educación infantil depende de la personalidad del niño... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

... yo como mama jovencita mando a mi hijo a la escuela porque quiero un mejor futuro para él...ya que ahí se encargan de que los niños no sólo sean mejores personas sino que también ayudan a que las mamás podamos trabajar y seguir estudiando, sabiendo que están en un lugar seguro...esto nos hacer ser mejores a nosotras también... (19 años, secundaria completa, 1 hijo)

La última propiedad de esta categoría, *jugar y socializarse*, observada en madres adolescentes en general con escolaridad incompleta, que ubicaban de manera bastante similar la educación infantil, sobre todo en los primeros años de vida. La escuela pensada para hacer jugar a los niños, adaptarse a otros contextos y resolver sus problemas solos; relacionarse y socializar con otros niños; prepararlos para el colegio.

... la escuela enseña a jugar más que nada, a juntarse con otros chicos... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... la educación tiene que hacerse para que los niños se adapten y resuelvan problemas solos... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... el jardín de infantes es un lugar para que los chicos puedan jugar y divertirse... (16 años, primaria completa, 1 hijo)

Dentro del mismo eje de indagación, la segunda dimensión abordaba refirió a las *ideas sobre principios de la educación infantil*, que justificaban la incorporación del niño en la escuela. Se reconoció como categoría emergente “*el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos*” aunque muchas de las madres adolescentes ponían el foco en lo que ofrecía la propia familia y la crianza impartida desde el hogar con los adultos en la casa.

Esta categoría mostró algunas propiedades, la más frecuente fue *desarrollar la creatividad*, no solo jugar y divertirse sino que aprendieran a compartir y prestar juguetes, pintar y dibujar creativamente, habilidades que las visualizaban como muy ayudadas con los videos de internet y sus canciones.

... ayuda mucho a la escuela que vayan de chiquitos al jardín....cantar aprenden en la casa con los dibujitos de la tele y del YouTube... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... el jardín o la escuela hoy en día son como una segunda casa en donde el niño aprende de todo, pinta, canta y convive con otras personas que lo van marcando en su forma de ser... (15 años, primaria completa, 1 hijo)

... la escuela los prepara para enfrentar cosas nuevas, para hacerlos pensar y que progresen en su formación....para que sean mucho mejor que los padres... (19 años, primaria completa, 2 hijos)

... la escuela siempre acompañada de la familia, porque ambas se complementan y se ayudan a que el niño sea mejor persona, creativo y logre progresar en el futuro... (19 años, secundaria completa, 5 hijos)

... los principios se aprenden de la casa. La escuela hoy por hoy tiene una mirada más integral, con la educación emocional intenta reforzar o adquirir valores carentes del hogar... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

Otra propiedad *obediencia y responsabilidad*, mostraba a la escuela valorada como un espacio para aprender a no contradecir a los adultos, ayudar a otros niños,

desarrollar la responsabilidad y disminuir los tiempos dedicados al empleo del celular o la televisión.

... la educación es importante...pero que sea una buena persona, que tenga amigos, que sea responsable, que obedezca a los mayores, todo eso dependen de la crianza de los padres y de la familia en donde está el nene... (17 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

... para mí la responsabilidad del niño se inculca en la casa y se exige en la escuela... ayuda a ponerles límites y a que resuelvan problemas y que aprendan a coincidir con los otros...que sean más independientes... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... todo depende de las enseñanzas que el niño trae de la casa y a su vez del maestro que le toque ya que no todos tiene el mismo criterio ni la misma forma de enseñar... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... muchos nenes no hacen caso porque están demasiado tiempo con el celular o la televisión... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... la educación en la escuela es con la ayuda de la familia para que el niño pueda tener una idea homogénea, de cómo debe ser educado en ambos lados, por un lado la casa le enseña lo básico y después en la escuela aprenden las materias y refuerzan lo del respeto, con la responsabilidad y el compañerismo... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... que tenga muchos amigos... las responsabilidades las van adquiriendo cuando son más grandes, esto no se puede enseñar a los más chiquitos... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

La última propiedad recuperada de esta categoría, *generar confianza*, se centraba en ir tomando sus decisiones, que la escuela los hiciera pensar, que pudieran actuar con libertad, aprender a enfrentar otros puntos de vista, descubrir nuevas técnicas, preservarlos de malas compañías, evitar que se equivocaran.

... los niños son muy pequeños para tener valores, principios y expectativas en ellos. Si se los presiona con los logros a obtener en el colegio se los puede frustrar... (17 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... en el colegio el niño suele sentirse más acompañado, por lo que se detectan problemas en la casa del niño, familia, relaciones conflictivas por el comportamiento del chico, siendo la escuela una ayuda o soporte que salva al niño de estos problemas y el da una vida mejor... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... también en casos en que las familias no cuentan con recursos económicos para alimentar y vestir al niño, la escuela lo ayuda y el chico se siente contenido así y le brinda seguridad... (16 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... castigar al niño si hace algo mal en el colegio...o sea corregir los errores pero nunca pegarles... (14 años, secundaria incompleta, 1 hijo)

... quiero que la escuela preserve a mis hijos de malas pero malas compañías hay en todos lados... (18 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

... en la escuela el niño puede recibir una penitencia si hace algo incorrecto, pero nadie más que la mamá puede pegarles a sus hijos... (16 años, secundaria incompleta, 2 hijos)

...la educación a corta edad es primordial porque en algunos casos se refuerza lo que ya se trae y se aprende lo esencial para la vida...en otros casos hacen que el niño conozca valores y principios y los vaya trabajando de a poco...siendo el niño un agente de cambio en la familia, con sus hermanos o con sus amigos del barrio... (18 años, secundaria completa, 2 hijos)

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los datos cuantitativos permitieron caracterizar la población de madres adolescentes asistidas por parto en una de las maternidades públicas de la ciudad de Corrientes. Cabe destacar que en el año 2018 hubo 2.140 partos en la institución, de los cuales 430 correspondieron a mujeres menores de 20 años alcanzando el 20% del total. Esta situación sigue mostrando que Corrientes arrastra desde hace años un porcentaje de madres adolescentes que oscila entre el 20 y el 25% (Amnistía Internacional, 2016).

Estadísticas nacionales señalan que en Argentina cerca de 100.000 nacimientos son de madres adolescentes, dato de relevancia no sólo por su magnitud sino también por las consecuencias sociales, psicológicas y biológicas que a menudo se potencian por el bajo nivel socioeconómico de la joven (UNICEF y Sociedad Argentina de Pediatría, 2017-2019).

Asimismo, Naciones Unidas estima que nacen por año en el mundo cerca de 15 millones de niños de madres adolescentes de 19 años y menos. Casi 3 millones ocurren en América Latina y el Caribe lo representa el 15% de este total. De acuerdo con las mismas estadísticas dos de cada tres de estos nacimientos ocurren en los países del cono sur (Amnistía Internacional, 2016). Estos datos coinciden con los descritos en la presente investigación que señalan que el porcentaje de partos en adolescentes se mantiene cercano al 20%. La actividad sexual es cada vez a más temprana edad, con promedios de inicio entre los 13 y 16 años y el embarazo precoz con mayor riesgo de complicaciones para la madre, feto y neonato.

Países en desarrollo informan 15 al 20% de nacimientos de madres adolescentes con al menos 40% de estos embarazos no deseados. Colombia registra una de las mayores tasas de embarazo adolescente de América Latina, una de cada cinco adolescentes de 19 años o menos ha estado embarazada (Holguín y colaboradores (Holguín, Mendoza, Esquivel, Sánchez, Daraviña, Acuña, 2013); estudios posteriores detectaron en una ciudad colombiana que 7,2% de las adolescentes escolarizadas afirmaron haber estado embarazadas alguna vez (Mendoza y cols, 2015).

Durante el año 2017 las estadísticas argentinas mostraron que 13,4% de los niños nacieron de madres menores de 20 años lo que significó más de 90 mil nacimientos de adolescentes, de las cuales cerca de 2.500 eran menores de 15 años. Las diferencias regionales muestran mayor vulnerabilidad en el NEA, sus provincias superan el 20% de los partos en contraposición con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que presenta el 5,5%. Esta situación adquiere relevancia no sólo por su magnitud sino por las consecuencias sociales, psicológicas y biológicas que a menudo se potencian con el bajo nivel socioeconómico y educativo de la joven madre (Dirección de Estadísticas e Información de Salud, 2017).

La revisión de 348 historias clínicas perinatales sobre un total de 430 registros, permitió disponer de información sobre el 80,9% de las mujeres menores de 20 años asistidas por parto durante el año 2018 en la maternidad de referencia. La edad materna del grupo estudiado osciló entre los 13 y 19 años, con un tercio de adolescentes tempranas de 16 años o menos y las restantes llamadas tardías de 17 a 19 años. Puede inferirse con esta descripción que el tiempo transcurrido entre la menarca y el embarazo es relativamente corto, siendo este último el resultado de las primeras relaciones sexuales. La distribución de las madres adolescentes en grupos etarios se apoya en los aportes de Ruoti (1992) quien concluye que el embarazo cuando sucede en la adolescencia, especialmente en etapas tempranas, conlleva a situaciones que pueden atender la salud de la madre y la del hijo, constituyéndose en un problema a ser considerado en términos presentes y futuros, por las complicaciones que acarrea sobre todo cuando se presenta en grupos menos favorecidos.

El antecedente de abortos previos, observado en las adolescentes atendidas por parto en la maternidad pública, coincide con reportes sobre abortos en otros estudios, aunque se constató en la población estudiada una marcada falta de registros en este punto (Medina de Armas J, 1997). Sin embargo, el informe de la OMS de 2018, afirma que 44 por cada 1.000 mujeres de 15 a 44 años abortaron entre 2010 y 2014, tasa 9 puntos superior a la media mundial.

Los datos de escolarización muestran que casi la totalidad de las madres se encontraban en situación de riesgo educativo por no haber concluido la educación formal básica antes del embarazo o como consecuencia de éste, con pocas posibilidades de retomar la escuela en el posparto. Este dato coincide con estudios que señalan que dos de cada tres jóvenes son a su vez hijas de madres adolescentes lo que junto a la precariedad educativa se constituye en fuerte elemento reciclador de la pobreza; las investigaciones señalan desde hace ya muchos años que las adolescentes al embarazarse precozmente reproducen el modelo asumido por las generaciones anteriores, a lo que se les agrega la persistencia de condiciones de pobreza en la población y la falta de oportunidades para las mujeres que tienden hacia la formación temprana de las familias (Castro, Cortes y Hernández, 1995; Alatorre Rico y Atkin, 1998). Como se señala en el marco teórico, las posibilidades de vivir en la pobreza para las adolescentes que tienen hijos son mayores; además, la maternidad precoz puede entrañar la pérdida de la educación vinculada a la deserción escolar, con la consiguiente caída permanente de ingresos (Alatorre Rico y Atkin, 1998).

El contexto de pobreza y de baja escolarización de las madres adolescentes son citados por Alatorre y Atkin (1998) como importantes factores de riesgo de morbi - mortalidad perinatal, especialmente en las adolescentes tempranas justifica los esfuerzos para disminuir su prevalencia. En la presente investigación tres de cada diez madres tenían 16 años o menos, mostrando, como ya se mencionó, el poco tiempo transcurrido entre la menarca, el inicio de las relaciones sexuales y el embarazo, extremadamente corto en el grupo más joven.

Desde un punto de vista médico varios autores (Díaz A, Sanhueza P y Yaksic N, 2002; Ruoti M, 1992) sostienen que las diferencias entre grupos de adolescentes

embarazadas se relacionan con dos factores; el primero la edad de las jóvenes, siendo mayor el riesgo en las menores de 16 años, con más frecuencia de variables que complican el embarazo; el segundo, más relevante y difícil de controlar, es la deteriorada condición educativa y biopsicosocial que presentan las adolescentes, destacándose como determinante en la prevalencia de patologías gravídicas y perinatales.

En la presente investigación los datos obtenidos sobre situación de soltería en la mitad de las madres adolescentes y el nivel educativo de riesgo en casi la totalidad de ellas coinciden con otros trabajos sobre maternidad temprana en la provincia de Corrientes (Auchter, Balbuena y Galeano, 2002; Auchter y Galeano, 2003; Auchter, Galeano y Zacarías, 2004); se compararon variables sociales y biológicas entre madres adolescentes y no adolescentes mostrando en las menores de 20 años peores niveles educativos, interrupción de los estudios por la gestación, situación de soltería y control del embarazo deficiente. La experiencia de Rico de Alonso (1986) señaló que un alto porcentaje de los niños hospitalizados por desnutrición severa eran hijos de madres adolescentes y ubicó al embarazo precoz como un problema no sólo por sus resultados perinatales, sino por las implicancias psicosociales acarreadas que repercutían en la joven determinando el cuidado a dar a su hijo y sus posibilidades de desarrollo personal (Fernández L S, 2004).

Ya en el año 2002, Novacovsky explicaba el crecimiento poblacional por el nacimiento de niños en familias pobres; en nuestro país, tanto en esa época como en la actualidad uno de cada dos nacimientos corresponde a familias que viven por debajo de la línea de pobreza. Los niños y adolescentes jóvenes cuentan con un promedio de escolarización cuatro años por debajo de los que se encuentran en mejor situación económica. En la primaria repiten de grado cuatro veces más; el abandono en la secundaria se quintuplica, por lo que un tercio de los jóvenes más pobres no finaliza el ciclo educativo. Desde la perspectiva educacional una situación de educativa de riesgo de nuestros jóvenes y adultos se observa en los que han terminado la escuela primaria, han quedado con primaria completa sin poder avanzar a la enseñanza media y lograron

algunos escalones de la escuela secundaria son jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo (Sirvent, 1997) pudiendo derivar en un futuro probable de exclusión.

Datos recuperados de las historias clínicas de las madres adolescentes estudiadas evidencian que sólo poco más de la mitad de ellas tienen frecuencia adecuada de controles prenatales, con 5 o más visitas médicas. Esta problemática también es tratada en otros trabajos que indagan la relación entre adolescencia, adherencia al control prenatal, el impacto sobre prematuridad, bajo peso al nacer y mortalidad neonatal en un hospital de Colombia entre 2005 y 2014 (Mendoza Tascón, Arias Guatibonza, Peñaranda Ospina, Manzano Penagos, Varela Bahena, 2015); se muestra que la adolescencia es la edad materna de mayor riesgo para no cumplir con el control prenatal. Sin embargo, también se señala que no sólo la edad se asocia a mala adherencia al control prenatal sino también otras particularidades como la escolaridad materna insuficiente y carencia de compañero permanente, aspectos también observados en la presente investigación.

Como se cita en el marco teórico, la información sobre morbilidad y mortalidad materna muestra que los índices se incrementan durante el embarazo adolescente, especialmente entre las más jóvenes. Para la OPS (2003) el 95% de las muertes maternas son evitables y es posible disminuir la morbimortalidad maternoperinatal con un adecuado y oportuno programa de control prenatal con no menos cinco citas e idealmente ocho y una atención del parto de calidad, junto a la identificación oportuna, la prevención y manejo de factores de riesgo.

Otros estudios en países de la región (Sotero Salgueiro, Sosa Fuertes, Domínguez Rama, Alonso Telechea, Medina Milanese, 2006) han mostrado al estado civil como un marcador demográfico vinculado a resultados perinatales; señalan desde una mirada de salud pública que entre aquellas mujeres que se identifican como solteras o sin pareja hay una mayor presencia de efectos adversos negativos en el feto y en el neonato. Estos datos vuelven a poner de relieve los hallazgos de la presente investigación que muestra que más de la mitad de las madres adolescentes estudiadas están solas y además han tenido controles prenatales insuficientes, lo que puede potenciar la aparición de desenlaces negativos.

La relación entre grado de instrucción de la madre y mortalidad infantil también ha sido puntualizado por UNICEF, con datos que afirman que los hijos de madres que no finalizan la primaria tienen riesgo de mortalidad infantil cuatro veces mayor que en aquellas con secundario completo (UNICEF, 2016). El dato de escolaridad insuficiente, mayor al 50% de las mamás estudiadas, abre una ventana de interrogantes sobre el futuro de sus recién nacidos.

Tal como se infiere con esta investigación, otra realizada sobre la misma cuestión muestra que el embarazo adolescente es un problema de salud con repercusión sobre la madre y el recién nacido, con diferencias en la edad gestacional y en la frecuencia de bajos pesos de los recién nacidos entre madres adolescentes al compararlas con las adultas (Jiménez Cabañas, Romero Gissera, García Anaya, Bravo Arribas, 2017). Datos surgidos de estudios en Colombia (Sánchez Valencia, Mendoza Tascón, Grisales López, Ceballos Molina, Bustamente Farfan, Castañeda, 2013) sobre factores de riesgo asociados al embarazo temprano coinciden con las observaciones de este trabajo, que lo relacionan a variables individuales como no encontrarse escolarizadas, el inicio de actividad sexual a los 15 o menos años, no usar métodos de anticoncepción en todas las relaciones sexuales, tratarse de un embarazo no planeado, ya tener otros hijos previamente que en nuestra investigación alcanza cerca del 18% de las madres estudiadas, con uno, dos o hasta tres hijos.

La frecuencia de prematurez en las madres adolescentes estudiadas osciló entre el 8 y el 12%, cifras coincidentes con la bibliografía de referencia que afirma que a menor edad de la madre mayor es la frecuencia de recién nacidos pretérmino (Amnistía Internacional, 2016). Según las estadísticas perinatales de Corrientes en ellas son más altos los índices de prematurez, retardo de crecimiento intrauterino, hipertensión arterial y preeclampsia, con situaciones más graves en el interior provincial, con localidades que registran nacimientos de madres adolescentes que superan el 25% de los partos. En este sentido, la procedencia de las madres en la presente investigación muestra que más de la mitad de los casos son madres provenientes de distintas localidades del interior de la provincia de Corrientes, especialmente de aquellas más cercanas a la capital provincial, la mayoría de ellas derivadas a la maternidad de referencia justamente por su condición

de adolescente y los riesgos que puede implicar tanto para la madre como para el niño. Esto se suma a datos argentinos que muestran que los niños que nacen de madres menores de 16 años, registran una tasa de mortalidad infantil de 45%, la cual disminuye a 23% en el grupo de 16 a 19 años.

Para cerrar esta discusión y como se depende del estado del arte, la problemática vinculada a la gestación adolescente es objeto de constantes estudios en regiones similares a la nuestra, observándose que adquiere una dimensión particular según el estrato al cual pertenecen las jóvenes, con características propias en cuanto a normas, valores y costumbres referidas a la situación de embarazo. En algunos estratos, sobre todo los más carenciados, la organización familiar lo considera un hecho cotidiano, con vivencias y experiencias que no traumatizan o denigran la imagen de la joven, ya que tiende a formar parte de una tradición repetida de una generación a otra. También es importante destacar que las consultas obstétricas en distintos centros asistenciales de la provincia de Corrientes, observan la persistencia constante de un alto número de adolescentes con embarazos no planeados que pasan a formar parte del grupo considerado de alto riesgo obstétrico y perinatal.

Esto es especialmente importante si se tiene en cuenta que el embarazo no planificado en la adolescencia es prevenible si se aplican estrategias adecuadas (OPS, 1995). Importa señalar que las posibilidades de vivir en la pobreza para las adolescentes que tienen un hijo son mayores y que la maternidad precoz puede entrañar la pérdida de educación vinculada a la deserción escolar y a la consiguiente caída permanente de los ingresos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUALITATIVOS

Las ideas y expectativas de las madres adolescentes entrevistadas refieren a sus concepciones en torno al desarrollo y la educación de los niños y permite inferir, tal como afirma la bibliografía, la influencia que estas pudieran tener sobre el desempeño de la maternidad (Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003). Estas ideas y expectativas incluyen una variedad de conceptos relacionados entre sí, que a veces se solapan con creencias, actitudes, valores, para poder inferir sobre las ideologías que poseen a cerca del desarrollo y la educación de sus hijos (Palacios, 1987).

En esta investigación, la primera dimensión denominada *expectativas sobre los logros del desarrollo evolutivo* de los niños, se centra en indagar acerca de las edades en las que esperan que se alcancen determinadas destrezas ordenadas según periodos. De los relatos de las entrevistadas emerge como categoría de análisis el “*desarrollo evolutivo y edad biológica*” logrando identificar en ella tres propiedades.

La primera propiedad refiere a *ideas evolutivas tardías*, sobre todo en el área motora y perceptiva, donde las expresiones son bastante conservadoras, con expectativas de un calendario madurativo tardío y percibiéndose una escasa influencia de las madres adolescentes sobre el desarrollo de sus hijos. Se muestran poco informadas y con bajo nivel educativo por escolaridad incompleta. Dentro de esta propiedad, los niños de corta edad son vistos demasiado pequeños para empezar a contar, quitarse o ponerse ropa, intentar dibujar una persona, ordenar sus juguetes, decir su nombre, compartir cosas con otros niños o recordar cuentos; postergan estas habilidades para el ingreso a la escuela primaria, más allá de los seis años. Estas expectativas son pesimistas, ciertos logros madurativos se ubican a edades más avanzadas de las que en realidad suceden como norma general en el desarrollo infantil. Varias mamás adolescentes en sus relatos esperan que sus hijos sean mejores que ellas y parecen visualizarse a sí mismas como más tardías en esos logros.

En estas ideas tardías no se visualizan expresiones de actividades interrelacionadas entre niños, adultos y otros compañeros de diversas edades. Son espacios denominados como zonas de desarrollo próximo, según los aportes de

Vigotsky, que describe la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Barone, 2007).

Las observaciones realizadas coinciden con los aportes de investigadores que han constatado que cerca de un tercio de los padres tienen ideas evolutivas tradicionales sobre el desarrollo de sus infantes (Palacios, Hidalgo y Moreno, 2001). Los resultados de este trabajo muestran que las madres adolescentes tienen tendencia a postergar, para edades más avanzadas, logros evolutivos centrales de los primeros años de vida de los niños como lo son el inicio del lenguaje, la locución, la expresión verbal, el juego en paralelo, la socialización, la curiosidad y la exploración motor del aprendizaje. Las mamás entrevistadas, tampoco dejan entrever en sus ideas, la necesidad de enriquecer la esfera socio-emocional infantil a través de las relaciones sociales, el disfrutar de la compañía de otros niños con los que crece y aprender a compartir juegos y logros de forma natural (Mansilla, 1996; Mansilla, 1988).

La segunda propiedad emergente refiere a *ideas evolutivas más acordes u optimistas* sosteniendo que ciertos logros madurativos del calendario evolutivo se adquieren con mayor antelación de lo esperado o más ajustados a lo que se puntualiza como pautas generales. Aportan a esta propiedad las madres con la escolaridad secundaria concluida. Sostienen que los niños de corta edad son capaces de dibujar, compartir sus cosas, decir su nombre, recordar pequeños cuentos, contar, vestirse, ordenar sus juguetes, participar en juegos con otros niños y conducir bicicleta con apoyo. Opinan que todo depende del estímulo que reciban desde las familias, que es enseñado por las madres, que se aprende en el hogar y con marcada interacción entre hermanos y vecinos.

Esta propiedad surge de madres adolescentes con expectativas evolutivas más modernas con una mejor perspectiva del calendario madurativo de los niños; su nivel educativo más completo las muestra informadas e influyentes en la crianza y la educación de sus hijos e hijas. Coincide con los aportes de Palacios y colaboradores quienes identificaron en sus estudios progenitores con niveles educativos mejor

posicionados que formulan predicciones evolutivas que implican mayor precocidad que la definida por aquellos con escolaridad insuficiente. Las madres adolescentes de esta investigación apuestan a que los logros madurativos se adquieren con una mayor antelación de lo esperado o bien más ajustados a lo que es de esperar como norma general (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998; Palacios, Hidalgo y Moreno, 2001).

La tercera propiedad observada en esta categoría, recuperada de madres adolescentes con distintos niveles de escolaridad, refiere a *ideas evolutivas oscilantes* con expresiones que muestran un espectro variado sobre los logros evolutivos. Por un lado, concepciones innatistas junto a estímulos surgidos en la interacción con las propias familias y deseos de que sus hijos fueran mejores que ellas en el desarrollo de estas habilidades. Por el otro, logros evolutivos adquiridos por la exposición de los niños a la influencia del ambiente canalizado por la tecnología y el uso de pantallas.

Esta propiedad, que en uno de sus extremos muestra ideas evolutivas con tendencias innatistas entre madres adolescentes con distintos niveles educativos, coincide con los aportes de Palacios (1987) y de Palacios, González y Moreno (1992) quienes describieron estas posturas que argumentan que el desarrollo evolutivo vendría determinado por la carga genética del bebé, y definieron a este grupo como progenitores de ideas evolutivas paradójicas, oscilaciones en sus expresiones entre aquello considerado herencia y el ambiente. Las investigaciones que abordan esta temática apuntan a que los padres con ideas evolutivas paradójicas sobre el desarrollo evolutivo de sus hijos e hijas alcanzan a casi la mitad de la población estudiada (Palacios, Hidalgo y Moreno, 2001).

En el otro extremo de esta propiedad, los logros evolutivos adquiridos por la influencia del ambiente, pero expresados por las madres adolescentes en función del contacto de los niños con la tecnología. Al respecto, la bibliografía señala que el sistema nervioso central se desarrolla significativamente entre el nacimiento y los 36 meses de vida, por lo que los estímulos recibidos en esta etapa son centrales. Las pantallas no disponen de condiciones trascendentes para el desarrollo de la tridimensionalidad del mundo real y para la interacción humana, por lo que no se recomiendan antes de los 2 años. En esta etapa de desarrollo sensoriomotor es limitada la comprensión del

contenido bidimensional de las pantallas. El control atencional y el pensamiento simbólico son inmaduros como para que puedan transferir conocimientos desde distintos dispositivos a la vida real en tres dimensiones. Antes de esta edad el desarrollo de habilidades requiere de la exploración del mundo que lo rodea y la interacción adecuada con padres o cuidadores para adquirir una madurez exitosa. (Reid Chassiakos, Radesky, Christakis, 2016). El uso en exceso de estos artefactos, se asocia con menor interacción verbal y no verbal en la familia y a conflictos entre padres y niño (Richard, 2016).

Como afirman distintos estudios, pero no se logra recuperar de las ideas de las madres adolescentes, la edad preescolar es una etapa vital para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños. En este periodo, que en las sociedades occidentales generalmente abarca de los tres a seis años de edad, los niños desarrollan las principales cualidades que serán claves para el éxito en la vida y en la escuela (van Lier y Deater-Deckard, 2016). Estas funciones evolutivas, definidas como el conjunto de procesos cognitivos de orden superior permiten controlar los comportamientos esenciales para la realización de tareas y para el aprendizaje (Baggetta y Alexander, 2016). No sólo son necesarias para madurar y moderar el comportamiento en situaciones sociales o académicas, sino para controlar los comportamientos impulsivos (Romero López, Benavides Nieto, Fernández Cabezas, Pichardo Martínez, 2017); se desarrollan durante la infancia y maduran en la adolescencia, pero el crecimiento más significativo se produce en el período preescolar (Volckaert y Noël, 2015).

Con respecto a la dimensión de análisis *ideas sobre el desarrollo de la inteligencia*, expresadas por las madres adolescentes respecto de las potencialidades del niño para procesar información, permitió identificar como categoría emergente la “*concepción mono o multifactorial del desarrollo de la inteligencia*” asentada en el desconocimiento en esta temática. Dos propiedades surgen en esta categoría, la más frecuente refiere a *características individuales del niño y su familia*, con dependencia del entorno del niño y de su personalidad. Como sostiene en sus estudios Sigel (1986), hay progenitores que con bastante frecuencia afirman que la inteligencia está más determinada por la herencia. Esto se observa en las madres adolescentes, cuyas ideas no

parecen visualizar relaciones entre lo interno y lo externo, la herencia y el ambiente, o la interrelación entre ambos sostenida por Henri Wallon (Wallon, 1987). Estas expresiones no se articulan con las nociones de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1987) y no orientan hacia espacios de ajuste con los hijos, donde se alienten procesos complejos que expresen habilidades para estimular los aspectos cognitivos.

Las ideas vertidas se alejan de las posibilidades de considerar la inteligencia como una potencialidad biopsicológica para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tengan valor para una determinada sociedad. No obstante ello, hay puntos de contacto con los aportes de Gardner al expresar que la inteligencia se puede desarrollar en función de la interacción y el estímulo constante de los padres y su familia, los maestros u otros (Gardner, 2001)

La segunda propiedad vinculada al desarrollo de la inteligencia fue definida como *dependiente de la educación*. La inteligencia más relacionada con la concurrencia a la escuela desde el jardín; el papel central de la incorporación del niño a la escuela y uno relativo al entorno del infante; la concurrencia a la escuela como influyente en su inteligencia. Las ideas sobre la inteligencia dependiendo de la educación, no tienen expresiones que varíen en madres adolescentes con más de un hijo o en aquellas con diferentes situaciones de pareja o de nivel de escolaridad.

En definitiva, esta categoría respecto del desarrollo de la inteligencia, muestra que las ideas de las madres adolescentes y sus dos propiedades, tienen similitudes con lo observado por Palacios, Moreno e Hidalgo (1998). Los mencionados autores describen en la base de las ideas de los progenitores un dualismo herencia-ambiente; le atribuyen el desarrollo de la inteligencia a un continuo entre posturas innatistas, que argumentan que viene determinado por la carga genética del bebé en un extremo, a otras enfocadas en el ambiente donde el entorno educativo aparece condicionando el desarrollo de la inteligencia, pasando por una serie de posibles interacciones entre influencias ambientales y biológicas. En este continuo se visualizan las ideas de las madres adolescentes que consideran que la inteligencia está determinada por la herencia o carga genética, más frecuentemente, y por la educación y el impacto que ello puede tener en las capacidades de sus hijos, menos frecuentemente.

Como se menciona precedentemente, el análisis cualitativo muestra ideas oscilantes entre herencia en un extremo y educación en el otro. Investigadores como Sternberg (1990; 1999) y Gardner (1999; 2001; 2005) establecen rupturas entre las concepciones tradicionales centradas en la inteligencia académica o escolar, al plantear la necesidad de relacionar el desarrollo intelectual y los entornos relevantes de la vida cotidiana, destacando la diversidad de capacidades que pueden estar implicadas en el comportamiento inteligente. Estos autores reproducen la estructura multifactorial de la inteligencia y el enfoque de las inteligencias múltiples que indican que niños y niñas tienen potenciales con independencia de su condición étnica, social, cultural. En virtud de ello, darles oportunidades de desarrollar nuevos aprendizajes, mediante la educación les permite ampliar sus comprensiones sobre el mundo y enriquecer sus capacidades para desempeñarse en él.

Cabe destacar lo afirmado por Gardner (1983) respecto a que los seres humanos durante el curso de su evolución han desarrollado competencias distintas y relativamente independientes que las describe como habilidades, talentos o capacidades mentales y las denomina inteligencias. Su teoría de las inteligencias múltiples sustenta la plasticidad de las capacidades humanas, su multiplicidad y especialización, basándose en estudios neurofisiológicos y transculturales de varios años de investigación. La concepción dinámica de la inteligencia, que explora distintas capacidades del comportamiento inteligente, no se desprenden de la categoría emergente de los relatos de las madres adolescentes.

Según los aportes de Piaget, la inteligencia es el equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras; su formación se busca a partir de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensorio motores elementales (Piaget, 1983) e incluye procesos indisolubles de asimilación y acomodación. Como complemento de esta visión tradicional que enfatiza elementos cognitivos y abstractos, nuevas concepciones acentúan otros relativos a la emocionalidad, a aspectos sociales e incluso a cualidades de tipo intrapersonal (Cobos Sánchez, Fluja Contreras y Gómez-Becerra, 2017; Goleman, 2000; Isaza & Calle, 2016). Estos cambios de paradigma amplían el concepto de inteligencia a otras dimensiones más cercanas a la cotidianidad de la vida de las

personas, lo que no parecería evidenciarse en las ideas que expresan las madres adolescentes, que trasladan su desarrollo a características individuales del niño y su familia por un lado, y por el otro, aunque con menor presencia, al proceso educativo.

Otro eje de indagación referido a *ideas sobre el desarrollo del lenguaje* introduce en las concepciones de las madres adolescentes respecto al dominio del habla como habilidad relevante del desarrollo psicomotor. La categoría que emerge definida como “*carácter múltiple del lenguaje*” presenta tres propiedades; la más frecuente *la imitación base del lenguaje* surge como más influenciada por el medio, asociada a las ideas de imitación como su fuente. Esta propiedad coincide con los aportes de Bárbara Rogoff quien señala que la observación activa y la imitación juegan un papel fundamental en el aprendizaje de los niños más que en explicitar lo que se aprende (Rogoff B, 1993). Otros autores sostienen que la observación e imitación requieren ser considerados como parte del sistema de comportamientos que genera experiencias concretas mediante los sentidos y que se transforman en aprendizajes reales (Arriaga P, Ortega M y Meza G, 2006).

La otra propiedad, menos frecuente que la anterior en esta categoría de análisis, *el lenguaje dado por la escuela*, señala a la educación como la base para que el niño aprenda a hablar y que lo haga bien. Autoras como Borzone y Rosemberg sostienen que ciertos aspectos del lenguaje tales como el desarrollo discursivo, la complejidad sintáctica en la organización de las emisiones y la precisión en el uso del vocabulario son muy sensibles a la calidad de las interacciones que se dan en este proceso. El niño se abre al entorno social y en este abrir progresivo es donde la educación inicial tiene un papel importante para desarrollar sus habilidades comunicativas y descubrir que hay otros niveles de interacción, estilos de conversación y funciones comunicativas. Sin embargo, cuando ingresan al jardín el habla concreta lo que los niños adquieren en su experiencia familiar como base de la socialización en su entorno inmediato, a partir de patrones y modelos que tienen que ver con las oportunidades de desarrollo lingüístico proporcionadas por este entorno cercano (Borzone, Silva, Rosemberg, 2010).

Las expresiones de las madres dejan de lado conceptos centrales que superan la imitación o la escolarización propiamente dicha en el desarrollo del lenguaje. En este

sentido, su adquisición temprana requiere de un contexto familiar que ayude a los interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas (Bruner, 1988; Bruner, 1998). Por ello, los niños descuidados lingüísticamente enmudecen, sus palabras se pliegan y las referencias del mundo se tornan dispersas y dislocadas, sin poder encontrar una relación entre las palabras, las cosas y su propia implicancia anímica (Cagliano, 2007). Si el niño se siente emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado, se desarrolla normal y óptimamente, superando las dificultades de las distintas etapas en el tiempo esperado. En cambio, cuando la familia y la escuela son conflictivas o indiferentes a él, se obstaculiza y retarda su evolución con consecuencias que pueden ser negativas para su comportamiento de ajuste posterior.

La última propiedad refiere a *lo innato y el estímulo familiar*, la capacidad de hablar y hacerlo bien dependiendo de lo recibido de los padres al nacer; una relación entre lo heredado de los progenitores, la estimulación desde la casa y la educación recibida; el lenguaje dependiente del entorno del niño; no todo imitación sino posibilidades de ser estimulado con la lectura, menos horas de los niños frente al televisor y con el contexto, el barrio y la familia siendo centrales en este proceso.

Es importante destacar que el nivel inicial es el primer encuentro del niño con la escolaridad donde pasa de ser hijo a ser alumno en un espacio nuevo que desconoce. En este medio, los conocimientos son transmitidos lingüísticamente y el niño se da cuenta que requiere palabras para hacerse entender y significados para comprender la enseñanza, aunque no siempre cuenta con ellos. Inician su escolaridad hablando o comenzando a hablar su lengua materna, la lengua de los afectos, la de los primeros intercambios familiares, la lengua que les da identidad social y cultural (Catale, 2015). Este lenguaje intrafamiliar, llamado lenguaje materno, admite en su uso formas cotidianas de señalamiento, gestos, onomatopeyas y neologismos que dentro del jardín de infantes no son suficientes para la interacción con pares y docentes; por ello, el niño que no consolida su lenguaje en tiempo y forma encuentra dificultades de adaptación al ingresar a la sala de tres años.

Las expresiones aprendizaje, adquisición y desarrollo del lenguaje, se utilizan para referirse al proceso que comienza tres meses antes del nacimiento (Elman y otros,

1996; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) y que lleva gradualmente al niño al dominio de su lengua nativa. Aunque las tres expresiones pueden ser utilizadas como sinónimos, sus significados conllevan matices teóricos. El término adquisición refleja la influencia de los modelos innatistas, que implica que la adquisición de la gramática de la propia lengua depende fundamentalmente de información genética específica, es decir, una gramática universal donde el entorno es el desencadenante de ese ovillo genético predeterminado. La adquisición, además de particularidades del desarrollo del niño como los cognitivos o sociales, propone los modelos formales del proceso de adquisición y reducen al mínimo el papel de la experiencia lingüística del niño. Mientras que el término aprendizaje enraíza en la psicología y se vincula con el conductismo y el contenido.

En los años cincuenta, Skinner y su teoría del reforzamiento, propuso la primera explicación empirista sobre cómo el lenguaje es aprendido, destacando la experiencia, el aprendizaje asociativo y el refuerzo de los adultos, como agentes de la configuración gradual de la conducta verbal en el niño. En la actualidad, los modelos constructivistas y emergentistas describen el desarrollo como un proceso ontogénico, gradual, complejo y adaptativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo lingüístico es impulsado por una interacción compleja de experiencia y aprendizaje, que además parte de un sistema con diversas construcciones innatas, algunas genéticas, otras aprendidas in útero, pero todas de carácter no específicamente gramatical. Este modelo también busca revelar cómo el niño aprende la gramática y supone que no es suficiente someterlo a un entorno lingüístico para que se produzca el desarrollo lingüístico; son necesarios cambios cognitivos complejos para dar cuenta del proceso de aprendizaje de la lengua materna, en el que interactúan entidades lingüísticas con propiedades emergentes, que dan lugar a nuevas entidades de nivel superior, con nuevas propiedades emergentes, y así sucesivamente (López Ornat, 2011).

En las madres adolescentes, la categoría referida al *carácter múltiple del lenguaje* y sus tres propiedades, muestra ideas que sostienen que la imitación es la base del lenguaje o bien que es el entorno educativo el determinante de su desarrollo; sin embargo hay alguna consideración que entrelaza lo innato y el estímulo familiar. En

este sentido, es importante recuperar la teoría sistémica de Andolfi y la ecológica de Bronfenbrenner que sostienen con evidencias el impacto de la familia en el proceso de desarrollo y de educación de los infantes, con funciones dinámicas en interacción e intercambio, que se autorregulan y transforman para mantener continuidad (Andolfi, 1984), donde los entornos primarios de mayor influencia en niños y niñas, con roles y relaciones entre sus miembros se dan el hogar, la escuela y en el sitio donde se vive e interrelacionan (Bronfenbrenner, 1987).

Con respecto a las *ideas sobre las funciones de la educación* se indaga en las cualidades que ellas le atribuyen a la familia y a la escuela. Aquí emerge con regularidad la categoría “*la educación infantil entre la dependencia y la autonomía*” con cuatro propiedades. La observada con más frecuencia, *aprender a leer y escribir* sobre todo en los primeros años, destaca el valor de la educación como una función de gran importancia para el desarrollo infantil, con metas relacionadas con la libertad, la creatividad y la expansión de la propia personalidad (Sánchez Hidalgo, Hidalgo García, 2003). Las madres adolescentes identifican la lectoescritura como el pilar de la incorporación del niño en la escuela, requisito para el logro de destrezas intelectuales y de estrategias cognoscitivas. Sin embargo, como sostienen distintos autores, leer y escribir son aptitudes básicas que se van desarrollando a la par de capacidades y habilidades más complejas para constituirse en recursos del aprendizaje (Campo Ternera, Mercado Donado, Sánchez Lozano, Roberti Vergara, 2010).

Las descripciones recuperadas de las madres adolescentes con diferencias educativas (instrucción insuficiente o secundario finalizado) adquieren relevancia a la luz de investigaciones que afirman que estimular las aptitudes básicas del aprendizaje durante la infancia temprana es crucial para el desarrollo físico, cognitivo y de la personalidad (Campo Ternera, Mercado Donado, Sánchez Lozano, Roberti Vergara, 2010). Cuando los niños no desarrollan los patrones normativos y educativos esperados, pueden presentar posteriormente dificultades en la adquisición de habilidades más complejas, con desventajas para un desarrollo acorde con la edad.

Otra propiedad *cuidar y alimentar a los niños* es expresada como necesidad de los progenitores que trabajan, de las madres que estudian, cuando hay carencias de todo

tipo, falta de recursos o de capacidades para conducir la educación sobre todo si los niños son rebeldes; pone de relieve aspectos centrales del desarrollo infantil y las oportunidades educativas, que se implican de manera indisoluble cuando se trata de garantizar los derechos de los más pequeños y las condiciones en las que crecen y aprenden (Picco y Soto, 2013).

Lo recuperado de las madres adolescentes, con estas ideas de cuidar y alimentar a los niños, muestra lo que ellas visualizan como necesidades de los niños como sujetos de aprendizaje, con énfasis en aspectos biológicos y sociales como función de la educación infantil, dato visto desde la teoría como un proceso del desarrollo humano que involucra interacciones de factores ambientales, psicológicos, culturales (Vygotsky, 1987; Rogoff, 1993; Bruner, 1998). Estas ideas muestran cómo ellas parecen depositan vínculos y prácticas en un trabajo conjunto y colaborativo, estableciendo nexos entre el hogar y la escuela para sumar esfuerzos en beneficio de los niños y de sus madres (Oller, 2008). Con esta perspectiva, fortalecer la relación entre la familia y la institución implica, desde cada ámbito educativo, generar y sostener oportunidades de encuentro, intercambio, reflexión y participación, adecuados a las necesidades y particularidades de quienes son los cuidadores principales a los que se acompaña, en este caso progenitoras adolescentes.

Es importante destacar que en los primeros años de vida, la fragilidad hace del cuidado una condición necesaria para el desarrollo y el bienestar infantil. Los pequeños necesitan de afecto y protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Desde esta perspectiva, cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades, confiando en sus capacidades y posibilidades de aprender. En este sentido, es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el otro y no solo proteger y preservar (Martiniá, 2003). Por ello, el cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar, la transmisión de conocimientos es un modo especial de cuidado, es inscribir a los niños en el mundo de la cultura, dotarlos de las herramientas para una inclusión plena en la trama social. En los contextos institucionales cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e

inseparables, ya que cualquier acción que se ejerce sobre los niños porta una impronta cultural (Pastorino, 2005).

Sin embargo, aunque la teoría sostiene que no es posible ofrecer entornos de cuidado y enseñanza sin el apoyo de las familias, y que tampoco es posible esperar que las instituciones prescindan del entorno de los niños para un cuidado verdaderamente integral, no parece surgir de los comentarios de las madres adolescentes que ellas y sus familias requieren insertarse en una dimensión más amplia de cooperación que sostenga y fortalezca la tarea en cada contexto. En este sentido, tejer redes para una crianza y educación compartidas (Marotta, 2008) significa que las instituciones destinadas a los niños y sobre todo a los más pequeños, abran sus puertas a las familias, sobre todo si son progenitoras adolescentes, en busca de sistemas de apoyo y concertación de acciones entre instituciones y sectores. Acompañar y complementar la crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar implica posicionar a las instituciones como espacios plurales, de tarea cooperativa, que reconocen y respetan las tradiciones culturales de las familias, y promueven el diálogo y los acuerdos para la construcción de alianzas. Requiere además la consolidación de redes en la comunidad para un cuidado integral dentro del contexto sociocultural de los niños (Marotta, 2008).

Otra propiedad de la misma categoría, *empatía y solidaridad*, considera que con la educación se establecen mejores relaciones con los otros, se adhieren y respetan reglas de convivencia, se desarrollan buenos hábitos, en definitiva se vuelven mejores personas. Estos conceptos de ser empáticos y solidarios coinciden con lo que se viene enfatizando en las últimas décadas, la educación de las emociones, como una parte fundamental del desarrollo.

Las nuevas perspectivas pedagógicas generan estrategias de acercamiento para formar ciudadanos y relacionarlos con el conocimiento y la cultura. Es allí, donde los niños se desempeñan como sujetos públicos en un ámbito diferente al estrictamente familiar y barrial (Cañizalez & Pulido, 2015). Muchos teóricos, han dedicado esfuerzo y tiempo a estudiar, en diferentes contextos sociales, la forma en como las emociones influyen en el desarrollo de las conductas humanas, en el proceso intelectual y cómo estas son aprendidas y educadas (Goleman, 1993; Salovey y Mayer, 1990; Shapiro,

1997. Esta habilidad de educar las emociones, conocida como inteligencia emocional, incluye la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1993).

Daniel Goleman (1993) pone énfasis en el hecho que las personas con alto desarrollo emocional presentan mayor nivel de satisfacción personal y una actitud positiva ante la vida, que les permite sortear de una mejor manera los avatares de la vida. Lo que Goleman (1993) denomina autorregulación, empatía y habilidades sociales, Salovey y Mayer (1990) lo consideran asimilación y regulación emocional, mientras que Gardner (1990) inteligencias intra e interpersonales. Todo apunta al mismo objetivo, conocerse a sí mismo, aceptarse, aprender a exteriorizar y regular emociones. De una u otra forma, las madres adolescentes, expresan la importancia de potenciar la enseñanza de las emociones como funciones del campo educativo, por cuanto es allí donde el niño, además de pasar gran tiempo de su vida, genera y fortalece relaciones personales a partir de lo que tienen y exteriorizan. Las madres adolescentes, a pesar de la poca formación teórica en estos tópicos reconocen en los ambientes escolares espacios favorables, tanto para la convivencia como para el aprendizaje, conformados por personas que puedan enseñarles a los niños propensos a la irritabilidad y la ira, a reconocer y controlar estos sentimientos (Shapiro, 1997).

Una última propiedad observada en ésta categoría, *jugar y socializarse*, se recupera de madres adolescentes en general con escolaridad incompleta, que ubican a la educación infantil, sobre todo en los primeros años de vida, como el espacio para el juego de los niños, la adaptación a otros contextos, resolver sus problemas solos, relacionarse y socializar, estimular su creatividad y prepararlos para el colegio.

En este sentido, Vygotsky (1996) define el juego como un factor básico del desarrollo, un contexto de interacción en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos en los ámbitos de los temas que representan. Este autor sostiene que además es una acción espontánea con gran valor socializador; los niños aprenden a conocer sus límites y capacidades, las normas sociales, a utilizar la imaginación y a incorporarse al trabajo escolar. Por su lado, Montañés y otros (2000)

afirman que el juego está presente en todos los seres humanos, relacionado con la diversión y el descanso. Es una actividad que posibilita y facilita que los niños desarrollen completa y armónicamente todas sus habilidades y capacidades tanto individuales como sociales (Bañeres y otros (2008).

Piaget (1959) considera al juego como una necesidad para el niño, es la forma que tiene para interaccionar con la realidad y a través de éste es que muestran sus estructuras mentales. Bronfenbrenner (1985) afirma que hay una correspondencia entre el entorno en el que viven los niños y el juego que estos practican; considera que la conducta de ellos viene determinada por la forma en la que perciben el ambiente, no por la realidad objetiva. Desde otra perspectiva, Huizinga y Caillois (Rivero, 2016) consideran que los niños pueden aprender tradiciones, costumbres, normas sociales y la cultura a través del juego, por lo que en las diferentes culturas los juegos cambian. En el caso de Wallon (1987) a través del juego se lleva a cabo el desarrollo armónico del niño. Para este autor los juegos y las actividades que no lo son tienen la misma materia, la única diferencia es la actitud de quien le pone a la acción; también apoya la idea de que el juego ayuda al niño a conocer el mundo externo a través de la imitación de las personas más cercanas a él y aquellas a las que imita.

Como ya se mencionó, para las madres adolescentes incorporar el niño a la escuela tiene entre sus funciones que juegue. Si bien no es claro el valor que ellas le asignan a esta propiedad dentro de la categoría, es importante destacar el impacto de la actividad lúdica en el descubrimiento o el aprendizaje y como actividad socializadora a través de la relación de los niños con los adultos. En este sentido, el carácter holístico del juego le proporciona al ser humano un desarrollo integral y significativo. Esto es observado en las palabras de Antón (2007) cuando afirma que la actividad física y mental de los niños cuando juegan produce la activación de las fibras nerviosas, asociaciones y conexiones neuronales, que impulsan la maduración y desarrollo del sistema nervioso, base fisiológica del desarrollo y el aprendizaje. En el mismo sentido, Torres (2002) y Bañeres (2008) sostienen que el juego favorece el crecimiento mental, biológico y emocional de los niños y su desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo.

Tampoco es claro qué interpretan estas madres tempranas respecto del significado del proceso de socialización de los niños, indispensable para incorporar la cultura en la que vive, dar paso a una nueva forma de evolución e introducirse a la sociedad (Vasta, Haith y Miller, 2001). La escuela es un importante agente de socialización para los niños, especialmente la que se da dentro de la educación básica (Coll y otros, 1991). La familia empieza a ser reemplazada por la escuela y los niños se enfrentan a la diversidad social, donde se complementan y contradicen los valores aprendidos en el hogar (Barone, 2007).

La dimensión referida a *ideas sobre principios de la educación infantil* reconoce como categoría emergente “*el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos*”, si bien muchas madres adolescentes ponen foco en lo que ofrece la propia familia y la crianza impartida desde el hogar en interacción con los adultos de la casa. Esta categoría muestra tres propiedades y una observada con mayor frecuencia, *desarrollar la creatividad*, no sólo centrada en jugar, divertirse o compartir con otros, sino aprender a dibujar creativamente, pintar, cantar.

La creatividad entre las ideas de las adolescentes señala logros en los niños como producto de su interacción en otros contextos, donde las capacidades, habilidades y aprendizajes específicos son promovidos, valorados y estimulados afectiva y socialmente. La zona desarrollo próximo (Vygotsky) es un rasgo esencial para el aprendizaje, despertando procesos evolutivos internos cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno. La instrucción positiva despierta y pone en marcha una serie de funciones próximas al proceso de maduración lo que permite a los educadores estimular la creatividad del niño, con una imagen de infancia fuerte, con saberes y capacidades para pensar, construir, relacionarse, curiosa, abierta a lo nuevo (Loera, 1999 en Martínez y Hernández, 2005).

Según Calvachi (2012) la creatividad es una capacidad presente en las diferentes etapas de desarrollo humano, sobre todo en períodos considerados sensibles para niños y niñas en el transcurso de su infancia y los más apropiados para estimularla. Expresar sus vivencias de una manera creativa determina un armónico desarrollo intelectual y social (Calvachi Castellanos, 2012). Los niños de 4 a 5 años son muy creativos por lo

que los docentes y el ambiente escolar requieren impulsar en ellos la capacidad de crear, reinventar y expresar en forma novedosa sus representaciones de la realidad. En las expresiones de las madres adolescentes, le dan a la creatividad la oportunidad de preparar a los niños para el futuro, como personas brillantes, inteligentes, abren las puertas de su imaginación para explorar, conocer, potenciar sus conductas, orientándolos a pensar, sentir y actuar espontáneamente, desarrollar las percepciones, fomentar la iniciativa y la expresión (Villegas, 2008).

Como afirma Calvachi (2012) incorporar al niño a la escuela no es sinónimo de que sea creativo como expresan las madres adolescentes. La creatividad es una cualidad personal que depende del temperamento, la personalidad y se muestra de distintas maneras. Lo importante es poder destacar las potencialidades de las personas, como seres especiales y únicos en cada momento de sus vidas. Blanca Villegas (2008) sostiene que durante el aprendizaje el docente organiza el ambiente educativo y le provee al niño experiencias enriquecedoras para una educación innovadora y creativa acorde con las exigencias de la sociedad actual.

Vygotsky (1996) conceptualiza la creatividad como un atributo estrictamente humano, una potencialidad biológica que se manifiesta si es estimulada y provocada por la actividad. En ese sentido es un fenómeno complejo que actúa mediante un conjunto de procesos internos cuando estos son provocados desde el plano externo en el sujeto (Vygotsky, 1996). Por lo tanto, la oportunidad de explorar el entorno en el que se encuentran, es una base importante para que el niño conozca su medio y se fomenten habilidades posteriores como la creatividad. Por tanto, y como se recupera de las ideas de las madres adolescentes, ellas encuentran como principio de la incorporación de los niños a la educación, la flexibilidad del pensamiento, la imaginación y la curiosidad, componentes indispensables de la mente creativa (Sánchez Ruíz y Morales Rojas, 2017).

La otra propiedad de esta categoría, *obediencia y responsabilidad*, muestra a la escuela valorada como el espacio para aprender a no contradecir a adultos, a responder a las indicaciones que se le den, a ayudar a otros niños, desarrollar la responsabilidad disminuyendo los tiempos con celular o televisión.

Las madres adolescentes coinciden en que la educación en valores es una de las áreas percibidas como una necesidad e incluso una urgencia (Santoyo, 2005). Desde otra perspectiva, Mertz (2006) plantea que la escuela no solo es el ámbito de intervención privilegiado para la socialización y la formación de valores pro sociales, sino para prevenir que los niños sean víctimas o autores de un amplio rango de conductas negativas (Mertz, 2006).

La familia y la escuela son consideradas el contexto básico de desarrollo humano con la acción socializadora del infante. A través del modelamiento y del tipo de comunicación que establecen dentro de ellas, se busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones, el control y el afecto. Se busca controlar el nivel de socialización, la adquisición de patrones de responsabilidad, la evitación de riesgos y fracasos, y la generación de niveles de obediencia (Cabrera, Guevara & Barrera, 2006). A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás; comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994).

La obediencia es parte del aprendizaje del control y regulación de la conducta, de la asimilación de las reglas, primero en el plano externo, haciendo las cosas como el adulto le dice para agradarlo y ganarse su aprobación, posteriormente, si el niño es debidamente estimulado por el adulto, por propio deseo, aprende a controlar su conducta y cumplir las reglas de manera consciente, ya no para agradar a nadie sino por la satisfacción que esto le produce (Estivill, 2015). Enseñar al niño y niña a obedecer a los adultos, es importante porque ayuda a cumplir reglas, leyes, reglamentos, normas que están establecidas en nuestra sociedad.

Soto & Montaña (2014) aseguran que la obediencia es una actitud responsable de colaboración y participación, importante para las buenas relaciones, la convivencia y el trabajo productivo. En algunas ocasiones se obedece plácenteramente, por la simpatía que se tiene hacia quien lo pide, en otras, cuesta trabajo cumplir con la encomienda.

Entonces cabe preguntarse si la obediencia en las personas es un valor o es una postura que se toma de acuerdo a las circunstancias en las que se encuentre. El niño puede aprender a ser obediente y también que se explique el por qué es necesario que haga las cosas que se le piden (Sinalefa M, 2014). Como se recupera de las madres adolescentes, el obedecer a los adultos hace de los niños personas más sencillas, se los enfoca en las tareas a realizar, con una mejor disponibilidad de tiempo, interés y entusiasmo, que genera confianza al actuar responsablemente.

Es importante destacar que cuando se evalúan las prácticas educativas familiares, se observa que padres y madres con estructuras de autoridad equilibradas tienden a generar en sus hijos e hijas un incremento en los niveles de autoestima. Estos progenitores tienen la posibilidad de hacer una mejor evaluación de sus niños como respetuosos, obedientes, cumplidores; hacen una lectura tranquila de sus necesidades, sin eliminar exigencias, rutinas, hábitos y responsabilidades propias del desarrollo. Las características de este estilo parental pueden pronosticar posteriores compromisos emocionales. Según Richaud De Minzi (2005) aquellos padres y madres que se manifiestan más democráticos y equilibrados, tienen menor probabilidad de establecer relaciones rechazantes y de generar en los infantes estados de depresión y soledad, permitiéndoles obtener mayores habilidades sociales con sus iguales. Mientras que aquellos padres y madres que utilizan acciones punitivas generan en sus hijos conductas de inseguridad y sentimientos de abandono (Richaud de Minzi, M. C. 2005).

Las ideas que las madres tienen sobre la obediencia y responsabilidad de los niños son importantes ya que hay estudios que muestran que las conductas maternas tendrían más interacción en la generación de hábitos, responsabilidad y obediencia en sus hijos e hijas, que las conductas paternas. Esto podría explicarse por el hecho de que la madre, en las etapas tempranas de la vida, puede tener mayor presencia, verbalización y exigencia con sus infantes, que el padre. Además, se podría considerar que a nivel relacional la estructura parental equilibrada y en su defecto la autoritaria, son más apropiadas para un buen desempeño emocional infantil que la presencia de un estilo permisivo, en el cual los niños y niñas no tienen una persona adulta que establezca modelos claros que le generen seguridad (Henao López y García Vesga, 2009).

Como última propiedad de la categoría “*el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos*” se identifica el *generar confianza*, tomar sus decisiones, hacerlos pensar, actuar con libertad, aprender a enfrentar otros puntos de vista, descubrir nuevas técnicas, preservarlos de malas compañías, evitar que se equivoquen. Los cambios que ellas esperan que sucedan, según las ideas que expresan, se centran en que los niños logren enfrentarse a situaciones y experiencias propiciadas por el contexto, a la vez que van madurando. Por esta razón, recuperan este principio educativo para el niño o la niña en su vinculación con los otros y hacia sí mismos. La forma en que él o ella ponen de manifiesto distintos tipos de emociones, varía sustancialmente dependiendo del repertorio previo del infante, llevando a que se produzcan o no logros importantes a nivel de la comprensión, regulación emocional, confianza (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999).

La bibliografía muestra en términos de tendencias que un estilo educativo equilibrado en las madres se vincula con hijos e hijas con mejor desempeño, nivel emocional y mayor confianza en sí mismos. Mientras que en madres con estilos permisivos y autoritarios se observan relaciones inversas, con menor rendimiento en componentes de empatía, desempeño emocional, confianza en general (García Alonso y Román Sánchez, 2005). Quienes evalúan las prácticas educativas familiares, encuentran que los padres y madres con estructuras de autoridad equilibradas generan en sus hijos e hijas un incremento en los niveles de autoestima. Se aúna a esto el que sus padres y madres tengan la posibilidad de hacer una mejor evaluación de sus hijos e hijas como respetuosos, obedientes y cumplidores. Los padres y madres que presentan más características del estilo equilibrado son aquellos que hacen una lectura tranquila de las necesidades de sus hijos e hijas, sin eliminar exigencias, rutinas, hábitos y responsabilidades propias al desarrollo de los niños y niñas.

Las madres adolescentes depositan en los educadores la función de sostén ante las necesidades que plantean los niños, tanto en los momentos cotidianos como durante las propuestas educativas. Cuando los niños son más grandes y muestran logros en autonomía y confianza el cuerpo del educador sigue siendo un referente a la hora de buscar cobijo, afecto, ternura y complicidad. En la escuela, las acciones conjuntas entre

niños y sus maestros guían la participación, muestra cómo hacer, le ofrece las ayudas necesarias con acciones que solos aún no podrían abordar, realiza parte de acciones totales junto a ellos y este hacer en conjunto permite a los pequeños imitar y recrear las formas del adulto (Rogoff B, 1993)

En este sentido, las ideas educativas establecen metas y valores, siendo tradicional que sea descrito como un dualismo dependencia-autonomía del bebé respecto a los progenitores mostrando dos vertientes distintas. Por un lado, aquellos que piensan que es beneficiosa para el desarrollo de sus hijos una educación basada en la dependencia de los adultos, donde las metas están puestas en el fomento del buen comportamiento y el respeto. Y por el otro, los que fomentan la independencia como un valor educativo y una función de gran importancia para el desarrollo infantil, con metas relacionadas con la libertad, la creatividad, la expansión de la propia personalidad, la confianza. (Sánchez Hidalgo, Hidalgo García, 2003). Esta segunda descripción del dualismo dependencia–autonomía es lo que se recoge de las ideas de las adolescentes entrevistadas.

CONCLUSIONES

MOMENTO CUANTITATIVO

- ❖ El 20% de los embarazos del año 2018 correspondieron a menores de 19 años.
- ❖ La gran mayoría correspondió al grupo de adolescentes consideradas tardías con 17 a 19 años, aunque un tercio pertenecía a madres con 16 años o menos.
- ❖ El tiempo transcurrido entre la menarca y el embarazo era corto, siendo este último el resultado de las primeras relaciones sexuales.
- ❖ La mitad de la población estudiada era de la ciudad de Corrientes
- ❖ La mitad de ellas eran solteras, el resto en pareja con un ínfimo porcentaje de casadas
- ❖ Los datos de escolarización mostraron que sólo 1 de cada 10 adolescentes estudiadas tenían concluida su formación secundaria intención de finalizarlos.
- ❖ Cerca del 10% habían abandonado la educación primaria
- ❖ En situación de pareja, casi la totalidad de las adolescentes que estaban solas no habían finalizado la primaria o no completaron el secundario.
- ❖ Casi 9 de cada 10 adolescentes no había planeado el embarazo.
- ❖ En número de hijos cerca del 20% ya tenían más de un hijo.
- ❖ Casi la mitad de las adolescentes tenían registrado insuficientes controles prenatales en la historia clínica.
- ❖ El 14% de los recién nacidos presentaron problemas de tiempos de gestación entre prematuros y posmaduros.
- ❖ La frecuencia de prematuros fue mayor en el grupo de adolescentes tempranas.
- ❖ El 14% de los recién nacidos presentaron problemas de peso al momentos del nacimiento, entre bajos y altos pesos para la edad gestacional.
- ❖ En las tallas de los recién nacidos el 33% no presentaba lo esperado de para la edad gestacional.

MOMENTO CUALITATIVO

En la dimensión referida a expectativas sobre logros en el desarrollo evolutivo surgió como categoría emergente *desarrollo evolutivo y edad biológica* con tres propiedades; la más frecuente madres con *ideas evolutivas tardías* sobre este calendario evolutivo donde las influencias sobre el desarrollo de sus hijos se visualizaban como escasas, estando ellas poco informadas y con bajo nivel educativo por escolaridad incompleta. En estas expectativas más pesimistas, se ubicaban los logros madurativos a edades más avanzadas de las que en realidad sucedían, sin contemplar interrelaciones entre niños y adultos, con tendencia a postergar hitos evolutivos centrales de los primeros años de vida de los niños como el inicio del lenguaje, la locución, la expresión verbal, el juego en paralelo, la socialización, la curiosidad y la exploración motor del aprendizaje. Tampoco dejaban entrever en sus ideas, la necesidad de enriquecer la esfera socio-emocional infantil a través de las relaciones sociales, el disfrutar de la compañía de otros niños y aprender a compartir juegos y logros de forma natural.

La otra segunda propiedad referida a *ideas evolutivas más acordes u optimistas* identificaba un calendario madurativo más ajustado a las pautas generales, aportando a esta propiedad madres con la escolaridad secundaria concluida. Las expresiones se centraban en el estímulo familiar, las enseñanzas maternas, los aprendizajes en el hogar y la marcada interacción entre hermanos y vecinos. También se identificaron expectativas evolutivas más modernas sobre la maduración de los niños, con madres más informadas y con sentimientos de ser influyentes en la crianza y la educación de sus hijos e hijas, que incluso formulaban predicciones evolutivas que implicaban mayor precocidad que la definida por aquellas con escolaridad insuficiente

La última propiedad de esta categoría, *ideas evolutivas oscilantes*, recuperó expresiones que mostraban un espectro variado sobre los logros evolutivos, aportando a ellas adolescentes con distinta situación educativa. Por un lado, concepciones innatistas, estímulos de la interacción familias y la aspiración de que los hijos fueran mejores que ellas en el desarrollo de estas habilidades. Y por el otro, logros evolutivos adquiridos

por la exposición de los niños a la influencia del ambiente canalizado por la tecnología y el uso de pantallas. O sea que esta propiedad ubicaba en uno de sus extremos ideas que argumentaban que el desarrollo evolutivo venía determinado por la carga genética del bebé, con oscilaciones entre aquello considerado herencia y ambiente; y en el otro extremo los logros evolutivos adquiridos en función del contacto de los niños con la tecnología.

La dimensión que indagó en las *ideas de las madres adolescentes sobre el desarrollo de la inteligencia* mostró como categoría emergente la *concepción mono o multifactorial del desarrollo de la inteligencia* con dos propiedades. La más frecuente referida a las *características individuales del niño y su familia*, dependiente del entorno y de la personalidad del infante, ubicó a la inteligencia más determinada por la herencia, con ideas que no parecían visualizar relaciones entre lo interno y lo externo o la interrelación entre ambos. Estas expresiones no permitían articular con las nociones de zonas de desarrollo próximo y no orientaban hacia espacios de ajuste con los hijos que alentaran procesos complejos ni estimularan los aspectos cognitivos. Se alejaban de las posibilidades de considerar la inteligencia como una potencialidad biopsicológica para procesar información factible de ser activada en un marco cultural para resolver problemas o crear productos con valor para una determinada sociedad. La otra propiedad mostraba a la inteligencia como *dependiente de la educación* o sea más relacionada con la concurrencia del niño a la escuela desde el jardín, con en papel central a la escolarización del niño y uno relativo a su entorno. La idea de que la inteligencia dependía de la educación no mostró expresiones diferentes en madres adolescentes con más de un hijo, o en aquellas con distintas situaciones de pareja o nivel de escolaridad.

En general esta categoría y sus propiedades orientaban a un dualismo herencia-ambiente, en un continuo entre posturas innatistas según la carga genética del niño en un extremo a otras con foco en el ambiente donde el entorno educativo aparecía como determinante del desarrollo de la inteligencia, para pasar por una serie de posibilidades de interacción entre influencias ambientales y biológicas al momento de explicar el desarrollo de la inteligencia. En este abanico de posibilidades se ubicaban las ideas de

las madres adolescentes, donde la inteligencia estaba determinada por la herencia o carga genética, la más frecuente, y por la educación y el impacto que podía tener en las capacidades de sus hijos. Ideas oscilantes entre herencia en un extremo y educación en el otro establecen rupturas con las concepciones centradas en una inteligencia escolar, al plantear la necesidad de relacionar el desarrollo intelectual y los entornos relevantes de la vida cotidiana, destacando la diversidad de capacidades que pueden estar implicadas en el comportamiento inteligente. La concepción dinámica de la inteligencia, que explora las distintas capacidades del comportamiento inteligente, no se desprenden de la categoría emergente de los relatos de las madres adolescentes.

Con respecto a la dimensión de análisis de las *ideas sobre el desarrollo del lenguaje*, la categoría que emergió fue definida como el carácter múltiple del lenguaje. En esta se identificaron tres propiedades, la *imitación base del lenguaje* donde la observación activa jugaba un papel fundamental en el aprendizaje de los niños; el *lenguaje dado por la escuela* base para que el niño aprendiera a hablar y que lo hiciera bien, aunque sin tener en cuenta que el habla concreta se desarrolla a partir de patrones y modelos que tienen que ver con las oportunidades lingüísticas proporcionadas por su entorno cercano; y en tercer lugar *lo innato y el estímulo familiar*, donde la capacidad de hablar y hacerlo bien dependía de lo recibido de los padres al nacer, en una relación entre lo heredado de sus progenitores y la estimulación desde la casa.

En cuanto a las *ideas sobre funciones de la educación*, su análisis mostró como categoría emergente *la educación infantil entre la dependencia y la autonomía* identificando cuatro propiedades. Las primera y más frecuente *aprender a leer y escribir*, evidenciado el valor que le asignaban a la educación en el desarrollo infantil, con metas relacionadas con la libertad, la expansión de la propia personalidad. Identificaban la lectoescritura como el pilar de la escolarización del niño, requisito para que lograra destrezas intelectuales y estrategias cognoscitivas. Otra propiedad el *cuidar y alimentar a los niños* dejaba entrever una necesidad de las madres que trabajaban o estudiaban, o de aquellas sin recursos o capacidades para conducir la educación sobre todo en niños rebeldes. Mostraban cómo ellas depositaban vínculos y prácticas en un nexo entre el hogar y la escuela, con beneficios para los infantes y sus madres, aunque

la concepción de ofrecer entornos de cuidados no parecía surgir de las ideas de estas adolescentes. La tercera propiedad, *empatía y solidaridad* consideraba a la educación como el espacio para que se establecieran las mejores relaciones con los otros, se respetaran reglas de convivencia, buenos hábitos y que se volvieran mejores personas. De distinta manera expresaban la importancia de potenciar la enseñanza de las emociones como funciones del campo educativo. La última propiedad de esta categoría, *jugar y socializarse*, se recuperaba de madres en general con escolaridad incompleta, quienes ubicaban a la educación infantil, especialmente en los primeros años de vida, como el espacio del juego, la adaptación a otros contextos, resolver sus problemas solos, relacionarse y socializar.

En lo referido a la dimensión *ideas sobre principios de la educación infantil*, se logró delinear una categoría emergente *el valor de la escuela más allá de la adquisición de conocimientos* con tres propiedades. Una de ellas, *desarrollar la creatividad*, fue la más frecuente, no sólo centrada en jugar, divertirse o compartir con otros, sino en aprender a dibujar, pintar, cantar, señalando logros en los niños como producto de su interacción en otros contextos, preparándolos para el futuro. La otra propiedad, *obediencia y responsabilidad*, donde escuela era valorada como el espacio para aprender a no contradecir a adultos, a responder a las indicaciones dadas, a ayudar a otros niños, desarrollar la responsabilidad disminuyendo los tiempos con celular o televisión. La última propiedad refería a *generar confianza*, centrándose en tomar sus decisiones, hacerlos pensar, actuar con libertad, aprender a enfrentar otros puntos de vista, preservarlos de malas compañías, evitar que se equivocaran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre E y Durán E. (Ed) Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C., CES – Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, P (2004). Desarrollo integral de la infancia: el futuro comprometido. Fundación CLACYD, Córdoba.
- Ainsworth MD, Bell SM and Stayton DJ (1974). Infant-Mother Attachment and Social Development: “Socialisation” as a Product of Reciprocal Responsiveness to Signals. In: Richards, P.M., Ed., The Integration of a Child into a Social World, Cambridge University Press, Cambridge, 99-135.
- Ajuriaguerra J de (1983). Manual de psiquiatría infantil. Cuarta edición. Masson, SA. Barcelona, España.
- Alarcón Argota R, Coello Larrea J, Cabrera García J, Monier Despeine G (2009). Factores que influyen en el embarazo en la adolescencia. Rev Cubana Enferm. [citado Jun 2009]; 25(2):[aprox. 5 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086403192009000100007&script=sci_arttext
- Alatorre Rico J y Taquín LC (1998). El embarazo adolescente y la pobreza. En: Mujeres pobres: salud y trabajo. México, Gimtrap, pp. 13-30.
- Alonso García Julia, Román Sánchez José (2005) Prácticas educativas familiares y autoestima. Psicothema. Vol. 17, nº 1, pp. 76-82 ISSN 0214-9915
- Amnistía Internacional (2016). Embarazo en la adolescencia en Argentina. Aportes al debate sobre derechos sexuales y reproductivos. p 11
- Antón, M (2007). Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana. Barcelona: Graó.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. Acción Pedagógica, 12 (1), 20-30.

- Auchter M y col (2002). El impacto del embarazo en adolescentes menores de 19 años. Experiencia en la Ciudad de Corrientes. Revista de Enfermería del Hospital Italiano. Buenos Aires. Año 6, N° 16, 2002
- Auchter M, Balbuena M, Galeano H (2002). “El impacto del embarazo en adolescentes menores de 19 años. Experiencia en la Ciudad de Corrientes”. Rev. Hosp. Italiano. Buenos Aires. 6:16, 2002, pp 5-9.
- Auchter M, Galeano H, Zacarías G (2004). “Maternidad adolescente. Estudio comparativo con madres de más edad. Corrientes”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Publicación electrónica. Corrientes.
- Auchter M, Galeano H. (2003) Embarazo adolescente. Riesgos para la madre y el niño. Centro Maternoneonatal de la Ciudad de Corrientes. Premio Facultad de Medicina del 1° Congreso de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Libro de Resúmenes. p. 1
- Auchter, M et al. Características de la sexualidad de los adolescentes de bajos recursos. Experiencia en barrios periféricos de Corrientes. Revista de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. UNNE 2000.
- Baggetta P y Alexander P A (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.
- Bañeres, D y otros (2008). El juego como estrategia didáctica. Barcelona: Graó.
- Barone L R (2007) Escuela para Maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. (Barcelona España). edición 2007. págs.: 305, 306.
- Barudy J y Dantagnan M. (2005) Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa, Barcelona.
- Ben-Arieh, Asher (2008) El movimiento de los indicadores infantiles: pasado presente y futuro. *Child Indicators Research*, 1:3–16
- Bocanegra Acosta, EM (2007) Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 5(1).
- Borzone, AM, Silva ML, Rosemberg C. (2010) Desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo en el Jardín. Módulo I. Fundación Arcor. Entre Ríos.

- Bouquet R y Pachajoa Londoño A (2009) Fundación Universitaria Los Libertadores. Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. LIBERABIT: Lima (Perú) 15(2): 109-115
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., Hammond, M. A., Mitchell, S., Gottfried, A. W., Siegel, L., Johnson, D. L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217–235.
- Brazelton T B & Greenspan, S I (2000) The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish. Cambridge, MA: Perseus Publishing. 228 pp
- Bronfenbrenner Urie (1979) The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner Urie (1985). *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 29, pp 45-56
- Bruner JS. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata. 279 p.
- Bruner, JS (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 181 p.
- Cabrera V E, Guevara I P & Barrera F B (2006). Relaciones Maritales, Relaciones Paternas y su Influencia en el Ajuste Psicológico de los Hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), pp. 115-126.
- Calvachi Castellanos, M E (2012). Los mándalos infantiles como técnica educativa para el Desarrollo de la Creatividad en los niños y niñas del jardín de Infantes casa de la cultura Ecuatoriana de Quito.
- Campo Ternera LA, Mercado Donado LC, Sánchez Lozano LM, Roberti Vergara C (2010) *Psicogente*. Colombia. Diciembre, 13 (24): pp. 397-411 ISSN 0124-0137
- Cañizalez Mesa N E & Pulido Cortés O (2015). El conflicto y la convivencia escolar. *Educación y Territorio*, 5(9), 9-14. Recuperado a partir de <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/91>

- Castro C, Cortes M y Hernández M (1995). Aproximación a la realidad de la adolescente embarazada. Arch. Hosp. Vargas, Caracas, Venezuela. 37:157-160.
- Catale, C M (2015) El Lenguaje Materno en el Nivel Inicial. Facultad de Ciencias Médicas. FATSAs. Mar del Plata. Argentina. pp 95.
- CEPAL (1985). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Situación y perspectivas de la juventud en América. Serie Estudios e Informes de la CEPAL N° 47. 181 p.
- Chokler, M (1988) Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Cobos Sánchez L, Flujas Contreras J y Gómez-Becerra I (2017). Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia. Anales de psicología; 33:1, pp 66-73
- Coll, A (1997). Embarazo en la adolescencia. Clínicas Perinatológicas Argentinas 1996-1997; 4, pp. 23-55
- Coll, C y otros (1991): "Desarrollo psicológico y Educación II". Edit. Alianza, Madrid.
- Cuervo Martínez Á (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia Divers.:Perspect. Psicol./ ISSN:1794-9998/Vol.6/No1.pp.111-121
- De Castro F, Allen-Leigh B, Katz G, Salvador-Carulla L, Lazcano Ponce, E (2013) Salud pública de México, ISSN 0036-3634, Vol. 55, N°. Extra 2, págs. 267-275
- Díaz, A., Sanhueza P y Yaksic N. (2002) Riesgos obstétricos en el embarazo adolescente: estudio comparativo de resultados obstétricos y perinatales con pacientes embarazadas adultas. Rev. Chil. Obstet. Ginecol. Santiago, Chile, 67: 6. DOI 10.1007/s12187-007-9003-1
- Díaz, Durán, Hernández & Uzcanga, 2006), Díaz, G.; Durán, D.; Hernández, M.; Pilamunga, F. & Uzcanga, T. (2006). Desarrollo de un programa de estimulación para niños entre uno y seis años de edad de la unidad educativa colegio "Santa Rosa". República Bolivariana de Venezuela. Valencia Edo. Carabobo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. U.E. Colegio "Santa Rosa".
- Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2017): Estadísticas vitales. Información básica. Serie 5. N° 61

- Elman JL, Bates E, Johnson MH, Karmiloff-Smith A, Parisi D y Plunkett K (1996). Rethinking innateness: A connectionist perspective on development. Cambridge, Mass: MIT Press
- Engle P, Lhotska L, Armstrong H (1997). The care initiative: assessment, analysis and action to improve care for nutrition. New York: Unicef Nutrition Section.
- Engle PL, Menon P, Haddad LH (1997). Care and nutrition: Concepts and measurement. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Henao López G C y García Vesga M C (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 785-802 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia
- Eshel N, Daelmans B, Cabral M & Martines, J (2006). Responsive parenting: interventions and outcomes. Bulletin of the World Health Organization, 84 (12), p 991-998.
- Estivill E (2015). Educar en valores. La obediencia. Obtenido de <https://www.guiainfantil.com/1217/educar-en-valores-la-obediencia.html>
- Fernández LS et al (2004). Caracterización del recién nacido en una muestra de gestantes adolescentes. Rev. Cubana Obstet. Ginecol. 30:2.
- Ferrando, D (1993). La niña madre y el embarazo precoz. En: Núñez Carvallo, P. Desde niñas: género y postergación, Lima, UNICEF/Consortio Mujer; pp.199-205
- García Alonso J & Román Sánchez J M (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. Psicothema, 17(1), pp. 76-82.
- Gardner, H (1998). Mentes creativas: una anatomía de la creatividad. Barcelona: Paidós
- Gergen K. (1996), Realidades y relaciones, Barcelona, Paidós
- Glaser B y Strauss I (1969). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company. 21-44p.
- Glaser B. y Strauss A. (1967) El descubrimiento de la teoría de base. En: Lecturas de investigación cualitativa I. Ficha de Cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Goleman D (2000). La inteligencia emocional. Bs.As.: Vergara. 25a. edición
- González García, G y Tobar, F (2004). Salud para los argentinos. Ediciones Isalud. Buenos Aires. pp 141-144.
- González-Bueno G, von Bredow M, Becedóniz C (2010). Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. Rex media SL. UNICEF España.
- Greenough, W., Gunnar, M., Emde, R. N., Massinga, R. & Shonkoff, J. P. (2001). The impact of the caregiving environment on young childrens development: A different ways of knowing. *Zero to Three*, 21 (5), pp. 16-23.
- Henao López G, Ramírez Palacio C, Ramírez Nieto, L (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 233-240
- Hernández Perdomo J E, López Leal R S, Caro, O (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*. Núm 21, pp 217 - 244
- Holguin YP, Mendoza LA, Esquivel CM, Sánchez R, Daraviña AF, Acuña M (2013). Factores asociados al inicio de la actividad sexual en adolescentes de Tuluá, Colombia. *Rev Chil Obstet Ginecol*; 78(3): 209-19. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902006000100009
- Indart Rougier P, Tuñón I (2015). Derecho a una alimentación adecuada en la infancia: niños, niñas y adolescentes entre 2 y 17 años en la Argentina urbana [en línea] Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín nº 1.Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina.
- Isaza Zapata GM & Calle Piedrahíta JS (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 331-345.
- Israel López J, Lugones Botell M, Mantecón Echevarría SM, Pérez Valdés-Dapena D, González Pérez C (2010). Algunos factores maternos relacionados

- con el recién nacido bajo peso en el policlínico "Isidro de Armas". Rev Cubana Med Gen Integr Jun [citado 2020 Feb 03]; 26(2).
- Izard C E (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. Psychological Bulletin, 115, pp. 288-299.
 - Jiménez Cabañas M, Romero Gismera E, García Anaya MP, Bravo Arribas C (2017) Resultados obstétricos y perinatales de las gestantes adolescentes atendidas en el Hospital Central de la Defensa Gómez Ulla. Sanid. Mil. [citado 2020 Ene 30]; 73(3): 158-161.
 - Kahhale E et al (1997). Development of teenager's sexuality and mother-child relationship. Rev. Ginecol. Obstet, 8(1). pp 23-9
 - Karmiloff K y Karmiloff-Smith A (2001). Pathways to language: From fetus to adolescent. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
 - Klimenko, O (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Teoría de la Educación. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717la>
 - Lecannelier F. (2006). Apego e Intersubjetividad: El legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Santiago de Chile, Chile: Editorial LOM.
 - López F, Etxebarria I, Fuentes M J & Ortiz M J (1999). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
 - López Ornat S (2011). La adquisición del lenguaje. Universidad Complutense de Madrid Revista de investigación en Logopedia, 1,1 (2011), pp. 1-11. Disponible on-line en:<http://revistalogopedia.uclm.es>
 - Mansilla ME (1988), El Desarrollo Psico-social del niño y adolescente. Lima. UNICEF. Módulo de Capacitación
 - Mansilla ME (1996), La Socialización Diferenciada por Sexo. Lima: CONCYTEC, Serie Socio Cultural N° 001.
 - Mansilla ME (2000). ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO Revista de Investigación en Psicología, Vol.3 No.2, p 12.

- Mardones JM (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. España. Editorial Anthropos, p 31
- Marotta, E (1998). Enseñar en el jardín maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir. Revista 0 a 5. La educación en los primeros años. Jardín maternal. Hacia una institución respetuosa de la infancia, n° 5, octubre, Buenos Aires. Novedades educativas.
- Martínez, S A (2009). Arteterapia con niños en edad preescolar. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,4, 159-175
- McGillicuddy De Lisi (1985). Parental beliefs about developmental processes. Human Development, 25, 192–200. doi:10.1159/000272796
- Medina de Armas J et.al 1997).El bajo peso al nacer y su relación con los antecedentes obstétricos. Municipio San Miguel del Padrón. Rev Cubana Med Gen Integr; v 13 n 2 Ciudad de La Habana mar.-abr.
- Méndez Ribas J et al (1998). Conductas sexuales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Buenos Aires. Archivos Argentinos de Pediatría; 94(5):314
- Mendoza Tascón LA, Arias Guatibonza MD, Peñaranda Ospina CB, Mendoza Tascón LI, Manzano Penagos S, Varela Bahena AM (2015) Influencia de la adolescencia y su entorno en la adherencia al control prenatal e impacto sobre la prematuridad, bajo peso al nacer y mortalidad neonatal. Rev. chil. obstet. ginecol. [citado 2020 Feb 03] ; 80(4): 306 (-315. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262015000400005
- Mertz C (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. Disponible en: www.pazciudadana.cl.
- Mestre M, Samper P, Tur A, Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. Revista de Psicología General y Aplicada, 54 (4), 691-703.
- Molina R et al (2000). Salud sexual y reproductiva del adolescente. En: Ruoti, A. AFACIM, EDUNA. Asunción, Paraguay.
- Monroy A (1994). La sexualidad en la adolescencia. Consejo Nacional de Población. Antología de la sexualidad humana. DF, México, Consejo Nacional de Población. pp. 693-730.

- Montañés Rodríguez J, Parra Casado M, Sánchez R, López, Latorre Postigo J M, Blanc Portas P, Sánchez M J, Serrano J P, Turégano Moratalla P (2000). Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4842, ISSN-e 2171-9098, N°. 15, 2000, págs. 235-260
- Mora A & Rojas A (2005). Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo de niños de bajo peso al nacer. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 3 (1),1-25.
- Mustard JF. (2009) Early Human Development. Equityfromthe Start – LatinAmerica. Rev Latino Am Cienc Soc Niñez; 7(2):639-80.
- Myers R (1994). Prácticas de crianza. Bogotá, CELAM-UNICEF.
- Novacovsky I (2002). La situación de la infancia en la Argentina: según datos del INDEC, Banco Mundial y ONG "Save the children" filial local. Publicación Diario Clarín. 21 de mayo de 2002.
- Oller, M (2008). Las familias también cuenta. Planificar la etapa 0-6, Barcelona, Grao.
- OMS (2013). Progreso en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la salud. Ficha técnica N ° 290
- OPS/OMS (2005). Indicadores básicos. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Argentina.
- OPS-OMS (2003) Ministerio de Salud de la Argentina. Situación de Salud en Argentina.
- OMS (2009). Desarrollo en la primera infancia. Centro de prensa. Nota descriptiva N° 332. Agosto de 2009. Consultado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/es/index.html>
- Ortega Ruiz, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Alfar.
- Palacios J (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. Infancia y Aprendizaje 39-40, 97-111.
- Palacios J (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. Infancia y Aprendizaje. Universidad de Sevilla. 39-40, 113-136.

- Palacios J, González MM y Moreno MC. (1992). Stimulating the child in the Zone of Proximal Development: The role of parents' ideas. En I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi y J. J. Goodnow (eds.), Parental belief systems. The psychological consequences for children. 2ª ed, pp. 71-94.
- Palacios J, Moreno MC e Hidalgo MV (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.), Familia y desarrollo humano (pp. 181-200). Madrid: Alianza Editorial
- Palacios J, Hidalgo MV y Moreno MC (2001). Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes. Aula de infantil, 1, 37-40.
- Palomino Garibay L, Lozano Treviño L, Izquierdo Camacho L y Ponce Rosas E, (2000). El papel de la familia en el acompañamiento temprano de los niños Arch Med Fam, pp. 113-118
- Papalia D, Wendkos S, Duskin R (2009). Desarrollo humano. (11va. Edición). Colombia: Mc Graw Hill Interamericana, S.A. México
- Ruiz Quiroga PM (2010). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. ISSN 1989-4023.
- Paulussen-Hoogeboom M, Stams G, Hermanns G, Peetsma T, Van den Wittenboer G (2008). Parenting Style as a Mediator Between Children's Negative Emotionality and Problematic Behavior in Early Childhood. The Journal of Genetic Psychology, 169 (3), 209-226
- Peláez Mendoza, J (1997) Adolescente embarazada: características y riesgos, Rev. Cubana Obstet. Ginecol; 23 (1):13-17
- Picco P, Soto C (2013). Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años. Ministerio de Educación, Argentina.
- Piaget J (1996). La formación del símbolo en el niño. Segunda Parte: El Juego (págs.121-292) - (J. Gutiérrez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959)
- Pichón-Rivière E (2000). La Teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pikler E (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona. Revista la Hamaca N°, Editorial Fundari.
- Pozo J (2006), "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento", en J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de

- la Cruz (eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona, Graó, pp. 29-53.
- Ramírez Castillo, MA (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 273-282.
 - Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores*, 10 (1), 27-37.
 - Reid Chassiakos Y, Radesky J, Christakis D, et al (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*. 138(5):e20162593
 - Richard de Minzi, MC (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 47-58.
 - Rico de Alonso A (1986) Madres solteras adolescentes. Bogotá: Editorial Colombia LTDA.
 - Richaud de Minzi M C (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), pp. 47-58.
 - Richard G (2016). Los niños frente a las pantallas. *Boletín Especial Día del Niño*. Universidad Católica de Córdoba, 2016. [Acceso: 6 de septiembre de 2017]. Disponible en: <http://www2.ucc.edu.ar/especiales/los-ninos-frente-a-laspantallas/>.
 - Rivera M y Milicic N (2006), “Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica” *Psyche*, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&nrm (consulta: 9 de octubre de 2006).
 - Rivero I V (2016). El juego desde los jugadores. *Huellas en Huizinga y Caillois Enrahonar. Quaderns de Filosofia*.56, 2016 pp. 49-63 ISSN 0211-402X (paper), ISSN 2014-881X (digital)
 - Rodrigo A, Ortale S, Sanjurjo A, Vojkovic M y Piovani J (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Arch.argent.pediatr*; 104(3):203-209
 - Rodríguez Pérez A (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, ISSN 1698-7799, ISSN-e 1698-7802, N°. 9, 2007, págs. 91-97
 - Rodríguez L y García N (2009), Plan de estudios de primaria 2009, México, SEP.

- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- Romero López M; Benavides Nieto A; Fernández Cabezas M; Pichardo Martínez MC (2017). *Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1) pp. 253-261.
- Romero, V y Gómez, M (2008). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Altamar.
- Ruiz Gutiérrez M (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. 2017
- Ruoti M et al (1992). *Sexualidad y embarazo en adolescentes*. Instituto de Investigaciones de Ciencias de Salud. Paraguay. Universidad de Asunción.
- Salovey P, & Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad*. 9.185-211.
- Samaja J (2004). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. 3° ed. 4°. Reimp. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Sánchez Hidalgo J, Hidalgo García M V (2003). *De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés anales de psicología*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia España; 19: 2, pp. 279-292. ISSN: 0212-9728
- Sánchez Ruíz M T, Morales Rojas M A (2017). *Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientada por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 26, enero-junio. ISSN 2145-9444 (electrónica)
- Sánchez Valencia YA, Mendoza Tascón LA, Grisales López MB, Ceballos Molina LY, Bustamente Farfan JC, Castañeda Edgar M (2013). *Características poblacionales y factores asociados a embarazo en mujeres adolescentes de Tuluá, Colombia*. *Rev. chil. obstet. ginecol.* [citado 2020 Ene 23] ; 78(4): 269-281
- Santoyo C (2005). *Los valores en la educación*. Disponible en: www.quadernsdigitals.net.

- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Buenos Aires, Argentina: Vergara Editor.
- Shonkoff JP, Wood DL, Dobbins MI, Earls MF, Garner AS, McGuinn L, et al (2012) *The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress*. *Pediatrics*; 129(1):232-46.
- Shonkoff, Jack P (2003). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Federeal Reserve Bank of Minneapolis, www.minneapolisfed.org
- Sigel I E (1986). *Reflections on the belief-behaviour connections: Lessons learned from a research program on parental belief and teaching strategies*. En R. D. Ashmore y D. M. Brodzinsky (eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sinalefa (2014). *Educación en valores: la obediencia*. Obtenido de <https://sinalefa2.wordpress.com/2009/05/11/educar-en-valores-laobediencia/>
- Sirvent, MT (1997). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Editorial Coqueta. Fundación Hoy y Mañana. Buenos Aires, 207 p.
- Sirvent, MT (2004). *El proceso de investigación*. 2º ED. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (s.n.)
- Sirvent, MT (2004). *El proceso de investigación. Dimensiones de la metodología y de la construcción del dato científico*. Ficha de Cátedra I. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 5-10
- Sociedad Argentina de Pediatría (2019). *Salud materno-infantil en cifras 2017-2019*. UNICEF. p 84
- Sotero Salgueiro GA, Sosa Fuertes CG, Domínguez Rama Á, Alonso Telechea J, Medina Milanesi R (2006) *El estado civil materno y su asociación con los resultados perinatales en una población hospitalaria*. *Rev. Méd. Urug.* [citado el 15 de septiembre de 2109] ; 22(1): 59-65.
- Soto M & Montañó P (2014). *El método cuadro de valores*. México: Palibrio.
- Suárez Gonzalez J A, Veitía Muñoz M, Gutierrez Machado M, Milián Espinosa I, López Hernández A, Machado Rojas F (2017). *Condiciones maternas y resultados perinatales en gestantes con riesgo de preeclampsia - eclampsia*. *Rev*

- Cubana Obstet Ginecol [citado 26 de septiembre de 2019]; 43(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-600X2017000100008
- Toro, V del (2013). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo libre con niños con Discapacidad. Revista de educación social, 16. 1-13
 - Torres, C M (2002). El juego: una estrategia importante. Educere, 6(19), 289-296.
 - UNESCO (2004), Participación familiar en la educación infantil latinoamericana, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
 - UNICEF (2004). Estado mundial de la Infancia. Las niñas, la educación y el desarrollo, p 147
 - UNICEF (2011), Estado mundial de la infancia 2011.La adolescencia. Una época de oportunidades, Nueva York. p 130
 - UNICEF (2013). Situación del embarazo adolescente en Argentina, en el día mundial de la población, <http://www.unicef.org.ar/>
 - UNICEF (2016). Estado de la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina.
 - UNICEF (2016). Situación de los y las adolescentes en la Argentina, Programa Nacional de la Salud Integral en la Adolescencia. p 78
 - UNICEF y Sociedad Argentina de Pediatría (2017). Dirección de Estadísticas e Información de Salud 2017-2019. Estadísticas vitales. Información básica. Serie 5. N° 61. 84 p
 - UNICEF (2017) Salud maternoinfantil en Cifras. UNICEF y Sociedad Argentina de Pediatría. 2017-2019, 84 p
 - Valdés A. y Urías M (2010), “Familia y logro escolar”, en A. Valdés y J. Ochoa (eds.), Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento, México, Pearson.
 - van Lier, P A y Deater-Deckard, K (2016). Children’s Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. Journal of abnormal child psychology, 44(1), 1-6.
 - Vasta Ross, Haith Marshall y Miller Scott. (2001) Psicología Infantil. págs. 53 - 54.

- Vygotsky Lev S (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial científico-técnica.
- Vygotsky, L S (1996). La imaginación y el arte en la infancia Ensayo psicológico.
- Vila I (1999). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. Revista IBERO AMERICANA de Educación Número 22. Monográfico: Educación inicial. Enero a Abril.
- Villegas Fernández B R (2008).Estrategias Docentes en el desarrollo de la creatividad escolar.
- Volckaert AMS y Noël MP (2015). Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors. Trends in Neuroscience and Education, 4(1), 37-47.
- Wallon H, Palacios González J (1987). Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid, Visor Libros. ISBN: 84-7522-635-3
- Watson J. (2006) Caring theory as an ethical guide to administrative and clinical practices. Nurs Adm Q. 30(1):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://journals.lww.com/naqjournal/pages/articleviewer.aspx?year=2006&issue=01000&article=00008&type=abstract>
- Winnicott, D (1972). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, DW (1992). La contratransferencia. En Los procesos de maduración y el ambiente facilitador (pp. 207-216) Barcelona: Paidós.
- Winsler, A, Madigan, A & Aquilino, S (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. Early Childhood Research Quarterly, 20 (1),1-12.
- Zeitlin M, Mansour M, Levine RA (1987). State of the art paper on positive deviance in nutrition. New York: UNICEF.