



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Efecto del temperamento, el contexto familiar e ingreso al sistema educativo
en el desarrollo socioemocional a los dos años y medio de edad**

Elena Avello Cerda

Profesora Guía: Chamarrita Farkas Klein

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Psicología, mención Social – Comunitaria.

Financiada por el Fondo de Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Proyecto N° 1110087.

JULIO 2014
Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

Ante todo a mi Dios, a mi amado Eduardo,
mi pequeña Dielli y mi estimada Chamarrita,
infinitas gracias.

ÍNDICE

- I. RESUMEN
- II. INTRODUCCIÓN
- III. ARTICULO (ABSTRACT)
- IV. METODO
 - 5.1 DISEÑO
 - 5.2 PARTICIPANTES
 - 5.3 INSTRUMENTOS
 - 5.4 PROCEDIMIENTO
- V. RESULTADOS
 - 6.1 ANALISIS DESCRIPTIVOS E INFERENCIALES
- VI. DISCUSIÓN
- VII. REFERENCIAS
- VIII. ANEXOS
 - ANEXO 1. Descripción de componentes de la Familia según encuesta CASEN
 - ANEXO 2. *Cuestionario Sociodemográfico*
 - ANEXO 3. Mary Rothbart's Temperament Questionnaires:
Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)
 - ANEXO 4. Cuestionario Social Emocional y de Comportamiento Adaptativo. Bayley
 - ANEXO 5. *Objetivos e hipótesis del estudio*
 - ANEXO 6. *Análisis de resultados por objetivos*

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Seis etapas del desarrollo socioemocional propuestas por Greenspan

TABLA 2 Operacionalización de las variables de estudio

TABLA 3 Promedio de la edad de ingreso a sala cuna y de horas de permanencia según grupo familiar

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Modelo de problema.

FIGURA 2. Distribución de la caracterización familiar

Resumen

El desarrollo socio-emocional comienza desde que el individuo nace y va enriqueciéndose en función de condiciones biológicas y ambientales que moldean de diversas formas la conducta social que los niños y niñas presentan. Dado que existen aspectos del entorno familiar, educativo e individual que influyen en el desarrollo socio-emocional, el presente estudio se centró en el análisis de un posible vínculo entre desarrollo socio-emocional de niños y niñas de 30 meses de edad que asisten a Jardín infantil, con su contexto familiar, características del ingreso al sistema educativo y el temperamento.

La investigación fue de carácter cuantitativo y transversal. Consideró aspectos tanto del contexto familiar (redes de apoyo, nivel socioeconómico y tipo de familia) como del ingreso al sistema educativo (edad de ingreso y horas de permanencia en el establecimiento), además de un componente individual, como lo es el temperamento. El estudio se realizó sobre una muestra compuesta por 80 niños y niñas de entre 28 y 33 meses, pertenecientes a diversos Jardines infantiles tanto públicos como privados de la región Metropolitana de Chile, que atienden a menores de nivel socio económico bajo y medio-alto, realizándose un análisis de datos secundario del proyecto Fondecyt N°1110087. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sociodemográfico, un cuestionario de evaluación de temperamento (ECBQ, Mary Rothbart) y un cuestionario para evaluar el desarrollo socio-emocional (Escala de desarrollo infantil de Bayley).

Uno de los principales aportes del estudio guarda relación con la categorización de tipologías familiares a partir de variables tales como redes de apoyo familiar externas, nivel socioeconómico y el tipo de familia. Un hallazgo interesante arrojado en el estudio es que la configuración familiar ni la edad de ingreso y horas de permanencia tiene efecto por si solo sobre el desarrollo socioemocional, sin embargo cuando ven mediados por el temperamento, si tiene efecto particularmente en niños que tienen mayor componente de afecto negativo.

.Introducción

El desarrollo socioemocional comienza desde el nacimiento, ya que es la primera interacción social que tiene el infante con su madre y/o cuidadores, luego sus pares serán los siguientes agentes socializadores junto con algunas instituciones educativas como por ejemplo la sala cuna. El desarrollo socioemocional guarda relación con el proceso mediante el cual el niño o niña va construyendo su identidad, autoestima y seguridad en el mundo que le rodea, ubicándose a sí mismo como un individuo único. Su desarrollo correcto supone un aumento en la motivación y curiosidad lo que decanta en una potenciación del proceso de capacidades cognitivas.

Dado que el entorno es de vital importancia en la construcción de un desarrollo socioemocional adecuado, se torna relevante indagar en que efectos tiene sobre él el contexto familiar y el ingreso al sistema educativo. Es así como el presente estudio se propuso aportar antecedentes frente a aspectos tales como características familiares de niños y niñas de la Región Metropolitana, y su relación con el ingreso del lactante a la Sala y como ello se vincula con el Desarrollo Socio-emocional considerando como mediador el temperamento del niño(a).

Susskind (1985) a mediados de los años 80' discutía acerca de la relevancia de elaborar programas, intervenciones e investigaciones con un diseño naturalista que permitiera considerar las características de la comunidad en donde se inserta. En este sentido las personas deben ser respetadas en su contexto, particularmente si se tienen en cuenta que las conductas y comportamientos de los individuos son altamente complejos vistos en su interacción y en los vínculos que establecen con los sistemas sociales que le rodean.

Teniendo en cuenta el programa de ampliación de cobertura de salas cunas en el país, se vuelve de suma importancia conocer características familiares de los usuarios ya que aquello permitiría elaborar programas más ajustados a sus realidades lo que podría decantar en una mayor frecuencia en la asistencia de éste grupo a las instituciones respectivas evitando el ausentismo y la deserción. A su vez, hace posible aportar con antecedentes que permitan reflexionar acerca de edades y jornadas de permanencia en sala cuna que potencien un adecuado desarrollo socioemocional. Principalmente se pretende contribuir a la elaboración de

programas que apunten a un diseño de base ecológico que se ajuste a las necesidades particulares de las familias y sus diversos contextos.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos que sustentan la base del estudio, junto a una metodología de tipo cuantitativa y transversal cuyo diseño no es experimental, observándose los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos con posterioridad a fin de elaborar descripciones comparativas y correlacionales que permitieran realizar un análisis acabado entre las diferentes variables. Posterior a ello se desarrollan los resultados de la investigación que se espera genere espacios de reflexión en torno a diseños de programa ecológicos y cercanos a las realidades particulares de los niños y niñas de la Región Metropolitana.

Efecto del temperamento, el contexto familiar e ingreso al sistema educativo en el desarrollo socioemocional de niños de 30 meses()*

Effect of temperament, family background and enter to the educational system in the socioemotional development of 30 months old children

*Elena Avello Cerda(**)*

Chamarrita Farkas Klein

Pontificia Universidad Católica de Chile

(*) Artículo de investigación que contó con la financiación otorgada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, N° 1110087.

(**) Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.
Teléfono: 56-2-2354-7067
Correo electrónico: eaavello@uc.cl

Resumen

El desarrollo socio-emocional comienza desde que el individuo nace y va enriqueciéndose en función de condiciones biológicas y ambientales que moldean de diversas formas la conducta social que los niños(as) presentan, permitiéndoles ir creciendo con seguridad afectiva. Dicho proceso se compone de elementos sociales, emocionales y cognitivos, de modo que al promoverlo en etapas tempranas se constituye en un eje potenciador de este último a lo largo de toda la vida.

El desarrollo socioemocional se ve influido por aspectos tanto del entorno familiar, como educativo y por componentes individuales, por lo que el estudio considera variables como tipo de familia, tamaño de las redes de apoyo familiares, nivel socioeconómico, edad de ingreso al sistema educativo, horas de permanencia en el establecimiento y temperamento. Fue una investigación de carácter cuantitativo y transversal, con una muestra de 80 niños(as) que asistían a Jardín infantil y contaban los 30 meses de edad al momento de ser evaluados. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sociodemográfico, ECBQ (escala de evaluación de temperamento) y escala de desarrollo socio-emocional de Bayley. Los resultados del estudio permitieron construir una categorización familiar pertinente al contexto capitalino y a su vez observar que si bien es cierto, ni la configuración familiar ni el ingreso a la educación formal por si solos afectan el desarrollo socioemocional, si lo hacen cuando se encuentran mediados por el temperamento de niños que tienen mayor componente de afecto negativo.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, temperamento, contexto familiar, ingreso al sistema educativo.

Abstract

The socio-emotional development begins when the individual is born and is enriched on the basis of biological and environmental conditions that shape in multiple ways the social behavior that children show, allowing them to grow with emotional security. This process consists of social, emotional and cognitive components, so promote it in early stages is constituted on an enhancer axis of the latter throughout life.

Social-emotional development is influenced by aspects such as family environment as educational and individual components, so that the study considers variables such as type of family, size of family support networks, socioeconomic level, age of entry into the educational system, amount of hours spent on the establishment and temperament. The nature of research was quantitative and transversal, with a sample of 80 children who attended Kindergarten and were 30 months of age at the time of evaluation. The instruments used were a sociodemographic questionnaire, ECBQ (temperament rating scale) and Bayley's scale of socio-emotional development. The study results allowed to build a family categorization relevant to capital context, and in turn noted that although neither the family configuration nor the entry to formal education by themselves affect social-emotional development, they do when they are mediated by temperament of children who have a greater negative affect component.

Key words: Socio-emotional development, temperament, family context, entry into the educational system.

Desarrollo socio-emocional en la primera infancia

En la actualidad se ha observado un creciente interés por el estudio del desarrollo socioemocional en niños tanto desde un punto de vista individual como normativo. Si bien es cierto el conductista John Watson ya en 1920 se encontraba observando las emociones, podría decirse que el acercamiento entre éstas y el entorno del individuo se inicia con Erick Erickson, quien enfatiza los procesos de socialización y brinda importancia al medio social amplio, más allá de la triada edípica, dando alto valor a las dinámicas entre los integrantes de la familia y la realidad sociocultural del entorno del niño y la niña (Erikson, 2000).

Con los años han ido en aumento las discusiones en torno a una definición clara del concepto de desarrollo socioemocional debido a que es un constructo amplio y por ello observable desde diversos prismas tornándose complejo de describir y medir (Rubin, 1998), sin embargo para efectos del presente estudio se contempla el desarrollo socio-emocional desde una perspectiva evolutiva, considerando al individuo en sus características tanto individuales como colectivas y entendiéndose finalmente como *organizaciones afectivas que incluyen la integración de patrones emocionales, sociales y cognitivos* (Greenspan & Shanker, 2004).

Alan Greenspan interesado por las características emocionales y sociales del niño(a) durante la primera infancia, propuso seis etapas con hitos que destacó como relevantes para cada edad, los cuales se encuentran resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Seis etapas del desarrollo socioemocional propuestas por Greenspan

Etapa	Descripción
Etapa 1: 3 meses	Autorregulación por el interés en el mundo. Pueden enfocarse en sensaciones y reciben atención de otros con placer, las respuestas a estímulos se relacionan con el entorno y el confort que les brindan.
Etapa 2: 5 meses	Los niños(as) se comprometen en relaciones interpersonales y despliegan emociones positivas hacia sus cuidadores conectándose con ellos. Muestran signos físicos de satisfacción.

Etapa 3: 9 meses:	El niño(a) puede usar emociones en forma interactiva y comunicarse con otros usando decididos actos motores. Pueden iniciar e intercambiar expresiones emocionales con otros.
Etapa4A: 14 meses	El niño(a) puede usar signos o señales interactivas emocionales o gestos para comunicar. Organiza comportamientos para formar interacciones sociales que los llevan a cadenas de comunicación con patrones interactivos como por ejemplo mostrar emociones.
Etapa 4B: 18 meses	El niño(a) usa una serie de señales emocionales interactivas o gestos para resolver problemas. A su vez, construye patrones en la resolución de problemas con interacciones que incluyen una gama de emociones (ira-enojo, etc). También es posible observar al niño(a) emitiendo un continuo flujo de señales emocionales que envuelven señales faciales, motoras y algunas palabras.
Etapa 5A: 24 meses:	El niño(a) puede usar símbolos o ideas para comunicar intenciones o sentimientos. También es posible observarle colaborando con otros para construir un patrón simple de juego. Usan significado de palabras simbólicas y esta comunicación simbólica puede tener dos o más intenciones.
Etapa 5B: 30 meses	Usa símbolos para expresar más que necesidades básicas. A su vez es posible observarle lidiando con dos o más temas complejos de emociones (ira, apego, separación, auto orgullo). Pueda organizar oraciones con dos o más ideas.
Etapa 6: 42 meses	El niño(a) puede conectar la elaboración simbólica con expresiones de intenciones completas, deseos, o sentimientos en un juego simbólico y en expresiones verbales. Puede crear puentes lógicos entre emociones e ideas. Se encuentra capacitado para desarrollar puentes lógicos entre sus propias ideas emocionales y las de otros, a fin de entender la diferencia entre fantasía (juego simbólico) y la realidad.

Fuente: Manual for the Bayley Scales of Infant Development, Nancy Bayley, 1993

La importancia de estudiar el desarrollo socio-emocional en la primera infancia radica en que el desarrollo de las expresiones emocionales y sociales está unido a dominios tales como el desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje. Comienza cuando el individuo nace y va enriqueciéndose o empobreciéndose en función de condiciones biológicas y ambientales que

moldean de diversas formas la conducta social que los niños y niñas presentan, es así como la vida emocional va alimentándose cada día lo que permite ir creciendo con seguridad afectiva. Desde un punto de vista holístico e integrador, el proceso del desarrollo es compuesto, y por lo tanto existe una relación estrecha entre desarrollo socioemocional y desarrollo cognitivo (Fogel, 1982; Frijda, 1988; Shore, 1994; Thompson, 1990). En alguna medida los procesos emocionales son los más complejos de los procesos mentales, debido a que son integradores por naturaleza van mezclándose con otros contribuyéndose mutuamente y convergiendo en un desarrollo exitoso.

La importancia del entorno en el desarrollo socioemocional del niño ha sido estudiada de diversas formas, un ejemplo de ello es el aporte de Rothbart y Derriberry (1981), quienes consideraron la interacción dinámica entre sistema afectivo y cognitivo observando que ambos reaccionan dependiendo de la situación ambiental lo cual les permitió advertir que las reacciones del individuo se accionan ante estímulos, situaciones, sentido emocional e intensidad del estímulo. Años más tarde Bronfenbrenner (1987), propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana; dicha perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro a los cuales denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. De acuerdo al modelo diseñado por Bronfenbrenner los niños nacen dentro de un complejo ecosistema de influencias directas e indirectas, siendo el sistema más cercano al niño el microsistema en donde están la familia y la escuela, entre otros.

Los antecedentes recogidos permiten rescatar la relevancia que cobra en el desarrollo social y emocional del infante, sus primeras experiencias con el entorno familiar y el acercamiento al sistema educativo formal.

Aspectos del contexto familiar y del ingreso al sistema educativo. Existe actualmente cierta discusión en torno a la definición de que podría llamarse familia. Una orientación conductista podría reducir la familia solo a la praxis como convivencia de hecho, sin embargo esta visión pierde de vista que la familia tiene una relación que va antes y después de los propios individuos, es decir, la familia no es una simple agregación de individuos que se

encuentran situacionalmente juntos, es algo más que una relación entendida como situacional, más bien es una relación necesaria para la identidad personal y social, incluso un tránsito hacia la cultura (Donati, 2003).

En Chile, la encuesta CASEN del año 2011 definió hogar *“como un grupo de personas, parientes o no, que habitan la misma vivienda y tienen presupuesto de alimentación común o personas que viven solas. Puede ocurrir que uno o más hogares habiten una vivienda; sin embargo, un hogar no puede habitar más de una vivienda”* (CASEN, 2011). Para el análisis del instrumento se utilizó debió establecer tipologías familiares los cuales quedaron resumidos en ocho tipo: Familia Unipersonal, Nuclear Biparental, Nuclear Monoparental, Extenso Biparental, Extenso Monoparental, Compuesto Biparental, Compuesto Monoparental y Hogar sin núcleo. Esta clasificación de ocho componentes permitió establecer las bases en la elaboración de las tipologías familiares propuestas en el presente estudio considerándose pertinentes a la realidad del contexto local.

La familia es un fenómeno que engloba potencialmente todas las dimensiones de la vida, siendo un nexo fundamental para todos ya sea para bien o para mal, ya sea como afirmación o como ausencia, en alguna medida hace de la persona un ser en relación (Donati, 2003). Inmerso en este contexto se desarrollan diversos lazos que se nutren en la medida que se densifican y estabilizan en el tiempo surgiendo el apoyo social y las redes tanto dentro del hogar como fuera de él.

Dentro de este marco, el valor del apoyo social que aportan las redes dota al individuo de oportunidades para obtener feedback ofreciendo un espacio en donde las personas encuentran satisfacción a través de relaciones interpersonales duraderas que satisfacen necesidades específicas (Caplan, 1974). Pese a que apoyo social no está perfilado con plena precisión, se puede observar con claridad que posee un componente más bien subjetivo denominado *“apoyo social percibido”* (Sánchez, 1996), en tanto las redes *“responden a conexiones o articulaciones entre grupos y personas con un objetivo común que sirve de hilo conductor de las relaciones, las cuales pueden ir desde relaciones familiares o compadrazgo hasta movimientos sociales”* (Goncalvez de Freitas & Montero, 2003, pp.174). Si bien es cierto, ambos elementos son de vital importancia en la familia y la comunidad complementándose y nutriéndose uno al otro, las redes son el componente estructural que permite el mejoramiento

en la utilización de recursos, su desarrollo y mantenimiento lo que incide en un manejo mejor en el soporte de incidentes (Alan Vaux, 1990).

Dado la influencia que el entorno ejerce sobre el desarrollo socioemocional del infante, se torna relevante explorar cómo la configuración familiar y la cantidad de redes con las que el núcleo cuenta, se podría encontrar vinculando con el acercamiento inicial del niño(a) al sistema educativo formal.

En Chile, el ingreso de los niños y niñas a Sala Cuna, se encuentra relacionado habitualmente a la necesidad de la madre de incorporarse al mundo laboral. Esto ha provocado que se elaboren políticas que amplíen la cobertura de centros educativos y por lo tanto, cada vez más cuidados alternativos brindados por adultos distintos a la madre. En Chile, hasta hace dos años atrás, la edad de ingreso del lactante a sala cuna era desde los tres meses de vida, sin embargo, en octubre del 2011 se publica la ley que hace vigente el llamado “Nuevo postnatal de 6 meses”, que permite a las madres trabajadoras (y a padres eventualmente) ampliar el tiempo para acompañar a sus hijos recién nacidos. De esta forma se busca acercar el uso de salas cuna a la fuerza laboral femenina, ajustándose también los horarios de centros educativos que atienden a lactantes, ampliándose a tres jornadas que comprenden, media jornada (15 a 20 horas), jornada completa (21 a 40 horas) y jornada extendida (41 a 60 horas).

Fundación Integra comunica en su Informe de Caracterización de niños y niñas (Informe de Caracterización de niños y niñas, 2009) que de acuerdo a sus registros, un 45% de los niños y niñas necesita asistir al programa de Extensión horaria, es decir, 11.035 niños/as en el país, que se atendían hasta ese entonces solo en Fundación Integra, correspondían a familias que requerían de cuidado para sus hijos/as después de las 16:30 horas. Es por ello que se hace cada vez más relevante, indagar si existe alguna relación entre la edad de ingreso del niño(a) al sistema educativo, la cantidad de horas que permanece ahí y el desarrollo socioemocional adecuado.

Temperamento y entorno. Rothbart (2004) plantea que es de suma importancia identificar el temperamento a edades tempranas, ya que estas diferencias individuales conductuales en el extremo pueden constituir una psicopatología o una disposición hacia ésta. De ésta manera, las diferencias temperamentales influyen en la elección de personas,

ambientes, interrelaciones en la cognición del mundo, de sí mismos y de otros (Ortega et.al.2011). Esto indicaría que el ambiente del cuidador puede incrementar o disminuir la posibilidad de presentar un riesgo o trastorno conductual.

La influencia del temperamento en las trayectorias del desarrollo ya ha sido reconocida, incluso en las áreas que tradicionalmente se consideraban como producto de la socialización, por ejemplo los problemas de conducta, la empatía y el desarrollo de la consciencia. Para efectos del presente estudio, se considerará al temperamento bajo un enfoque que concibe al sujeto como un ser integral y social, entendido como *las consistencias de las diferencias individuales en reactividad y autorregulación con base constitucional e influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia* (Rothbart & Derryberry, 1981).

El temperamento ha sido analizado desde distintas perspectivas teóricas. La biologicista enfatiza que el comportamiento humano es de estructuras biológicas heredadas, de forma que se valoran las reacciones fisiológicas. (Buss & Plomin, 1984). Otros autores plantean una relación entre niño y ambiente, sin embargo se enfocan en las conductas del sujeto, sin considerar el marco de referencia ambiental por el cual los niños(as) reaccionan, es decir la situación donde se manifiesta la conducta.

Un ejemplo de influencia del ambiente a edad temprana es el realizado con Wach, Pollitt, Cueto y Jacoby (2004), quienes compararon el temperamento neonatal en el laboratorio y el hogar en donde se observaron diferencias considerables. La valoración realizada en el laboratorio los muestra más angustiados y con baja capacidad de autorregulación en tanto los evaluados en el hogar presentaron menor tensión y mayor atención a su ambiente.

Según Rothbart y Derryberry (1981), al considerar la interacción dinámica entre sistemas tales como el afectivo-emocional y el cognitivo, (los cuales reaccionan dependiendo de la situación ambiental), proponen un análisis en diversas situaciones diarias, las reacciones tanto conductuales como emocionales del infante ante diversos estímulos, situaciones, sentido emocional, intensidad del estímulo o novedad. Reactividad, se define como la tendencia que tienen los individuos a experimentar y expresar las emociones, sería la forma de reaccionar del individuo tanto positiva como negativamente ante diferentes estímulos. Actualmente se postula que temperamento tendría tres componentes: la Autorregulación, la Extroversión y la Afectividad negativa.

En la teoría del desarrollo socio emocional se enfatiza la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo de los vínculos social primario, siendo éstas experiencias las bases para posteriores competencias, por ello es importante conocer el temperamento del infante y sensibilizar a los padres sobre las experiencias que facilitan su interacción y el fortalecimiento del vínculo afectivo (Fox & Henderson, 2000, en Ortega et.al.2011).

El presente estudio se propuso observar el efecto entre contexto familiar y aspectos del ingreso al sistema educativo sobre el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad y el rol mediador que ejerce el temperamento. Para ello se hizo necesario que en una primera instancia caracterizar los diferentes contextos familiares de niños(as) de 30 meses de edad, que asisten a jardín infantil de acuerdo al tipo de familia, nivel socio-económico y redes. Posterior a ello se consideró la relación entre contexto familiar e ingreso al sistema educativo formal, considerando edad de ingreso del niño y horas de permanencia. A continuación se examinó la relación entre el contexto familiar y el ingreso al sistema educativo formal con el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad. Finalmente se indagó en si el temperamento del niño(a) tiene un rol mediador en la relación entre contexto familiar, características de ingreso al sistema educativo y desarrollo socio-emocional.

Método

Diseño

Se utilizó una metodología cuantitativa de carácter descriptivo y comparativo. El diseño del estudio no es experimental, pues se realizó sin la manipulación deliberada de variables y observándose los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos con posterioridad. A su vez, es de carácter transversal, ya que se recolectaron los datos en un tiempo único de una población determinada dentro de los establecimientos educacionales, con el fin de elaborar descripciones comparativas y correlacionales que permitieran realizar un análisis acabado entre las diferentes variables.

VARIABLES DE ESTUDIO. En el estudio se integraron las variables descritas a continuación, siendo los criterios el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad y los factores el contexto familiar y aspectos del ingreso al sistema educativo formal, teniendo como variable mediadora el temperamento

Tabla 2

Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Dimensiones	Indicadores
Contexto familiar	Tipo de familia	Nuclear Biparental, Nuclear Monoparental, Extenso Biparental, Extenso Monoparental
	Nivel socio-económico	Bajo y medio-alto
	Tamaño de redes de apoyo familiar en el cuidado del infante	Redes internas: Número de personas adicionales al adulto responsable cargo del niño Redes externas: Cantidad de personas relevantes en el cuidado del niño fuera del hogar
Ingreso al sistema educativo	Edad de ingreso	De 6 a 30 meses.
	Horas de permanencia en el establecimiento educativo	Desde 20 a 60 horas.
Temperamento	Puntuaciones de la Escala de ECBQ	Extroversión Afectividad negativa Autorregulación o control coactivo
Desarrollo emocional	Puntaje escala en desarrollo socioemocional	Puntajes de 1 a 19 puntos
	Categoría de desarrollo socioemocional	Categorías: bajo, promedio, superior

Con el propósito de ilustrar los vínculos que se pretenden explorar entre las variables planteadas, a continuación se puede observar el modelo de problema propuesto para el estudio.

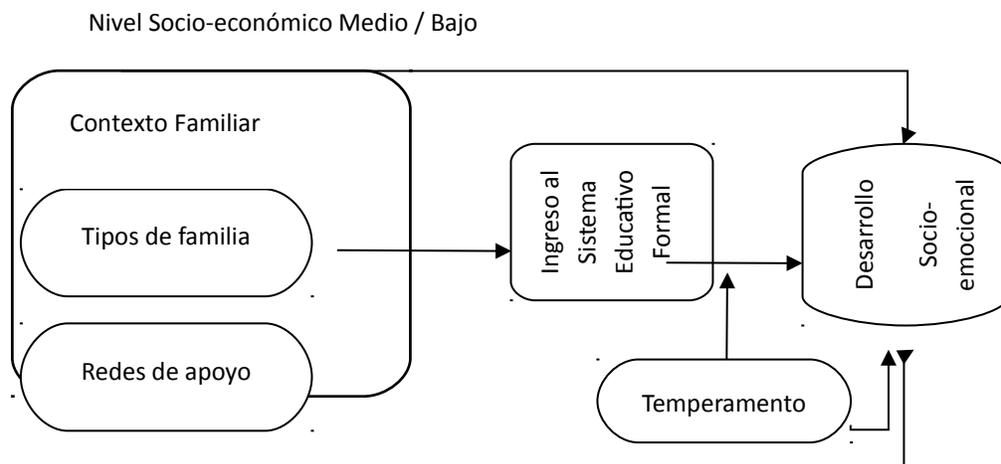


Figura 1. Modelo de problema.

Participantes

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencionada. Los criterios de inclusión fueron (a) que los niños(as) asistieran a centros educativos dentro de la región metropolitana, (b) que se encontraran entre los 28 y 33 meses de edad y (c) que no presentaran ningún retraso importante en su desarrollo general.

De esta forma la muestra se constituyó finalmente por 80 individuos, distribuidos en 16 establecimientos de 15 comunas de la ciudad de Santiago. La edad de los niños(as) fluctuaba entre los 28 y 33 meses con una edad promedio de 30 meses (DS=1,68). Un 56,2% corresponde a niños y un 43,8% a niñas, perteneciendo un 51,2% a nivel socioeconómico bajo y un 48,8% al medio alto según criterio de medición ESOMAR.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. Farkas, Ch., Himel, E. & Santelices, M., (2011). Cuestionario diseñado por el equipo de investigación y piloteado previamente. Arroja datos para el estudio

del contexto familiar considerando el nivel socio-económico (clasificado según ESOMAR y categorizado en NSE alto, medio y bajo), tipos de familia (Nuclear Biparental, Nuclear Monoparental, Extenso Biparental, Extenso Monoparental), redes de apoyo (Redes internas y Redes externas) y características del ingreso a sala cuna considerando edad de ingreso y horas de permanencia dentro del establecimiento educativo.

Mary Rothbart's Temperament Questionnaires. Early Childhood Behavior Questionnaire (Rothbart, 2009). Cuestionario validado internacionalmente para la medición de temperamento en infancia temprana, en las edades entre 18 y 36 meses, adecuado para la medida del temperamento infantil por su vinculación con una teoría vigente del temperamento en la infancia. Es aplicado a la madre (o en su defecto al adulto responsable del infante) y su duración es de aproximadamente de unos veinte minutos.

Escala de desarrollo infantil de Bayley (BSID-III). Escala Social-Emocional. Instrumento basado en Greenspan, validado internacionalmente para la medición de desarrollo socio-emocional en infancia temprana. Arroja datos el desarrollo del niño de acuerdo a lo esperado para su edad, en puntaje escala y percentil (Bayley, 1993). Es aplicado a la madre (o en su defecto al adulto responsable del niño(a)) y su duración es de aproximadamente unos veinte minutos. Está compuesto por una escala de likert de seis opciones, que consta de 35 ítems con puntajes de 1 a 19 puntos. La consistencia interna estimada utilizando una medida de la correlación promedio entre los elementos de la SEGC promedio de .90 para las preguntas del desarrollo social-emocional.

Procedimiento

Para la recolección de datos, el equipo de investigación seleccionó jardines infantiles públicos y privados que representaran principalmente dos realidades sociales y económicas, nivel socio-económico medio-alto y nivel socio-económico bajo. Para estos efectos se contactó a los centros solicitando su colaboración y posteriormente se hizo extensiva la invitación a los apoderados que quisieran participar con sus respectivos hijos e hijas.

Se aplicó a los apoderados de los niños(as), los tres instrumentos antes mencionados, durante una sesión. Dichos instrumentos fueron aplicados tanto en forma individual como grupal, ambas instancias guiadas por una evaluadora.

El estudio buscó resguardar los aspectos éticos, cuidando en todo momento proteger la confidencialidad de la información entregada y el carácter voluntario de quienes participaron en él. Es importante mencionar, que previo a la aplicación de cada instrumento se solicitó la firma de una carta de autorización de los directivos de los centros educativos, y una carta de consentimiento informado a cada apoderado. En el caso de los niños(as) se contó con el asentimiento verbal.

Análisis de los Datos

El estudio se inició con un análisis descriptivo de las variables, que conciernen a la caracterización del contexto familiar y que corresponden a: tipos de familias, su nivel socio-económico y el tamaño de sus redes internas y externas; Posterior a ello, se consideró dos características del ingreso del niño(a) a la educación formal y corresponde a edad de ingreso a sala cuna y cantidad de horas de permanencia dentro de ella. Con objetivo de observar una variable individual, se consideró el temperamento como una posible variable mediadora entre contexto familiar, ingreso al sistema educativo y desarrollo socioemocional.

Uno de los primeros objetivos específicos trazados para el análisis del presente estudio, guarda relación con la caracterización de los diversos contextos familiares que rodean al niño y la niña que asisten al Jardín Infantil, centrándose éstos contextos en el tipo de familia, su nivel social y económico y las redes que éstas poseen, para ello se realizó un análisis descriptivo, tablas de contingencia y la modelación de ANOVAS que permitieran observar el comportamiento de las distintas tipologías familiares y su ingreso al sistema educativo. Posterior a ello, se desarrolló un análisis de covarianzas con el objetivo de ajustar un modelo que permita observar el comportamiento del desarrollo socio-emocional en forma dinámica con las otras variables y detectar si existe rol mediador del temperamento sobre el desarrollo socioemocional.

Resultados

En una primera etapa para caracterizar a las familias del estudio se realizaron análisis descriptivos de las variables consideradas para caracterizar los contextos familiares a saber, tipo de familia, redes y NSE. Respecto a los cuatro tipos de familias considerados, se puede observar que el predominante es el nuclear biparental (52,5%), seguido por el extenso biparental (26,3%), luego por el extenso monoparental (16,3) y finalmente el nuclear monoparental (5%).

En cuanto a las redes la persona que pasa más tiempo con el tiempo y es la figura significativa es la madre (87% de los casos), seguida por la abuela (10%) y luego el padre (2,5%). En relación a las redes internas se observa que un 61,3% declara contar con al menos una persona que ayude al adulto responsable en los cuidados del niño(a) dentro del hogar, sin embargo existe un poco menos de la mitad (38,8%) que no cuenta con ninguna ayuda para sus cuidados, exceptuando la asistencia alternativa que brinda el jardín infantil. Al ser consultadas acerca de la cantidad de personas adicionales con las que cuentan, se observa que un 42,5% cuenta con una y un 13% con dos personas adicionales que ayuden en los cuidados del infante dentro del hogar (en un rango de 1 a 4 personas).

Para conocer las redes externas se consulta si el niño cuenta con personas relevantes para su cuidado fuera del núcleo del hogar, con más precisión, personas que no vivan en la misma casa. Los datos arrojados muestran que un 83,8% de los niños(as) cuenta con personas de importancia que viven fuera de su hogar y un 16% declara no tener a nadie relevante para el niño fuera del hogar. Al hablar de cantidad de personas relevantes fuera del hogar, un 25% de los consultados afirma contar con solo una persona de importancia para el niño o niña fuera del hogar y luego la cantidad se eleva a cuatro personas, que suelen ser los abuelos paternos y maternos (en un rango de 1 a 10).

Es importante mencionar que un 51,2% de los niños corresponde a nivel socioeconómico bajo y un 48,8% del nivel medio-alto, de acuerdo al índice ESOMAR.

Posteriormente se procedió a realizar análisis comparativos entre las variables con el fin de analizar el efecto entre el tipo de familia y las redes de apoyo familiar, con un n=80 evaluados, los grupos presentan varianzas homogéneas tanto en redes internas (*Levene* =

1.470; $gl = 3,76$; $p = .229$) como en redes externas ($Levene = 2.017$; $gl = 3,76$; $p = .119$) de modo que se verifica el supuesto de homocedasticidad.

No se detectan diferencias estadísticamente significativas en las redes internas y el tipo de familia, sin embargo sí se observan en las redes externas ($F(3,76) = 3.058$; $p = .033$), de modo que se puede afirmar que los diferentes tipos de familia del niño(a) cuentan con redes de apoyo externas. Para detectar en donde específicamente se daban las diferencias se realizó un análisis Post Hoc de Tukey que arrojó una diferencia entre las medias de las familias nucleares biparentales y extensas biparentales ($I-J = 1.595$; $p = .28$), indicando que las familias nucleares biparentales cuentan significativamente con más redes externas en comparación a las de tipo extensa biparental.

El tipo de familia y NSE se analiza mediante una prueba chi cuadrado que arrojó diferencias significativas entre las variables mencionadas ($\chi^2 = 12,078$; $p = 0,007$). Los datos muestran que el NSE bajo presenta una distribución porcentual similar y mayor entre familias extendidas biparentales (20%) y nucleares biparentales (17,5%), en tanto en el NSE medio-alto se concentra mayor cantidad de familias nucleares biparentales (35%). Además se puede observar que el NSE bajo presenta un mayor porcentaje de familias monoparentales (13,8 %) que el NSE medio-alto (7,6%).

Para el análisis del efecto entre el NSE y las redes de apoyo familiar, se aplicó un ANOVA simple en donde los grupos presentan varianzas homogéneas tanto en redes internas ($Levene = 0.114$; $gl = 1,78$; $p = .737$), como en redes externas ($Levene = 0.503$; $gl = 1,78$; $p = .480$) de modo que se distribuye el error dentro de los dos grupos de manera homogénea. Similar a lo acontecido con el análisis entre tipos de familia y redes, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las redes de apoyo internas, sin embargo sí se observan en las redes externas ($F(1,78) = 374.00$; $p = .04$). Los datos arrojados permiten afirmar que hay diferencias significativas entre el NSE familiar y el tamaño de las redes de apoyo externas construidas por la familia.

Con el propósito de conocer cuál es el NSE que presenta mayor cantidad de redes externas se comparan las medias lo que permite observar el NSE medio-alto presenta redes externas de mayor tamaño ($\bar{x}=3$) que el NSE bajo ($\bar{x}=2.02$).

Finalmente, a partir de los resultados presentados se elaboró una clasificación que diera cuenta del contexto familiar según el tipo de familia, tamaño de las redes de apoyo y NSE de las familias. Es importante mencionar que en la variable redes de apoyo, se consideró solo las redes externas y se desestimó las internas debido a que en los análisis, éstas últimas no arrojaron diferencias estadísticamente significativas con las otras dos variables estudiadas.

Tabla 3

Categorías familiares según NSE y redes externas de menor a mayor tamaño

Categorización familiar	NSE	Tipo de familia	Redes externas
<i>Grupo Familiar A</i>	Bajo	Monoparental tanto nuclear como extendida	Menor cantidad de redes de apoyo externas
<i>Grupo Familiar B</i>	Bajo	Extendida biparental	Mayor cantidad de redes externas que las familias monoparentales (menos que las familias nucleares biparentales)
<i>Grupo Familiar C</i>	Bajo	Nuclear biparental	Tamaño de redes mayor dentro del NSE bajo
<i>Grupo Familiar D</i>	Medio-alto	Monoparental (tanto extendida como nuclear) y extendida biparental	Presentan mayor cantidad de redes externas que las tres categorías de familias NSE bajo
<i>Grupo Familiar E</i>	Medio-alto	nuclear biparental	Mayor tamaño en redes externas (de las cinco categorías familiares)

Mediante gráfico presentado a continuación es posible observar la distribución de las familias de acuerdo a la categorización diseñada en el estudio y permite dar cuenta de que existe mayor cantidad de familias del Grupo Familiar E, seguido por el Grupo Familiar B.

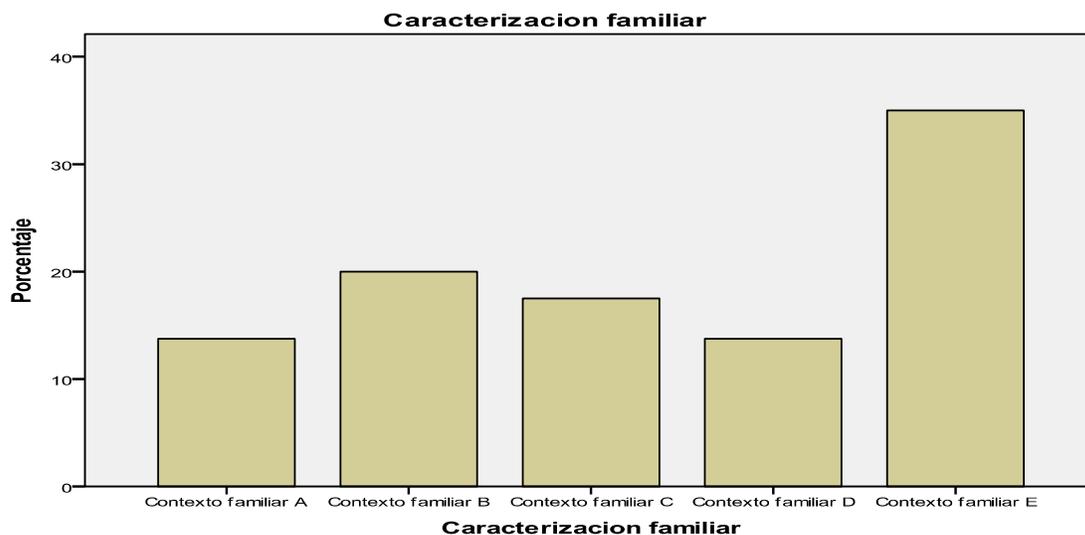


Figura 2. Distribución de la caracterización familiar.

Posterior a ello, con objeto de analizar el efecto de contexto familiar y la edad de ingreso al sistema educativo, se realizó un ANOVA simple. Los datos arrojados indican que los grupos no presentan varianzas homogéneas ($Levene = 2.601$; $gl = 4,73$; $p = .043$), de modo que se requiere una prueba robusta de igualdad de las medias ($Welch = 0.575$; $gl = 4, 30,485$; $p = .683$) con el propósito de que se distribuya el error dentro de los dos grupos apropiadamente. Se desprende de los datos, que el ingreso oscila entre los 3 a 32 meses de edad, con una media de 15.82 meses ($D.S. = 8.082$). Otro dato es que los padres y madres tienden a ingresar a sus hijos (as) a partir del año de edad, lo que queda en evidencia al observar la moda que se ubica en los 12 meses del niño(a).

En relación a las horas de permanencia en el Jardín Infantil, se puede concluir que la cantidad de tiempo en el establecimiento va en un rango desde las 20 a 52 horas por semana, con una media de 38,79 horas semanales ($D.S. = 6.455$). Se observa además una moda de 40 horas de permanencia semanal en los centros educativos.

A continuación se procedió a comparar los 5 grupos familiares obtenidos en la caracterización para ver si habían diferencias entre ellos respecto a las variables edad de ingreso y jornada de permanencia, lo que permitió observar que de acuerdo a los datos obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el contexto familiar con y edad de ingreso a la educación formal o con las horas de permanencia en el establecimiento.

Es posible que no se detecten diferencias estadísticamente significativas producto de lo acotado de los grupos conformados, sin embargo se puede apreciar que el Grupo A (NSE bajo, menor número de redes y presencia solo de la madre) corresponde a los niños(as) que ingresan más tempranamente a la sala cuna (media de 13.36 meses), en tanto, las familias del Grupo B (NSE bajo, presencia de padre, madre y familia extendida) son las que ingresan a sus hijos más tardíamente al sistema educativo formal (media de 17.31 meses).

Con el propósito de analizar el efecto de contexto familiar y las horas de permanencia en el centro educativo, se desarrolla un ANOVA simple en donde los grupos no presentan varianzas homogéneas (*Levene* = 5.740; *gl* = 4,76; *p* = .000), de modo que se requiere una prueba robusta de igualdad de las medias (*Welch* = 1.336; *gl* = 4,30,651; *p* = .279), con el propósito de que se distribuya el error dentro de los dos grupos apropiadamente. De acuerdo a los datos obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del contexto familiar y la cantidad de horas de permanencia en el centro educativo ($F(4,76) = .736; p = .570$). Pese a ello, es posible observar ciertas tendencias entre los Grupos Familiares, es así como el Grupo A deja a sus hijos(as) menor cantidad de horas que el Grupo C en el establecimiento, pese a ser las familias que presentan menor tamaño de redes externas.

Tabla 3

Promedio de la edad de ingreso a sala cuna y de horas de permanencia según grupo familiar

Categorías familiares	Edad de ingreso (\bar{X})	Horas de permanencia (\bar{X})
<i>Grupo Familiar A</i>	13,36	36,80
<i>Grupo Familiar B</i>	17,31	39,19
<i>Grupo Familiar C</i>	16,71	40,43
<i>Grupo Familiar D</i>	15,00	40,30
<i>Grupo Familiar E</i>	15,78	37,89

A fin de explorar la relación entre edad de ingreso y horas de permanencia al momento del estudio en el centro educativo, se procedió a comparar los datos y se observó que las variables correlacionan altamente y en forma inversa ($r = -.282; p = .013$), lo que permite concluir que los niños que ingresan a edades más tempranas a los 30 meses, presentan

jornadas más largas y aquellos que ingresan a edades más tardías, asisten actualmente a menor cantidad de horas al centro educativo.

Con objeto de indagar en la posibilidad de que la edad de ingreso podría ser explicada por variables que no fueron contempladas para la caracterización de los Grupos Familiares antes expuestos, se decidió incluir la jornada laboral de la madre, constituida por las dimensiones: no trabaja, trabaja por horas, media jornada y jornada completa. Mediante una ANOVA se puede observar que el conjunto de datos presenta homocedasticidad entre grupos ($Levene = 0.338$; $gl = 3,43$; $p = .798$) y arroja diferencias estadísticamente significativas entre la edad de ingreso y la jornada laboral materna ($F(3,43) = 2.221$; $p = .099$). A fin de conocer en donde se detectan las mayores diferencias se aplica una prueba Post Hoc de Tukey, en donde es posible observar diferencias entre las medias de las madres que no trabajan remunerado ni estudian y aquellas que trabajan jornada completa ($I-J = 11.806$; $p = .090$), lo que permite concluir que jornada laboral de la madre se vincula con la edad de ingreso del niño(a) al sistema educativo.

A fin de establecer la relación existente entre las variables edad de ingreso y jornada laboral de la madre, se aplica una correlación de Spearman, cuyos resultados señalan una correlación alta y negativa, lo que permite establecer que sí existe vínculo entre ambas variables ($r = -.307$; $p = .036$), de manera que las madres que tienen jornadas laborales más largas ingresan a sus hijos a edades más tempranas y las madres con jornadas más cortas lo hacen a edades más tardías.

En relación al comportamiento de la variable horas de permanencia y jornada laboral de la madre, mediante un ANOVA se consiguió observar una diferencia estadísticamente significativa entre sus medias ($F(3,43) = 2.817$; $p = 0.50$) con una distribución homogénea de sus varianzas ($Levene = .629$; $gl = 3,43$; $p = .600$).de modo que se puede concluir que la jornada laboral se encuentra relacionada con la cantidad de horas de permanencia de los niños(as) en el establecimiento educativo, situación corroborada mediante una correlación bivariada que señala que una mayor cantidad de horas de trabajo materno se relaciona directamente con mayor cantidad de horas del niño dentro del establecimiento educativo ($r = .383$; $p = .088$).

Respecto al desarrollo socioemocional de los niños evaluados, la media de ellos fue de 13.16 (DS =17.29). Asimismo, un 60% de los niños se encontraba en un desarrollo socioemocional promedio, un 13,8% superior, en tanto el 22,5% restante obtuvo un desarrollo bajo lo esperado para la edad. Es importante mencionar, que la variable edad de ingreso es la única que presenta diferencia de medias estadísticamente significativas cuando se cruza con desarrollo socioemocional ($F(76,23) = 62.306; p = .000$), sin embargo, no se detectan diferencias en otras variables ni en sus interacciones.

Con objeto de indagar en diversas variables del contexto del niño se aplicó ANOVA y se modeló regresión lineal para observar factores tales como jornada laboral, ocupación de la madre y lugar de trabajo mas no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

En los objetivos previos se ha analizado las relaciones existentes entre los factores denominados contexto familiar y ciertas características de ingreso al sistema educativo de niños y niñas de 30 meses con el desarrollo socioemocional, sin embargo, a fin de observar las variables en interacción con un componente individual del niño como lo es el temperamento se hizo análisis descriptivamente este último que arrojó la moda más baja en su componente afecto negativo con solo 3 puntos, seguido de autorregulación ($Mo =5$) y extraversión ($Mo =5$).

A fin de conocer si existe vínculo entre el temperamento y desarrollo socioemocional, se realizan correlaciones que resultan altas y directas, tanto en extroversión ($r = .804; p = .000$), como en afecto negativo ($r = .800; p = .000$) y autorregulación ($r = .802; p = .000$), lo que permite aseverar que efectivamente existe una relación directa entre ambas variables. Posterior a ello se decide aplica un análisis de covarianza para observar si el temperamento ejerce un efecto mediador entre las variables estudiadas y sobre el desarrollo socioemocional. Mediante una prueba de Levene se consigue observar que existe homogeneidad de varianzas ($F(71,5) = 1.702; p = .291$). Además se puede concluir que la edad de ingreso ($F(76,23) = 8.744; p = .034$) y las horas de permanencia ($F(76,10) = 12.424; p = .024$) en el centro educativo presentan diferencias estadísticamente significativas lo que comprueba la hipótesis alternativa de que existe efecto sobre el desarrollo socioemocional cuando se encuentra bajo la covariable temperamento. Se destaca particularmente la relación establecida por el componente afecto negativo ($F(76,1) = 19.624; p = .047$), por lo que permite suponer que el temperamento,

particularmente los niños(as) que poseen un puntaje más alto en el componente afecto negativo, ejerce efecto cuando se encuentra en interacción con edad de ingreso y cantidad de horas de permanencia en el establecimiento. A su vez, es interesante destacar que al agregar la variable mediadora temperamento al modelo, se consigue observar una diferencia estadísticamente significativa en la interacción entre la caracterización familiar y la cantidad de horas de permanencia en el centro educativo ($F(76,1) = 59,678; p = .016$), lo que hace posible concluir que cuando se agrega el temperamento como covariable, las características del contexto familiar sí afectan el desarrollo socioemocional.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio sugieren algunas reflexiones interesantes. Una primera contribución del estudio fue la propuesta de una caracterización familiar que incluyera aspectos específicos y pertinentes al contexto capitalino como tipos de familia, nivel socioeconómico, y tamaño de redes externas e internas, ya que mediante esta clasificación fue posible analizar datos relacionados con el ingreso al sistema educativo del infante y su desarrollo socioemocional. Un dato relevante guarda relación con las redes de apoyo desplegadas por las familias, y es que conforme a los datos arrojados por el análisis, todos los tipos familiares poseen igual tamaño de redes internas, sin embargo no es igual cuando se trata de redes externas, en donde sí se observan diferencias siendo las familias nucleares biparentales las que desarrollan mayor cantidad de ellas. Se torna interesante preguntarse entonces, como se podría comprender esta homogeneidad en las redes internas con lo que surge la hipótesis de que podría indicar una distribución de roles que implique a más mujeres saliendo del hogar, lo que explicaría porque las familias extendidas no presentan mayor cantidad de redes al interior del hogar.

Si bien es cierto, se ha podido constatar que la configuración familiar, considerando aspectos como el tipo de familia, tamaño de sus redes y NSE, no ejerce efecto sobre la edad de ingreso al sistema educativo formal ni sobre la cantidad de horas en él, se pudieron detectar ciertas tendencias como por ejemplo que el Grupo Familiar A, que ingresa a sus hijos a menor edad y en jornadas más largas, en contraste con el Grupo Familiar B que los ingresa a edades

más tardías o el Grupo Familiar C que los hace permanecer menos tiempo en el establecimiento.

Un aporte interesante de este estudio, se encuentra en la relación que existe entre edad de ingreso al centro educativo y jornada de permanencia dentro de él, ya que se logró observar que los niños y niñas que son ingresados a edades más tempranas lo hacen en jornadas más largas y que aquellos que entran a una edad más tardía son llevados por menor cantidad de horas al centro educativo. Una hipótesis que podría explicar aquello guarda relación con la percepción de la sala cuna instalada en el contexto familiar, lo que en caso de ser negativo, implicaría esfuerzos de los padres y su entorno en retrasar el ingreso del infante y hacerlo por la menor cantidad de tiempo que les sea posible. Otra posible hipótesis es que el niño que ingresa a menor edad suele ser el aquel cuya madre posee un trabajo formal de jornada completa, por lo cual al acabar su post natal legal a los seis meses, debe retornar a su fuente laboral por lo que el niño no solo entra antes sino que a jornadas más largas. A su vez, el niño(a) que ingresa más grande podría ser hijo(a) de madre sin trabajo formal y producto de ello puede flexibilizar horarios. Lo anterior queda en evidencia cuando se observa que madres con jornadas laborales más largas ingresan a sus hijos(as) en establecimientos educativos a edades más tempranas y aquellas madres con jornadas laborales cortas o sin trabajo remunerado, lo hacen a edades más tardías. Éste último dato se torna relevante cuando se observa que la política pública, mediante el sistema de protección integral a la Infancia Chile Crece Contigo, promueve el ingreso a salas cunas en familias socioeconómicamente más vulnerables, grupo económico que suele presentar fuerza laboral femenina en trabajos informales (sin contrato, previsión ni sistema de salud privado) cuyas características entre otras es contar con sueldos más precarios, menor estabilidad laboral, mayor deserción y jornadas laborales flexibles. Conforme a los datos obtenidos, es posible afirmar que la variable que mejor explicaría el ingreso del infante al sistema educativo formal es la jornada laboral de la madre y no la caracterización familiar como se planteaba en un inicio.

Finalmente se ha podido corroborar en primera lugar que el temperamento se relaciona con desarrollo socioemocional y en segunda lugar se comprueba que la edad de ingreso a sala cuna y las horas de permanencia en dicho establecimiento se vinculan con el desarrollo socioemocional cuando se encuentran mediadas por el temperamento, particularmente por el

afecto negativo, finalmente se puede concluir que los niños presentan menor desarrollo socioemocional cuando ingresan a menor edad, por mayor cantidad de horas a sala cuna y su temperamento contiene una mayor proporción del componente afecto negativo. A su vez es posible observar una interacción entre la cantidad de horas de permanencia del niño(a) en el centro educativo y la caracterización familiar elaborada, lo que hace posible concluir que cuando se agrega el temperamento como covariable, las características del contexto familiar sí afectan el desarrollo socioemocional.

Para finalizar es importante mencionar que una de las limitaciones del estudio fue el tamaño reducido de la muestra (N=80) y el sesgo que inevitablemente pueden tener los instrumentos utilizados, pese a que los tres instrumentos en su individualidad fueron evaluados como altamente confiables los tres eran de auto-reporte, motivo por el cual se hace recomendable que en estudios posteriores se complementen con evaluaciones de observación directa.

Referencias

- Bayley, N. (1993). *Manual for the Bayley Scales of Infant Development*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bayley, N. (1993). Escala de desarrollo infantil de Bayley (BSID-III), Escala Social-Emocional. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN. (2011). http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_publicaciones.php?ano=2011. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Caracterización de niños y niñas, Perfil Familia, Informe Nacional. (2009). Fundación Integra. Referencia incompleta
- Cuenta pública Región Metropolitana, Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010: <http://www.slideshare.net/junjichile/cuenta-pblica-regin-metropolitana>
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Lewis & Brooks (1978), en Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida en los primeros años*. Oxford University Press.
- Farkas, Ch., Himel, E. & Santelices, M., (2011). *Cuestionario Sociodemográfico*. Equipo Fondecyt N°1110087. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Fondecyt N°1110087, (2012). Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- |Goncalves de Freitas, M. & Montero, M. (2003). Las redes comunitarias. En M. Montero, *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria* (pp.173-201). Buenos Aires: Paidós.

- Greenspan & Shanker, 2004, citado en Los niveles de interacciones cuidador infantil y modelo DIR. Diario de un infante, niño y adolescente Psicoterapia. 3 (verano 2007). 174-210.
- Palacios, J., Marchesí, A. & Carretero, M., (1983). *Psicología Evolutiva*, Tomo 1: *Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Marchesí, A. Carretero, M., (1999). *Psicología Evolutiva*, Tomo 2: *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D., (1985). *Psicología del desarrollo*. Tercera edición, México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1991). *La formación del símbolo en el niño: imitación juego y sueño; imagen y representación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Raczynski, D. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. En foco. Expansiva.77. ISSN 0717-9987
- Rothbart, M. (2009). Mary Rothbart's Temperament Questionnaires: Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ). Bowdoin College, Department of Psychology.
- Rothbart & Derryberry, (1981), en Validación en una muestra mexicana del Infant Behavior Questionnaire-R (IBQ-R): estudio preliminar. Apuntes de Psicología, 2011, vol.29, 1,133-144.
- Sánchez, A. (1996). *Psicología Comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida en los primeros años*. Oxford University Press.
- Stern, D., (1991). *El mundo interpersonal del infante: Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Susskind, E. (1985). *A multiparadigmatic approach to community research: Paradigm choice, experiential validity, and commitment*. En E. Suskind and D. Klein (Eds). Community Research (pp. 1-38), New York, NY: Praeger.
- Vaux, A. (1990). An ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 507-518.
- Watson, J. (1919), en Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida en los primeros años*. Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1

Descripción de componentes de la Familia según encuesta CASEN

- Unipersonal: Constituido por una sola persona que es el (la) jefe (a) de hogar.
- Nuclear Biparental: Constituido por matrimonio o unión de hecho sin hijos o hijastros y matrimonio o unión de hecho con hijos o hijastros de cualquier estado civil, siempre y cuando estén solos, esto es, sin cónyuge o conviviente o hijos o hijastros.
- Nuclear Monoparental: Constituido por jefe (a) de hogar con hijos o hijastros de cualquier estado civil, siempre y cuando estén solos, esto es, sin cónyuge o conviviente o hijos o hijastros.
- Extenso Biparental: Constituido por un hogar nuclear biparental más cualquier otro pariente del jefe (a) de hogar no nuclear. No hay presencia de miembros no parientes del jefe de hogar.
- Extenso Monoparental: Constituido por un hogar nuclear monoparental más cualquier otro pariente del jefe (a) de hogar no nuclear. No hay presencia de miembros no parientes del jefe de hogar.
- Compuesto Biparental: Constituido por un hogar nuclear biparental o un hogar extenso biparental más no parientes.
- Compuesto Monoparental: Constituido por un hogar nuclear monoparental o un hogar extenso monoparental más no parientes.
- Hogar sin núcleo: Constituido por un hogar en que no está presente el núcleo familiar primario (hogar nuclear). Puede tomar las formas de jefe (a) de hogar y no pariente (s), jefe (a) de hogar y cualquier otro pariente, jefe (a) de hogar y no pariente (s) y cualquier otro pariente.

Anexo 2

Cuestionario Sociodemográfico

PROYECTO FONDECYT 1110087 2011-2014 N°

FOLIO

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nombre niño		Fecha aplicación	
Nombre persona que responde		Parentesco con el niño	

I. IDENTIFICACIÓN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL:

1. Tipo establecimiento (marque con una X):

Financiamiento público _____ Financiamiento privado _____
Financiamiento compartido _____ Otros _____ (especificar)

2. Edad ingreso del niño(a) a la sala cuna por primera vez : _____

3. Edad de ingreso a esta sala cuna : _____

4. Horas semanales que pasa el niño(a) en sala cuna : _____

II. ANTECEDENTES DE LA FAMILIA:

1. Idioma(s) que se habla al niño(a) en el hogar : _____

2. Número personas que viven en la casa (incluyendo al niño) _____

Anote la información correspondiente para todas las personas que viven en la casa con el niño(a):

Parentesco con el niño(a)	Edad	Parentesco con el niño(a)	Edad
1.		7.	
2.		8.	
3.		9.	
4.		10.	
5.		11.	
6.		12.	

3. Si la madre del niño(a) no vive en la casa, ¿Cuál es el tipo de contacto que tiene con el niño(a)?

Diario algunos días a la semana algunos días al mes
 Algunos días al año no hay contacto NO APLICA

4. Si el padre del niño(a) no vive en la casa, ¿Cuál es el tipo de contacto que tiene con el niño(a)?

Diario algunos días a la semana algunos días al mes
 Algunos días al año no hay contacto NO APLICA

5. ¿Quién está a cargo del niño(a) la mayor parte del tiempo (2 a 3 horas diarias)?

6. ¿Existe **otra** persona o personas a cargo del cuidado diario del niño(a) (mudas, alimentación, cuidado durante enfermedad, etc.), ¿cuáles?

7. ¿Hay otras personas relevantes para el niño(a) que no vivan en el hogar y que tengan contacto frecuente con él o ella? (especifique cuántas personas, y su parentesco o relación con el niño(a))

--

	Padre	Madre	Adulto principal a cargo del niño(a): _____ (complete, si no es madre o padre)
Nombre			
Edad			
Nacionalidad			

Nivel educacional (marque con una X el máximo nivel educacional alcanzado por cada persona):

	Madre	Padre	Otro adulto	
0.	_____	_____	_____	No lo sabe
1.	_____	_____	_____	Educación básica incompleta (menor a 8vo básico)
2.	_____	_____	_____	Educación básica completa (8vo básico aprobado)
3.	_____	_____	_____	Educación media o media técnica incompleta (menor a 4to medio)
4.	_____	_____	_____	Educación media o media técnica completa. Educación técnica incompleta.
5.	_____	_____	_____	Educación universitaria, incompleta. Educación técnica completa.
6.	_____	_____	_____	Educación universitaria completa.
7.	_____	_____	_____	Educación de Post Grado (Master, Doctor o equivalente).

Situación ocupacional (Marque con una X solo una opción para cada persona):

	Madre	Padre	Otro adulto	
0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cesante, no trabaja, dueña de casa
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudia
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trabaja

Nivel ocupacional (Se refiere a su trabajo u ocupación principal. Marque con una X sólo una opción para cada persona, si tiene dudas, consulte con el aplicador). Rellene sólo si marcó la opción 3 “Trabaja”:

	Madre	Padre	Otro adulto	
0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No lo sabe
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, “pololos”, cuidador de autos, chofer, junior).
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato, guardia, carpintero.
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Obrero calificado, capataz, micro empresario (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante), operador de alimentos, manipulador
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario.
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ejecutivo medio (gerente, sub-gerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---

Su **principal actividad laboral** es: (Marque sólo una opción para cada persona)

	Madre	Padre	Otro adulto	
0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No trabaja
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fuera del hogar
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dentro del hogar

Su **jornada laboral o de estudio** es: (Marque sólo una opción para cada persona)

	Madre	Padre	Otro adulto	
0.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No trabaja ni estudia
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Part time, por horas, o menos de 15 horas semanales.
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Media jornada (entre 15 y 34 horas semanales).
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Completa (35 horas o más).

III. ANTECEDENTES DEL NIÑO(A)

Embarazo	Marque con una X si madre o niño presentó alguna complicación durante el embarazo <input type="checkbox"/> Problemas en la madre <input type="checkbox"/> Problemas en el niño Tipo _____ de _____ problema _____
Parto	Tipo parto (marque con una X): Parto Normal <input type="checkbox"/> Cesárea programada <input type="checkbox"/> Cesárea no programada <input type="checkbox"/> _____ Peso al nacer: _____ Talla al nacer: _____ Edad Gestacional: _____ _____ ¿Presentó alguna complicación médica?. ¿Cuál?

Lactancia	¿El niño(a) fue amamantado? SI _____ NO : _____ En caso de que sí, por cuánto tiempo: _____
------------------	--

Marque con una X si el niño(a) ha presentado alguno de éstos diagnósticos

Diagnóstico	(X)	¿A qué edad?
a) Obesidad		
b) Desnutrición		
c) TEC con pérdida de conocimiento		
d) Enfermedades respiratorias: bronquitis obstructiva		
e) Enfermedades cardiovasculares		
f) Enfermedades digestivas: diarrea crónica, reflujo grave		
g) Enfermedad hepática		
h) Intoxicaciones graves		
i) Infecciones: meningitis, encefalitis, hepatitis grave		
j) Enfermedades endocrinas: diabetes, hipotiroidismo		
k) Problemas visuales		
l) Enfermedades Urinarias (insuficiencia renal, pielonefritis)		
m) Hematológicas (anemia grave, leucemia, hemofilia)		
n) Orgánicas (epilepsia, daño cerebral, S. de down, encefalitis)		
ñ) Hospitalizaciones mayores a 48 horas		
o) Hospitalizaciones primer mes de vida		

IV. ANTECEDENTES DE OTRO SOSTENEDOR PRINCIPAL

EN CASO que el principal sostenedor económico del hogar no sea el padre ni la madre, identifíquelo en esta sección, considerando que sea una persona que viva en la casa.

1. Parentesco con el niño(a): _____

2. ¿Cuál es el máximo nivel de educación alcanzado?

3. ¿Cuál es la profesión o trabajo que realiza esta persona?

V. BIENES FAMILIARES:

1. Para cada uno de los bienes que vienen abajo, por favor escriba la cantidad de cada uno de ellos que tiene la familia del niño(a). Si la familia no tiene uno de esos ítems, por favor escriba "0".

___ Calefón u otro sistema de ducha caliente	___ Horno Microonda
___ Automóvil	___ Cámara de video (no cámara fotográfica)
___ Servicio de TV Cable	___ Computador
___ Teléfono celular	___ Internet

2. ¿Cuenta con alguien que ayude en las labores domésticas del hogar y/o cuidado del niño(a) y que reciba un pago por ello? (nana o asesora del hogar)

___ Sí ___ No

3. Si la respuesta es "SI", indique cuántas horas a la semana esa(s) persona(s) trabaja(n) para la familia _____

Anexo 3

Mary Rothbart's Temperament Questionnaires: Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)

© 2000

Mary K. Rothbart

Maria A. Gartstein

Reservados todos los derechos

Folio N°

Cuestionario Conductual Infantil* Forma Abreviada (3-12 meses)

Nombre del niño/a: _____ **Sexo:** M F

Fecha actual: _____

Fecha de Nacimiento: _____ **Edad:** _____
Día mes año meses semanas

INSTRUCCIONES:

Por favor, lea detenidamente antes de comenzar:

En cada descripción de la conducta del bebé que usted leerá a continuación, indique por favor cuántas veces el niño(a) mostró esa conducta durante la **SEMANA PASADA** (los siete últimos días), señalando con un círculo uno de los números que aparecen debajo de cada frase. Estos números indican la frecuencia con la que usted observó la conducta descrita durante la **semana pasada**.

* Nota: Este cuestionario ha sido adaptado al castellano por el Grupo de Investigación del Proyecto Fondecyt N° 1110087 de la Escuela de Psicología de la Pontificia y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con permiso de las autoras.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(NA)
Nunca	Muy raramente	Pocas veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No aplica, no sucedió

La columna “No Aplica” se utiliza cuando usted, durante la semana pasada, no vio al niño(a) en la situación descrita. Por ejemplo, si la situación que se menciona pregunta si durante la semana pasada el niño(a) tuvo que esperar para comer o beber al menos una vez, y el niño(a) no tuvo que esperar ninguna vez, usted marcará la opción NA. “No Aplica” es diferente de “Nunca” (1). “Nunca” se usa cuando usted vio al niño(a) en esa situación (esperar para comer) pero él o ella nunca realizó la conducta por la cual se pregunta (por ejemplo llorar), por lo cual debe marcar el número 1.

Por favor, asegúrese de que ha hecho un círculo en el número correspondiente a todas las frases.

1. Durante la semana pasada, cuando estaba vistiendo o desvistiendo al niño(a), ¿Cuántas veces se retorció y/o trató de darse vuelta?

1 2 3 4 5 6 7 NA

2. Cuando lo(a) movía de un lado para otro jugando, ¿Cuántas veces el niño(a) se rió?

1 2 3 4 5 6 7 NA

3. Cuando el niño(a) estaba cansado(a), ¿Cuántas veces se mostró molesto?

1 2 3 4 5 6 7 NA

4. Cuando le presentaron a un adulto desconocido, ¿Cuántas veces el niño(a) se aferró a uno de los padres?

1 2 3 4 5 6 7 NA

5. Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el niño(a) cuando le leían un cuento?

1 2 3 4 5 6 7 NA

6. Durante la semana pasada, ¿Cuántas veces jugó el niño(a) con un juguete o un objeto entre 5 y 10 minutos?

1 2 3 4 5 6 7 NA

7. Durante la semana pasada, ¿Cuántas veces se dirigió el niño(a) rápidamente hacia objetos nuevos?

1 2 3 4 5 6 7 NA

8. Durante la semana pasada, al bañarlo ¿Cuántas veces se rió el niño(a)?

1 2 3 4 5 6 7 NA

9. Cuando era la hora de acostarse o dormir una siesta y el niño(a) no quería dormir, ¿Cuántas veces se quejó o lloriqueó?

1 2 3 4 5 6 7 NA

10. Al despertar, ¿Cuántas veces lloró él niño(a) si nadie venía luego de algunos minutos?

1 2 3 4 5 6 7 NA

11. Durante la semana pasada, cuando lo(a) tomó en brazos para darle de comer, ¿Cuántas veces el niño(a) parecía impaciente por alejarse apenas terminó de comer?

1 2 3 4 5 6 7 NA

12. En las 2 últimas semanas, cuando el niño(a) estaba inquieto y usted le cantó o le habló, ¿Cuántas veces el niño(a) se calmó inmediatamente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

13. Cuando estaba acostado de espaldas, ¿Cuántas veces el niño(a) se retorció y/o giró su cuerpo?

1 2 3 4 5 6 7 NA

14. Jugando a “*no está-jahí está!*” ¿Cuántas veces el niño(a) se rió?

1 2 3 4 5 6 7 NA

15. Mientras el niño(a) jugaba ¿Cuántas veces levantó la vista al sonar el teléfono?

1 2 3 4 5 6 7 NA

16. ¿Cuántas veces el niño(a) parecía enojarse (llorando y protestando) cuando usted lo dejó en la cuna?.

1 2 3 4 5 6 7 NA

17. ¿Cuántas veces durante la semana el niño(a) se asustó por un cambio repentino de posición?
(por ejemplo, cuando se le movió de repente)?

1 2 3 4 5 6 7 NA

18. Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el niño(a) al oír sonidos de palabras,
como en una canción infantil?

1 2 3 4 5 6 7 NA

19. Durante la semana pasada, ¿Cuántas veces el niño(a) miró imágenes en libros y/o revistas
durante 5 minutos o más?

1 2 3 4 5 6 7 NA

20. Cuando visitaron un lugar nuevo, ¿Cuántas veces el niño(a) se entusiasmó por explorar su
nuevo entorno?

1 2 3 4 5 6 7 NA

21. Durante la semana pasada, ¿Cuántas veces el niño(a) sonrió o se rió cuando le pasaron un
juguete?

1 2 3 4 5 6 7 NA

22. Al final de un día agitado, ¿Cuántas veces el niño(a) casi se puso a llorar?

1 2 3 4 5 6 7 NA

23. Cuántas veces durante la semana pasada el niño(a) protestó al ponerlo en un lugar que limitaba sus movimientos (corral, silla nido, silla del auto, etc.).

1 2 3 4 5 6 7 NA

24. Cuando lo tomó en brazos durante la semana pasada, ¿cuántas veces el niño(a) lo disfrutó?

1 2 3 4 5 6 7 NA

25. En las 2 últimas semanas, cuando el niño(a) estaba inquieto y usted le mostró algo para que mirara, ¿Cuántas veces se calmó inmediatamente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

26. Cuando le lavó el pelo, ¿Cuántas veces el niño(a) vocalizó (emitió ruidos o sonidos vocales)?

1 2 3 4 5 6 7 NA

27. ¿Cuántas veces se dio cuenta el niño(a) del sonido de un avión que pasaba por encima?

1 2 3 4 5 6 7 NA

28. Cuando le presentaron a un adulto desconocido, ¿Cuántas veces el niño(a) se negó a acercarse a esa persona?

1 2 3 4 5 6 7 NA

29. Cuando usted estaba ocupado(a) en otra actividad y el niño(a) no logró atraer su atención, ¿Cuántas veces lloró?

1 2 3 4 5 6 7 NA

30. Durante la semana pasada ¿Cuántas veces disfrutó el niño(a) con actividades rítmicas suaves, como mecerlo(a) o balancearlo(a)?

1 2 3 4 5 6 7 NA

31. Durante la semana pasada, ¿Cuántas veces el niño(a) estando en la cuna/cama miró un móvil, la decoración o algún cuadro durante 5 minutos o más?

1 2 3 4 5 6 7 NA

32. Cuando el niño(a) quería algo, ¿Cuántas veces se enojó cuando no pudo conseguir lo que quería?

1 2 3 4 5 6 7 NA

33. En presencia de varios adultos desconocidos, ¿Cuántas veces el niño(a) se aferró a uno de los padres?

1 2 3 4 5 6 7 NA

34. Durante la semana pasada, cuando lo abrazó o acunó, ¿Cuántas veces el niño(a) lo disfrutó?

1 2 3 4 5 6 7 NA

35. En las 2 últimas semanas, cuando el niño(a) estaba inquieto y usted le hizo cariño ¿Cuántas veces se calmó inmediatamente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

36. ¿Cuántas veces el niño(a) balbuceó como si estuviera hablando, mientras andaba en un vehículo?

1 2 3 4 5 6 7 NA

37. Cuando se puso al niño(a) en el coche o en la silla del auto ¿Cuántas veces se retorció y giró su cuerpo?

1 2 3 4 5 6 7 NA

Anexo 4

Cuestionario Social Emocional y de Comportamiento Adaptativo. Bayley

Un aspecto importante de la evaluación de su hijo es obtener información acerca de la forma como interactúa con Usted (por ejemplo, si el o ella se comunican con Ud. o si reconocen los sentimientos o emociones de los demás). También es importante conocer las destrezas del día a día que tiene su niño(a) que le ayudan a desenvolverse tanto en el hogar como en otras partes. Porque Ud. conoce tan bien a su hijo(a), es la persona más indicada para proporcionar este tipo de información. La escala Social-Emocional se refiere a las destrezas sociales y emocionales que tiene su niño(a).

Las preguntas abarcan una amplia gama de edad y su hijo no necesariamente tiene todas las destrezas. Es muy importante que Ud. proporcione información, en forma precisa, acerca de las destrezas que su hijo(a) ha logrado o que todavía no la ha logrado. Por favor lea cuidadosamente las instrucciones que se encuentran al comienzo de la tabla.

Como puede darse cuenta las diferentes secciones de la escala se encuentran agrupadas por edad. Los diferentes tramos de edad se encuentran al final de cada grupo de edad. El examinador debe informar cuales son los puntos de término de cada grupo de edad. El examinador debe asegurarse que el adulto a cargo del niño(a) comprenda bien las instrucciones y señalarle que si no entiende alguna pregunta, no dude en pedir una aclaración al examinador.

<i>Calcule la Edad</i>			
	<i>Años</i>	<i>Meses</i>	<i>Días</i>
<i>Fecha</i>			
<i>aplicación de la</i>			
<i>escala</i>			
<i>Año de</i>			
<i>nacimiento del</i>			
<i>niño(a)</i>			
<i>Edad</i>			
<i>Edad en meses y</i>	<i>(Edad*12)</i>		
<i>días</i>	<i>+días</i>		
<i>Ajuste por</i>	<i>Ajuste 24</i>		
<i>prematuro</i>	<i>meses</i>		
<i>Edad Ajustada</i>			

Escala Emocional-Social

La escala está diseñada para medir cuan bien su niño(a) ha logrado ciertos hitos característicos para su edad. Por favor fíjese en que esta escala tiene algunas secciones, que corresponden a diferentes edades, responda solo las preguntas que corresponden a la edad de su niño(a). Haga un círculo alrededor del número en la columna “Frecuencia del comportamiento” que mejor describe la frecuencia con la que Ud. observa ese comportamiento en su niño(a). Haga un círculo alrededor de un solo número para cada pregunta. Responda todas las preguntas hasta que llegue a la sección que no corresponde a la edad de su niño(a). Si su niño(a) no ha manifestado el comportamiento, por favor haga un círculo alrededor de “no sé”.

	Frecuencia del Comportamiento					
	No lo sé	Nunca	Alguna vez	La mitad de las veces	Casi todo el tiempo	Siempre
1. Disfruta de la mayoría de los sonidos en forma calmada.	0	1	2	3	4	5
2. Usted puede lograr fácilmente la atención de su hijo(a) sin tener que hacer demasiado teatro.	0	1	2	3	4	5
3. Expresa interés en forma tranquila y agradable en la mayoría de las vistas, incluyendo cosas coloridas o brillantes	0	1	2	3	4	5
4. Usted puede lograr fácilmente que su hijo(a) mire cosas (objetos) aunque no sean coloridas o brillantes.	0	1	2	3	4	5
5. Disfruta en forma calmada cuando toca o es tocado por objetos (cosas).	0	1	2	3	4	5
6 Ud. puede lograr fácilmente que su hijo(a) responda cuando Ud. lo(la) toca, sin tener que tocarlo con firmeza (firmemente) para lograr su atención.	0	1	2	3	4	5
7 Le gusta ser columpiado(a), que baile con él(ella) cuando lo(la) tiene en brazos o que lo levantado rápidamente.	0	1	2	3	4	5
8 Ud. puede lograr fácilmente la atención del hijo(a) cuando se acerca a él(ella) o moviéndolo lentamente (despacio).	0	1	2	3	4	5
Para calcular el Puntaje de Procesamiento Sensorial./40						
Sume los puntajes de las preguntas 1–8						
9 <i>Ud. puede ayudar a su hijo(a) a calmarse.</i>	0	1	2	3	4	5
10. <i>Mira cosas (objetos) interesantes, tales como su cara o un juguete.</i>	0	1	2	3	4	5
11. <i>Mira o se gira (da vuelta) hacia sonidos interesantes.</i>	0	1	2	3	4	5
<i>Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 0 - 3 meses.</i>						
Etapa 1						

	Frecuencia del Comportamiento					
	No lo sé	Nunca	Alguna vez	La mitad de las veces	Casi todo el tiempo	Siempre
12 Parece feliz cuando él o ella ve a una de sus personas favoritas (preferidas, familiares) (por ejemplo: Mira o se sonríe, hace(emite) sonidos o estira sus brazos en una forma que expresa alegría o felicidad)	0	1	2	3	4	5
13 Responde a la gente que habla o juega con él o ella haciendo sonidos o poniendo caras (por ejemplo: sonidos de alegría o caras)	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 4 - 5 meses.	Etapa 2					
14. Trata de alcanzar o indica hacia cosas, o hace sonidos para indicarle lo que él o ella quiere (por ejemplo estira los brazos para ser alzado o indica hacia un juguete).	0	1	2	3	4	5
15 Intercambia dos o más sonrisas, otras miradas, sonidos o acciones (por ejemplo: alcanzando, dando o tomando) con una persona favorita (preferida, familiar)	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 6- 9 meses.	Etapa 3					
16. Le muestra que él o ella entiende sus acciones haciendo el gesto apropiado a su vez (por ejemplo: pone una cara divertida hacia Ud., mira algo que Ud. le muestra, para lo que está haciendo porque Ud. mueve la cabeza o le dice con voz firme “¡No!” o se sonríe y sigue haciendo algo cuando Ud. asiente con la cabeza con una gran sonrisa y le dice ¡Sí!).	0	1	2	3	4	5
17. Usa acciones consecutivas de ida y vuelta para mostrarle lo que él o ella quieren lo le divierte (por ejemplo: sonríe, estira los brazo para un abrazo, toma su sombrero y se lo coloca en la cabeza de el o ella; y sonríe orgullosamente o toma su mano y le lleva hacia el refrigerador, tironea la manilla y, después de que Ud lo abre, indica hacia algo que le gusta, tal como comida, jugo o leche),	0	1	2	3	4	5

Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 10- 14 meses.	Etapa 4 ^a					
	Frecuencia del Comportamiento					
	No lo sé	Nunca	Alguna vez	La mitad de las veces	Casi todo el tiempo	Siempre
18. <i>Reproduce (copia) muchos de sus sonidos, palabras o acciones mientras juega con Ud. (por ejemplo si Ud. pone caras divertidas y sonidos, él o ella los copia).</i>	0	1	2	3	4	5
19. <i>Busca algo que él o ella quiere mirando dónde está o consiguiendo que Ud. lo busque.</i>	0	1	2	3	4	5
20. <i>Le muestra lo que él o ella quiere mediante un conjunto de acciones consecutivas. (por ejemplo: le toma de la mano para que le abra la puerta y luego toca o la golpea).</i>	0	1	2	3	4	5
21. <i>Cuando alguien le habla o juega con él o ella usa o trata de usar palabras.</i>	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 15 - 18 meses.	Etapa 4 b					
22. <i>Imita o copia juegos familiares (por ejemplo: alimentar o hacer dormir una muñeca).</i>	0	1	2	3	4	5
23. <i>Le dice los que él o ella quiere con una o pocas palabras (por ejemplo: jugo, abrir, beso).</i>	0	1	2	3	4	5
24. <i>Él o ella comprende un deseo simple suyo (por ejemplo: por favor muéstrame tu juguete).</i>	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 19 – 24 meses.	Etapa 5 a					

25. <i>Juega juegos imaginarios (por ejemplo: le da la mamadera a un muñeca, juega a la “casa” o imita un personaje de la televisión).</i>	0	1	2	3	4	5
26. <i>Usa palabras o imágenes para decirle en lo que él o ella está interesado(a) (por ejemplo: mira auto).</i>	0	1	2	3	4	5
27. <i>Usa una o más palabras con otros niños de su edad.</i>	0	1	2	3	4	5
28. <i>Usa palabras o imágenes para expresar lo que quiere o le disgusta (por ejemplo: quiere “eso” o “no quiere”).</i>	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 25 – 30 meses.	Etapa 5 b					
	No lo sé	Nunca	Alguna vez	La mitad de las veces	Casi todo el tiempo	Siempre

29. <i>Juega juegos imaginarios con niños de su edad.</i>	0	1	2	3	4	5
30. <i>Juega juegos imaginarios con otros inventando una historia que tiene sentido (por ejemplo: los osos van a visitar a su abuelita y comen un rico pastel)</i>	0	1	2	3	4	5
31. <i>Usa frases u oraciones con Ud. para expresar algo que quiere hacer (por ejemplo: "¿vamos salir mamá? ¿qué hacer ahora? ¿jugar?)</i>	0	1	2	3	4	5
32. <i>Puede explicar por qué él o ella quiere algo o hacer algo hacer algo (por ejemplo: "¿Por qué quieres jugo" "Porque tengo sed").</i>	0	1	2	3	4	5
33. <i>Describe sus sentimientos o emociones para explicar por qué está haciendo algo o quiere hacer algo (por ejemplo: "Porque estoy feliz/triste/emocionado(a)").</i>	0	1	2	3	4	5
34. <i>Juega juegos imaginarios con niños de su edad, así como con adultos, con cuentos que hacen sentido y tienen varias partes (los niños van a la escuela, hacen tareas, almuerzan y en el camino de vuelta a su casa encuentran un elefante).</i>	0	1	2	3	4	5
35. <i>Tiene conversaciones con sentido con adultos y niños de su edad, consistentes en cuatro o más intercambios de ida y vuelta, referentes a una variedad de tópicos (por ejemplo: sentimientos, alimentos, horas de acostarse, amigos y escuela).</i>	0	1	2	3	4	5
Deténgase aquí si su hijo(a) tiene 31 – 42 meses.	Etapas 6					

Escala Social-Emocional Puntaje Bruto (Suma de los puntajes de las preguntas 1 – 35)

/175

Anexo 5

Objetivos e hipótesis del estudio

Objetivo general. Efecto entre contexto familiar y aspectos del ingreso al sistema educativo sobre el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad y el rol mediador del temperamento

Objetivos específicos

- 1.- Caracterizar los diferentes contextos familiares de niños(as) de 30 meses de edad, que asisten a jardín infantil de acuerdo al tipo de familia, nivel socio-económico y redes.
- 2.- Analizar la relación entre contexto familiar e ingreso al sistema educativo formal, considerando edad de ingreso del niño y horas de permanencia.
- 3.- Analizar la relación entre el contexto familiar y el ingreso al sistema educativo formal con el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad.
- 4.- Analizar si el temperamento del niño(a) tiene un rol mediador en la relación entre contexto familiar, características de ingreso al sistema educativo y desarrollo socio-emocional.

Hipótesis

- El nivel socio-económico, el tipo de familia y la cantidad de sus redes de apoyo, se relaciona con la edad de ingreso y las horas de permanencia del niño(a) en los centros educativos.
- El desarrollo socio-emocional se vincula con el contexto familiar y el ingreso al sistema educativo del niño(a) de 30 meses de edad.
- El temperamento tiene un rol mediador en la relación entre contexto familiar, ingreso al sistema educativo del niño(a) y desarrollo socio emocional.

Anexo 6

Análisis de resultados por objetivos

Objetivo 1: Caracterizar los diferentes contextos familiares de niños(as) de 30 meses de edad, que asisten a jardín infantil de acuerdo al tipo de familia, redes y nivel socio-económico

1.A- Análisis descriptivo.

Uno de los primeros objetivos específicos trazados para el análisis del presente estudio, guarda relación con la caracterización de los diversos contextos familiares que rodean al niño y la niña que asisten al Jardín Infantil, centrándose éstos contextos en el tipo de familia, su nivel social y económico y las redes que éstas poseen. A continuación se detalla los análisis descriptivos arrojados por los datos recogidos.

Análisis descriptivo del tipo de familia. Respecto al análisis del tipo de familia se observa que el tipo de familia predominante es la nuclear biparental con un 52,5 % de la muestra siguiéndole la extensa biparental con el 26,3%.

Tipo de Familia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nuclear	4	5,0	5,0	5,0
monoparental				
Nuclear biparental	42	52,5	52,5	57,5
Extenso	13	16,3	16,3	73,8
monoparental				
Extenso biparental	21	26,3	26,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Análisis descriptivo de las redes. Al consultar quien es la persona que pasa mayor parte del tiempo con el niño se puede observar que es la madre en un 87% de las veces, seguido por una abuela el 10% de las veces y un 2,5% es el padre.

Persona a cargo del niño(a) la mayor parte del tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mamá	70	87,5	87,5	87,5
	Papá	2	2,5	2,5	90,0
	Abuela	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Redes internas. En relación a las redes internas se observa que un 61,3% declara contar con al menos una persona que ayude al adulto responsable en los cuidados del niño(a) dentro del hogar, sin embargo existe un poco menos de la mitad (38,8%) que no cuenta con ninguna ayuda para sus cuidados, exceptuando los cuidados alternativos que brinda el jardín infantil. Al ser consultadas acerca de la cantidad de personas adicionales con las que cuentan, se observa que un 42,5% cuenta con una y un 13% con dos personas adicionales que ayuden en los cuidados del infante dentro del hogar (en un rango de 1 a 4 personas).

Hay otra persona a cargo del cuidado del bebé

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	31	38,8	38,8	38,8
	Sí	49	61,3	61,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Cantidad de personas adicionales a cargo del bebé

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	31	38,8	38,8	38,8
	1	34	42,5	42,5	81,3
	2	11	13,8	13,8	95,0
	3	3	3,8	3,8	98,8
	4	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Redes externas. Para conocer las redes externas se consulta si el niño cuenta con personas relevantes para su cuidado fuera del núcleo del hogar, con más precisión, personas que no vivan en la misma casa. Los datos arrojados muestran que un 83,8% de los niños(as) cuenta con personas de importancia que viven fuera de su hogar y un 16% declara no tener a nadie relevante para el niño fuera del hogar.

Al hablar de cantidad de personas relevantes fuera del hogar, un 25% de los consultados afirma contar con solo una persona de importancia para el niño o niña fuera del hogar y luego la cantidad se eleva a cuatro personas, que suelen ser los abuelos paternos y maternos (en un rango de 1 a 10).

Hay otras personas relevantes para el niño(a) fuera del hogar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	13	16,3	16,3	16,3
1	67	83,8	83,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Cantidad de personas relevantes para el niño(a) fuera del hogar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	14	17,5	17,5	17,5
1	20	25,0	25,0	42,5
2	14	17,5	17,5	60,0
3	5	6,3	6,3	66,3
4	15	18,8	18,8	85,0
5	1	1,3	1,3	86,3
6	9	11,3	11,3	97,5
8	1	1,3	1,3	98,8
10	1	1,3	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Análisis descriptivo del Nivel Socioeconómico de la familia. La distribución socioeconómica de la muestra se encuentra equiparada con un 51,3% de nivel socioeconómico bajo y un 48,8% del nivel medio-alto, de acuerdo al índice ESOMAR.

Nivel socio-económico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	41	51,3	51,3	51,3
	Medio-	39	48,8	48,8	100,0
	Alto				
	Total	80	100,0	100,0	

1.B- Análisis Inferencial.

Los datos descriptivos permitieron obtener una base de información detallada del contexto familiar de los niños(as) considerando el tipo de familia, las redes y su NSE, que dieron paso el análisis inferencial que se presenta a continuación.

Análisis comparativo de Tipo de familia y redes. Al analizar el efecto entre el tipo de familia y las redes de apoyo familiar, con un n=80 evaluados, los grupos presentan varianzas homogéneas tanto en redes internas ($Levene = 1.470$; $gl = 3,76$; $p = .229$) como en redes externas ($Levene = 2.017$; $gl = 3,76$; $p = .119$) de modo que se verifica el supuesto de homocedasticidad.

No se detectan diferencias estadísticamente significativas en las redes internas y el tipo de familia, sin embargo sí se observan en las redes externas ($F(3,76) = 3.058$; $p = .033$), de modo que se puede afirmar que los tipos de familia del niño(a) cuentan con diferentes redes de apoyo externas. Para detectar en donde específicamente se daban las diferencias se realizó un análisis Post Hoc de Tukey que arrojó una diferencia entre las medias de las familias nucleares biparentales y extensas biparentales ($I-J = 1.595$; $p = .28$), indicando que las familias nucleares biparentales cuentan significativamente con mas redes externas en comparación a las de tipo extensa biparental.

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Redes internas	1,470	3	76	,229
Redes externas	2,017	3	76	,119

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Redes internas	Inter-grupos	,540	3	,180	,224	,879
	Intra-grupos	60,948	76	,802		
	Total	61,488	79			
Redes externas	Inter-grupos	40,280	3	13,427	3,058	,033
	Intra-grupos	333,720	76	4,391		
	Total	374,000	79			

Análisis comparativo entre Tipo de familia y NSE. El tipo de familia y NSE se analiza mediante una prueba chi cuadrado que arrojó diferencias significativas entre las variables mencionadas ($\chi^2 = 12,078$; $p = 0,007$). Los datos muestran que el NSE bajo presenta una distribución porcentual similar y mayor entre familias extendidas biparentales (20%) y nucleares biparentales (17,5%), en tanto en el NSE medio-alto se concentran mayor cantidad de familias nucleares biparentales (35%). Además se puede observar que el NSE bajo presenta un mayor porcentaje de familias monoparentales (13,8 %) que el NSE medio-alto (7,6%).

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de Familia * Nivel socio-económico	80	100,0%	0	,0%	80	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de Familia * Nivel socio-económico

			Nivel socio-económico		Total
			Bajo	Medio-Alto	
Tipo de Familia	Nuclear monoparental	Recuento % del total	3 3,8%	1 1,3%	4 5,0%
	Nuclear biparental	Recuento % del total	14 17,5%	28 35,0%	42 52,5%
	Extenso monoparental	Recuento % del total	8 10,0%	5 6,3%	13 16,3%
	Extenso biparental	Recuento % del total	16 20,0%	5 6,3%	21 26,3%
Total		Recuento % del total	41 51,3%	39 48,8%	80 100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,078 ^a	3	,007
Razón de verosimilitudes	12,512	3	,006
Asociación lineal por lineal	6,810	1	,009
N de casos válidos	80		

Tabla de contingencia Tipo de Familia * Nivel socio-económico

			Nivel socio-económico		Total
			Bajo	Medio-Alto	
Tipo de Familia	Nuclear monoparental	Recuento	3	1	4
		% del total	3,8%	1,3%	5,0%
	Nuclear biparental	Recuento	14	28	42
		% del total	17,5%	35,0%	52,5%
	Extenso monoparental	Recuento	8	5	13
		% del total	10,0%	6,3%	16,3%
	Extenso biparental	Recuento	16	5	21
		% del total	20,0%	6,3%	26,3%
Total		Recuento	41	39	80

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior

a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,95.

Análisis comparativo entre Nivel Socioeconómico y redes. Para analizar el efecto entre el NSE y las redes de apoyo familiar, se aplicó un ANOVA simple en donde los grupos presentan varianzas homogéneas tanto en redes internas ($Levene = 0.114$; $gl = 1,78$; $p = .737$), como en redes externas ($Levene = 0.503$; $gl = 1,78$; $p = .480$) de modo que se distribuye el error dentro de los dos grupos de manera homogénea. Similar a lo acontecido con el análisis entre tipos de familia y redes, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las redes de apoyo internas, sin embargo sí se observan en las redes externas ($F(1,78) = 374.00$; $p = .04$). Los datos arrojados permiten afirmar que hay diferencias significativas entre el NSE familiar y el tamaño de las redes de apoyo externas construidas por la familia.

Con el propósito de conocer cuál es el NSE que presenta mayor cantidad de redes externas se comparan las medias lo que permite observar el NSE medio-alto presenta redes externas de mayor tamaño ($\bar{x}=3$) que el NSE bajo ($\bar{x}=2.02$).

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Redes internas	,114	1	78	,737
Redes externas	,503	1	78	,480

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Redes internas	Inter-grupos	,093	1	,093	,118	,732
	Intra-grupos	61,395	78	,787		
	Total	61,488	79			
Redes externas	Inter-grupos	19,024	1	19,024	4,180	,044
	Intra-grupos	354,976	78	4,551		
	Total	374,000	79			

Informe

Redes externas

Nivel socio-económico	Media	N	Desv. típ.
Bajo	2,02	41	2,307
Medio-	3,00	39	1,933
Alto			
Total	2,50	80	2,176

1.C- Caracterización de las variables de contexto familiar.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo específico 1, se procedió a una revisión de los datos arrojados por los diversos análisis antes presentados, y con estos antecedentes se elaboró una clasificación que diera cuenta del contexto familiar según el tipo de familia, tamaño de las redes de apoyo y NSE de las familias. Es importante mencionar que en la variable redes de apoyo, se consideró solo las redes externas y se ignoró las internas debido a que en los análisis, éstas últimas no arrojaron diferencias estadísticamente significativas con las otras dos variables consideradas.

Se segmentaron las familias según NSE y tipo de familia, generando 5 caracterizaciones familiares (“grupos familiares”) que además se diferencian en que van de menos a más redes de apoyo externas.

Grupo Familiar A. Familia de NSE bajo, de tipo monoparental tanto nuclear como extendida, presentan la menor cantidad de redes de apoyo externas.

Grupo Familiar B. Familia de NSE bajo, de tipo extendida biparental, presenta mayor cantidad de redes externas que las familias monoparentales, sin embargo, menos que las familias nucleares biparentales (todo ello dentro del NSE bajo).

Grupo Familiar C. Familia de NSE bajo, de tipo nuclear biparental, presenta el tamaño de redes mayor dentro del NSE bajo.

Grupo Familiar D. Familia de NSE medio-alto, de tipo monoparental (tanto extendida como nuclear) y de tipo extendida biparental, presentan mayor cantidad de redes externas que las familias de NSE bajo.

Grupo Familiar E. Familia de NSE medio-alto, de tipo nuclear biparental, presenta las redes externas de mayor tamaño comparadas con NSE bajo y medio alto.

A continuación se presenta una tabla de frecuencia que da cuenta de la nueva categorización.

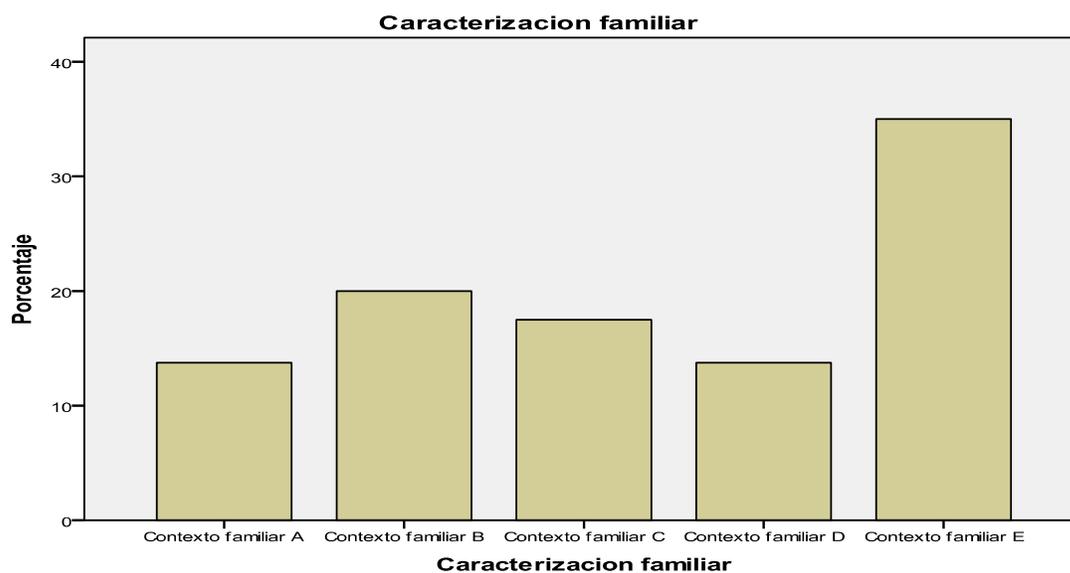
Estadísticos

Caracterización familiar

N	Válidos	80
	Perdidos	0

Caracterizacion familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contexto familiar	11	13,8	13,8	13,8
	A				
	Contexto familiar	16	20,0	20,0	33,8
	B				
	Contexto familiar	14	17,5	17,5	51,3
	C				
	Contexto familiar	11	13,8	13,8	65,0
	D				
	Contexto familiar	28	35,0	35,0	100,0
	E				
	Total	80	100,0	100,0	



Objetivo 2: Analizar la relación entre contexto familiar e ingreso al sistema educativo formal, considerando edad de ingreso del niño y horas de permanencia

2.- Análisis descriptivo. A fin de permitir una mejor comprensión de las variables estudiadas y de los posteriores análisis que se establecerán para dar respuestas al objetivo específico dos, se desarrolla a continuación un análisis descriptivo de los criterios edad de ingreso al sistema educativo y horas de permanencia en el centro educativo.

Análisis descriptivo de la edad de ingreso al sistema educativo formal. En cuanto al análisis descriptivo de la edad de ingreso del niño o niña al sistema educativo formal, se desprende de los datos que el ingreso oscila entre los 3 a 32 meses de edad, con una media de 15.82 meses ($D.S. = 8.082$). Es importante mencionar que se observan niños(as) con ingresos de 3 a 5 meses debido a que la nueva Ley llamada popularmente “Nuevo postnatal de 6 meses”, entró en vigencia en octubre del 2011 en plena aplicación del pilotaje del estudio.

Otro dato arrojado es que al parecer los padres y madres tienden a ingresar a sus hijos (as) a partir del año de edad, lo que queda en evidencia al observar la moda que se ubica en los 12 meses del niño(a).

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad de ingreso a Sala	78	3	32	15,82	8,082
Cuna en meses					
N válido (según lista)	78				

Estadísticos

Edad de ingreso a Sala

Cuna en meses

N	Válidos	78
	Perdidos	2
Moda		12

Análisis descriptivo de las horas de permanencia en el centro educativo. Al observar los datos descriptivos relacionados con las horas de permanencia en el Jardín Infantil, se puede concluir que la cantidad de tiempo en el establecimiento va desde las 20 a 52 horas por semana, con una media de 38,79 horas semanales ($D.S. = 6.455$). Se observa además una moda de 40 horas de permanencia semanal en los centros educativos.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Horas de permanencia	77	20	52	38,79	6,455
N válido (según lista)	77				

Estadísticos

Horas de permanencia

N	Válidos	77
	Perdidos	3
Moda		40

2.B- Análisis Inferencial. Con el propósito de indagar en el posible vínculo existente entre el contexto familiar del niño(a) y la edad en que son ingresados a sala cuna o la cantidad de horas que permanece en ella, se elaboraron los análisis detallados a continuación.

Relación entre contexto familiar y edad de ingreso al sistema educativo formal. Para analizar el efecto de contexto familiar y la edad de ingreso al sistema educativo, se realizó un ANOVA simple. Los datos arrojados indican que los grupos no presentan varianzas homogéneas ($Levene = 2.601$; $gl = 4,73$; $p = .043$), de modo que se requiere una prueba robusta de igualdad de las medias ($Welch = 0.575$; $gl = 4, 30,485$; $p = .683$), con el propósito de que se distribuya el error dentro de los dos grupos apropiadamente.

De acuerdo a los datos obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el contexto familiar y la edad de ingreso a la educación formal ($F(4,73) = .46$; $p = .775$).

Es posible que no se detecten diferencias estadísticamente significativas producto de lo acotado de los grupos conformados, sin embargo se puede apreciar que el Grupo A (NSE bajo, menor número de redes y presencia solo de la madre) corresponde a los niños(as) que ingresan más tempranamente a la sala cuna (media de 13.36 meses), en tanto, las familias del Grupo B (NSE bajo, presencia de padre, madre y familia extendida) son las que ingresan a sus hijos más tardíamente al sistema educativo formal (media de 17.31 meses).

Descriptivos

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Contexto familiar A	11	13,36	6,217	1,875	9,19	17,54	3	27
Contexto familiar B	16	17,31	9,421	2,355	12,29	22,33	3	31
Contexto familiar C	14	16,71	6,232	1,666	13,12	20,31	9	28
Contexto familiar D	10	15,00	8,981	2,840	8,58	21,42	5	30
Contexto familiar E	27	15,78	8,684	1,671	12,34	19,21	4	32
Total	78	15,82	8,082	,915	14,00	17,64	3	32

Prueba de homogeneidad de varianzas

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

Estadístico de			
Levene	g1	g2	Sig.
2,601	4	73	,043

ANOVA

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	119,980	4	29,995	,46	,775
Intra-grupos	4909,507	73	67,254		
Total	5029,487	77			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	,575	4	30,485	,683

a. Distribuidos en F asintóticamente.

Con el objetivo de indagar en la posibilidad de que la edad de ingreso pudiese ser explicada por otras variables que no fueron contempladas para la caracterización de los Grupos Familiares antes expuestos, se decidió realizar un ANOVA cruzando jornada laboral de la madre, constituida por las dimensiones: no trabaja, trabaja por horas, media jornada y jornada completa. El conjunto de datos presenta homocedasticidad entre grupos ($Levene = 0.338$; $gl = 3,43$; $p = .798$) y arroja diferencias estadísticamente significativas entre la edad de ingreso y la jornada laboral materna ($F(3,43) = 2.221$; $p = .099$). A fin de conocer en donde se detectan las mayores diferencias se aplica una prueba Post Hoc de Tukey, en donde es posible observar diferencias entre las medias de las madres que no trabajan remunerado ni estudian y aquellas que trabajan jornada completa ($I-J = 11.806$; $p = .090$), lo que permite concluir que jornada laboral de la madre se vincula con la edad de ingreso del niño(a) al sistema educativo.

Prueba de homogeneidad de varianzas

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,338	3	43	,798

ANOVA

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	436,879	3	145,626	2,221	,099
Intra-grupos	2819,589	43	65,572		
Total	3256,468	46			

Comparaciones múltiples

Edad de ingreso a Sala Cuna en meses HSD de Tukey						
(I) Jornada laboral madre	(J) Jornada laboral madre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
No trabaja ni estudia	Por horas	7,750	6,185	,597	-8,78	24,28
	Media Jornada	8,667	5,398	,386	-5,76	23,09
	Completa	11,806	4,896	,090	-1,28	24,89
Por horas	No trabaja ni estudia	-7,750	6,185	,597	-24,28	8,78
	Media Jornada	,917	4,866	,998	-12,09	13,92
	Completa	4,056	4,302	,782	-7,44	15,55
Media Jornada	No trabaja ni estudia	-8,667	5,398	,386	-23,09	5,76
	Por horas	-,917	4,866	,998	-13,92	12,09
	Completa	3,140	3,066	,736	-5,05	11,33
Completa	No trabaja ni estudia	-11,806	4,896	,090	-24,89	1,28
	Por horas	-4,056	4,302	,782	-15,55	7,44
	Media Jornada	-3,140	3,066	,736	-11,33	5,05

A fin de establecer la relación existente entre las variables edad de ingreso y jornada laboral de la madre, se aplica una correlación de Spearman, cuyos resultados señalan una correlación alta y negativa, lo que permite establecer que sí existe vínculo entre ambas variables ($r = -.307$; $p = .036$), de manera que las madres que tienen jornadas laborales más largas ingresan a sus hijos a edades más tempranas y las madres con jornadas más cortas lo hacen a edades más tardías.

				Jornada laboral madre
Rho	de Edad de ingreso a Sala	Coefficiente	de	-,307*
Spearman	Cuna en meses	correlación		
		Sig. (bilateral)		,036

	Jornada laboral madre
N	47

Relación entre contexto familiar y horas de permanencia en el centro educativo. Con el propósito de analizar el efecto de contexto familiar y las horas de permanencia en el centro educativo se desarrolla un ANOVA simple en donde los grupos no presentan varianzas homogéneas ($Levene = 5.740$; $gl = 4,76$; $p = .000$), de modo que se requiere una prueba robusta de igualdad de las medias ($Welch = 1.336$; $gl = 4,30,651$; $p = .279$), con el propósito de que se distribuya el error dentro de los dos grupos apropiadamente. De acuerdo a los datos obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del contexto familiar y la cantidad de horas de permanencia en el centro educativo ($F(4,76) = .736$; $p = .570$). Pese a ello, es posible observar ciertas tendencias entre los Grupos Familiares, es así como el Grupo A deja a sus hijos(as) mayor cantidad de horas que el Grupo C en el establecimiento

Descriptivos

Horas de permanencia

	N	Medi a	Desviació n típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Míni mo	Máxi mo
					Límite inferior	Límite superior		
					Contexto familiar A	10		
Contexto familiar B	16	39,19	3,637	,909	37,25	41,13	30	45
Contexto familiar C	14	40,43	5,244	1,401	37,40	43,46	24	45
Contexto familiar D	10	40,30	4,900	1,550	36,79	43,81	33	48
Contexto familiar E	27	37,89	9,091	1,750	34,29	41,49	20	52
Total	77	38,79	6,455	,736	37,33	40,26	20	52

Prueba de homogeneidad de varianzas

Horas de permanencia

Estadístico de			
Levene	gl1	gl2	Sig.
5,740	4	72	,000

ANOVA

Horas de permanencia

	Suma de		Media		
	cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	124,443	4	31,111	,736	,570
Intra-grupos	3042,233	72	42,253		
Total	3166,675	76			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Horas de permanencia

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	1,336	4	30,651	,279

a. Distribuidos en F asintóticamente.

A fin de observar cómo se comporta la variable horas de permanencia con jornada laboral de la madre, mediante un ANOVA, se consiguió observar una diferencia estadísticamente significativa entre sus medias ($F(3,43) = 2.817; p = 0.50$) con una distribución homogénea de sus varianzas ($Levene = .629; gl = 3,43; p = .600$). Lo anteriormente expuesto permite concluir que la jornada laboral se encuentra relacionada con la cantidad de horas de permanencia de los niños(as) en el establecimiento educativo, situación corroborada mediante una correlación bivariada que señala que mayor cantidad de horas de trabajo materno se relaciona directamente con mayor cantidad de horas del niño dentro del establecimiento educativo ($r = .383; p = .088$).

Prueba de homogeneidad de varianzas

Horas de permanencia

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,629	3	43	,600

ANOVA

Horas de permanencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	222,765	3	74,255	2,817	,050
Intra-grupos	1133,660	43	26,364		
Total	1356,426	46			

				Jornada laboral madre
Rho de Spearman	de Horas de permanencia	de Coeficiente de correlación	de	,383**
		Sig. (bilateral)		,008
		N		47
		N		49

Relación entre edad de ingreso y horas de permanencia en el centro educativo.

Mediante una correlación se intentó observar si existe vínculo entre las variables edad de ingreso y la cantidad de horas de permanencia en el centro educativo. Los datos arrojados indican que las variables correlacionan altamente y en forma inversa, lo que permite concluir que los niños que ingresan a edad más temprana lo hacen en jornadas más largas y que aquellos que entran a una edad más tardía son llevados por menor cantidad de horas al centro educativo.

		Horas de permanencia
	Correlación de Pearson	-,282
	Sig. (bilateral)	,013

	Horas de permanencia
Edad de ingreso a Sala Cuna en N meses	77

Objetivo 3: Analizar la relación entre el contexto familiar y el ingreso al sistema educativo formal con el desarrollo socio-emocional en niños(as) de 30 meses de edad.

3.A- Análisis descriptivo. A fin de prestar atención a las variables comprometidas para el objetivo específico número 3, se realiza un análisis que dé cuenta de la caracterización familiar y algunas características que rodean el ingreso del niño(a) al sistema educativo formal como son la edad de incorporación y las horas de permanencia dentro del establecimiento y cómo éstas se relacionan con su desarrollo socioemocional. Al observar en tabla de frecuencias la variable dependiente o criterio, se puede concluir que la mayor cantidad de niños y niñas del estudio presentan desarrollo socioemocional promedio con una moda 13.16 en su puntaje de escala socio emocional.

Estadísticos

		Puntaje Bruto Escala Socio-emocional	Puntaje ESE	Categoría Desarrollo Socio-emocional
N	Válidos	80	80	80
	Perdidos	0	0	0
	Media	133,55	13,16	5,55
	Moda	165	10 ^a	2

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

3.B- Análisis inferencial. Con el propósito de observar el comportamiento de el desarrollo socioemocional, se aplico un ANOVA Univariante con los factores contexto familiar y características de ingreso al sistema educativo formal, cuya prueba de Levene comprueba homocedasticidad de las varianzas ($F(71,5) = .713; p = .766$).

Es importante mencionar, que la variable edad de ingreso es la única que presenta diferencia de medias estadísticamente significativas cuando se cruza con desarrollo socioemocional ($F(76,23) = 62.306; p = .000$, sin embargo no se detectan diferencias en otras variables ni en sus interacciones.

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

Variable dependiente:Puntaje ESE

F	gl1	gl2	Sig.
,713	71	5	,766

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseño: Intersección + Caract_familia + ED_IN_SC + HORAS_PER + Caract_familia * ED_IN_SC + Caract_familia * HORAS_PER + ED_IN_SC * HORAS_PER + Caract_familia * ED_IN_SC * HORAS_PER

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente:Puntaje ESE

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	16136,169 ^a	71	227,270	34,435	,000
Intersección	6016,955	1	6016,955	911,660	,000
Caract_familia	75,971	4	18,993	2,878	,138
ED_IN_SC	9458,022	23	411,218	62,306	,000
HORAS_PER	127,538	10	12,754	1,932	,242
Caract_familia *	22,207	6	3,701	,561	,750
ED_IN_SC					
Caract_familia *	25,000	1	25,000	3,788	,109
HORAS_PER					
ED_IN_SC *	4,167	1	4,167	,631	,463
HORAS_PER					
Caract_familia *	,000	0	.	.	.
ED_IN_SC *					
HORAS_PER					
Error	33,000	5	6,600		
Total	27450,000	77			
Total corregida	16169,169	76			

a. R cuadrado = ,998 (R cuadrado corregida = ,969)

Con objeto de indagar en otras variables del contexto del niño se aplico ANOVA y se modeló regresión lineal para observar factores tales como jornada laboral, ocupación de la madre y lugar de trabajo mas no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Objetivo 4: Analizar si el temperamento del niño(a) tiene un rol mediador en la relación entre contexto familiar, características de ingreso al sistema educativo y desarrollo socio-emocional.

En los objetivos previos se ha analizado las relaciones existentes entre los factores denominados contexto familiar y ciertas características de ingreso al sistema educativo de

niños y niñas de 30 meses con el desarrollo socioemocional. A continuación se detalla los datos arrojados por estos análisis considerando el temperamento como variable mediadora.

4.A- Análisis descriptivo. Al realizar una tabla de frecuencia con los datos recogidos de la variable temperamento, es posible observar que afecto negativo presenta la moda más baja con 3 puntos, seguido de autorregulación ($Mo = 5$) y extraversión ($Mo = 5$).

Estadísticos

		Extroversió n	Afecto negativo	Autorregulació n
N	Válidos	80	80	80
	Perdidos	0	0	0
Media		7,87	5,79	7,22
Moda		6	3	5

A fin de conocer si existe vínculo entre componentes individuales del niño(a) como es el temperamento con su desarrollo socioemocional, es posible observar correlaciones altas y directas, tanto en extroversión ($r = .804$; $p = .000$), como en afecto negativo ($r = .800$; $p = .000$) y autorregulación ($r = .802$; $p = .000$).

		Puntaje ESE
Extroversión	Correlación de Pearson	,804**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	80
Afecto negativo	Correlación de Pearson	,800**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	80
Autorregulación	Correlación de Pearson	,802**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	80

4.B- Análisis inferencial. Se aplica un análisis de covarianza para observar si el temperamento ejerce un efecto mediador entre las variables estudiadas y sobre el desarrollo socioemocional.

Mediante la prueba de Levene indica que existe homogeneidad de varianzas ($F(71,5) = 1.702$; $p = .291$). A su vez, es posible observar que la edad de ingreso ($F(76,23) = 8.744$; $p = .034$) y las horas de permanencia ($F(76,10) = 12.424$; $p = .024$) en el centro educativo presentan diferencias estadísticamente significativas lo que comprueba la hipótesis alternativa de que existe efecto sobre el desarrollo socioemocional cuando se encuentra bajo la covariable temperamento, destacándose particularmente la relación establecida por el componente afecto negativo ($F(76,1) = 19.624$; $p = .047$), por lo que se puede concluir que el temperamento, particularmente los niños(as) que poseen un puntaje más alto en el componente afecto negativo, ejerce efecto cuando se encuentra en interacción con edad de ingreso y cantidad de horas de permanencia en el establecimiento.

A su vez, es interesante destacar que al agregar la variable mediadora temperamento al modelo, se consigue observar una diferencia estadísticamente significativa en la interacción entre la caracterización familiar y la cantidad de horas de permanencia en el centro educativo ($F(76,1) = 59,678$; $p = .016$), lo que hace posible concluir que cuando se agrega el temperamento como covariable, las características del contexto familiar sí afectan el desarrollo socioemocional.

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

Variable dependiente:Puntaje ESE

F	gl1	gl2	Sig.
1,702	71	5	,291

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseño: Intersección + ECBQ_ESC1 + ECBQ_ESC2 + ECBQ_ESC3 +
 Caract_familia + ED_IN_SC + HORAS_PER + Caract_familia * ED_IN_SC +
 Caract_familia * HORAS_PER + ED_IN_SC * HORAS_PER + Caract_familia *
 ED_IN_SC * HORAS_PER

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente:Puntaje ESE

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	16168,567 ^a	74	218,494	726,691	,001
Intersección	11,627	1	11,627	38,669	,025
ECBQ_ESC1	2,722	1	2,722	9,053	,095
ECBQ_ESC2	5,900	1	5,900	19,624	,047
ECBQ_ESC3	1,600	1	1,600	5,321	,147
Caract_familia	13,407	4	3,352	11,147	,084
ED_IN_SC	201,120	23	8,744	29,083	,034
HORAS_PER	124,242	10	12,424	41,322	,024
Caract_familia *	4,414	6	,736	2,447	,318
ED_IN_SC					
Caract_familia *	17,943	1	17,943	59,678	,016
HORAS_PER					
ED_IN_SC *	3,013	1	3,013	10,020	,087
HORAS_PER					
Caract_familia *	,000	0	.	.	.
ED_IN_SC *					
HORAS_PER					
Error	,601	2	,301		
Total	27450,000	77			
Total corregida	16169,169	76			

a. R cuadrado = 1,000 (R cuadrado corregida = ,999)