

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

Calidad del ambiente del hogar y desarrollo socioemocional en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica que presenta la Bachiller:

LUCIANA MARÍA MAGGI PAYET

Asesor: Francesco Marinelli

LIMA-PERÚ
2018

Agradecimientos

A mis papás. Por estar a mi lado en esta aventura y acompañarme a los lugares más recónditos para que pudiera realizar las visitas. Gracias por dejarme ser y por apoyar cada una de mis decisiones. Se que lo han vivido de cerca conmigo y por eso, gracias infinitas.

A mis hermanos, por estar ahí para distraerme cuando sentía que necesitaba un respiro.

A Francesco, gracias por SIEMPRE mantener la calma. Por apaciguar mis ansiedades y mis momentos de frustración. Por sus sabias palabras y la confianza en mi trabajo.

A Raúl, gracias por el espacio tan contenedor. Y por enseñarme el valor del silencio.

A Martín, Piwi, Denise, Rafa, Paz, Ani, Bati y Domi. Mis amigos del alma, que con sus diferencias y virtudes me han hecho adorar cada momento de este camino. Sin duda, su compañía y aliento han sido todo.

A ti Alonso, por enseñarme a ir siempre para adelante. Por hacerme reír. Y por valorar y respetar mis tiempos en este largo proceso.

A las cuarenta familias, que me abrieron las puertas de sus hogares y me dejaron conocer lo más íntimo y lo más profundo. Recuerdo sus realidades con esperanza, sabiendo que luchan día a día.

Finalmente, te agradezco a ti tesis, porque me has enseñado tanto de mi.

Resumen

Como se ha demostrado en numerosas investigaciones, el desarrollo socioemocional del niño es importante para su funcionamiento futuro en diversas áreas. Este desarrollo se ve influenciado, entre otras variables, por la calidad del ambiente familiar en el que reside. Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre el desarrollo socioemocional del niño/a de 3 a 5 años y la calidad del ambiente familiar en el que habita. Además, busca describir las características principales que conciernen a los constructos mencionados. Para la recolección de datos se utilizaron el *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional - ASQ-SE* (Squires, Bricker & Twombly, 2015), con los protocolos de 36, 48 y 60 meses y el *Home Observation for Measurement of the Environment - HOME* (Caldwell & Bradley, 1984) con la versión para primera infancia que se puntúa a través de una observación y entrevista semiestructurada. Participaron 40 niños entre 37 y 71 meses ($M = 54.6$; $DE = 10$) con sus respectivas madres. Todas las familias pertenecen a sectores socioeconómicos C o D. Se encontró que los problemas dentro del desarrollo socioemocional se asocian significativamente de manera inversa y mediana con la calidad del ambiente familiar. Del mismo modo, se encontró una asociación significativa y positiva entre el nivel socioeconómico y la calidad el ambiente.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, calidad del ambiente familiar, niño preescolar

Abstract

As has been shown in numerous investigations, the socioemotional development in a child's life is important for his future growth in several areas. This development is influenced, among other variables, by the quality of the family environment. Therefore, the objective of the current research was to discover the relationship between the socioemotional development of the preeschool child and the quality of the family environment in which he/she lives. In addition, it seeks to describe the main features that concern the mentioned constructs. Two instruments were used for the data collection: the *Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional - ASQ-SE* (Squires, Bricker & Twombly, 2015) with the protocols for 36, 48 and 60 months and the *Home Observation for Measurement of the Environment - HOME* (Caldwell & Bradley, 1984) with the early childhood version that is scored through an observation and a semistructured interview. Participants included 40 children between 37 and 71 months old ($M = 54.6$, $SD = 10$) with their respective mothers. All families belong to socioeconomic sectors C or D. The study found a statistically significant, medium and inverse relationship between problems within social-emotional development and the quality of the family environment. Additionally, a significant and positive association was found between socioeconomic level and the quality of the family environment.

Keywords: Socioemotional development, quality of the family environment, preschool child

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	15
Procedimiento	18
Análisis de datos	19
Resultados	21
Discusión	25
Referencias Bibliográficas	35
Apéndices:	43
Apéndice A: Consentimiento informado	44
Apéndice B: Ficha de datos	45
Apéndice C: Resultado desarrollo socioemocional según el NSE	47

Calidad del ambiente del hogar y desarrollo socioemocional en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo

Se considera que el hogar es el primer y más importante espacio en el cual los niños van aprendiendo y desarrollando las distintas habilidades sociales y emocionales necesarias para su vida futura (Bradley & Corwyn, 2002). Por ello resulta fundamental conocer las características del ambiente del hogar que podrían contribuir y permitir un desarrollo adecuado. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008), además de la salud y la nutrición, existen otros aspectos involucrados en el desarrollo esperable del niño, tales como la formación de vínculos estables, las primeras experiencias educativas, la correcta estimulación, un entorno cálido y la protección de sus derechos.

En primer lugar, cabe señalar que el estudio del desarrollo socioemocional concierne a la intersección entre el crecimiento emocional y el social de los niños y niñas. En ese sentido, abarca desde cómo las emociones son expresadas en distintos contextos sociales y cómo se comprenden socialmente las experiencias emocionales, hasta cuales son sus ramificaciones y los efectos de éstas en el comportamiento (Thompson, 1990). Es así como el desarrollo socioemocional es comprendido en función a la experiencia, regulación y expresión de las emociones en el niño, como también en su habilidad para establecer relaciones positivas y sanas con los demás (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005; Denham, 2006).

Dentro de este concepto, se encuentra entonces el componente emocional y el social, así como la relación entre ambos. En primer lugar, el desarrollo emocional incluye expresar las emociones experimentadas, regular dichas expresiones en maneras que son apropiadas según la edad y el contexto social de la persona y la posibilidad de decodificarlas en uno mismo o en los demás (Cho, 2016; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Martínez, 2010; Thompson, 1990). Esto incluye tres habilidades específicas: la expresión de las emociones, la experiencia y regulación de estas emociones y su comprensión (Denham, 2006, 2007). Mientras que el desarrollo social incluye la capacidad de la persona de tener las competencias y los comportamientos sociales necesarios para poder tener éxito como un miembro de la sociedad (Davidson, Welsh & Bierman, 2004). En ese sentido, se caracteriza por la eficiencia del niño en sus interacciones sociales ya sea con pares o con adultos y el manejo adecuado de la comunicación verbal y no verbal (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Raver & Zigler,

1997). Este desarrollo social, incluye factores como la orientación prosocial, las iniciativas sociales (Rydell, Hagekull & Bohlin, 1997), así como la cooperación, interacción e independencia social (Merrell, 2002).

Es por la interrelación que se da entre el componente emocional y el social, dentro del desarrollo socioemocional, que se procederá a presentar ambos componentes de manera integrada.

En primer lugar, la expresión de las emociones, refiere al envío de los mensajes afectivos a los demás, lo cual es una habilidad específica del desarrollo emocional. Estos mensajes deben ser expresados en concordancia con el contexto social del niño y deben ser ventajosos para las interacciones y relaciones a lo largo del tiempo (Campbell et al., 2016; Darling-Churchill & Lippmann, 2016; Denham, 2006). Dentro de esta habilidad, el niño aprende que hay expresiones que son apropiadas en ciertos entornos únicamente. Además, aprende la manera de cómo enviar el mensaje afectivo de manera efectiva en cuanto al método, intensidad y *timing* (Campbell et al., 2016; Denham, 2006). Así, los niños pueden expresar sus emociones a través de expresiones faciales, tonos de voz, postura o conductas específicas como dar un abrazo o cruzarse de brazos (Denham, 2006). Por ello, en niños preescolares, aprender a usar palabras y regularse en lugar de hacer pataletas o rabietas es un hito en el desarrollo socioemocional (Kopp, 1989).

La posibilidad del niño/a de comunicar de manera adecuada sus estados emocionales, también le permite resolver con éxito las interacciones sociales con sus compañeros o sus padres (Campbell et al., 2016). En la dimensión del desarrollo social, el niño preescolar ya está teniendo sus primeras interacciones con pares fuera del ambiente familiar, por ende se espera que debe mantener relaciones positivas que determinarán el grado de aceptación social que los demás tengan de él (Merrell, 2002). Estas interacciones positivas, según la investigación de McClelland y Morrisson (2003), llevan al niño a tener más probabilidades de respetar a los demás y compartir con ellos. Además, al expresar más emociones positivas que negativas y responder de manera asertiva a los estados afectivos de sus compañeros implica que los niños sean vistos como más agradables por sus pares (Denham et al., 1991). Por el contrario, aquellos con predominancia de emociones negativas como la rabia, la tristeza y el miedo parecen ser menos aceptados por pares y profesores (Campbell et al., 2016).

Otro aspecto crucial en el desarrollo emocional es regular las emociones experimentadas. Esto implica que experimentar estados afectivos incluye la adquisición

de estrategias para lograr la regulación afectiva dentro del contexto de una interacción social (Denham, 2006; Janus et al., 2014). Junto con identificar los estados afectivos propios viene el concepto de autorregulación. Ésta consiste en los procesos intrínsecos y extrínsecos que son responsables de evaluar, monitorear y modificar todas las reacciones emocionales para poder cumplir con las metas de uno (Thompson, 1997). Para ser exitoso en la regulación de las emociones, el niño tiene que tener claro cuál es la emoción que está sintiendo y si la intensidad o duración es deficiente o excesiva en función al contexto donde se encuentra (Thompson, 1997). En los niños preescolares, la regulación de las emociones es necesaria por la complejidad de sus experiencias emocionales y por las nuevas demandas que trae el mundo social (Campbell et al., 2016). En un estudio realizado en el 2011 en la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, se encontró que los niños con mejores estrategias de autorregulación tenían más probabilidad de convertirse en adultos con mejor salud en general (Moffit et al., 2011).

En cuanto a la relación de la experiencia y la regulación de las emociones con el desarrollo social, cuando un niño empieza a regular sus emociones, empieza a mostrar más estados afectivos que son demandados socialmente, lo que a su vez genera mejores comportamientos sociales, relaciones positivas y habilidades prosociales (Cutting & Dunn, 2006; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2002; McClelland & Morrison, 2003). En ese sentido, habría una orientación hacia conductas prosociales, que incluye características como ayudar al otro, ser empático y tener habilidades de autocontrol (Rydell et al., 1997). La autorregulación también brinda la posibilidad al niño de desarrollar una independencia social, es decir, seguir instrucciones, respetar las reglas y participar de manera eficiente en grupos (Campbell et al., 2016; McClelland & Morrison, 2003). Además, en una investigación realizada en la Universidad de Cambridge, se encontró que cuando el niño empieza a obtener habilidades de autorregulación, también empieza a mostrar menos problemas de agresión e impulsividad, más cooperación, más relaciones amicales y mejores comportamientos observados por las profesoras (Eisenberg et al., 2002).

Finalmente, la comprensión de las emociones es otro eje fundamental en el desarrollo emocional. En primer lugar, la comprensión de las emociones incluye el reconocimiento del mensaje afectivo que el otro está enviando, es decir que el mensaje debe ser interpretado, luego la información debe ser entendida y aplicada dentro del contexto en el que se encuentra (Denham, 2006). Desde las teorías del desarrollo, se

conoce que después de la primera infancia, de 0 a 5 años el niño tiene un mayor funcionamiento del cerebro donde, los procesos cognitivos y la motivación le proveen las habilidades para ir entendiendo sus experiencias emocionales (Zeanah & Doyle Zeanah, 2009). Cuando un bebé experimenta una emoción, primero ocurre una excitación que puede ser a niveles cerebrales primitivos que lo lleven directamente a actuar (ej. llanto). Sin embargo, con el transcurso del desarrollo y las interacciones con el entorno, esa información debe ser entendida y no solo actuada (Denham, 2006). Además, el niño debe aprender a comprender sus experiencias emocionales dentro de un contexto social, pudiendo así diferenciar los estados emocionales internos de los externos (Campbell et al., 2016; Denham, 2006). De esta manera, el niño aprende que se pueden expresar mensajes afectivos distintos a los que sienten, ya sea de manera consciente o inconsciente, para intentar dar una apariencia diferente (ej. “sé que tengo mucho miedo, pero pondré cara de calma para que nadie se dé cuenta”; Denham, 2006).

En ése sentido, las competencias del desarrollo social también son parte de la comprensión de las emociones ya que las experiencias personales y las interacciones están guiadas y definidas por los intercambios afectivos (Campbell et al., 2016; Denham, 2006). El niño que entiende las emociones de los demás puede, por ejemplo, identificar cuando un amigo está triste y responder a esto de una manera adecuada. Un preescolar socialmente competente debe tener la habilidad de tener relaciones positivas con sus compañeros, comunicar sus emociones con sus pares y especialmente reconocer y regular sus emociones dentro de su contexto social (Campbell et al., 2016). Diversos estudios sostienen que la comprensión de las emociones se relaciona con la resolución de conflictos, el juego positivo, cooperación y compartir en juegos y comunicación exitosa (Brown & Dunn, 1996; Dunn et al., 1995; Howe, Rinaldi, Jennings & Petrakos, 2002).

Es importante mencionar las habilidades socioemocionales específicas que se espera que los niños de 3 a 5 años adquieran. Estas incluyen nombrar y reconocer las expresiones para las emociones básicas, como la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo, entre otras; diferenciar entre sus propios estados emocionales y los de los demás; regular sus emociones aversivas; involucrarse de manera empática con los otros; mantener interacciones positivas con pares; seguir instrucciones y respetar reglas; y finalmente participar de manera eficiente en grupos (Cutting & Dunn, 2006; Denham, 2006; McClelland & Morrisson, 2003).

Asimismo, es importante recalcar que existen diferencias entre el desarrollo socioemocional basado en el género del menor: las niñas y los niños suelen ser socializados con respecto a diferentes objetivos, por lo que las diferencias de género en la expresión emocional y la experiencia son esperables (Bornstein et al., 2008). Específicamente, la literatura sobre diferencias de género tiende a apoyar la idea de que las mujeres muestran mayores niveles de interés social, son mejores para comprender las expresiones emocionales y están más involucradas en estrategias interpersonales, que los hombres (Bornstein et al., 2008). En una investigación realizada por Bornstein et al. (2008) se encontró que las niñas tenderían a desarrollar habilidades de autorregulación y comunicación afectiva más temprano que los niños, mientras que ellos desarrollarían mayores habilidades de autonomía. Además, según una investigación realizada en Colombia, el riesgo de problemas socioemocionales en el caso de los niños que viven en zonas rurales es superior al caso de las niñas que viven en la misma zona (Bernal, Martínez & Quintero, 2015).

El desarrollo socioemocional saludable en los niños es fundamental para su aprendizaje y bienestar general por la cantidad de beneficios que presenta (Squires & Bicker, 2007). El niño que tiene éxito en estas tareas de desarrollo se encuentra en una posición favorable para seguir prosperando emocionalmente en un mundo social. Las interacciones exitosas con los pares son un predictor de bienestar en la época preescolar y escolar, así como en la salud mental futura (Denham, 2007). Además, un adecuado desarrollo socioemocional está relacionado con un desarrollo eficiente de habilidades cognitivas (Denham, 2006; Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013), buenos fundamentos para el aprendizaje (McClelland & Morrison, 2003), éxito escolar y buen rendimiento académico (Bagdi & Vacca, 2005; Jones & Bouffard, 2012).

Es a causa de la cantidad de beneficios que se hace imprescindible identificar y diagnosticar los problemas en el desarrollo socioemocional a tiempo. La revisión temprana y oportuna para detectar problemas en el desarrollo es necesaria e importante para hallar posibles retrasos con eficacia y reducir el riesgo de déficits secundarios (Squires & Bicker, 2007). Por ejemplo, la hiperactividad y los déficits de atención, son problemas relacionados al desarrollo emocional de los niños, mientras que problemas en el aprendizaje están más asociados al desarrollo social del mismo (Janus, 2014). Es crucial la detección temprana de estas problemáticas ya que un cuerpo creciente de evidencia sugiere que estos problemas socioemocionales, una vez que están habitados

y arraigados son muy resistentes al cambio y pueden intensificarse con el tiempo (Sprague & Walker, 2000).

Viendo la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en los niños resulta necesario conocer los principales factores que pueden estar asociados de manera positiva o negativa al mismo. En ese sentido, como se ha señalado, la mayor parte del desarrollo socioemocional del niño se va construyendo mediante las interacciones con el entorno. Estas interacciones, según la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1985), son parte de un proceso dinámico y recíproco desde donde se va configurando el desarrollo a través del curso de la vida. Según este, las actividades y las interacciones del niño con sus entornos inmediatos constituyen el nivel más interno o microsistema de este proceso de desarrollo (Bronfenbrenner, 1985). En el caso de los niños en edad preescolar, el microsistema incluye principalmente la familia y el hogar (Bronfenbrenner, 1985). En ese sentido, el avance del desarrollo socioemocional en esta etapa de vida tendría una relación directa con la historia vincular del niño y sus experiencias en el hogar familiar (Bradley & Corwyn, 2002; Darling & Steinberg, 1993; Dykas & Cassidy, 2011; Kolobe, 2004; Mulsow, 2008; Squires & Brickers, 2007), ya que la calidad del ambiente familiar sería el primer marco de referencia con el que el niño va construyendo su mundo.

Esta calidad del ambiente familiar se refiere a la presencia de condiciones favorables en los distintos ámbitos del hogar, como son los comportamientos sensitivos y cálidos de los padres, las interacciones variadas con ellos, la disponibilidad de materiales de estimulación para el aprendizaje del niño, una ausencia de tratos agresivos y un lugar físico seguro con las necesidades básicas cubiertas (Bradley & Putnick, 2012; Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013; Caparachín, 2012). Existen diversas variables del entorno familiar asociadas a diferentes aspectos del desarrollo del niño, las cuales se pueden dividir entre variables dinámicas y variables contextuales (Ramón & Sánchez, 2009). Las variables dinámicas abarcan distintas características dentro de la interacción con el cuidador principal, como por ejemplo la calidad afectiva de la relación, la estimulación hacia el niño y el estilo disciplinario del cuidador. Mientras que las contextuales, por otro lado, se enfocan en la disponibilidad de materiales físicos para los niños, las características físicas de la vivienda donde reside y el nivel socioeconómico de la familia (Ramón & Sánchez, 2009).

En relación a las denominadas variables dinámicas, las investigaciones a lo largo de las últimas décadas han recalado que la calidad de interacción con el cuidador

principal tiene efectos significativos tanto a corto plazo como a largo plazo en la vida de un niño (Bowlby, 1976; Bradley & Putnick, 2012; Burson, 2005). Uno de los principales exponentes de este planteamiento es Bowlby (1976; 1988), el cual señala que desde el nacimiento, los niños están predispuestos a buscar la creación de un vínculo con una figura principal que satisfaga sus necesidades básicas y le brinde protección. Estos cuidadores son las primeras figuras que apoyan y contienen al niño en momentos de dolor, estrés o ansiedad. Siguiendo con lo anterior, Winnicott (1971) afirma que la madre cumple el rol de espejo donde lee e interpreta los estados afectivos del niño y se los transmite, por ende, el apego seguro de un niño hacia su cuidador tendería a promover la comprensión de sus emociones (Bowlby, 1976).

Es así como las relaciones cálidas, sensibles y de confianza entre los niños y sus figuras de cuidado son un vehículo y fundamento importante para que los niños desarrollen habilidades sociales y emocionales (Bradley & Putnick, 2012). Teniendo esto en cuenta, Veríssimo, Santos, Fernandes, Shin y Vaughn (2014) realizaron un estudio con niños de 48 a 69 meses y encontraron que aquellos que habían internalizado experiencias de cuidado más seguras, eran más comprometidos socialmente y exhibían mejores habilidades emocionales, sociales y cognitivas. Por otro lado, en una investigación realizada en Perú por Caparachín (2012), se encontró que características de la interacción cuidadora-niño como responder a las preguntas y pedidos del niño, conversar con facilidad y hablar espontáneamente con el menor, se relacionan significativamente con el desarrollo psicomotor de niños de 3 y 4 años, favoreciendo la motricidad y coordinación. Por el contrario, la falta de atención y contención emocional familiar, tiene efectos negativos en el desarrollo socioemocional del niño, aumentando la vulnerabilidad ante situaciones estresantes, a causa de la falta de modelos adecuados (Bradley & Putnick, 2012; Shapiro, 1997).

La interacción entre el cuidador y el niño no solo está determinada por el clima emocional entre ambos, sino también por el modo en que los padres educan a sus hijos, la forma en la que aplican las normas y el tipo de autoridad que ejercen sobre ellos, es decir, el estilo disciplinario característico del cuidador (Ramón & Sanchez, 2009). De esta manera, un estilo autoritario caracterizado por altos niveles de exigencia y castigos punitivos, suele asociarse a problemas comportamentales en los niños y un desarrollo emocional deficitario en estrategias de adaptación a distintos contextos y una menor expresión de sentimientos (Mulsow, 2008; Ramón & Sanchez, 2009; Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011). Sin embargo, otros autores sostienen que podría contribuir al

desarrollo de una adecuada independencia, éxito académico y una noción clara de las responsabilidades que debe cumplir (Darling & Steinberg, 1993). Por otro lado, en las familias con estilos democráticos caracterizadas también por altos niveles de control pero, a la vez, altos niveles de afecto y comunicación, se observan actitudes prosociales con sus pares y adultos, los que promueven un adecuado desarrollo socioemocional (Mulsow, 2008; Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011).

Además, se encuentra otra relación entre los estilos disciplinarios del padre y la capacidad de autorregulación de las emociones del niño. Con respecto a los estilos de crianza democráticos y empáticos, Mulsow (2008) afirma que ofrecen modelos que son compatibles con la realidad vital y promueven estrategias para el desarrollo socioemocional esperado. Mientras que las familias con disciplina autoritaria y castigadora en extremo no permitiría que el niño desarrolle estrategias y competencias emocionales para regularse y adaptarse a diferentes contextos a lo largo de su vida (Mulsow, 2008).

Además del modo de ejercer la disciplina, los cuidadores principales del niño son considerados los primeros educadores de este, por lo que la estimulación que tienen hacia su aprendizaje, también es fundamental como parte de la calidad del ambiente familiar (Bradley, McKelvey & Whiteside-Mansell, 2011). La estimulación que un niño recibe de su entorno debe ser considerada según la cantidad, calidad y eficacia con la que se desarrolle (Ramón & Sánchez, 2009). En una investigación realizada en familias chilenas con niños de 4 a 5 años, se encontró que la estimulación incluía actividades como tener discursos fijos para potenciar el desarrollo del lenguaje, enseñar el abecedario, animar al menor a conversar fluidamente, enseñar colores, canciones, adivinanzas y números (Bustos Correa, Herrera & Mathiesen, 2001). Todas estas actividades que generan estimulación del aprendizaje están relacionadas con resultados positivos en cuanto a la atención y concentración del niño de 3 a 5 años (Bradley et al., 2011).

En relación con las variables contextuales, los ambientes caracterizados por favorecer el desarrollo cognitivo de los preescolares, normalmente incluyen una variedad de materiales de estimulación (Bradley & Corwyn, 2005; Bradley & Putnick, 2012). Esta disponibilidad de materiales físicos, como libros y juguetes, que promueven el aprendizaje y desarrollo cognitivo en los niños, forma parte de las variables contextuales de la calidad del ambiente familiar (Bradley & Putnick, 2012). Según Viquer y Serra (1996), la estimulación del cuidador a través de los materiales físicos, se

identificó como el factor con mayores efectos en la competencia académica de los niños. Las madres de los niños con mayores habilidades intelectuales eran aquellas que tenían libros y juguetes disponibles, que fomentaban el pensamiento conceptual y que, además, les leían a sus hijos con regularidad, estaban atentas a sus distintos tipos de juegos y conversaban más con ellos (Viguer & Serra, 1996). Incluso, el acceso a otros tipos de recursos materiales como la radio, electricidad, televisión, teléfonos y tablets también pueden impactar el desarrollo cognitivo de los niños preescolares por las distintas habilidades que estimulan (Bradley & Putnick, 2012). Gauvain y Munroe (2009), realizaron una investigación con niños entre 3 y 9 años para determinar el impacto de la disponibilidad de materiales modernos y encontraron que estaba relacionado con habilidades para pensar desde diferentes perspectivas y niveles de juego exploratorio.

Siguiendo con las variables contextuales mencionadas anteriormente, las características físicas de la vivienda tienen un papel importante en el desarrollo del niño (Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013). El espacio, la inmobiliaria y la organización de los muebles determina la posibilidad de exploración del preescolar y la comodidad en la que se desenvolverá en su día a día (Evans & English, 2002; Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013). Una razón de esto puede ser la gama más amplia de oportunidades de juegos motrices y sociales, así como una mayor movilidad independiente que no esté conferida a esos espacios (Kytta, 2004). Incluso se ha encontrado que la densidad dentro del hogar, referida a la cantidad de personas por habitación, está relacionada con el aislamiento social, incremento de actitudes violentas y poca cooperación en clase en niños preescolares (Evans, 2006). Martins y de Fatima (2002) realizaron un estudio con madres argentinas donde encontraron que vivir en un hogar donde más de siete personas viven juntas y donde los niños a los cuatro años de edad continúan durmiendo en la cama de los padres resultan dentro de los factores de riesgo de los ambientes negativos para el desarrollo.

El contexto ecológico más amplio según Brofenbrenner (1985) son las cualidades de la comunidad donde habita la familia, tales como la violencia o la pobreza. La clase social en la que nace un niño determina el entorno físico en el que crecerá, su vecindario, sus compañeros de juego, el balance de sus alimentos, el acceso que tendrá a los centros de salud, el tipo de educación que recibirá, entre otros (Viguer & Serra, 1996). Es por esto que los indicadores del nivel socioeconómico bajo suelen

representar las disparidades en el desarrollo temprano de los niños en edad preescolar (Bradley & Corwyn, 2002).

Algunos aspectos económicos pertenecientes a la pobreza, como el ingreso familiar total y el grado de escolaridad de los cuidadores están más arraigados a fomentar u obstaculizar el desarrollo del niño preescolar (Bradley & Corwyn, 2002; Ramón & Sánchez, 2009). El ingreso económico bajo del jefe del hogar podría significar que el niño tenga menos materiales estimulantes para sus habilidades cognitivas, menos juguetes apropiados para su edad y menos espacios formales para su aprendizaje (Bradley & Corwyn, 2002; Evans & English, 2004; Kim, 2013). Una investigación realizada por Ryan et al. (2015) documentó que aquellos niños nacidos en familias con ingresos mínimos, tenían mayores niveles de problemas comportamentales que sus pares de familias de clase media o alta.

Sumado a lo anterior, el grado de escolaridad del cuidador también guarda relación con el nivel socioeconómico en el que se cría un niño (Ramón & Sánchez, 2009). Por ello, suele ocurrir que los cuidadores de estratos socioeconómicos más elevados tienen más acceso a información sobre el proceso de desarrollo de los menores, y a su vez mayores medios para estimularlos (Ramón & Sánchez, 2009). En una investigación realizada en Colombia por Bernal, Martínez y Quintero (2015) se encontró una correlación positiva entre el desarrollo socioemocional del preescolar y el grado de escolaridad de la madre, aumentando el riesgo de dificultades socioemocionales en los niños de madres que no tenían ninguna educación. Además, Ramón y Sánchez (2009) encontraron que los padres con menores niveles educativos parecen tener bajos niveles de participación activa en el desarrollo educativo del niño.

Según Squires y Brickers (2007) un niño se considera en riesgo cuando vive en un ambiente que carece de seguridad, nutrición y estimulación adecuada, considerando a los niños en desventaja económica como candidatos a estar en situación de riesgo. Los niños que viven en condiciones de pobreza también tienen más probabilidades de vivir en hogares considerados caóticos por los problemas estructurales de organización dentro del hogar, la cantidad de ruido, aglomeración de personas, incluso la presencia de toxinas y contaminantes, sumado a la delincuencia y al tráfico callejero (Evans, 2004).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) informa que en el 2015, la población total del Perú era de alrededor de 31 millones de personas, de las cuales casi 3 millones eran niños y niñas de 0 a 5 años (INEI, 2015). Del total de la población,

un 22% vivía en situación de pobreza monetaria y un 4.3% vivía en situación de pobreza monetaria extrema. Siguiendo con estos datos, el informe de niveles socioeconómicos de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2017), señala que en el Perú Urbano, el 47.9% de los hogares pertenece a los niveles socioeconómicos más bajos (D, E); mientras que en Lima Metropolitana, solo el 29.6%. Estos datos son evidencias de la cantidad de niños que viven en situación de pobreza en este país y que, según las variables mencionadas anteriormente, estarían viviendo en calidades de ambientes desfavorables para su desarrollo socioemocional.

Retomando con la relación entre la calidad del ambiente familiar y el desarrollo socioemocional del niño se ha encontrado que los niños provenientes de entornos estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflictos y en los que se les provee de estimulación social, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus pares, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor autoestima (Chen, 2016; Halawah, 2006). Por el contrario, Ceballo y McLoyd (2002) plantean que en situaciones de pobreza la parentalidad suele presentar altos niveles de estrategias coercitivas y punitivas como castigos físicos y muchas restricciones. Bradley y Corwyn (2002) agregan que en dichos contextos es más común que los padres se involucren en interacciones más duras y menos receptivas con sus hijos. Esto tendría como resultado menos atención y soporte social a las necesidades emocionales de los niños (Evans & Kim, 2013), así como mayor probabilidad de desarrollar estrategias de autorregulación poco eficientes (Ceballo & McLoyd, 2002). Asimismo, se ha encontrado que en contextos de pobreza el nivel de estimulación en la comunicación es bajo, lo que se asocia a una menor regulación de las emociones por parte de los hijos debido al déficit en la expresión emocional y en las habilidades de comunicación (Evans, 2004).

Todo lo discutido anteriormente respalda la importancia de profundizar acerca del desarrollo socioemocional del niño preescolar que vive en situación de pobreza y cómo éste se relaciona con las variables dentro del hogar familiar. Es por ello que en la presente investigación se pretende analizar la relación entre el desarrollo socioemocional de un grupo de niños/as entre 3 y 5 años y la calidad del ambiente familiar en el que habitan. Como objetivos específicos se busca analizar el desarrollo socioemocional del niño según el sexo, la edad y el tiempo de asistencia en el centro educativo. Además, como segundo objetivo específico se busca describir la calidad del

ambiente familiar según el sexo del niño, el nivel de escolaridad del cuidador y el nivel socioeconómico al que pertenece la familia.

Para ello, se diseñó un estudio que, en un solo momento evolutivo del niño, pueda recoger información sobre el desarrollo socioemocional del niño a partir de la información de su cuidador principal y la calidad del ambiente familiar en el que habita a través de una entrevista y observación.



Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 40 familias peruanas residentes en el departamento de Lima. Los padres tienen entre 23 y 53 años ($M = 35.8$; $DE = 7$), las madres tienen entre 22 y 49 años ($M = 32.8$; $DE = 6.8$). De éstas, el 20% tiene un solo hijo, las madres que tienen dos hijos fueron el 57.5% y las que tenían más de dos hijos fueron el 22.5%. Además, el 85% de las madres se consideran cuidadoras principales de sus hijos. Se tomó como criterio de inclusión, que todos los participantes, tanto madres como padres tengan como mínimo primaria completa. Además, las madres tienen como promedio 12.2 años estudiados ($DE = 2.36$) y los padres 13 años estudiados ($DE = 2.48$). En cuanto a la situación laboral, en el 40% de las familias, ambos padres cuentan con un trabajo remunerado, mientras que en el 57.5% únicamente uno de los padres. Finalmente, en cuanto al nivel socioeconómico, las familias pertenecen a dos distritos diferentes, sin embargo todas pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, 40% pertenece al nivel C mientras que el 60% pertenece al D¹.

Los niños de las familias participantes tienen entre 37 y 71 meses de edad ($M = 54.6$; $DE = 10$), de los cuales 24 son hombres y 16 mujeres. En cuanto a la posición ordinal, el 20% de los niños son hijos únicos, el 47.5% son el hijo menor del hogar, el 5% son hijos intermedios y el 27.5% son el hijo mayor. Además, todos los niños asisten a un Centro educativo inicial. El 25% asiste a un centro escolar desde los 24 meses, el 62.5% desde los 36 meses y el 12.5% desde los 48 meses.

Los participantes, fueron contactados a partir del centro educativo al que asisten los niños/as. La participación fue voluntaria y se seleccionaron aquellas familias cuyos niños no presentaban ningún problema de salud mental diagnosticado o alguna discapacidad física según los registros de la institución.

Luego de que las familias aceptaran formar parte de la investigación, se les explicó el procedimiento necesario y se les entregó un consentimiento informado con toda la información necesaria y bajo el cual se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información recolectada (Apéndice A). Asimismo se empleó una ficha de datos para la recaudación de los datos sociodemográficos (Apéndice B). Al finalizar la aplicación, se les dio un espacio a los cuidadores para realizar consultas sobre el

¹ Para calcular el nivel socioeconómico de las familias participantes, se empleó el cuestionario del Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

estudio. Además, se les brindó un número de teléfono por si deseaban contactarse con el investigador para recibir los resultados una vez que la investigación haya concluido.



Medición

Para la medición del desarrollo socioemocional del niño se aplicó el Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional - ASQ-SE (Squires, Bricker & Twombly, 2015). Este instrumento proporciona información acerca del avance del niño en su desarrollo social y emocional y permite detectar problemas a temprana edad. El ASQ-SE tiene 9 protocolos, basados en la edad de los niños (2, 6, 12, 18, 24, 30, 36, 48 y 60 meses), en este caso, se utilizó el protocolo de 36 meses que consta de 34 ítems y el protocolo de 48 y de 60 meses que constan de 36 ítems.

El ASQ-SE consta de 7 temáticas que son claves para describir el desarrollo socioemocional del niño. La temática de *autorregulación* (n=9) mide la habilidad o la motivación del niño para calmarse o ajustarse a las condiciones fisiológicas, ambientales o a la estimulación que recibe. Mientras que la de *conformidad* (n=2) se enfoca en identificar la habilidad o motivación del niño a conformarse a las órdenes de los otros y seguir las instrucciones. La temática de *comunicación* (n=3) hace más énfasis en la habilidad del niño de responder o iniciar señales verbales o no verbales para comunicar sus sentimientos o estados internos. La *conducta adaptativa* (n=5/6) vendría a medir la habilidad o el éxito del niño de lidiar con necesidades básicas como dormir, comer, seguridad, etc. La *autonomía* (n=2), por su parte, se orienta hacia la habilidad del menor de iniciar actividades por su cuenta o responder a ellas sin guía. Es decir, que el niño/a se mueva de manera independiente y exploratoria por su hogar. La temática del *afecto* (n=3/4) se dirige a identificar la habilidad o la motivación del niño de demostrar sus propios sentimientos y su empatía hacia los demás. Finalmente, la temática que mide la *interacción con las demás personas* (n=6) hace alusión a cómo el niño responde o inicia respuestas sociales con sus padres, otros adultos o con sus compañeros (Squires, Bricker & Twombly, 2015).

Este instrumento es completado por el cuidador principal del niño. Así, para cada indicador se tienen tres opciones de respuesta según la frecuencia con la cual el niño o niña presenta determinado comportamiento (“Rara vez o nunca”, “A veces”, “A menudo o siempre”) y una respuesta opcional que indica que si al cuidador le preocupa ese ítem específico (Squires, Bricker & Twombly, 2015). Para la calificación, cada una de las respuestas es convertida a un valor numérico, de 0 puntos, 5 puntos y 10 puntos, cabe señalar que estos puntajes no corresponden en todos los ítems a la misma opción de respuesta. Además, si el cuidador marca que ese ítem le preocupa, se le añade 5 puntos más a la calificación (Squires, Bricker & Twombly, 2015). Luego de puntuar

cada ítem, se hace una suma total de los equivalentes numéricos de cada respuesta para determinar el puntaje final del niño. Este puntaje final se compara con un punto de corte del cuestionario específico. Es decir, si el puntaje total del niño es menor al punto de corte, sería una puntuación fuera de lo esperado para el desarrollo socioemocional de niños de esa edad (Squires, Bricker & Twombly, 2015).

El ASQ-SE es un instrumento de screening, no diagnóstico, que ha sido validado en diversos países para determinar de una manera adecuada las propiedades psicométricas del instrumento. En primer lugar, la prueba original fue conducida entre el año 2009 y 2011 en una población de 14,074 niños representativos de la población estadounidense, cuyas edades oscilaban entre 1 y 72 meses. Los resultados de la consistencia interna fueron de .71 a .91, lo que determina una relación significativa entre el puntaje total del cuestionario y los ítems individuales. Además, la confiabilidad test-retest luego de intervalos de 1 a 3 semanas fue de .89. Finalmente, la validez concurrente se realizó con otros instrumentos que también miden el desarrollo socioemocional del niño como el Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers -DECA-IT (Mackrain, LeBuffe & Powell, 2007), el Infant Toddler Social Emotional Assessment – ITSEA (Carter & Briggs-Gowan, 2006) y el Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach & Rescorla, 2000). Esta validez concurrente obtuvo un rango de .71 y .90, con un promedio acordado de .84 (Squires, Bricker & Twombly, 2015). Además, se han realizado investigaciones con este instrumento en diversos países como Korea, Estados Unidos, Colombia y Chile (Bernal, Attanasio, Peña & Vera, 2015; Bernal, Martínez & Quintero, 2015; Heo & Squires, 2012).

En el presente estudio, a partir de las puntuaciones finales, el cuestionario ASQ-SE de 36 meses obtuvo una consistencia interna adecuada de .660. Mientras que el protocolo de 48 meses obtuvo también una adecuada consistencia, de .802. Finalmente, el de 60 meses presentó una consistencia interna también adecuada de .600.

En cuanto a la medición de la calidad del ambiente familiar, esta se realizó mediante la aplicación del Home Observation for Measurement of the Environment – HOME (Caldwell & Bradley, 1984). Este instrumento proporciona información acerca de la calidad y la cantidad de estimulación y soporte disponible, para el niño, dentro del ambiente de su hogar. En esta ocasión se utilizó la versión para Primera Infancia (Early childhood – EC-HOME), que está diseñada para usarse en hogares con niños de 3 a 6 años de edad.

El Early Childhood HOME consta de 55 ítems que están divididos en 8 subescalas para medir la calidad del ambiente familiar. La escala *materiales de estimulación para el aprendizaje* (n=11) hace alusión a los juguetes y a las actividades pertenecientes al menor que están dirigidas hacia su desarrollo intelectual. Mientras que la escala de *estimulación lingüística* (n=7) mide las comunicaciones verbales entre el niño y el cuidador que está entendida como ayuda al desarrollo del lenguaje. Por otro lado, la escala del *entorno físico* (n=7) mide el hogar físico en si, es decir si la vivienda parece segura y libre de peligros. El *orgullo-afecto-ternura parental* (n=7) también nombrado como responsividad parental mide las interacciones positivas o negativas entre el cuidador y el niño. Por otro lado, la *estimulación académica* (n=5) se enfoca en cómo el ambiente alienta el desarrollo intelectual del menor. El *modelado y estimulación de la madurez social* (n=5) es una escala que está dirigida hacia el uso de límites en la interacción cuidador-niño. Mientras que la escala de *diversidad de experiencias* (n=9) hace alusión a las actividades del niño al interior y al exterior del hogar. Finalmente, la escala de *aceptación del niño* (n=4) indica la manera en la que el cuidador disciplina al niño, en cuanto a las formas y actitudes que utiliza para castigarlo (Totsika & Sylva, 2004).

El instrumento es puntuado por un observador, sin embargo no necesita un entrenamiento previo. Se puntúan los ítems a través de una visita de 45 a 90 minutos al hogar del niño, en la presencia activa de este último con su principal cuidador. El procedimiento es una observación además de una entrevista semi-estructurada para promover el comportamiento natural de la dinámica familiar (Caldwell & Bradley, 1984). Respecto a la calificación, se asigna a cada ítem una puntuación según la presencia o ausencia del mismo (presencia = 1 o ausencia = 0). Por ende, el puntaje total del instrumento es de 55 puntos. Calificaciones altas en la realización del instrumento implican un ambiente enriquecedor y proveedor de cualidades positivas (Totsika & Sylva, 2004). En el manual, se especifica que la mediana esperada para la calidad de un ambiente sería de 40 puntos, además cada escala también tiene una mediana esperada. Puntuaciones inferiores a esas medianas presentarían datos por debajo de lo esperado (HOME-Manual, 2003). También es preciso señalar que una puntuación en el cuarto inferior del rango indicaría un ambiente que podría estar implicando un riesgo para el desarrollo del menor (Totsika & Sylva, 2004).

En cuanto al acceso a las propiedades psicométricas, el primer estudio conducido para evaluar la validez y la confiabilidad del EC-HOME se realizó en el

1979 por Bradley y Caldwell. Encontraron que la consistencia interna del total de las escalas fue de .93. Además, la confiabilidad test-retest, en los siguientes 18 meses llegó a un acuerdo entre los observadores de 90%. La validación en Latinoamérica, de la versión en español se realizó en el año 2001 en Chile. Se evaluaron 60 familias con niños de 4 a 5 años y se encontró que la consistencia interna fue de .89. En cuanto a los resultados de las escalas la consistencia interna obtuvo rangos desde .58 a .79. Se pudo comprobar que la validación indicó un nivel adecuado de confiabilidad para este instrumento (Bustos Correa, Herrera & Mathiesen, 2001). Además, se han realizado investigaciones con este instrumento en países como Yugoslavia, Suecia, Israel, Jamaica, Costa Rica, El Caribe, Chile, (Blanca et al., 1979; Hayes et al., 1991; Jacobson et al., 1995; Lamb et al., 1988; Lozoff et al., 1987; Sternberg et al., 1991; Wasserman et al., 1994).

En el presente estudio, la consistencia interna de la puntuación total del EC-HOME fue adecuada, se obtuvo un Alpha de Cronbach de .592. Además, la puntuación global de la calidad del ambiente se asocia significativamente con todas las sub escalas del instrumento, obteniéndose correlaciones que oscilan entre .427 y .583. No obstante, al analizar la consistencia interna de las sub escalas mediante el Alpha de Cronbach, ninguna de éstas alcanzó una puntuación satisfactoria, por ende no se utilizaron las sub escalas dentro de los análisis realizados.

Procedimiento

Para poder completar los objetivos de la presente investigación, se planteó un estudio en el que se evaluó por única vez el desarrollo socioemocional del niño preescolar y la calidad del ambiente familiar en el que reside. En primer lugar, se les entregó el consentimiento informado a los padres, luego de que sea firmado, se inició con la recaudación de los datos sociodemográficos. Posteriormente, se presentó la consigna del instrumento ASQ-SE para obtener información acerca del desarrollo socioemocional del niño y fue completado por la madre. Al finalizar el cuestionario, se procedió a explicar la consigna del siguiente instrumento que es el EC-HOME, para obtener información acerca de la calidad del ambiente familiar del niño. Esto se realizó a través de una entrevista semiestructurada y los datos de la observación. Se le explicó a las familias que el único requisito era que el niño esté presente y despierto en el hogar, al momento de realizar la observación.

Análisis de datos

Los datos que se obtuvieron a partir de la calificación de ambos instrumentos se procesaron mediante el programa estadístico SPSS v.22. En primer lugar se realizaron las pruebas de normalidad mediante la prueba Shapiro-Wilk, obteniendo como resultado una distribución normal de las puntuaciones totales del ASQ-SE ($SW(40) = 0.99, p = 0.87$) y del EC-HOME ($SW(40) = 0.95, p = 0.06$).

Luego, se obtuvieron los estadísticos descriptivos para el desarrollo socioemocional (ASQ-SE) y para la calidad del ambiente familiar (EC-HOME). De esta manera se analizaron la variabilidad de los datos en cuanto a la media, desviación estándar, mediana, puntajes mínimos y puntajes máximos, para ambas medidas.

Antes de proceder con el análisis de los datos necesarios, se realizó una estandarización interna, es decir una transformación de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios ASQ-SE, debido a que la cantidad de ítems para cada versión empleada según la edad del niño/a no es la misma.

Para responder al objetivo general del estudio, se midió la relación entre los puntajes totales del desarrollo socioemocional del niño (ASQ-SE) y el total de la calidad del ambiente familiar (EC-HOME), utilizando la correlación de Pearson para obtener los puntajes significativos. Además, se realizó una comparación de medias de cada uno de los ítems del HOME con el puntaje total del ASQ-SE para ver las diferencias por ítem específico.

Para ambos objetivos específicos, se analizó cada instrumento en particular de acuerdo a las variables sociodemográficas indicadas. De esta manera, se buscaron diferencias en el desarrollo socioemocional del niño en base al sexo del niño utilizando las comparaciones de medias T de student dada la normalidad de los datos. Luego, para las comparaciones según la edad del niño y el tiempo de escolaridad que lleva, se realizaron correlaciones de Pearson, también por la normalidad de los datos. Mientras que, para la calidad del ambiente familiar se buscaron diferencias en base al sexo del niño utilizando pruebas no paramétricas de U de Mann Whitney por la falta de normalidad en los datos obtenidos. Luego, se realizaron comparaciones de medias T de student para analizar las posibles diferencias en la calidad del ambiente según el nivel socioeconómico de las familias. Finalmente, para obtener los datos referidos a los años estudiados del padre y de la madre, se utilizaron las correlaciones de Pearson.



Resultados

A continuación se presentan los resultados, respondiendo a los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se describe el desarrollo socioemocional del niño a partir de los datos globales y en función a las variables sociodemográficas de edad, sexo del niño, y edad en la que inició la escolaridad. Luego se realiza una descripción de los datos totales de la calidad del ambiente del hogar y también se describe la relación en función a las variables sociodemográficas del sexo del niño, los años de estudio de sus padres y el nivel socioeconómico al que pertenece su familia. Finalmente, se presenta la relación encontrada entre el desarrollo socioemocional del niño preescolar y la calidad del ambiente familiar en el que reside.

En cuanto al desarrollo socioemocional del niño, se presentan en la Tabla 1 los resultados obtenidos para cada grupo de edad. Así, se puede observar que el grupo de niños entre 33 a 41 meses obtuvo una puntuación que correspondería a un alto riesgo en función al punto de corte que propone la prueba para esta edad específica (punto de corte = 59) (Squires, Bricker & Twombly, 2015). Lo mismo ocurre con los niños pertenecientes al segundo grupo de 48 meses, quienes presentan una puntuación que se encuentra encima del punto de corte propuesto para este rango de edad (punto de corte = 70). Sin embargo, los niños del tercer grupo, presentan puntuaciones esperadas, debajo del punto de corte (70), para el puntaje de desarrollo socioemocional que corresponde a su edad.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos desarrollo socioemocional

Cuestionario	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>IC</i>
36 meses	5	71	22.7	45	95	[42.8, 99.3]
48 meses	12	96	38.5	40	150	[71.8, 120.7]
60 meses	23	69	25.5	15	130	[57.9, 79.9]

Para proceder con los análisis de datos, luego de obtener las puntuaciones de manera general, se realizó una estandarización interna. Así, se transformaron los puntajes para poder tomar los resultados de cada uno de los tres cuestionarios, basados en los rangos de edades (36 meses, 48 meses y 60 meses), debido a que cada uno cuenta con una cantidad diferente de ítems. Una vez completado esto, se procedió a analizar los puntajes totales obtenidos del desarrollo socioemocional según las variables sociodemográficas de edad, sexo y tiempo de escolaridad del niño.

Con respecto a la edad de los niños participantes, no se encontró una correlación significativa ($r = -.121, p = .46$). Tampoco se encontró una correlación significativa en cuanto al tiempo de escolaridad del niño ($r = -.227, p = .16$)

Adicionalmente, en cuanto a la comparación con el sexo del niño participante se observa que no se encuentran diferencias en el desarrollo socioemocional en cuanto a los niños y a las niñas (Tabla 2).

Tabla 2

Diferencia de medias del desarrollo socioemocional del niño según el sexo

	Hombre n = 24		Mujer n = 16		<i>t</i> (38)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Desarrollo Socioemocional	51.1	9.3	48.4	10.5	.87	.39	0.28

Además se realizó una comparación del desarrollo socioemocional entre las familias pertenecientes al nivel socioeconómico C y D. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas (Apéndice C).

Por otro lado, con respecto a la puntuación total de la calidad del ambiente del hogar se encontró una puntuación promedio de 38.8 ($DE = 4.61$), con un intervalo de confianza al 95% [37.4; 40.4]. Además, se encontró una mediana de 39 que puntúa por debajo de la mediana propuesta por el instrumento ($Mdn\ esperada = 40$).

En relación a las variables sociodemográficas, se comparó la calidad del ambiente en función al sexo del niño/a. No se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres ($Mdn_{mujeres} = 39.5, Mdn_{hombres} = 38, U = 160.5, p = .382$). Luego, en cuanto a la variable de años de estudio de los padres, se encontró que los años de estudio del padre tenían una correlación positiva, pequeña y marginalmente significativa con la calidad del ambiente ($r = .298, p = .06$). En cuanto a los años de estudio de la madre, no se encontró una relación significativa ($r = .092, p = .57$).

Con respecto al objetivo específico dirigido hacia la comparación entre la calidad del ambiente familiar y el nivel socioeconómico de la familia, los resultados se muestran en la tabla 3. Se observa que existen diferencias significativas entre ambos niveles socioeconómicos. Así, los participantes pertenecientes al nivel socioeconómico C tienen puntuaciones más altas en la calidad del ambiente de sus hogares en comparación a los del nivel D. Este resultado se volvió a comprobar utilizando

correlaciones lineales con el puntaje de nivel socioeconómico específico de cada familia ($r = .466$; $p = .002$).

Tabla 3

Diferencia de medias de la calidad del ambiente del hogar según el nivel socioeconómico

	Nivel C n = 16		Nivel D n = 24		<i>t</i> (38)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Calidad del ambiente	41.5	4.18	37.1	4.08	3.28	.002	1.06

Con respecto al objetivo general del estudio, se realizó una correlación entre el puntaje total del desarrollo socioemocional del niño y el puntaje total de la calidad del ambiente familiar. Se encontró una correlación negativa moderada entre ambos puntajes ($r = -.534$, $p < .001$). Cabe señalar que un mayor puntaje en la escala de desarrollo socioemocional representa un mayor riesgo a que el niño tenga problemas en este desarrollo. Es decir, mientras mejor es la calidad del ambiente del hogar, menores serán los riesgos a presentar problemas en el desarrollo socioemocional de los niños.

Debido a la baja confiabilidad encontrada en las escalas, se procedió a comparar el puntaje global del desarrollo socioemocional en función a la presencia o ausencia de los ítems del EC-HOME . De esta manera, se encontraron diferencias en la puntuación del desarrollo socioemocional en función a la presencia o ausencia de 8 características específicas de la calidad del ambiente (Tabla 4). En primer lugar, se puede observar como algunos ítems se refieren a la actitud de la madre o ambos padres en cuanto a los sentimientos positivos que tienen sobre el niño y el método de disciplinarlo (ítems 18 y 52). Otros ítems refieren al entorno físico propio de la vivienda (ítems 24 y 22) y otros a la cantidad de materiales para el aprendizaje disponible para el niño (1 y 7). Finalmente, un ítem refiere a la estimulación académica brindada por algún familiar (ítem 34) y otro a la diversidad de experiencias que el niño tiene en su día a día (ítem 46).

Tabla 4

Comparación de medias de ítems de calidad del ambiente con puntaje total de desarrollo socioemocional

Ítem EC-HOME	n	Desarrollo Socio-emocional			
		M	DE	t (38)	d
18 ^a La voz de la madre transmite sentimientos positivos acerca del niño/a.	Ausencia = 9	58.37	8.66	3.27***	1.06
	Presencia = 31	47.57	8.73		
24 ^b Las habitaciones no están saturadas de muebles.	Ausencia = 11	56.1	9.01	2.62**	0.85
	Presencia = 29	47.69	9.11		
1 ^c ¿Su hijo/a tiene materiales para aprender colores, tamaños y formas?	Ausencia = 14	54.88	7.22	2.47*	0.80
	Presencia = 26	47.37	10.02		
52 ^d La madre ni el padre golpean al niño en momentos de berrinche o mal humor.	Ausencia = 14	54.88	9.99	2.47*	0.80
	Presencia = 26	47.37	8.7		
34 ^e ¿En su casa se le enseña a su hijo/a canciones, oraciones religiosas o poemas infantiles?	Ausencia = 12	54.94	9.41	2.2*	0.71
	Presencia = 28	47.88	9.25		
22 ^b El vecindario es estéticamente agradable.	Ausencia = 34	51.18	9.85	1.88 [†]	0.61
	Presencia = 6	43.31	6.09		
46 ^f ¿Su hijo/a ha ido a una exposición cultural, museo o feria artesanal? ¿cuándo fue?	Ausencia = 23	52.4	8.68	1.87 [†]	0.61
	Presencia = 17	46.75	10.4		
7 ^c ¿Su hijo/a tiene cuentos infantiles? (Más de 10 libros)	Ausencia = 25	47.89	10.63	-1.82 [†]	0.59
	Presencia = 15	53.51	7.04		

Nota: ^aÍtems de la escala “Estimulación lingüística”; ^bÍtems de la escala “Entorno físico”; ^cÍtems de la escala “Materiales de estimulación para el aprendizaje”; ^dÍtems de la escala “Aceptación del niño”; ^eÍtems de la escala “Estimulación académica”; ^fÍtems de la escala “Diversidad de experiencias”
[†] < 0.1, * < 0.05, ** < 0.01, *** < 0.001

Discusión

A continuación se discuten los resultados encontrados en función de los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se discuten los resultados obtenidos en cuanto a las características del desarrollo socioemocional del niño y la relación que tiene con las variables sociodemográficas analizadas. Luego se discuten los resultados en función a la calidad del ambiente familiar y su relación con las variables sociodemográficas. Por último, para responder al objetivo general de este estudio, se analiza la relación entre el desarrollo socioemocional del niño y la calidad del ambiente del hogar en el que habita.

Al observar el puntaje global del desarrollo socioemocional de los niños y niñas participantes, se puede observar que, en general, los niños presentan ciertos problemas relacionados a la experiencia, regulación y expresión de las emociones, así como también a su habilidad para establecer relaciones positivas con los demás (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005; Denham, 2006). De manera específica, se encontró que estas dificultades están presentes en dos de los tres grupos de edad estudiados. Así, es posible señalar que los niños de 3 y 4 años de nivel socioeconómico C y D, pueden estar teniendo mayores dificultades para responder o iniciar señales para comunicar sus sentimientos y para conformarse a las órdenes de los demás o iniciar actividades por su cuenta. Según diversos autores, esto se podría explicar ya que los niños de estas edades tendrían un lenguaje más limitado para expresar lo que sienten, además de menos estrategias funcionales para afrontar eventos de frustración (Jee, Conn, Szilagy, Blumkin, Baldwin & Szilagy, 2010). En ese sentido, los niños y niñas participantes de 3 y 4 años presentan potencialmente mayores problemas socioemocionales que aquellos de 5 años. Sin embargo, esto se observa únicamente a nivel descriptivo y no se confirma con los análisis desarrollados. Asimismo, diversos estudios manifiestan no haber encontrado diferencias en cuanto al desarrollo socioemocional según la edad del niño (Chen et al., 2016).

El hecho de no haber encontrado relaciones entre las edades de los niños con su desarrollo socioemocional se puede explicar ya que se están observando únicamente los puntajes generales y no los específicos de cada temática evaluada. Un estudio realizado en Estados Unidos, encontró que los niños de tres años tendrían mejores resultados en cuanto a la atención sostenida y la calidad de juego con los demás, mientras que los niños de cinco años tendrían mejores habilidades de regulación de las emociones (Bradley, McKelvey & Whiteside-Mansell, 2011). Sin embargo, al observar las

puntuaciones generales en dicho estudio, no se encontraron diferencias en cuanto al desarrollo socioemocional total. Es decir, cada edad correspondería a resultados diferentes según las competencias evaluadas. En ese sentido, resulta necesario que futuros estudios tomen en consideración estas particularidades, por ejemplo las estrategias de regulación emocional específicas empleadas por los niños y niñas, para así explorar en mayor detalle las posibles diferencias según la edad.

Adicionalmente, en los resultados se observó que los niños y las niñas tendrían los mismos problemas en cuanto a sus habilidades socioemocionales. Esto también difiere con los resultados de otros estudios que encontraron que las niñas preescolares tendrían más problemas de ansiedad y alteración de los estados de ánimo, mientras que los niños preescolares presentarían más problemas de hiperactividad, impulsividad o conductas agresivas (Valencia, 2005; Betancourt & Andrade, 2008). En este sentido, ambos podrían obtener la misma predisposición a desarrollar problemas socioemocionales, pero de distintas bases. Las diferencias en el desarrollo socioemocional entre niños y niñas probablemente se podrían evidenciar al analizar elementos específicos dentro de este, sin embargo, cuando se observa el nivel global o integrado, las diferencias podrían equipararse.

Además, también existen estudios que plantean que las diferencias en base al sexo de cada niño resultan difíciles de encontrar cuando se trabaja con muestras de tamaño limitado, como puede haber sucedido en el presente estudio (Chen et al., 2016). Entonces, es importante mencionar que la baja potencia de los datos debido al tamaño de la muestra investigada no permite asegurar que realmente no existen diferencias en cuanto a la edad y al sexo del niño, por lo que se necesitan estudios posteriores al respecto.

Por otro lado, se esperaba que el tiempo de escolaridad del niño se asociara negativamente con la presencia de problemas socioemocionales. Es decir, que el centro escolar actuara como compensador para aquellos niños que experimentaban niveles bajos de empatía, comprensión y responsividad en sus hogares (Holden & Hawk, 2003, en Bradley, McKelvey & Whiteside-Mansell, 2011). La falta de asociación encontrada en la presente investigación, se puede deber a que el beneficio que los niños obtienen de iniciar la escolaridad a temprana edad, dependerá de la calidad de apoyo socioemocional y de aprendizaje que reciban en casa, como sostienen Bradley, McKelvey y Whiteside-Mansell (2011). Además, se ha encontrado que, si el niño ha asistido a un centro de educación inicial desde antes de los tres años, tendrá mejores

beneficios en cuanto a su acercamiento al aprendizaje y a la vez, menores problemas de conducta, sin embargo, esto no está relacionado con habilidades de autorregulación, expresión de las emociones o expresión de afectos negativos (Bradley, McKelvey & Whiteside-Mansell, 2011).

Para poder definir comparaciones con esta variable, se debe tomar en cuenta la asistencia del niño al centro educativo y con mayor detenimiento observar la dinámica del/a profesor/a y la cantidad de atención individualizada que recibe cada niño. Esto hace referencia al ajuste específico entre lo que las familias necesitan y lo que el centro escolar tiene para ofrecer. Existen ocasiones donde este ajuste no coincide, el centro escolar ofrece dinámicas que no corresponden a las necesidades de las familias y eso impide que el centro sirva como promotor de las capacidades o competencias del niño (Cumming, Cumming, & Redman, 2006).

Con respecto al segundo objetivo específico de este estudio, referido a la calidad del ambiente del hogar en los niños participantes, se obtuvo que la puntuación total se encuentra un punto por debajo del promedio considerado como favorable para el desarrollo integral del niño. Esto demuestra que los niños habitan en ambientes que no presentan un elevado riesgo, pero tampoco son promotores de su completo potencial. En general, son lugares libres de peligros básicos, que cuentan con el mínimo de materiales de estimulación para el aprendizaje de los niños. Además, los padres parecen estar pendientes de comunicarse verbalmente con sus niños para alentar su desarrollo intelectual y lingüístico. Esto correspondería con lo propuesto a nivel teórico de las condiciones necesarias de variables dinámicas y contextuales para cada aspecto del desarrollo del niño que también ha sido corroborado por Bradley y Putnick (2012), Ferguson, Cassells, MacAllister y Evans (2013) y Caparachín (2012).

Por otra parte, en la presente investigación no se encontraron diferencias en la calidad del ambiente del hogar con respecto al sexo del niño. Este resultado concuerda con lo encontrado por Bradley, McKelvey y Whiteside-Mansell (2011) en un estudio realizado con 99 diadas madre-hijo, en el cual tampoco se obtuvieron diferencias en la calidad de estimulación que tenían las niñas y los niños en sus hogares. El resultado obtenido permite suponer que los padres participantes no mostraron diferencias en cuanto a sus interacciones, cantidad de estimulación y responsividad basado en el sexo de su hijo. Esto agrega evidencias a los postulados que sostienen que actualmente existe una mayor equidad de género en cuanto a la crianza de niños y niñas, por parte de padres latinoamericanos (Mercer, Szulik, Ramírez & Molina, 2008).

Adicionalmente, se ha encontrado que mientras más años de estudio tenga el padre, mejor será la calidad del ambiente total en la que habita su niño. Esto se corrobora con la teoría encontrada que explicita que los padres con altos niveles de educación tendrán mayor involucramiento de estimulación para enseñarle a sus hijos habilidades académicas y literarias (Merz et al., 2014). Por el contrario, los padres con menores niveles educativos parecen tener bajos niveles de participación diaria y activa en el desarrollo intelectual de sus hijos (Ramón & Sánchez, 2009).

En el presente estudio se encontró una fuerte relación entre el nivel socioeconómico al que pertenece la familia con la calidad del ambiente familiar en la que habita el niño. Además, al comparar la calidad del hogar según el NSE, se encontró que los participantes pertenecientes al nivel socioeconómico C presentaron ambientes más favorables para el desarrollo de sus niños, en comparación con los pertenecientes al nivel socioeconómico D. A pesar de que todos los participantes pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, en esta investigación se encontró que aspectos de la calidad del ambiente como la cantidad de materiales para estimulación, la estética del vecindario o las oportunidades de dar paseos lejanos han marcado una diferencia entre el nivel C y el D. En ese sentido, los niños y niñas que se encuentran en contextos más precarios cuentan con menos posibilidades de tener materiales estimulantes para sus habilidades cognitivas, menos espacios formales para su aprendizaje y menos juguetes apropiados para su edad (Bradley & Corwyn, 2002; Evans & English, 2004; Kim, 2013). Asimismo, cabe mencionar que la cantidad de años estudiados por el padre tiene una relación directa con el nivel socioeconómico en el que habita su familia. Por ello, este resultado también podría implicar que aquellos padres pertenecientes a mejores niveles socioeconómicos cuentan con más acceso a información sobre el proceso de desarrollo de los menores y más medios para estimularlos (Ramón & Sánchez, 2009).

Finalmente, respondiendo al objetivo general del presente estudio, se encontró una asociación significativa y negativa entre los problemas de desarrollo socioemocional del niño y la calidad del ambiente familiar en la que habita el mismo. Es decir, mientras mejor sea la calidad del ambiente en el que vive el preescolar, menores serán los problemas con respecto a su desarrollo socioemocional. Cuando el niño habita en entornos estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflictos extremos y en los que se les provee estimulación social y emocional, éstos poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus pares, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor autoestima (Chen,

2016; Halawah, 2006). Además, como se corrobora con la teoría, los niños más comprometidos socialmente y que exhiben mejores habilidades emocionales y sociales, son aquellos que han internalizado interacciones positivas con sus cuidadores en sus ambientes familiares (Veríssimo, Santos, Fernandes, Shin & Vaughn, 2014).

Siguiendo con esto, se encontraron aspectos específicos dentro de la calidad del ambiente que favorecerían a tener menores problemas socioemocionales. En principio, se encontró que los niños presentaban menores problemas en cuanto a su desarrollo socioemocional, cuando sus madres, al hablar, transmitían sentimientos positivos acerca de sus niño/niña. Esta actitud maternal hace referencia a la calidez del ambiente en el que el niño se desenvuelve. Al hablar de él/ella, de una manera agradable y disfrutando lo que expresa de su hijo, estaría fomentando que el niño se encuentre en un ambiente donde se sienta apreciado y valorado. Esto concuerda con una investigación realizada en el Perú donde se encontró que características de la interacción cuidadora-niño como responder a las preguntas y pedidos del niño, conversar con facilidad y hablar espontáneamente con el menor, se relacionan con el desarrollo emocional y motriz del mismo (Caparachín, 2012). En el sentido opuesto, aquellas madres que hablan de su niño en un tono de voz plano, estarán estimulando poco su lenguaje, por lo que podrían estar limitando sus capacidades de regular sus emociones debido a déficits en habilidades de comunicación y en la expresión emocional (Evans, 2004).

Otro aspecto específico que se encuentra asociado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el niño es el entorno físico en el que habita. Se encontró que los niños que viven en un vecindario poco agradable, además de vivir en un lugar saturado de muebles que impiden la libertad de movimiento y el no tener suficiente espacio para jugar, presentarían mayores dificultades en su desarrollo socioemocional. El espacio, la inmobiliaria y la organización de los muebles dentro del hogar determina qué tanta posibilidad tendrá el preescolar para explorar y qué tanta comodidad tendrá para desenvolverse en su día a día (Evans & English, 2002; Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013). Incluso, como se muestra en la teoría, se ha encontrado que la densidad dentro del hogar, está relacionada con comportamientos de aislamiento social, incremento de actitudes violentas y poca cooperación en clase en niños preescolares (Evans, 2006). Esto resalta la importancia de tomar en cuenta la organización del espacio y la seguridad del hogar para brindarle al niño la posibilidad de una interacción con mayor libertad y exploración.

Además, otra temática predominante dentro del desarrollo socioemocional es la cantidad de materiales de estimulación para el aprendizaje que tiene el niño en su hogar. Se ha encontrado que los niños que tienen materiales para aprender colores, tamaños y formas y además, disponen de diversos cuentos que le son leídos frecuentemente por sus padres, presentan menores dificultades sociales y emocionales. Como recalcan Bradley, McKelvey & Whiteside-Mansell (2011) en un estudio, las rutinas de lectura de cuentos, la disciplina comprensiva y la estimulación a través de materiales de aprendizaje, impacta el apoyo emocional que incorporará el niño y las habilidades comunicativas que desarrollará (Chen, 2016).

Por otra parte, la habilidad parental de aceptar el comportamiento negativo del niño y de entender que es algo esperado de la infancia, podría estar actuando como promotor de buenas competencias socioemocionales. En específico, se ha encontrado que cuando ni la madre ni el padre tienden a golpear al niño a pesar de la desobediencia, el malhumor, o los berrinches, este presenta menores problemas sociales y emocionales. De esta manera, leído de forma opuesta, cuando el padre o la madre suele tener castigos punitivos, por leer el acto del niño como algo que exige represalias duras, el niño tendría mayores posibilidades de tener problemas comportamentales y un desarrollo emocional deficitario en estrategias de adaptación y regulación en diferentes contextos (Mulsow, 2008; Ramón & Sanchez, 2009; Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011). Es importante mencionar que se ha encontrado que en familias que viven en condiciones de pobreza, la paternidad suele ejercerse con estrategias punitivas, castigos físicos y muchas restricciones por lo que los niños preescolares tenderían a tener estrategias de autorregulación poco eficientes (Ceballos & McLoyd, 2002). Esta relación entre el castigo físico, se refuerza con mucha frecuencia con diversos estudios que postulan que mientras más comportamientos cálidos de maternaje ligados a una disciplina con afecto y comunicación, mejores estrategias socioemocionales y mejores actitudes prosociales (Kolobe, 2004; Mulsow, 2008; Squires & Bricker, 2007).

Otro aspecto específico encontrado está relacionado a la estimulación académica que recibe el niño. En concreto, cuando hay algún miembro de la familia que anima al niño a aprender algún discurso como por ejemplo una canción, se puede concluir que esto fomenta un mejor desarrollo socioemocional. En una investigación realizada con familias chilenas, se encontró que la estimulación incluía actividades como tener discursos fijos para potenciar el desarrollo del lenguaje, enseñar el abecedario, enseñar canciones, adivinanzas o números (Bustos Correa, Herrera & Mathiesen, 2001). Estas

actividades están relacionadas con menos síntomas emocionales, menos problemas en la interacción con otros y mejores conductas prosociales (Bradley et al., 2011; Chen, et al., 2016).

Finalmente, el último aspecto encontrado en niños que presentan menores dificultades en el funcionamiento socioemocional, es la participación en actividades culturales recreativas fuera de casa. Esto hace referencia a un estilo de vida familiar que proporciona variedad y enriquecimiento de experiencias para el niño. Taylor et al. (2002) encontraron que aquellos niños con mayor disponibilidad a lugares amplios externos al hogar como parques o jardines, tendrían mejores habilidades de autorregulación emocional y mayores juegos en equipo. Lo contrario de esto sería limitar la vida cotidiana del niño al ambiente doméstico del hogar por motivos como bajos ingresos para utilizar en actividades placenteras o para evitar el peligro del vecindario. Es así como, el relegar las actividades del niño al interior del hogar aumentaría el estrés, la depresión y el aislamiento (Hernández, 2016). De igual manera, al pasar más tiempo en el ambiente casero, se refuerza el aspecto anterior de estar en un lugar saturado de personas y de muebles con poca limpieza y poco espacio para explorar.

Luego de todo lo mencionado y según los resultados mostrados en esta investigación, se hace evidente que dentro del desarrollo socioemocional, hay diversas dificultades y que la calidad del ambiente familiar adquiere un papel importante en ellas. Sin embargo, si bien se ha encontrado una relación significativa entre los dos constructos a nivel global, al interior de cada uno de estos se encuentran diversos componentes específicos importantes a ser considerados pero que debido a la baja consistencia interna obtenida en las sub escalas de los instrumentos no pudieron ser analizados en su totalidad. Esto representa una limitación en el presente estudio, por lo que es necesario plantear algunas ideas en relación a esto, sobre todo a la baja consistencia interna de las escalas del cuestionario EC-HOME.

Resulta necesario remarcar que las familias participantes de la investigación pertenecen a contextos socioeconómicos de nivel bajo. Frente a esto, es posible señalar que, si bien el instrumento se propone como una herramienta válida para ser empleada en diversos contextos, un estudio realizado por Bradley, Corwyn, McAdoo y García (2001) encontró que varios ítems de la prueba no resultaban apropiados en ciertos niveles socioeconómicos. Así, los investigadores señalan que las configuraciones particulares que adquieren los hogares varían según cada cultura y contexto, lo que hace

difícil sostener la posibilidad de encontrar siempre ambientes familiares “consistentes” con el ideal propuesto por la teoría. En ese sentido, esto da cuenta de la perspectiva occidental que se encuentra a la base del instrumento, lo que se suma a que los procesos de validación suelen emplear muestras de clase media que tienden a la norma (Totsika & Sylva, 2004). Los resultados del presente estudio dan cuenta de la baja consistencia y coherencia que adquieren los hogares en estos contextos, en términos de lo que se espera desde la teoría. En otras palabras, las familias pueden emplear los limitados recursos económicos y sociales solo en algunos componentes pero no en todos aquellos que configuran una misma dimensión. Por ejemplo, en relación a la escala relacionada a los materiales de estimulación para el aprendizaje, en la totalidad de los hogares visitados los niños tenían a su disposición materiales para libre expresión como colores y papeles, el 50% presentaba materiales que ayuden al niño a aprender los números, y solamente el 30% aproximadamente tenía la cantidad esperada de cuentos infantiles para estimular la lectura. En ese sentido, el contexto de pobreza abordado en esta investigación podría haberle restado variabilidad a este instrumento. No obstante, resulta necesario seguir explorando en futuros estudios cómo se configura el ambiente familiar en estos contextos.

Por otro lado, el bajo número de familias participantes en el estudio también resulta un factor que reduce la variabilidad de los datos obtenidos. El acceso a esta población de nivel socioeconómico bajo fue un proceso difícil y se presentaron diversas limitaciones en establecer contacto con los participantes debido a la lejanía y la ubicación de los hogares, por los horarios laborales, entre otros. Sin embargo, resulta importante seguir sumando esfuerzos por abordar las problemáticas que se presentan en estos contextos, específicamente en seguir profundizando en los aspectos del ambiente familiar que se asocian al desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Para ello, una estrategia que resultó de utilidad en este estudio para la aproximación a las familias fue la posibilidad de establecer contacto con las instituciones educativas que operan en dichas zonas de bajos recursos.

Por último, cabe resaltar que esta investigación da luces de las características del ambiente que resultan beneficiosas para que un niño desarrolle todo su potencial social y emocional, y se recomienda seguir profundizando en la relación de los componentes de la calidad del ambiente con las áreas específicas dentro del desarrollo social y emocional. Por ejemplo, una línea de investigación que podría profundizar lo mencionado es explorar la regulación de las emociones en los niños preescolares con el

estilo disciplinario del cuidador principal. Es necesario impulsar la investigación en estas temáticas, para así poder diseñar proyectos de intervenciones tempranas en los ambientes familiares que están significando un posible riesgo para el desarrollo socioemocional de los niños preescolares.





Referencias

- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2017). Niveles socioeconómicos 2017. Lima.
- Bernal, R., Attanasio, O., Peña, X. y Vera, M. (2014). Effects of the Transition from Home-Based Child Care to Centerbased Early Childhood Services on Children in Colombia. Inédito, Universidad de los Andes.
- Bernal Salazar, R., Martínez Cabrera, M. A., & Quintero Salleg, C. (2015). Situación de niñas y niños colombianos menores de cinco años, entre 2010 y 2013.
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2008) La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 29-48.
- Blanca, B., Cajdler, B., Edwards, M. and Lira, I. (1979) The Inventory to Evaluate the Family Environment: Exploratory Study on a Sample of Low Socio-Economic Level. *Center for Studies of Development and Psychosocial Stimulation*, Santiago, Chile.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Heslington, M., Gini, M., Suwalsky, J. T., Venuti, P., ... & Zingman de Galperin, C. (2008). Mother-child emotional availability in ecological perspective: Three countries, two regions, two genders. *Developmental Psychology*, 44(3), 666.
- Bowlby, J. (1976). El vínculo afectivo. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). The role of attachment in personality development. En J. Bowlby (Ed.) *Secure base: Clinical applications of attachment theory*, 119-136. Londres: Routledge.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). SES and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & García, C. (2001). The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child development*, 72(6), 1844-1867.
- Bradley, R. H., McKelvey, L. M., & Whiteside-Mansell, L. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122.
- Bradley, R. H., & Putnick, D. L. (2012). Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child Development*, 83(1), 76–91.

- Brody, G. H., Flor, D., & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development, 70*, 1197–1208.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y aprendizaje, 8*(29), 45-55.
- Brown, J.R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bustos Correa, C., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2001). Calidad del ambiente del hogar: inventario HOME como un instrumento de medición. *Estudios pedagógicos (Valdivia), (27)*, 7-22.
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (2003). Home Observation for Measurement of the Environment: Administration Manual. Tempe, AZ: Family & Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.
- Campbell, S.B., et al., (2016) Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology* Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Caparachín, E. (2012). Calidad del ambiente familiar y su relación con el desarrollo psicomotor en niñas y niños de 3 y 4 años en el Centro de Salud José Carlos Mariátegui (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Ceballo, R., & McLoyd, V. C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child development, 73*(4), 1310-1321.
- Chen, W., Tanaka, E., Watanabe, K., Tomisaki, E., Watanabe, T., Wu, B., & Anme, T. (2016). The influence of home-rearing environment on children's behavioral problems 3 years' later. *Psychiatry Research, 244*, 185-193.
- Cho, G.E. (2016). Placing socioemotional development in cultural context. Practical lessons learned at home and abroad, (pp. 163-180). Washington, DC, US: *American Psychological Association, ix*, 304.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005, September). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. Early Childhood Research and Policy Report. National Conference of State Legislatures. Recuperado de:

http://main.zerotothree.org/site/DocServer/helping_young_children_succeed_final.pdf?docID=1725

- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199.
- Cumming, G. S., Cumming, D. H., & Redman, C. L. (2006). Scale mismatches in social-ecological systems: Causes, consequence, and solutions. *Ecology and Society*, 11.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73-87.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Davidson, T., Welsh, A.M. & Bierman, K. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children’s Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, 40, 533–545.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R. J. (1991). Social-competence in young children's peer relationships: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development*, 22, 29-43.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition & Emotion*, 12, 171-190.
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137(1), 19–46.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children’s social competence and adjustment. En:

- A. Caspi & L. Pulkkinen (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46–70). New York, NY: Cambridge University Press.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*(4), 1238–1248.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annu. Rev. Psychol., 57*, 423-451.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives, 7*(1), 43-48.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. En: K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 297–316). Malden, MA: Blackwell.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology, 48*(4), 437-468.
- Gauvain, M., & Munroe, R. L. (2009). Contributions of societal modernity to cognitive development: A comparison of four cultures. *Child Development, 80*(6), 1628 – 1642.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of intellectual disabilities research, 49* (6), 405-418.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Hayes, J. S., Lampart, R., Dreher, M. C. and Morgan, L. (1991). Five-year follow-up of rural Jamaican children whose mothers used marijuana during pregnancy. *West Indian Medical Journal. 40*, 120-123.
- Heo, K. H., & Squires, J. (2012). Cultural adaptation of a parent completed social emotional screening instrument for young children: Ages and stages questionnaire-social emotional. *Early human development, 88*(3), 151-158.
- Hernandez, D. (2016). Affording Housing at the Expense of Health: Exploring the Housing and Neighborhood Strategies of Poor Families. *Journal of Family Issues, 37*(7), 921-946.

- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies": constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child development*, 73(5), 1460-1473.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Encuesta nacional de hogares (ENAHO): Población total al 30 de junio de cada año, según sexo y grupos de edad.
- Jacobson, J. L., Jacobson, S. W., Greenbaum, S. S., Gornish, K., Ella, S. and Billings, R. L. (1995). Validity of the elementary version of the HOME Inventory in two cultures. Paper presented at the Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Jyvaskyla, Finland.
- Janus, M., Duku, E., Brinkman, S., Dunkelberg, E., Chianca, T., & Marino, E. (2014). Socioemotional Development and its Correlates among 5-year-old Children in Peru and Brazil. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(1), 40-53.
- Jee, S., Conn, A. M., Szilagy, P., Blumkin, A., Baldwin, C., & Szilagy, M. (2010). Identification of social-emotional problemas among young children in foster care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1351-1358.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. Social Policy Report, 26(4) (Society for Research in Child Development).
- Kerns, K., Klepac, L., & Cole, A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457-466.
- Kytta M. 2004. The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *J. Environ. Psychol.* 24:179– 98
- Kolobe, T. H. (2004). Childrearing practices and developmental expectations for Mexican-American mothers and the developmental status of their infants. *Physical Therapy*, 84(5), 439-453.
- Lamb, M. E., Hwang, C., Bookstein, F. L., Broberg, A., Hult, G. and Frodi, M. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, 24,58-70.
- Lozoff, B., Brittenham, G. M., Wolf, A. W., McClish, D. K., Kuhnert, P. M., Jimenez, E., Jimenez, R., Mora, L. A., Gomez, I. and Krauskoph, D. (1987). Iron deficiency anemia and iron therapy effects on infant developmental test

- performance. *Pediatrics*, 79, 981-995.
- Martinez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Martins, D., & de Fatima, M. (2012). Factores de riesgo para la calidad del ambiente en una poblacion de niños nacidos en la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. (Tesis Doctoral en Psicología Clínica). Universidad de Belgrano: Buenos Aires.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. C., & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades: Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 37-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700007>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Proed: Texas.
- Merz, E. C., et al. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, 35(4), 304-315.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação, Porto Alegre*, 31 (1), 61-65.
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2013). European-American and African-American mothers' emotion socialization practice relate differently to their childrens' academic and social-emotional competence. *Social Development*, 22(3), 485–498.
- Ramón, P. R., & Sánchez, J. N. G. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Raver, C.C., & Zigler, E.F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 , 363-385.

- Ryan, R.M., Claessens, A., Markowitz, A.J., 2015. Associations between family structure change and child behavior problems: the moderating effect of family income. *Child. Dev.* 86 (1), 112–127.
- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, U., 2011. Maternal parenting behavior and behavior problems in preschool children. *Z. Entwickl. Pädagog. Psychol.* 43 (1), 39–48.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Javier Vergara.
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3), 367-379.
- Squires, J. (2003). Ages and Stages Questionnaires-Social- Emotional: A new tool for identifying social-emotional difficulties in young children.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ:SE): A parent completed, child-monitoring system for social-emotional behaviors. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Squires, J., & Bricker, D. (2007). *An activity based approach to developing young children's social and emotional competence*. Baltimore, MD: Paul Brookes publishing.
- Stenberg, K. J., Lamb, M. E., Hwang, C. P., Broberg, A. and Bookstein, F. L. (1991). Does out-of-home care affect compliance in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 14(1), 45-65.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of environmental psychology*, 22(1), 49-63.
- Thompson, R. A. (1990). *Socioemotional development, Vol. 36*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 240, 259. 225-252.
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25-35.
- Unicef. (2008). Estado de la Niñez en el Perú. In *Estado de la niñez en el Perú*. UNICEF; INEI.

- Valencia, G. M. R. (2005). El control y la resiliencia del yo en los problemas de los niños y niñas (tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Veríssimo, M. Santos, A.J. Fernandes, C. Shin, N., y Vaughn, B.E. (2014) Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60 (1), 80-99.
- Viguer, P., & Serra, E. (1996). Nivel Socioeconómico y calidad del entorno familiar. *Anales de Psicología*, 12(2), 197-205.
- Wasserman, G., Graziano, J. H., Factor-Litvak, P., Popovac, D., Morina, N., Musabegovic, A., Vrenezi, N., Capuni-Paracka, S., Lekic, V., Preteni-Redjepi, E., Hadzialjevic, S., Slavkovich, V., Kline, J., Shrout, P. and Stein, Z. (1994). Consequences of lead exposure and iron supplementation on childhood development at age four years. *Neurotoxicology and Teratology*, 16, 233-240.
- Williford, A. P., Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24, 162–187.
- Winnicott D. (1971) El papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En: Realidad y juego. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Zeanah Ch. Y Doyle Zeanah P. (2009) The scope of infant mental health. En: Zeanah Ch. (Ed) *Handbook of Infant Mental Health* (5-18). New York. The Guilford Press.



Apéndices

Apéndice A

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

?

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Luciana Maggi, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es explorar el desarrollo socioemocional del niño preescolar de 3 años, junto con la calidad del ambiente familiar en el que habita.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a un cuestionario que le tomará 20 minutos de su tiempo. Además de participar en una observación de 45 a 90 minutos en la que deberá actuar con naturalidad en el hogar acompañado de su niño.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, los instrumentos aplicados serán confidenciales, por ello serán modificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio si que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

?

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales puedan ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Luciana Maggi al teléfono 40206784.

?

Nombre completo del (de la) participante: _____ firma: _____ fecha: _____

?

Nombre investigador responsable: _____ firma: _____ fecha: _____

Apéndice B

Ficha de Datos Sociodemográficos



Entrevistador: _____ Fecha: _____

Datos del niño									
Nombre:		Edad (años y meses):			Fecha de nacimiento:				
Género: F M		Lugar de nacimiento:			Posición ordinal:				
Edad de inicio de escolaridad:		Cambio de centro escolar: SI NO			Número de cambios de centro escolar:				
Cuidador principal:		Cuidadores secundarios:							
Personas que viven en la casa	Padre: SI NO		Hermanos(as): SI NO		Tíos(as): SI NO		Otros:		
	Madre: SI NO		Abuelos(as): SI NO		Primos(as): SI NO				
Datos de la madre del niño									
Nombre:		Edad:			Fecha de nacimiento:				
Lugar de nacimiento:		Edad de migración (de ser el caso):			Lengua materna:				
Lugar de nacimiento de su madre (abuela materna del niño):				Lugar de nacimiento de su padre (abuelo materno del niño)					
Estadía en otras ciudades más de un año: SI NO		Ciudad/tiempo (años y fecha):			Ciudad/tiempo (años y fecha):				
Número de años estudiados total:		Años primaria:		Años secundaria:					
Años superior técnica:	Años superior universitaria:		Estado civil: SOL CAS CON SEP DIV VIU						
Número de hijos:		Edad:	Sexo:	Edad:	Sexo:	Edad:	Sexo:	Edad:	Sexo:
Tiene trabajo remunerado: SI NO		Trabajo remunerado en: CASA FUERA DE CASA			Trabajo fuera de casa: 1/2 TIEMPO TIEMPO COMPLETO				
Se siente apoyada en la crianza de su hijo(a)? SI NO		Persona(s) que la apoya(n):							

Datos del padre del niño									
¿Es la pareja actual? SI NO		Edad:			Fecha de nacimiento:				
Lugar de nacimiento:		Edad de migración (de ser el caso):			Lengua materna:				
Estadías en otras ciudades más de un año: SI NO		Ciudad/tiempo (años y fecha):			Ciudad/tiempo (años y fecha):				
Número de años estudiados total:		Años primaria:		Años secundaria:					
Años superior técnica:		Años superior universitaria:			Profesión u ocupación:				

Tiene trabajo remunerado: SI NO	Trabajo remunerado en: CASA FUERA DE CASA	Trabajo fuera de casa: 1/2 TIEMPO COMPLETO
------------------------------------	--	---

Datos de la pareja con la que convive actualmente (llenar en caso de que la pareja actual sea una persona diferente al padre del niño)

Tiempo de la relación:		Edad:		Fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:		Edad de migración (de ser el caso):		Lengua materna:	
Estadía en otras ciudades más de un año: SI NO		Ciudad/tiempo (años y fecha):		Ciudad/tiempo (años y fecha):	
Número de años estudiados total:		Años primaria:		Años secundaria:	
Años superior técnica:		Años superior universitaria:		Profesión u ocupación:	
Tiene trabajo remunerado: SI NO		Trabajo remunerado en: CASA FUERA DE CASA		Trabajo fuera de casa: 1/2 TIEMPO COMPLETO	

Cuando tiene dificultades o dudas sobre la crianza de su hijo recurre a:

El padre de su hijo/a o su pareja	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Su familia	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Sus amigos	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Sus compañeros de trabajo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Organizaciones, asociaciones, parroquia	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
El jardín infantil y/o colegio	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Médico y/o enfermera	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Durante el ultimo mes, en la familia se han vivido situaciones estresantes como:

Pérdida de empleo: SI NO	Problemas con su pareja: SI NO	Problemas económicos: SI NO	Problemas de vivienda: SI NO
Fallecimiento de familiar cercano: SI NO	Enfermedades graves: SI NO	Problemas con alcohol: SI NO	Problemas con drogas: SI NO
Otros:			Ninguno

Apéndice C

Resultado del análisis del desarrollo socioemocional del niño, según el nivel socioeconómico

Tabla 1

Diferencia de medias del desarrollo socioemocional del niño según el nivel socioeconómico

	C		D		<i>F</i> (38)	<i>p</i>	<i>d</i>
	n = 16		n = 24				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Desarrollo Socioemocional	47.4	11.1	51.7	8.6	-1.4	.2	0.45

