

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**“LOS NIÑOS NECESITADOS”: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS
MADRES USUARIAS Y MADRES CUIDADORAS DE UN SERVICIO DE CUIDADO
DIURNO DEL ESTADO**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

AUTOR:

GUSTAVO ALONSO NOEL PEÑAFIEL

ASESORA:

PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ

LIMA, 2021

Resumen

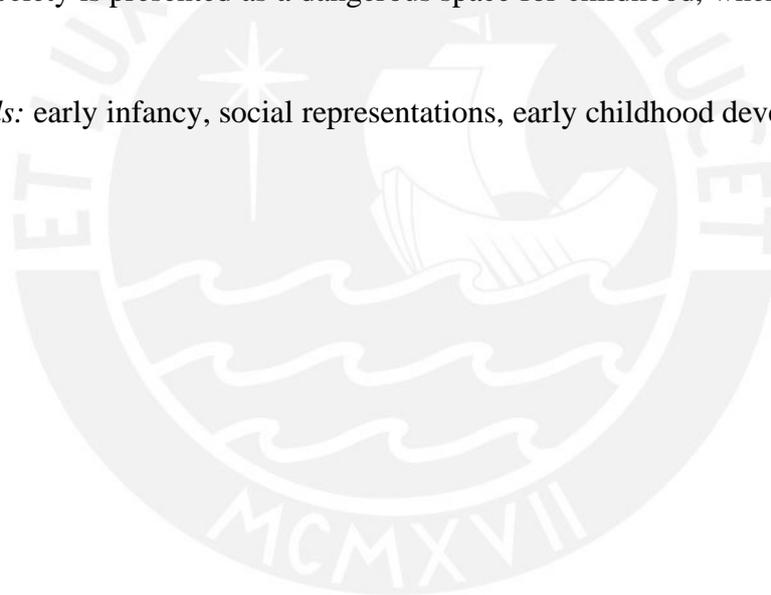
Las RSI actúan como un marco interpretativo que guía el comportamiento, legitimando modos de crianza, educación, protección, control, vigilancia, asistencia, tutela y castigo (Casas, 2010; Espita, 2006; Gonzales, 2012), sin embargo, poca atención parece hacerse puesto en su estudio, especialmente en el contexto peruano. Partiendo de una comprensión ecosistémica del desarrollo, se buscaba conocer las creencias, imágenes y actitudes que integran las RSI a un nivel mesosistémico, analizando la interacción entre el microsistema familiar y el de atención infantil, tomando como base dos Centros Infantiles de Atención de Lima Metropolitana. Es así que 16 participantes (9 madres usuarias y 7 madres cuidadoras) fueron entrevistadas siguiendo una guía de entrevista semiestructurada que permitió obtener los siguientes resultados: 1) La infancia es representada como una etapa en la que los niños y las niñas necesitan de otros. 2) El rol del adulto, en especial el de las figuras parentales, se cree principal y la parentalidad es mejor descrita por los términos: cariño, protección y sustento. 3) Se cree que las principales necesidades en la infancia son: la nutrición, la protección y la estimulación. 4) La crianza destacada como una labor de diálogo y corrección para alejar a los niños del “mal camino”. 5) La sociedad es presentada como un espacio peligroso para la infancia, donde no se les da prioridad a los niños y niñas.

Palabras clave: primera infancia, representaciones sociales, desarrollo infantil temprano, atención en la infancia

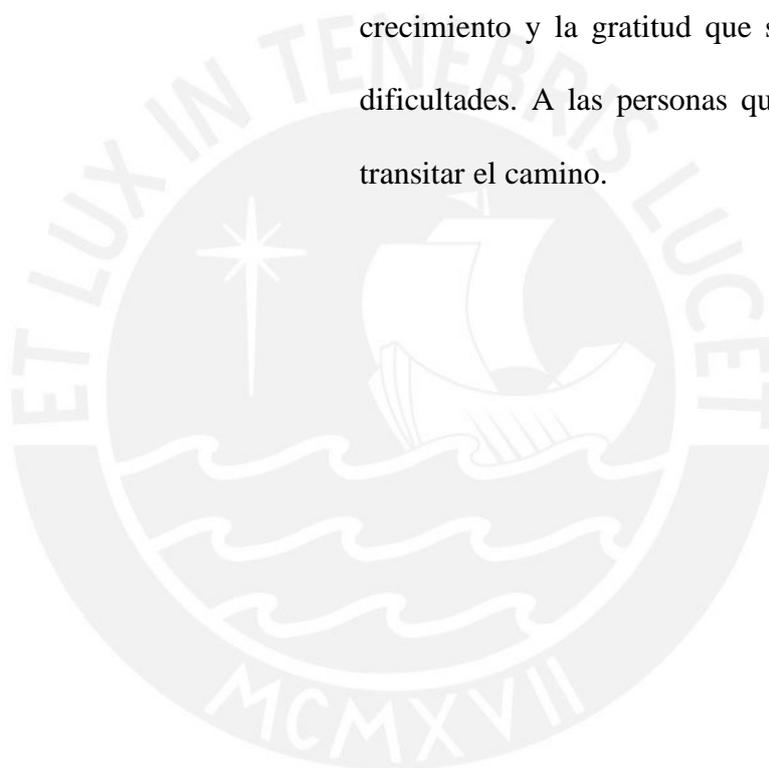
Abstract

Social Representations about Infancy (RSI) act as an interpretive framework that guides behavior, legitimizing approaches of parenting, education, protection, control, surveillance, assistance, guardianship and punishment (Casas, 2010; Espita, 2006; Gonzales, 2012., However, little attention seems to be put into his study, especially in the Peruvian context. Starting from an ecosystemic understanding of development, we sought to know the beliefs, images and attitudes that compose RSI at a mesosystemic level, analyzing the interaction between families and child care, as development microsystems. Taking as a basis two Children's Care Centers of Metropolitan Lima, 16 participants (9 user mothers and 7 caregiver mothers) were interviewed following a semi-structured interview guide that allowed the following results to be obtained: 1) Childhood is represented as a stage in which children are in the need of others. 2) The role of the adult, especially that of parental figures, is believed to be essential. Parenting is best described by the terms: affection, protection and support. 3) It is believed that the main needs in childhood are: nutrition, protection and stimulation. 4) Parenting is highlighted as a job to keep children from the “bad way”, through dialogue and correction. 5) Society is presented as a dangerous space for childhood, where children are not a priority.

Keywords: early infancy, social representations, early childhood development, infancy care



A los dos años en los que la vida cambió para proponer aprendizajes inesperados. Al crecimiento y la gratitud que surge frente a las dificultades. A las personas que me ayudaron a transitar el camino.



Agradezco enormemente a Patricia Bárrig, mi asesora, por su increíble humanidad, apoyo y lucidez. Al equipo de la DGI por su comprensión. Pero en especial, agradezco a mis padres, mi hermano, mi equipo médico, mis primas y a mi mejor amiga por la vida. Este logro también es suyo.

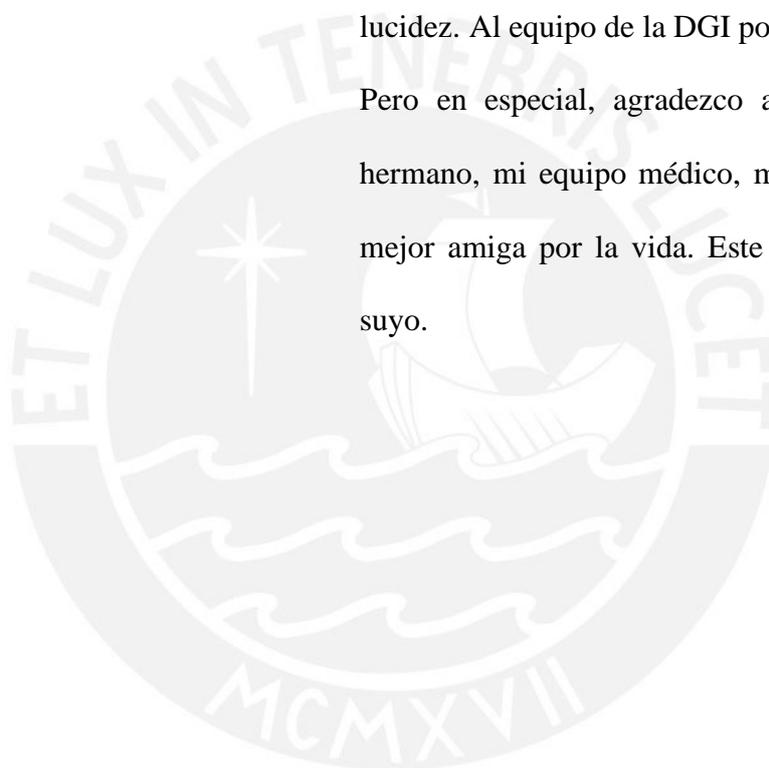


Tabla de contenidos

Introducción	7
Representaciones sociales	8
Representaciones sociales de la infancia	9
Modelos ecológico y transaccional del desarrollo	13
Método	18
Participantes	18
Técnicas de recolección de información	19
Procedimiento.....	21
Análisis de la información.....	21
Resultados y discusión	23
Conclusiones	36
Referencias	40
Apéndices	47
Apéndice A: Consentimiento informado para participantes	48
Apéndice B: Técnicas de recolección de información	49

La infancia es descrita por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) como “la experiencia más importante del niño” (2004, p. 6) pues es aquella que sienta las bases de la arquitectura cerebral de las personas (Josephson et al., 2017; UNICEF, 2017). Durante los primeros 5 años de vida, el ser humano necesita experiencias positivas que permitan ejercitar y desarrollar sus habilidades. Estas incluyen: tener fuentes variadas de estimulación motora y sensorial, adecuada nutrición y acceso a salud, e interacciones responsivas y protección por parte de sus cuidadores (Black et al., 2016; Britto et al., 2016; Josephson et al., 2017; UNICEF, 2017; Vásquez, 2020). Las experiencias negativas, como la negligencia, el estrés tóxico, la violencia o la exposición a la contaminación, pueden comprometer la salud, el aprendizaje y el bienestar psicológico a largo plazo (Shonkoff et al., 2014; UNICEF, 2017). La existencia de un entorno protector que posibilite experiencias estimulantes y seguras es un derecho de todo niño y niña, siendo las madres y los padres los principales responsables de responder a las demandas de atención y cuidado durante esta etapa de vida (UNICEF, 2004, 2008).

Son diversas las líneas de investigación que aportan a la comprensión de la infancia como una realidad objetiva, es decir, como un elemento medido objetivamente mediante indicadores, centrándose en el desarrollo motor (Atun-Einy et al., 2016), de lenguaje (Parfitt et al., 2014), emocional (Castro et al., 2015) o cognitivo (Miller, 1988; Shonkoff et al., 2014). A su vez, se cuenta con estudios sobre los contextos en los que el infante crece y se desarrolla, tales como el familiar y el educativo (Mir et al., 2009). Sin embargo, como todo objeto susceptible de estudio, la infancia es tanto una realidad objetiva como una representada (Casas, 1998). Es decir, es una realidad construida, significada y comprendida, susceptible a producir una serie de creencias, actitudes, y opiniones que influirán sobre ella (Abric, 2001a). Por eso, para comprender la infancia y sus problemáticas es necesario estudiarla también como realidad pensada y representada en un contexto específico.

Un constructo que contribuye a la comprensión de la realidad representada es el de las representaciones sociales (RS) que se definen como un tipo de pensamientos socialmente constituidos que resultan de la relación entre un objeto, ser, cosa, o evento, y una persona que lo representa teniendo como referencia un determinado marco cultural e histórico (Weisz, 2017). El estudio de las RS se aborda desde tres grandes aproximaciones: una procesual, que se enfoca en el proceso de interiorización, construcción y reproducción de la realidad exterior que emprende el individuo; otra estructural, con mayor énfasis en el contenido de las representaciones, buscando identificar los componentes nucleares y periféricos en su estructura; y la tercera, sociológica, que se centra en las condiciones en las que se producen y circulan (Abric, 2001a; Banchs, 2000; Farr, 1983; Jodelet, 1986; Moscovici, 1986; Weisz, 2017).

El presente estudio se basa en la aproximación estructuralista de Abric (2001a), quien define a las RS como un conglomerado de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto que se ordena y estructura hasta comprender un sistema social-cognitivo. Bajo esta perspectiva, las RS son sistemas de conocimiento que dan significado a la realidad, contruidos y compartidos en base a interacciones sociales situadas en un contexto dado (Abric, 2001a; Bach, 2000; Farr, 1983; Moscovici 2001). Estos sistemas se conforman en el entramado de las interacciones sociales, pues están inmersos en un contexto discursivo y social determinado. El primero de estos contextos atiende la situación específica en la que se ha producido el discurso, mientras que el contexto social, al ser más macro, sirve como marco general de referencia para la RS (Fernández Blas et al., 2013; Gómez, 2016; Navarro & Restrepo, 2013).

Abric (2001a, 2001b) propone que la organización de las RS se da alrededor de un núcleo central que le brinda significado y organización a lo representado. Este núcleo se determina por la naturaleza del objeto, el tipo de relaciones que mantiene el grupo con el mismo y el sistema de valores y normas que compone en contexto ideológico del grupo. Alrededor de

este núcleo central se organizan elementos periféricos que se determinan de manera más individualizada y contextualizada, y tienen como función concretizar, adaptar y defender el núcleo central. La función concreción resulta del anclaje de la representación a la realidad asignándole términos concretos, comprensibles y trasmisibles a través del lenguaje. La función adaptación, o regulación, se refiere a la flexibilidad de los elementos periféricos que permite adaptar las RS a los cambios contextuales. Por último, la función defensa se refiere a la transformación de las RS y opera cambiando los elementos periféricos para preservar el núcleo central.

La conformación de RS ocurre gracias a cambios detectables en el mundo exterior compartido que las personas realizan con el pensamiento para inducir al otro a asumir como cierta una manera de pensar. Desde esta perspectiva, la influencia que las personas ejercen sobre otras está dictada por el pensamiento, el cual brinda significado para comprender la realidad, comunicar y organizar la información de modo que se llegue a una comprensión común de los objetos (Mora, 2002; Moscovici, 2001).

Son dos los procesos que contribuyen a la elaboración de una RS: la objetivación y el anclaje. La objetivación refiere a la formación de esquemas conceptuales a partir de un objeto social. Esto es un esfuerzo de clasificación que implica organizar y colocar la información disponible en el mundo social según un orden pre-existente. El anclaje, por otro lado, implica la transformación de un objeto social en un marco de referencia que está inserto dentro de una jerarquía de valores y relaciones sociales existentes. Esto posibilita que la realidad representada sea útil y comprensible socialmente, ya que deja de ser el objeto del cual se habla, para convertirse el instrumento desde el cual se habla (Moscovici, 1961, 2001).

Teniendo claro el marco de comprensión de las RS, las representaciones sociales sobre la infancia (RSI) se definen como sistemas organizados de pensamiento que se desarrollan socialmente y posibilitan el entendimiento común de la infancia en un marco social e histórico

determinado. La infancia es un fenómeno social, no una categoría universal determinada por la biología. En ese sentido, es lo que, en un momento histórico-cultural, el grupo de personas particular que la configure piense y diga que es (Casas, 2006).

Más aún, las RSI actúan como estructura de conocimiento que otorga marcos interpretativos que guían el comportamiento, legitimando modos de crianza, educación, protección, control, vigilancia, asistencia, tutela y castigo (Casas, 1998, 2006). La realidad representada se vive como real y tiene consecuencias reales. Lo que se dice y piensa de la infancia tendrá un correlato con el desarrollo infantil, ya que está asociado con la calidad de la interacción cuidador-infante, los valores que se buscan transmitir a los niños y niñas, así como con las prácticas de crianza y educación que frente a ellos se asuman (Barletta, 2017; Cortés, 2019; Espita, 2006; Gonzales, 2012, MacNaughton et al., 2007).

Según Casas (1998, 2006), existen tres sistemas de representación a tomar en cuenta al momento de estudiar las RSI que son sustentados por creencias e imágenes cultural e históricamente enraizadas: 1) RS sobre cómo se concibe a la población infantil; 2) RS sobre la naturaleza de las necesidades y problemas de la infancia; y 3) RS cómo superar las necesidades y problemáticas sociales representadas.

El primer conjunto de representaciones revela que la infancia se concibe como un grupo poblacional distinto e inferior al adulto. Cuando se habla de la infancia se hace mención de la categoría “menores”, que responde a una dicotomización de la población humana en población adulta y no adulta. La población adulta está integrada por aquellos que tienen la capacidad física y mental para trabajar, mientras que la infantil se entiende como la población “aún-no adulta”. Desde esta mirada los infantes no puede ser parte de la vida pública al no contar conciencia, discernimiento o madurez; habilidades necesarias para ejercer su ciudadanía (Barletta, 2017; Cortés, 2019; Gonzales, 2012; Lay & Montañés, 2013). Así, todo lo relacionado a los niños y las niñas compete a la esfera de lo privado, solo habiendo espacio para intervenciones públicas

en casos extremos (Casas, 2010). El segundo grupo de RSI habla de la naturaleza de las necesidades y problemáticas de los infantes. Se considera a la etapa como un asunto privado, por lo que sus necesidades y problemáticas solo competen a padres, maestros o pediatras. La tercera agrupación representacional da cuenta de cómo se solucionan las necesidades y problemáticas infantiles, siendo más relevante cuando se hace un estudio para la toma de decisión, al dar información de gran utilidad cuando se diseñan políticas sociales (Casas, 2006). La presente investigación se centrará en los dos primeros conjuntos representacionales pues ayudan a comprender lo que los adultos conciben sobre la infancia, sus actitudes frente a la misma y qué agentes creen que están presentes en su desarrollo.

La concepción de la infancia como la “aún-no adultez” tiene efectos a nivel político y social, significando un gran obstáculo para la inclusión de sus problemáticas y necesidades en el campo del debate público (Cortés, 2019; MacNaughton et al., 2007). Esta concepción también dificulta la apertura frente a la participación infantil en los espacios que definen sus necesidades y cómo se dará respuesta a las mismas. Además, despoja de poder a las niñas y los niños, haciéndolos sujetos pasivos, desprovistos de agencia y ciudadanía, y permitiendo la reproducción de formas de violencia estructural, política y simbólica que muchas veces son legitimadas por los adultos. La “aún-no adultez” es, a su vez, una aún no ciudadanía, por lo que la población infantil suele ser representada como pre-ciudadana (Casas, 2010; Gonzales, 2012).

Según Hughes y Smith (2005), existen tres modelos normativos de la infancia basados en su pre-ciudadanía. 1) El infante como una posesión de los adultos, padres, maestros, tomadores de decisiones. En este modelo la población infantil depende de los adultos, pues los niños y las niñas son muy inmaduros para decidir sobre sus propias vidas. Esto equipara la protección al control de recursos y decisiones, valorando solo el conocimiento adulto, al ser ellos quienes orientan la vida de los infantes. 2) El infante como un tema para los adultos. Este modelo parte de que las niñas y los niños son inocentes y necesitan protección adulta, por lo

que los adultos deben idear políticas y prácticas para que estos puedan desarrollarse. Al maximizar la cantidad de recursos necesarios para pertenecer a la vida en sociedad se invalidan las capacidades reales de los niños y las niñas. 3) El infante como participante de las decisiones en su vida solo cuando el adulto lo cree adecuado. Esto se justifica ante la idea que a los infantes solo elegirán lo que les parezca inmediatamente gratificante, pues no les gusta asumir responsabilidades. Ante esto, el adulto cumple su rol protector al limitar sus espacios de participación.

Así mismo, Hughes y Smith (2005) proponen la existencia de un cuarto modelo, distante a los anteriores, en el que los adultos suelen facilitar la participación ciudadana de los infantes colaborando con ellos. En este esquema el infante es un actor social que moldea su identidad y crea y comunica puntos de vista válidos. Por lo tanto, tiene derecho a participar en el mundo social. Son tres las creencias que sustentan este modelo: a) Los niños y las niñas crean representaciones válidas sobre el mundo y su lugar en él; b) El conocimiento que tienen los infantes es diferente al adulto, pero no inferior; c) Los *insights* y perspectivas de los niños y las niñas pueden mejorar la comprensión de los adultos sobre la experiencia de los menores.

De manera similar, el estudio de Lay y Montanés (2013) sobre RSI y la participación infantil, hecho en facilitadores de programas de atención y educación infantil (PAEI), encontró un amplio repertorio de posiciones discursivas estructuradas en función a la representación de los infantes como los “aún-no adultos”. En su llamado poliedro de la participación infantil reportan una posición donde la infancia es una población carente y privada de la capacidad de discernir, siendo los adultos los únicos poseedores de saber y responsabilidad. También describen una representación opuesta, que concibe la población infantil como propositiva y proactiva, con niños y niñas conscientes, involucrados y capaces de identificar y gestionar sus intereses. Identificaron además una postura que critica cómo el mundo adulto trata a la infancia como sujetos pasivos, moldeables y dirigibles. Otra donde la crítica se centra en cómo las

instituciones proponen modos de afrontar las necesidades y problemáticas infantiles sin incluir la voz de los niños y niñas. Conjuntamente, se encontró una posición que centra sus representaciones en la importancia del rol maternal/parental. Por último, una que considera que los adultos e instituciones deben darle forma a la población infantil según lo que dictan las normas del mundo adulto, pues esta está desprovista de saber. Es así que las diferentes maneras de comprender la infancia acá presentadas representan también distintos modos de concebir su valor, su posición como fuente de conocimiento y su tenencia de poder.

La concepción de la “aún-no adultez” es una visión pre-ciudadana de la infancia que quita del foco a las niñas y niños al momento de hablar de sus necesidades y tomar decisiones que impactarán directamente en sus vidas. El adultocentrismo es presentado en la literatura como “una relación asimétrica y tensional de poder entre las personas adultas y jóvenes” (Krauskopf, 1998, p.124), desde la cual se le otorga más o menos poder a las personas según su edad y género. Es una forma de discriminación donde las experiencias de los niños y niñas son ignorada, tomando como fundamento una visión de la infancia como incompleta, donde las personas solo serán una fuente válida de información en el futuro, cuando alcancen la adultez (Pavez, 2011).

Por todo lo expuesto, atender las problemáticas de la infancia no solo implica incidir en los factores presentes en su desarrollo, sino que necesita un cambio en lo que se piensa y dice de la infancia, para considerar a los niños y niñas como sujetos de derecho, poseedores de información válida y agentes de su propio desarrollo. La comprensión del desarrollo infantil no puede prescindir de los infantes, pues estos tienen la capacidad de incidir de manera activa en los contextos que acogen su desarrollo.

Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), el desarrollo supone un proceso continuo y progresivo de acomodación recíproca, bidireccional, entre un ser humano, agente en su propio desarrollo, y las cambiantes propiedades del ambiente en el que vive. Este proceso

de acomodación se ve afectado tanto por las relaciones en los entornos en los que participa la persona, como las relaciones de contextos más grandes. Se postula, entonces, la existencia de cinco sistemas que acogen el desarrollo humano: a) Microsistema, que incluye todas las relaciones, actividades y roles que la persona aprecia en los entornos en los que interviene. b) Mesosistema, que incluye las relaciones de dos microsistemas distintos de participación interpersonal. c) Exosistema, que consiste en espacios que no incluyen directamente al individuo, pero que afectan los eventos en los entornos que sí lo incluyen. d) Macrosistema que se refiere a los contextos culturales o ideológicos que afectan al resto de sistemas. e) Cronosistema que se refiere al contexto histórico en el que vive. Para autor, el desarrollo de los niños y las niñas se concibe como un proceso de progresiva diferenciación del rol, las actividades e interacciones que mantienen con sus entornos inmediatos, siendo durante la primera infancia el entorno familiar y el educativo o de atención y cuidado los de mayor importancia, ya que concentran la mayoría de interacciones y transacciones que vivirán los infantes en la primera etapa del ciclo de vida.

Otro modelo útil para la comprensión del desarrollo en la infancia es el denominado transaccional de Sameroff (2009; 2010). En este, los infantes influyen en sus entornos tanto como sus entornos lo hacen sobre ellos. Esto significa que lo biológico deja de entenderse como un factor determinante del desarrollo para dar paso a sistemas de interacción dinámica entre la biología y el ambiente. Desde un modelo como este, niños y niñas son sujetos activos en su desarrollo, por lo que tanto sus capacidades auto-regulatorias como las de sus cuidadores se construirán de manera conjunta. Es así que cada interacción entre cuidadores e infantes produce cambios en el modo de representar uno al otro, guiando sus transacciones futuras.

Dado que la dinámica de las interacciones y transacciones cuidador-infante está fuertemente relacionada con la representación que los cuidadores tengan sobre sus niños o niñas (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 2010), el estudio de las creencias, opiniones, actitudes e

imágenes que los agentes socializadores tengan se hace sumamente relevante. Así, por ejemplo, padres que representaban como problemático el comportamiento de sus hijos e hijas, asumían prácticas de crianza más ligadas al control, demostrando actitudes menos flexibles frente a la desobediencia de sus hijos, lo que después repercutiría la desobediencia futura de los infantes (Sameroff, & Fiese, 2000).

Más aún, Szewczyk, Hans y Bernstein (2007) en un estudio con diseño mixto sobre las representaciones de madres sobre sus infantes y la parentalidad, sustentan que el comportamiento y prácticas parentales que asumen las madres están relacionados y determinados de manera múltiple por sus representaciones sobre sus hijos e hijas. Factores como el conflicto relacional con los padres de los infantes, la salud mental de las madres o su relación con las abuelas se asocian con que las representaciones de las madres frente a los infantes sean desapegadas, distorsionadas o equilibradas. Además, la revisión de Gonzales (2012) revela que la negación que hacen los adultos de la ciudadanía a las niñas y niños se relaciona con prácticas parentales de control, autoritarismo y negligencia, siendo más representativas de la visión de la infancia como la “aún-no adultez”, que de la comprensión de la misma como una etapa donde el individuo es centro de su propio desarrollo.

La revisión hecha sobre la relevancia de la parentalidad en el desarrollo infantil respalda lo importante que es el acompañamiento a cuidadores principales para el desarrollo de prácticas parentales positivas. Esto ayudaría a combatir prácticas violentas, de abuso o negligencia, así como a evitar problemáticas sociales como la desnutrición, mortalidad y el trabajo infantil (Josephson et al., 2017; MIDIS, 2012; UNICEF, 2017).

Experiencias ambientales poco estimulantes durante la primera infancia pueden llevar a un deficiente desarrollo de habilidades verbales y matemáticas, así como al desarrollo de conductas antisociales, problemas físicos y mentales durante la adultez. En cambio, las experiencias positivas se relacionan con el logro académico, un adecuado desarrollo cognitivo

y menor presencia de problemas psicosociales a futuro (Black et al., 2016; Britto et al., 2016; Grantham-McGregor et al., 2007). Se estima que alrededor de 200 millones de niños menores de 5 años fracasan en alcanzar todo su potencial cognitivo debido a las limitaciones asociadas a la pobreza, el poco acceso a salud y nutrición, y a un cuidado deficiente. Más aún, quienes tienen problemas para desarrollarse en la infancia, están en riesgo de presentar menores niveles cognitivos y educativos en la adolescencia y adultez, todo lo cual se asocia con menores ingresos en la vida productiva (Grantham-McGregor et al., 2007).

En el Perú, la situación de la primera infancia ha mejorado significativamente en las últimas décadas. Dentro de los aspectos positivos destacan que varios documentos de políticas vigentes reconocen a la primera infancia como prioridad para el Estado, así como están al tanto de la importancia de los PAEI como Cuna Más, Juntos y QaliWarma. Resalta también que las tasas de cobertura en educación inicial se hayan incrementado de un 53% al 75%, sin que se hagan evidentes brechas de género (Guerrero & Demarini, 2016). Además, el trabajo en atención y cuidado de la infancia en la década pasada logró que se alcance antes de lo esperado la meta del milenio de reducción de mortalidad infantil (UNICEF, 2017).

Sin embargo, existe evidencia de que las necesidades de la población infantil aún no están siendo satisfactoriamente atendidas y que, además, existen grandes brechas en la distribución de oportunidades en esta etapa. Prueba de ello es que, de acuerdo a la Encuesta Demográfica y de Salud (ENDES) del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), al 2014, el porcentaje promedio de la población infantil menor a 5 años con desnutrición crónica era del 14.6%. Al 2013 el 19.5% de los niños de 1 a 5 años recibía golpes o castigos físicos por parte de su padre o madre. Además, el Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) identifica que, al cumplir 5 años, la población ubicada el quintil más bajo del índice de riqueza presenta un desarrollo por detrás del de sus pares del quintil más alto, con una diferencia de 2 meses en la dimensión cognitiva, 9 meses en motricidad, y 16 en comunicación

y lenguaje (Verdisco et al., 2015). Esta información proporciona una mirada descriptiva de cómo es la realidad de la primera infancia en el Perú, sin embargo, no se encuentra evidencia que ayude a conocer cuáles son las creencias vigentes sobre las necesidades, características y dificultades que se viven en la infancia.

Considerando al desarrollo humano como una compleja interacción de varios sistemas de transacción, esta investigación explora las RSI de los principales entornos de interacción durante la primera infancia, como son la familia y los centros de educación, cuidado y atención infantil. Con esta finalidad se trabajó tanto con madres usuarias como con madres cuidadoras de un Centro Infantil de Atención Integral (CIAI) ubicado en el distrito focalizado de San Juan de Miraflores (SJM). Dichos CIAI forman parte del Programa Nacional Cuna Más, el cual busca velar por el desarrollo de capacidades en la infancia ofreciendo servicios de acompañamiento a familias y cuidado diurno.

El objetivo principal de estudio es conocer las RSI que tienen un grupo de cuidadoras principales de niños y niñas: madres (usuarias) y cuidadoras no familiares, específicamente facilitadoras (madres cuidadoras) de un CIAI. Esto incluye las creencias, opiniones, imágenes y actitudes sobre qué es la infancia, la importancia que se le asigna, el espacio y rol ocupa en el mundo social, las necesidades que se presentan en esta etapa, cómo se deberían afrontar dichas carencias y los factores contextuales que influirían positiva y negativamente en su desarrollo. Como objetivo específico se exploraron las posibles semejanzas y diferencias entre modelos sobre la infancia que tengan las madres usuarias y las madres cuidadoras. Para ello se utilizaron entrevistas semiestructuradas dado que permiten conocer aspectos sobre qué se cree y dice de la infancia tanto en madres usuarias como en madres cuidadoras de cunas.

Método

Participantes

Fueron 16 las personas participantes del estudio las cuales se distinguen en dos grupos. El primero fue integrado por 9 madres usuarias, las que reportaron ser las personas que más tiempo pasan al cuidado del niño/a en casa, tenían entre 22 y 60 años y eran residentes del sector de Pamplona Alta, en SJM. El segundo grupo fue integrado por 7 madres cuidadoras, facilitadoras de dos CIAI gestionados por el comité colaborador, con edades entre los 20 y 60 años.

Las características demográficas de ambos grupos fueron similares en cuanto a escolaridad y estado civil, siendo más frecuente que las participantes del estudio cuenten con secundaria completa y estén solteras o en convivencia. La principal ocupación de las facilitadoras fueron sus labores de cuidado, mientras que la de las madres usuarias tenía que ver con la prestación de servicios (de cocina, limpieza, transporte público, cosmetología, entre otros). La mayoría de facilitadoras llevaban trabajando en el CIAI al menos un año, al momento de la entrevista, habiendo recibido más de 10 capacitaciones por parte del programa. Además, pese a que la mayoría de madres usuarias tenía al menos 25 años de edad, solo una tenía más de 2 hijos.

Para participar en el estudio los criterios de inclusión en el primer grupo incluyeron: que las participantes residan en SJM, un distrito que fue focalizado para la atención y educación de la primera infancia porque cuenta con centros poblados urbanos y una incidencia de pobreza mayor o igual al 18.4% (INEI, 2018). También, que las participantes declaren ser la persona que más tiempo pase al cuidado de al menos a un infante de entre 0 a 5 años de edad, y sea usuaria de un CIAI. Para participar en el segundo grupo se debía ser una madre cuidadora que brinde servicios en un CIAI del Comité de Gestión colaborador, y que contar con, al menos, 6 meses de experiencia trabajando en el mismo, habiendo recibido no menos de 5 capacitaciones.

La elección de esta población se debe a las brechas de desarrollo que se generan según el percentil de riqueza en la que se ubique la familia del niño o niña (Guerrero & Demarini, 2016) y la posibilidad de conocer la interacción entre microsistemas en los que participan los niños y las niñas.

Todas las personas participantes del estudio aceptaron voluntariamente ser parte del mismo, luego del proceso de consentimiento informado, en el cual se explicó y leyó en conjunto el contenido del documento de consentimiento informado, haciendo énfasis en la voluntariedad de su colaboración, y resaltando que podían retirarse en el momento que deseen. Se explicó también que las entrevistas serían grabadas para facilitar la recolección de datos, pero que la información sería completamente confidencial y utilizada únicamente con fines de la investigación. Todos los audios fueron eliminados al finalizar el estudio. Además, se hicieron coordinaciones con un profesional capacitado para derivar los casos que necesiten contención psicológica luego del proceso de las entrevistas, sin embargo, ninguna participante hizo notoria alguna demanda semejante. Asimismo, al finalizar el estudio se hizo una devolución oral y grupal de los resultados finales a las participantes del estudio.

Técnicas de recolección de información

El diseño de la investigación se basa en el paradigma cualitativo debido a que se tiene como objeto de estudio a las realidades representadas por los participantes, las cuales requieren ser captadas de manera amplia y comprensiva, para lograr identificar y profundizar todos los fenómenos emergentes. Se abordaron las RSI de manera estructural, por lo que la aproximación ontológica asumida fue el constructivismo. Las RS surgen en el contexto de la interacción social, por ende, el contexto discursivo que sirvió de marco para las representaciones fue tomado en cuenta para la recolección y el posterior análisis. Epistemológicamente se estudió cómo se representa la infancia como fenómeno social, en la mente de los participantes, por lo que el enfoque empleado fue el fenomenológico trascendental. En tanto, a nivel axiológico, el

problema de estudio se abordó utilizando criterios de rigor científico, metodológico y de sensibilidad ética. Se tomó de base el criterio de integridad propuesto por Pistrang y Barker (2012), por lo que se tomó especial cuidado con que el marco teórico sea coherente con las interpretaciones realizadas en la discusión, que las conclusiones estén fundamentadas en resultados empíricos, y que se use un método de triangulación de resultado, que en este caso fue el análisis comparado de las representaciones de las madres cuidadoras y las madres usuarias.

Más aún, parece importante transparentar que dentro de las expectativas del investigador se encontraba tener un acercamiento a un programa de política pública, por lo que parte del aprendizaje durante el proceso de investigación estuvo en saber regresar al problema de investigación para que los resultados respondan a los objetivos planteados, y no a expectativas que escapen a los mismos.

A nivel metodológico se asumió un enfoque temático con diseño de análisis temático de la información. Esta decisión se basa en la naturaleza de la aproximación estructuralista de las RS (Abric, 2001b), y facilitó la progresiva identificación de elementos periféricos que contribuyeron a delimitar el núcleo de las RSI. La técnica de recolección de información empleada fue la entrevista semiestructurada, siguiendo las recomendaciones de Abric (2001b) que la menciona como la técnica de recolección más útil para la investigación de RS. Con este objetivo se realizaron 18 entrevistas de indagación profunda realizadas en las instalaciones de los CIAI colaboradores, pero solo 16 participantes fueron consideradas para el análisis, porque el resto no logró cumplir con los criterios de inclusión. La técnica de recolección base para las entrevistas fueron dos guías de entrevista semiestructuradas, una para cada grupo, compuestas por cinco ejes de indagación. Dichos instrumentos fueron validados por una experta en temas de desarrollo e infancia y una en el estudio de RS, así como puestos a prueba en entrevistas piloto.

Procedimiento

La investigación se compuso de cuatro etapas, siguiendo las recomendaciones de Abric (2001b) sobre el uso de un acercamiento pluri-metodológico al estudio de las RS, siendo la primera etapa la de recolección de contenido. Con la ayuda de un proyecto universitario, se realizó una visita de familiarización a un CIAI del distrito de SJM, a la que le siguieron los trámites de permisos correspondientes, gestionados con la organización gubernamental encargada de los CIAI, que concedió la facultad de colaborar con un comité de gestión del sector de Pamplona Alta. Luego de una primera visita de familiarización e identificación de agentes comunitarios, se hizo una segunda visita en la que se entrevistó a 3 madres cuidadoras en el local central del comité. Después de este primer grupo de entrevistas, se hizo una última revisión a la guía de entrevista, en la que se agregó una pregunta que demostró facilitar el recojo de información. Se continuó la indagación entrevistando a las madres cuidadoras de dos de las cunas gestionadas por el comité, y posteriormente, previa invitación abierta, se procedió a entrevistar a las madres usuarias que desearon participar de la investigación. El proceso de recolección de información se realizó a lo largo de un mes y medio de aplicación y se llevó a cabo en su totalidad por el investigador principal. Las entrevistas fueron transcritas y revisadas para su posterior análisis.

Análisis de información

El análisis de la data se inicia en la segunda etapa del proceso, que es la fase de búsqueda de la estructura y el núcleo central. Constituye un análisis temático de la información, para lo cual se hará una codificación abierta, axial y selectiva con ayuda del programa Atlas.ti versión 7. Esto permitió identificar los elementos conformantes de la RS (e.g., actitudes, conceptos, imágenes), así como los lazos, relaciones y jerarquía de los mismos. La tercera etapa fue la de verificación de la centralidad, usando la técnica del cuestionamiento del núcleo central (Abric, 2001b). Esto significa un proceso de revisión en zigzag que demandará regresar constantemente

a la data para evaluar la estructura propuesta en la primera revisión y captar mejor la estructura emergente. La cuarta y última etapa fue el análisis de la argumentación, que completó el análisis revelando las partes que integran el discurso argumentado de la representación. Para asegurar la rigurosidad de estos resultados se hizo una discusión de la estructura con dos revisoras expertas, una en el estudio de las RS y otra en el estudio de la infancia.



Resultados y discusión

A partir del análisis de contenido de las entrevistas realizadas, los siguientes resultados generales fueron encontrados: 1) El núcleo en la representación de las participantes es el entendimiento de la infancia una etapa en la que los niños y las niñas necesitan de otros. 2) Dentro de esta visión, el rol del adulto, en especial el de las figuras parentales, es principal. La parentalidad es mejor descrita por los términos: cariño, protección y sustento. 3) Las principales necesidades en la infancia son: la nutrición, la protección y la estimulación. 4) La crianza destacada como una labor de diálogo y corrección para alejar a los niños del “mal camino”. 5) La sociedad es presentada como un espacio peligroso para la infancia, donde no se les da prioridad a los niños y niñas. La estructura de lo que las participantes dicen y piensan de la infancia se presenta en la *Figura 1* a continuación.

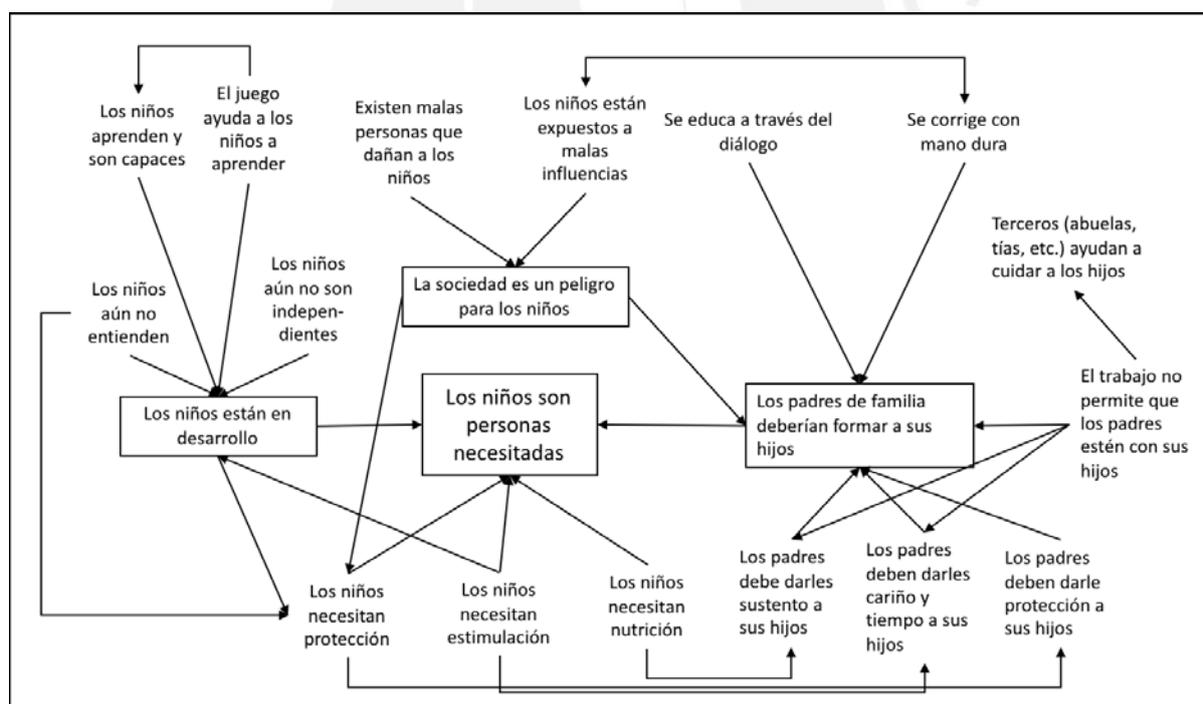


Figura 1. Estructura de las representaciones sociales de la infancia de las madres usuarias y madres cuidadoras

El análisis de representaciones sociales orienta al investigador a distinguir entre prescripciones y descripciones, siendo las primeras las más cercanas a la centralidad de la representación (Abric, 2001b). En ese sentido, una prescripción que parece tener carácter

nuclear, absoluto y estructurante es la representación de la infancia como “una etapa en la que los niños y niñas necesitan de otros”. La visión de los infantes como necesitados aparece como punto transversal que articularía lo que las entrevistadas dicen y piensan sobre la parentalidad, la sociedad, la crianza y el desarrollo infantil. Es desde este centro que se resaltaría la importancia de los adultos en la infancia, enunciándose como prioritario el rol de las figuras de cuidado. Además, la representación de la *infancia necesitada* sería base para el entendimiento de la la sociedad como una amenaza para las y los niños.

Porque son niños, son personas que aun no pueden defenderse ellos mismos, si ellos pudieran defenderse, incluso personas adultas, estar con nosotras, no sé si tendrían tanto cuidado, pero creo que es ahí la etapa donde más necesitan, más cuidados necesitan (Madre usuaria 9, 28 años).

La idea que los infantes viven en un estado de indefensión cuando carecen del cuidado adulto, al no tener aún la capacidad de cuidarse solos, parece parte integral de este núcleo; resaltando así el adultocentrismo en la representación de la *infancia necesitada*. Al no haber desarrollado aún las características consideradas necesarias para desempeñarse en el mundo adulto, los niños son vistos como indefensos, inocentes e ingenuos. Esta visión de lo infantil como una falta de adultez ha sido ampliamente reportada en la literatura (Hughes & Smith, 2005; Pavez, 2011), sin embargo, la presente investigación aporta evidencia de un adulcentrismo justificado desde el rol adulto de cuidado, similar a la posición paterno/maternal descrita por Lay y Montañés (2013) en una muestra de facilitadoras españolas.

La infancia es, digamos los niños que están a lo lado de los padres, unos niños menores de edad es la infancia, hay que darle bastante apoyo moral, cariño, alimentación, vestimenta, sobre todo los padres tienen que preocuparse por los niños, o sea nos y trae

hijo al mundo por traer, uno hay que tráelo con bastante cariño y responsabilidad (Madre usuaria 6, 23 años).

El adultocentrismo actuaría como una matriz de comprensión desde la cual se plantea una relación asimétrica entre adultos e infantes. Las niñas y niños serían discriminados por razón de su edad, al atribírseles una falta de madurez, racionalidad y seriedad necesaria para asumir responsabilidades y participar en el mundo social (Pavez, 2011). La presente investigación encontraría un adultocentrismo basado en el rol parental, debido a la creencia de que los infantes son incapaces de protegerse de los peligros de la sociedad, al ser personas inexpertas, inocentes y que “aún no se dan cuenta”. Similar a los hallazgos de Lay y Montañés (2013) “los adultos se mantendrían a la espera hasta que la infancia alcance la conciencia y el conocimiento suficiente para darse cuenta, y ver la realidad del mundo adulto” (p. 311).

La dificultad es la inocencia, sobre todo su inocencia, que cualquier cosa te puede creer todo. Es inocente, que no sabe lo que es la maldad. Eso es lo básico de un niño, tú le puedes engañar. Una persona mala viene, un dulce, le engaña, cualquier persona mala... ellos no tienen maldad ni en su corazón ni en su cabecita, cualquier persona viene y se va. Eso es lo inocente lo que ellos tienen, lo dificultoso, ellos no pueden saber, ellos no saben la dificultad, ellos no saben. Tiran, se caen, no saben. Ellos son así, por eso hay que cuidarlos así, hasta que ellos ya entiendan, cuando ya entienden más grandecito, ahí ya, así, pero nunca uno deja de cuidar a los hijos (Madre usuaria 2, 25 años).

Un elemento periférico respaldado en este nuclear adultocentrismo sería el entendimiento de la infancia como una etapa de progresivo desarrollo de capacidades a través de la exploración y el juego. Así, la disposición para aprender, la curiosidad, las habilidades de exploración y la creatividad descritas en los infantes, serían vistas como herramientas de

transición que los encaminarían a la vida adulta. Se refuerza así la idea de que las y los niños son personas incompletas, que *aún no son*, sino que *serán* el futuro (Pavez, 2011).

Como niño, solamente te dedicas a vivir y a aprender, a explorar. Tú como niño exploras todo, todo es nuevo para ti. Pides y cuestionas todo, tienes tantas interrogantes que sí tienes que estar constantemente apoyado por un adulto para poder desarrollarlas [...] Podría decir también que tú [como adulto] ya vas a encaminar al niño para, para, para mayores, ¿no? (Madre cuidadora 7, 24 años).

El rol que tienen ellos es sumar a la sociedad, sumar porque de ellos depende el futuro, el mañana, porque nosotros va a llegar un punto en que nos vamos a morir, pero esos chiquititos van a crecer y van a ser el futuro (Madre cuidadora 2, 25 años).

Aunque es claro que la mayoría de entrevistadas respalda la visión de la infancia como incompleta, algo que confirma el estatus periférico de esta idea es que un número de participantes defiende la validez del conocimiento infantil, indicando una adaptación en la representación de la *infancia necesitada*. Esto permite que, hasta cierto punto, las madres admitan la posibilidad de dialogar con los niños a su cuidado, respetando su punto de vista.

Bueno, a mí mis hijos me enseñan a tener bastante paciencia, lo que no me dieron de cariño, yo le doy a ellos mi cariño. A ver, a enseñarles su tarea, como si nada, “mira, mamá, ¿qué es esto?, ¿cómo está la paloma?, mira mamá, ¿qué color es esto?”, me pregunta cualquier cosa, “es un castillo”, “no mira”, te enseñan a ver las cosas diferentes, pasa así no más, “ah, ese perro carachoso”, pero ella te enseña a sentir pena, ya lo tienes en tu mente y ellos te hacen verlo distinto, así, “ah no, tienes razón” (Madre usuaria 3, 30 años).

Sin embargo, esta permisividad de diálogo con los infantes estaría enfrazcada dentro de un paternalismo que dificultaría sustentar la existencia una representación ciudadana de la

infancia, o al menos como la plantean Hughes y Smith (2005) (que reconozca y valore el conocimiento infantil lo suficiente como para permitir su participación en la sociedad).

Claro pueden comprender, quizás no le puedo hablar, tengo 2 hijas, no le puedo hablar a mi hija de 2 años como le hablo a mi hija de 6 años, a mi niña de 6 años yo le hablo una vez y de una forma, a mi niña de 2 años tengo que estar hablando, hablando, siempre tener que hablarle, a veces hace caso, a veces no. A la niña de 6 años yo le hablo una vez y ella procura hacer las cosas bien, o procura hacer las cosas como yo les digo (Madre usuaria 7, 27 años).

Otra idea central para las participantes al momento de hablar de la infancia es la importancia de la parentalidad para el desarrollo infantil. Sin embargo, antes de discutir a detalle esta idea, cabe precisar que la comprensión del rol parental de las entrevistadas está anclada a la representación de *infancia necesitada*, tanto que las funciones parentales que describen se orientan alrededor del entendimiento de la infancia como una etapa de indefensión.

Aunque es numerosa la literatura sustenta la importancia de la parentalidad en la infancia (Izzedin & Pachajoa, 2009; Solís-Cámara & Díaz, 2007), es relevante para esta discusión el que las creencias parentales actúen como conocimiento guía del comportamiento de las y los cuidadores (Villavivencio et al., 2017). Así, esta investigación encontró que las creencias sobre funciones parentales que servirían de guía para las entrevistadas son: proteger, proveer, y estar presentes y ser cariñosos con los hijos.

La infancia desde el rol parental se describe como una responsabilidad para los adultos, que no solo deben estar presentes para los niños a su cuidado, sino que deben brindarles interacciones de calidad, basadas en el cariño y el interés. Sin embargo, conflictuando esta función parental ante la infancia aparece un conflicto familia-trabajo, que dificulta la tarea de dedicar tiempo a los hijos.

Está bien que trabajemos, pero darle tiempo, tenemos que enseñar, como jugando, distrayéndonos con ellos, darle paciencia, amor, cariño, tiempo. Todo tampoco no van a ser los demás, uno también tiene que cumplir su rol de mamá, de papá. Estar ahí con ellos, conversarles (Madre usuaria 2, 32 años).

Otra función parental en conflicto con las demandas laborales es la de sustento o provisión, que se refiere al soporte económico que los padres deben a sus hijos, teniendo que cubrir sus necesidades de alimentación, vestimenta y educación. Este conflicto entre esferas de funcionamiento ha sido ampliamente reportado en la literatura (Cifre & Salanova, 2004; Jiménez & Moyano, 2008; Román et al., 2004), describiéndose consecuencias tanto en los infantes, como en los adultos (Ortega et al., 2012).

Todo es plata, pero igual el tiempo, el amor, el cariño porque sino, si tú piensas en plata, en plata, también... si no te preocupas... ese niño no va a crecer de plata, también tiene que crecer de amor, de cariño, de paciencia, pero lo importante es trabajar para que un niño crezca bien, para darle lo mejor, sus cosas, su pañal, a veces se enferma, tienes que trabajar para sus necesidades, siempre tener tu platita para poder darle al niño, para aportar algo a sus estudios, a su educación (Madre usuaria 2, 32 años).

Un hallazgo adicional del estudio es que esta dificultad para balancear funcionamientos sería una de las principales razones por las que las madres valoran los servicios de cuidado en la infancia.

Ante la dificultad desatada por el conflicto familia-trabajo, el cuidado infantil dejaría de ser una labor exclusiva de madres y padres (tradicionalmente cuidadores primarios) para migrar a un modelo asistido por terceros (cunas, abuelas, tías, hermanos, etc). Esa realidad resalta en el discurso de las entrevistadas al considerar el poco involucramiento masculino en las labores de cuidado y la alta insidencia de hogares con madres solas en el contexto (44% de

la muestra). Esta crítica al poco involucramiento masculino en la crianza llevaría a pensar que las demandas de la posmodernidad podrían estar teniendo un poder transformador en las concepciones normativas de género respecto a las labores de cuidado, como sugerirían Infante y Martínez (2016) en su estudio de concepciones sobre la crianza. Sin embargo, al escapar a las pretensiones del estudio, no se tiene evidencia suficiente para hacer esa afirmación.

Con el poco tiempo que algunos padres tienen, le dan poco amor, o sea no les dan mucha atención, quizás la hora del trabajo que llegan de noche y salen temprano, pero hay padres que también no dan nada, simplemente dan la plata a la mamá y nada mas, eso debería cambiar (Madre usuaria 4, 33 años).

Finalmente, la última función parental que resalta en las entrevistas es la de cuidado y protección. Con bases en la representación de *infancia necesitada*, se concibe a los niños y niñas como personas sumamente susceptibles, que necesitan del cuidado adulto para preservarse de los peligros de la sociedad. Aunque las concepciones de infancia y sociedad serán discutidas en un próximo apartado, parece oportuno adelantar que las madres creen que se debe proteger a los niños de peligros como el trabajo infantil, el abandono, la violencia doméstica y sexual, entre otros. Todas problemáticas presentes en el contexto del estudio.

(...) en la casa pueden estar bien y salen a la calle, conocen a los malos amigos, la influencia de ellos, hacen que puedan ir por un mal camino, pero ahí tenemos que estar los padres, hablándoles y corrigiéndoles que eso no, que tienen que estudiar y ser alguien en la vida, que a nada bueno les lleva estar en la calle o estar robando, esas cosa son les lleva y lamentablemente en al sociedad hay muchas personas que viven de eso y enseñan a los demás a seguir el mismo paso que no es pues, ese paso no se debe de seguir (Madre usuaria 3, 30 años).

Estas creencias sobre la función parental parecerían actuar como conocimiento guía de las concepciones sobre la crianza de las entrevistadas, lo que concordaría con lo encontrado en la literatura (Pulido et al., 2013; Villavicencio et al., 2017) y se discuten más adelante.

El entendimiento de las participantes sobre la parentalidad parece cercano al que tienen sobre las necesidades en la infancia, sugiriendo que conciben lo que el otro necesita en base a su rol frente a él. Dichas necesidades serían de tres tipos: a) estimulación, b) nutrición y salud, y c) protección, guardando coherencia con el modelo de *nuturing care*, propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018). Este modelo incluye necesidades de: buena salud, adecuada nutrición, cuidado responsivo, oportunidades de aprendizaje, y seguridad y protección.

Las necesidades de estimulación incluyen las nociones de las entrevistadas sobre la importancia del cuidado y el aprendizaje en la infancia. Así, el aprendizaje es visto como una tendencia innata y la educación como un derecho a ser garantizado por los padres. Se cree que los infantes necesitan de figuras parentales que les presten atención, pasen tiempo con ellos, los comprendan y brinden apoyo. Según el modelo de la OMS (2018), estas concepciones corresponderían a las labores de brindar oportunidades de aprendizaje y cuidado responsivo, importantes para el desarrollo infantil. Sin embargo, las madres parecen no establecer diferencias claras entre una y otra.

[Para satisfacer las necesidades de los niños se necesita] Comprenderlos, aprender a comprenderlos, porque tenemos que también ser muy cuidadosos con enseñarles a nuestros hijos, porque si uno les enseña que no, comprender es darle todos los caprichos, los estamos mal educando, en cambio si tenemos límites los estamos educando bien, para que ellos sigan ese ritmo de estar bien, educarlos bien y que para mañana más tarde no estén mal, entonces de ahí estén bien y podamos estar bien (Madre usuaria 7, 27 años).

En el discurso de las participantes las necesidades de nutrición y salud en la infancia giran alrededor de sus concepciones sobre alimentación. Así, aunque aspectos como la higiene personal, la salubridad ambiental y la asistencia a controles médicos se mencionan, para ellas la salud en la infancia sería equivalente a la nutrición. Según la OMS (2018), salud y nutrición serían componentes diferenciados e igual de importantes del *nuturing care*, por lo que el escueto desarrollo de temas relacionados a la salud infantil merece resaltarse. Por otro lado, tanto usuarias como cuidadoras destacan la importancia de la alimentación para la prevención de la anemia, una problemática contextualmente prevalente. Sin embargo, se tiene razones para pensar que el énfasis hacia la anemia podría deberse a que ambos grupo recibieron una capacitación en el tema poco antes de realizadas las entrevistas.

¿Qué no puede [faltar en la infancia]? La alimentación, para que ellos esten sanos y no se enfermen. Pongamos, si es que está bajo de hemoglobina (...) tienen que estar, este, bien de salud para que ellos puedan resolver algún problemitas que pueden tener, ¿no? Juguetitos, así (...) Porque se, cuando no están bien alimentados, uno, es porque ellos se paran enfermando. Entonces, yo creo que, este, se paran enfermando de la gripe, ¿no?, este, no, a veces no recupera bien su talla, a veces se quedan ahí o bien pueden crecer, ¿no? Esa es la buena alimentación de los niños (Madre cuidadora 3, 28 años).

Directamente anclada a la representación de *infancia necesitada*, la necesidad de protección haría referencia a la idea que los infantes necesitarían que se les proporcione un ambiente seguro, donde prime el cuidado y puedan desarrollarse lejos de situaciones de maltrato. Esto va acorde a lo que la OMS (2018) refiere como necesidad de seguridad y protección, y respondería al entendimiento de la sociedad como peligro para la infancia, compartida por casi todas las entrevistadas.

Protección porque cualquier cosa le puede pasar, pe. Cualquier momento una desgracia, se lo llevan, lo raptan, todo lo que pasa, pue. Mejor que estén bien, ahí asegurado con nosotros o con alguien de confianza siempre porque la calle está peligrosa, ¿cuántas cosas pasan en la vecina...? siempre desconfiamos de la gente, por eso hay que proteger a los niños, que estén bien, son un tesoro (Madre usuaria 2, 32 años).

La sociedad como contexto de desarrollo infantil fue descrita por las participantes como un espacio hostil y peligroso, caracterizado por “malas juntas”, adultos negligentes, indiferencia del Estado y otras formas de violencia que amenazan a la población infantil. Esta visión del entorno social parece usarse para defender la representación nuclear de *infancia necesitada*, ya que, como se concibe a los infantes como personas aún sin capacidad para tener agencia en una sociedad altamente peligrosa, se sustenta la necesidad de que los adultos se encargen de protegerlos.

Apenas uno sale a la calle se encuentra con ese entorno social, entonces, influye en cierta forma porque también es dependiendo cómo los padres críen y eduquen a sus hijos, entonces si uno les da mucha rienda suelta, obvio que se van a juntar con gente del mal vivir o gente que no deberían de juntarse, todo es a base de comunicación, si uno le habla a los hijos, entonces los hijos solo se detienen a pensar y... se ponen a hacer como mamá o papá le dicen, que todo lo hacemos por el bien de ellos (Madre usuaria 7, 27 años).

Esta idea no podría entenderse sin considerar problemáticas del contexto de las participantes, quienes residen en un área interdistrital que no solo presenta altos niveles de pobreza urbana, sino que hostenta uno de los niveles más altos de percepción de inseguridad de la capital peruana, donde el 90,3% de personas se siente insegura ante la posibilidad de ser

victima de un delito (INEI, 2016). Además, la idea del peligro en la sociedad parece estar relacionada a la concepción de la necesidad de protección, la función protectora de la parentalidad y la condición de necesidad de los infantes. Esto sugeriría que en el contexto examinado, las representaciones sociales de la infancia estarían influenciadas por la percepción general del contexto, desde la cual los niños necesitan ser protegidos de un entorno peligroso, que puede llevarlos por el “mal camino”.

Diferencias y semejanzas entre grupos

El análisis de contenido de las entrevistas sugiere que las participantes de ambos grupos comparten una manera homogénea de representar la infancia, viéndola como una *infancia necesitada*. No se identifican demasiadas diferencias entre grupos, coincidiendo en elementos estructurantes como la concepción pre-ciudadana de la infancia, el adultocentrismo, el entendimiento de la sociedad como un espacio de riesgo y la concepción del rol parental como conflictuante y difícil de balancear con otras responsabilidades adultas.

Sin embargo, un elemento que logró captar diferencias intergrupales fue el de las creencias sobre la crianza. Para las participantes de ambos grupos la crianza necesita de figuras parentales presentes y cariñosas, que protejan y provean para sus hijos, sin embargo, sus estrategias o estilos de crianza variarían en un continuo crianza a través del diálogo-crianza con mano dura. Esto sería similar a lo propuesto por la tradición de las dimensiones apoyo y control en la crianza (Roa & Del Barrio, 2001), como se expone a continuación.

Aunque es más común en el discurso de las madres cuidadoras, la crianza a través del diálogo es el estilo más frecuentemente descrito por las participantes, y haría referencia a una crianza que utiliza el diálogo y la confianza entre cuidador e infante para corregir y guiar al niño. Las estrategias que se utilizarían más en este estilo son el “tiempo fuera”, la reflexión, el conversar y establecer límites. Esto sería semejante a la dimensión de apoyo descrita por la

literatura, donde los padres usarían el razonamiento, la buena comunicación y expresión de las emociones al momento de interactuar con sus hijos (Roa & Del Barrio, 2001).

Pues acá nosotros hacemos... por ejemplo, un niño que no quiere guardar juguetes. Se pone rebelde, tira las cosas, ¿no? “No quiero, no quiero, no quiero”. Se pone en ese plan, ¿ya? Entonces le decimos “el juguete es para cuidarlo, juguete que se rompe, se bota a la basura”, le hablamos, ¿no? Entonces, este... “Tú no sabes jugar, no quieres guardar... tiras las cosas”, no sé por qué lo hacen, porque tiene algo, algo frustración y a veces hay que comprenderlos, ¿no? Pero también, si uno lo hace los demás lo hacen, entonces, lo único que lo hago, lo siento ahí y converso con él (Madre cuidadora 1, 55 años).

Por otro lado, existe un porcentaje de las participantes, especialmente entre las madres usuarias, que tendría un estilo de crianza “con mano dura”, donde prácticas más ligadas al control como el condicionamiento de beneficios (regalos, dulces, televisión, uso de celular o juguetes), llamadas de atención, amenazas e incluso, castigos físicos, serían las más usadas. Este estilo sería similar a la dimensión de control descrita por la literatura, la cual, diferencia de la dimensión de apoyo, es considerada restrictiva y controladora, donde están presentes el autoritarismo y el sometimiento del niño a la voluntad parental, por medio del uso habitual de técnicas de castigo (Roa & Del Barrio, 2001).

Ahora en el mundo de la tecnología que vivimos también retarda su, en que un niño sea más disciplinado, ya sea internet, celular, hay que saberlos controlar, a veces, a un niño le gusta mucho su tablet, a veces fue desobediente, la forma que yo creo disciplinarlo es así, sabes qué, te portaste mal hoy, hiciste algo que no está correcto, yo creo, te quedaste sin internet, hoy día no vas al internet, no haces lo que tanto te

gusta, sería una manera más correcta, en vez de darle un castigo, un latigazo, pero sí hay momentos en los que sí se les puede dar un latigazo (Madre cuidadora 6, 38 años).

Aunque la mayoría de entrevistadas muestra actitudes negativas hacia el castigo físico, considerándolo maltrato y una práctica improductiva, algunas madres admiten usarlo cuando sienten que la situación se sale de su control. Al analizar de las actitudes expresadas sobre el castigo físico y las creencias sobre la crianza, lo evidenciado en esta investigación iría acorde con lo expuesto en la literatura (Pulido et al., 2013; Villavicencio et al., 2017), ya que las participantes que creían en una crianza con mano dura, sugerirían el uso de prácticas ligadas al control, y serían las que más comúnmente admitirían el uso del castigo físico.



Conclusiones

La representación social que las madres entrevistadas tienen sobre la infancia está situada en un contexto de grandes carencias, en el que no solo se enfrentan a una gran incidencia de pobreza urbana, sino también a una alta percepción de inseguridad ciudadana y un aún difícil acceso a servicios de salud y educación de calidad (INEI, 2017). Frente a este contexto, la idea de necesidad se haría recurrente en el discurso de las entrevistadas, pareciendo incluso, la base de cómo representan la infancia.

Según el discurso de las entrevistadas la infancia sería una etapa de necesidad, donde las niñas y niños necesitan de los adultos, principalmente de sus madres y padres para desarrollarse. Los infantes serían individuos necesitados viviendo en una condición de indefensión e inocencia, y serían excluidos del mundo adulto por carecer de las habilidades necesarias para desempeñarse en él (Pavés, 2011). Esta evaluación de la infancia desde lo que significa la adultez sugeriría un adultocentrismo en la representación, que podría asociarse a que los niños y niñas sean vistos como ciudadanos del futuro, y no del presente. El ser ciudadanos del futuro incluiría también la idea que la infancia es una etapa de juego y alegría, que irá superándose conforme se tenga que asumir las responsabilidades y problemas de la adultez.

Concepciones pre-ciudadanas de la infancia han sido previamente reportadas por la literatura, como en los estudios de Casas (2006; 2010), Hughes y Smith (2005) y Lay y Montañés (2013), sin embargo, esta investigación reporta una concepción de la “infancia necesitada” que haría un énfasis en la dependencia de los niños y niñas del cuidado y protección adulto, lo que podría ser explicado por la alta percepción de peligro en el contexto. La idea de que la infancia necesitada se comportaría como el núcleo de la representación, anclando y estructurando las ideas que las participantes tendrían sobre la parentalidad y la crianza.

Por otro lado, aunque se esperaba encontrar una representación de infancia ciudadana, como suele reportarse en la literatura, además de la concepción de la “aún-no adultez” (Espita, 2006; Gonzales, 2012; MacNaughton et al., 2007; Lay & Montañés, 2013), lo encontrado no permite afirmar la existencia de una representación que valore el conocimiento infantil, permitiéndolo dialogar con el adulto. Aunque los hallazgos sugerirían que las creencias sobre la crianza variarían según la capacidad de entendimiento atribuida a los infantes (crianza a través del diálogo vs. crianza con mano dura), esta parece ser una adaptación de creencias periféricas, más que una representación de la infancia fundamentalmente distinta. Esto porque independientemente del tipo de estrategias de crianza propuestas, el discurso de las participantes parece organizarse al rededor idea de necesidad.

Dado que dentro de los objetivos del estudio se propuso analizar los puntos de divergencia y convergencia en las representaciones de ambos grupos de entrevistadas, es importante señalar que la mayor parte del discurso de madres usuarias y cuidadoras es semejante, teniendo como base la idea de necesidad, que pondría sobre los adultos la responsabilidad de cuidar a los niños, ayudarlos a desarrollarse y preservarlos del mal camino. La principal diferencia encontrada sería la mayor predominancia de la dimensión de apoyo en el discurso de las madres cuidadoras, representada por estrategias de crianza a través del diálogo. Mientras que sería la dimensión de control la predominante en el discurso de las madres usuarias (Roa & Del Barrio, 2001). Aunque escapaba a las pretenciones del estudio comprobarlo, es posible que las constantes capacitaciones que reciben las madres cuidadoras hayan contribuido a esta adaptación en su representación de la infancia.

Buscando ofrecer una mirada comprensiva del ecosistema de desarrollo infantil estudiado, el análisis de las representaciones sociales propuesto permitió identificar un lenguaje de entendimiento en común que sería compartido por cuidadoras y usuarias, presentando diferencias sólo a nivel periférico, en sus estrategias. La comprensión de lo que se dice y piensa

de la infancia podría servir como un punto de partida que permite hacer menos abstracta la brecha entre la intervención y sus usuarios (Casas, 2010), dando la oportunidad de afinar contenido según las necesidades específicas de la población. Sin embargo, dada la naturaleza del estudio, es necesario recordar que las concepciones aquí descritas no pueden asumirse representativas de lo que se piensa de la infancia en el país o la población usuaria de todos los Centros Infantiles de Atención Integral.

Esta exploración da indicios del modo como el programa de desarrollo infantil temprano estudiado es percibido por su población usuaria, la manera en que las madres cuidadoras perciben su labor y las concepciones que las integrantes de ambos grupos tienen entre sí. Además, brinda alcances que indirectamente permitirían evaluar el resultado de las capacitaciones en temas de salud y prácticas de cuidado que el programa brinda a las participantes de ambos grupos, no obstante, al no ser pretensión del estudio, no se puede tomar la información como concluyente.

Más aún, dado que la diferencia más clara de creencias entre grupos está en función a las prácticas de cuidado, siendo la muestra de cuidadoras la que reporta emplear más seguido estrategias de apoyo, es posible las capacitaciones del programa hayan empezando a producir un cambio en el modo en el que las entrevistadas representan la infancia, atribuyéndole mayor valor al conocimiento infantil. En base a esto, se recomendaría evaluar cuantitativamente las creencias sobre la crianza con una muestra representativa que permita evaluar la afirmación estadísticamente.

Finalmente, teniendo en cuenta que lo que se piensa sobre la infancia está muy relacionado a las prácticas de cuidado asumidas (Solís-Cámara & Díaz, 2007; Villavicencio et al., 2017), futuras investigaciones podrían orientarse a observar las prácticas de crianza de ambos grupos, para así analizar hasta qué punto lo afirmado a nivel discursivo se replica a nivel conductual. Además, debido a la importancia de considerar el conocimiento infantil al

momento de proponer soluciones a sus necesidades (Casas, 2010; MacNaughton et al., 2007), sería relevante analizar la manera como la propia población infantil representa y vive la infancia.



Referencias

- Abric, J. (2001a). A structural approach to social representations. En K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 118-126). Blackwell.
- Abric, J. (2001b). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arriaga, P. (2016). *El enfoque de desarrollo humano y el diseño de políticas públicas orientadas a la primera infancia: El caso del Programa Nacional Cuna Más* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7974>
- Atun-Einy, O., Oudgenoeg-Paz, O., & van Schaik, S. D. (2017). Parental beliefs and practices concerning motor development: Testing new tools. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(5), 556-604. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1263563>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, *9*, 3.1-3.15.
- Barletta, V. M. (2017). Las representaciones sociales de los niños y su impacto en el resguardo de sus derechos. *Persona y familia*, *6*, 15-37.
- Biggeri, M., Ballet, J., & Comim, F. (2011). *Children and the capability approach*. Palgrave-Macmillan.
- Black, M., Walker, S., Fernald, L., Andersen, C., DiGirolamo, A., Lu, C., ... McGregor, S. (2017). Advancing early childhood development: From science to scale 1. Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, *389*(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Britto, P., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A., Matthews, S., Vaivada, T., ... the Early Childhood Development Interventions Review Group (2017). Advancing early childhood

- development: From science to scale 2. Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28.
- Castro, V., Halberstadt, A., Lozada, F., & Craig, A. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Cifre, E., & Salanova, M. (2004). Estrategias de conciliación familia/trabajo: Buscando la calidad de vida. *Estudios Financieros*, 259, 11-154.
- Cortés, M. (2019). *Representaciones sociales sobre primera infancia de una abuela de la comunidad Uitoto: Estudio de caso*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia.
- Decreto Supremo N° 003-2012-MIDIS. Diario oficial El Peruano, Lima, Perú, 23 de marzo de 2012. PA.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658. <https://doi.org/10.2307/3540263>
- Fernández Blas, K. E., Latorre Boza, A., & Vera Zuloaga, M. (2013). *Representaciones sociales que se hacen los estudiantes de diferentes niveles escolares de la relación*

- entre la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5031>
- García, F. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. En: F. García (Coordinador). *XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid.
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & the International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Guerrero, G., & Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: Avances y retos pendientes. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) (Ed). *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 163-206). GRADE.
- Hughes, P., & Smith, K. (2005). *Human rights or citizens' rights? Children and public decision-making*. Trabajo presentado en el Chinese Welfare Institute Conference, Shanghai, China.
- Infante, A., & Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Victimización en el Perú 2010-2015*. Instituto Nacional de Estadística e Informática
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Compendio Estadístico Provincia de Lima 2017*. Instituto Nacional de Estadística e Informática

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. Instituto Nacional de Estadística e Informática
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas prácticas y creencias acerca de la crianza. Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.
- Jiménez, A., & Moyano, E. (2008). Factores laborales entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Revista Universum*, 1(23), 116-133.
- Josephson, K., Guerrero, G., & Coddington, C. (2017). *Supporting the early childhood workforce at scale: The Cuna Más home visiting program in Peru*. Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Teoría, método y técnica. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 116-125). Paidós.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas
- Lay, S. L., & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), 304-316.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21, 458-469. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00096.x>
- Martínez, M., & García, M. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178.
- Miller, S. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.

- Mir, M., Batle, M., & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-15.
- Moscovici, S. (comp). (1986). *Psicología social*. Paidós.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York University Press.
- Mustard, F., Young, M., & Manrique, M. (2007). *Desarrollo infantil inicial: Salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En: Memorias del Foro "Primera Infancia y Desarrollo. El desafío de la década". MEN, Bogotá, Colombia.
- Ortega, A., Figueroa, D., & Jiménez, A. (2013). Equilibrio trabajo-familia: corresponsabilidad familiar y autoeficacia parental en trabajadores de una empresa chilena. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 55-64.
- Parfitt, Y., Pike, A., & Ayers, S. (2014). Infant developmental outcomes: A family systems perspective. *Infant and Child Development*, 23, 353-373. <https://doi.org/10.1002/icd.1830>
- Pavez, I (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association

- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M., & Ariza-Ramirez, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259. <https://doi.org/10.11600/1692715x.11116030912>
- Roa C., L., & Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 329-341.
- Román, J., Avendaño, C., & Tomicic, A. (2004). Conflicto y equilibrio en la relación trabajo-familia: un estudio con mujeres trabajadoras por cuenta propia. *Persona y Sociedad*, 18(1), 51-76.
- Rowea, M., & Casillas, A. (2011). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20, 475-494. <https://doi.org/10.1002/icd.709>
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. En J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Early intervention: A handbook of theory, practice, and analysis* (2da ed., pp. 135–159). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. En A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). American Psychological Association.
- Sameroff, A. (2010), A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Shonkoff, J., Garner, A., The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption and Dependent Care, Siegel, B., ..., Wood, D. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

- Solís-Cámara, P., Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2), 177-184.
- United Nations Children's Fund. (2002). *Early childhood development: The key to a full and productive life*. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2004). *Estado mundial de la infancia 2005: La infancia amenazada*. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2008). *Children as active citizens: A policy and programme guide*. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2017). *Early moments matter for every child*. UNICEF.
- van Schaik, S. D. M., Oudgenoeg-Paz, O., & Atun-Einy, O. (2018). Cross-cultural differences in parental beliefs about infant motor development: A quantitative and qualitative report of middle-class Israeli and Dutch parents. *Developmental Psychology*. Publicado en línea. <https://doi.org/10.1037/dev0000494>
- Vásquez, A. (2020). *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos: Teoría, creación e implementación*. Montevideo, Uruguay: Autor.
- Verdisco, A, Cueto, S. Thompson, J., & Neuschmidt, O. (2015). *Urgencia y posibilidad: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Villavicencio, F., Mora, C., Palacios, M. D., Clavijo, R., Arpi1, N., & Conforme, G. (2017). Creencias parentales sobre la crianza de los hijos: características de padres e hijos, aceptación-rechazo y control parental en Cuenca, Ecuador. *Maskana, Num. Esp*, 13-24.
- Weisz, C. B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología*, 10(1), 99-108. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.7>

World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group (2018).

Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. World Health Organization.





Apéndice A

Consentimiento informado para participantes

La presente investigación está a cargo de Gustavo Noel, estudiante último año de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú quien se encuentra realizando su tesis de pregrado. El objetivo del estudio es explorar qué piensan las personas al cuidado de niñas y niños menores a 5 años sobre la infancia y crianza en esta etapa.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá responder a una ficha de datos y tener una entrevista con el encargado la cual tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo y será grabada para propósito de su transcripción posterior.

Su participación será voluntaria y toda la información recogida será estrictamente confidencial y no se utilizará con ningún otro objetivo, fuera del estudio. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo y abstenerse de responder.

Sus respuestas serán anónimas por lo que serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, solo será posible si es que usted da su consentimiento explícito para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto de tesis, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes, pudiendo comunicarse directamente con el investigador a cargo del estudio, Gustavo Noel, al correo gustavo.noel@pucp.pe o con la asesora de tesis, Dr. Patricia Bárrig Jό, al correo: pbarrig@pucp.pe.

Usted recibirá una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio.

Muchas gracias por su participación.

	Firma de la participante	Fecha
--	--------------------------	-------

Nombre del investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

Apéndice B
Técnicas de recolección de información
Guía de entrevista (Grupo madres)

Buenos días, gracias por acceder a participar de esta entrevista. Como sabe el objetivo de esta actividad es conocer qué piensan las mamás/madres cuidadoras de niños y niñas sobre la infancia. Como acordamos, la entrevista será grabada con fines de análisis y se mantendrá su anonimato. Entonces comenzamos:

Eje 1: Introducción: Contexto de la entrevistada y su involucramiento con el Centro Integral de Atención Infantil

1. Como se está trabajando gracias a la autorización de la directora del Programa Nacional Cuna Más, me gustaría que empecemos hablando del Centro Cuna Más en el que está su hijo(a). Por eso le pediré que me cuente a todo detalle, ¿cómo y por qué se involucró con el Centro Infantil?
2. ¿Qué aporta Cuna Más a la vida de sus hijos(as)?
3. ¿Qué de bueno le trajo el Centro Cuna Más al barrio? ¿Le trajo algo malo al barrio?

Eje 2: Concepciones generales de la infancia

4. Ahora que hemos conversado sobre Cuna Más, que es un centro infantil de atención, me gustaría preguntarle, ¿qué es la infancia?
5. Dígame tres palabras que se relacionen con la infancia.
6. Si pudiera usar una frase corta que describa la infancia, ¿cuál sería?
7. ¿Qué es lo que más caracteriza a los niños(as)?
8. ¿Qué les gusta y qué no les gusta a los niños(as)?
9. ¿Qué habilidades y qué limitaciones tienen los infantes?
10. ¿Cómo participan los niños(as) en su aprendizaje?
11. ¿Cuándo deja uno de ser niño(a)? ¿Qué cambia para que un niño(a) deje de ser considerado un niño(a)?
12. ¿Qué diferencia a los niños de las niñas?

Eje 3: Concepciones sobre las necesidades de la infancia

13. Ahora me gustaría que hablemos sobre qué necesitan los niños(as) durante la infancia.
14. ¿Hay alguna diferencia entre lo que necesitan las niñas y lo que necesitan los niños durante la infancia? ¿Cuál?
15. ¿Qué aportan las madres para satisfacer las necesidades de los niños(as)?
16. ¿Qué aportan los padres para satisfacerlas?

17. ¿Qué otros familiares, autoridades, personas o instituciones pueden ayudar en la atención de estas necesidades? ¿En qué situaciones?

Eje 4: Concepciones sobre la crianza

18. ¿Qué es lo más importante en la crianza de un niño(a)? ¿Por qué?
19. Cuénteme una anécdota/un ejemplo/algo que haya pasado donde esto haya resultado importante al momento de cuidar a su hijo(a).
20. ¿Qué valores son los más importantes durante la crianza de un hijo(a)?
21. ¿Cómo se debería dar la disciplina en el hogar?
22. ¿Qué pasa cuando un niño(a) no hace caso? ¿Qué se debería hacer?

Eje 5: Concepciones sobre los infantes y la sociedad

23. Ya vamos terminando, pero me gustaría que me diga: ¿Influye la sociedad en el desarrollo de los niños(as)? ¿Cómo?
24. ¿Qué derechos tienen los niños(as)?
25. ¿Cree que la sociedad respeta los derechos de los niños(as)? ¿Por qué?
26. ¿Qué deberes tienen los niños(as)?
27. Y, ¿qué rol tienen los niños y niñas en la sociedad?
28. Para finalizar, ¿Qué diferencia al rol de los niños(as) y el rol de los adultos(as) en la sociedad?
29. ¿Le gustaría agregar algo adicional o resaltar algo que a dijo?

Guía de entrevista (Grupo facilitadoras)

Buenos días, gracias por acceder a participar de esta entrevista. Como sabe el objetivo de esta actividad es conocer qué piensan las mamás/madres cuidadoras de niños y niñas sobre la infancia. Como acordamos, la entrevista será grabada con fines de análisis y se mantendrá su anonimato. Entonces comenzamos:

Eje 1: Introducción: Contexto de la entrevistada y su involucramiento con el Centro Integral de Atención Infantil

1. Como se está trabajando gracias a la autorización de la directora del Programa Nacional Cuna Más, me gustaría que empecemos hablando del Centro Cuna Más en el que usted trabaja/del cual usted es usuaria. Por eso le pediré que me cuente a todo detalle, ¿cómo y por qué se involucró con el Centro Infantil?
2. ¿Qué aporta Cuna Más a la vida de los niños(as) que cuida?
3. ¿Qué de bueno le trajo el Centro Cuna Más al barrio? ¿Le trajo algo malo al barrio?

Eje 2: Concepciones generales de la infancia

4. Ahora que hemos conversado sobre Cuna Más, que es un centro de atención infantil, me gustaría preguntarle, ¿qué es la infancia?
5. ¿Podría darme tres palabras que se relacionen con la infancia?
6. Si pudiera usar una frase corta que describa la infancia, ¿cuál sería?
7. ¿Qué es lo que más caracteriza a los niños(as)?
8. ¿Qué les gusta y qué no les gusta a los niños(as)?
9. ¿Qué habilidades y qué limitaciones tienen los infantes?
10. ¿Cómo participan los niños(as) en su aprendizaje?
11. ¿Cuándo deja uno de ser niño(a)? ¿Qué cambia para que un niño(a) deje de ser considerado un niño(a)?
12. ¿Qué diferencia a los niños de las niñas?

Eje 3: Concepciones sobre las necesidades de la infancia

13. Ahora me gustaría que hablemos sobre qué necesitan los niños(as) durante la infancia.
14. ¿Hay alguna diferencia entre lo que necesitan las niñas y lo que necesitan los niños durante la infancia?
15. ¿Qué aportan las madres para satisfacer estas necesidades?
16. ¿Qué aportan los padres para satisfacerlas?
17. ¿Qué otros familiares, autoridades, personas o instituciones pueden ayudar en la atención de estas necesidades? ¿En qué situaciones?

Eje 4: Concepciones sobre la crianza

18. ¿Qué es lo más importante en la crianza de un niño(a)? ¿Por qué?
19. Cuénteme una anécdota/un ejemplo/algo que haya pasado donde esto haya resultado importante al momento de cuidar a un niño(a) a su cargo.
20. ¿Qué valores son los más importantes durante la crianza de un hijo(a)?
21. ¿Cómo se debería dar la disciplina en el hogar?
22. ¿Qué pasa cuando un niño(a) no hace caso? ¿Qué se debería hacer?

Eje 5: Concepciones sobre los infantes y la sociedad

23. Ya vamos terminando, pero me gustaría que me diga: ¿Influye la sociedad en el desarrollo de los niños(as)? ¿Cómo?
24. ¿Qué derechos tienen los niños(as)?
25. ¿Cree que la sociedad respeta los derechos de los niños(as)? ¿Por qué?
26. ¿Qué deberes tienen los niños(as)?
27. Y, ¿qué rol tienen los niños y niñas en la sociedad?
28. Para finalizar, ¿Qué diferencia al rol de los niños(as) y el rol de los adultos(as) en la sociedad?
29. ¿Le gustaría agregar algo adicional o resaltar algo que a dijo?

Ficha sociodemográfica

(Grupo madres)

1. Residencia actual: _____
2. Estado civil: _____
3. Edad: _____
4. Ocupación suya: _____
5. Nivel de estudios suyo:

ninguno	___	primaria	incompleta	___	primaria	completa	___	secundaria	
incompleta	___	secundaria	completa	___	técnico	incompleto	___	técnico	
completo	___	universitario	incompleto	___	universitario	completo	___		
6. Actualmente, ¿tiene pareja? Sí ___ No ___ (Si la respuesta es “No” saltar a la pregunta 9)
7. Ocupación de su pareja: _____
8. Nivel de estudios de su pareja:

ninguno	___	primaria	incompleta	___	primaria	completa	___	secundaria	
incompleta	___	secundaria	completa	___	técnico	incompleto	___	técnico	
completo	___	universitario	incompleto	___	universitario	completo	___		
9. Nro. De hijos: _____
10. Edad del hijo menor: _____
11. Nro. De hijos que han estado en Cuna Más: _____
12. ¿Cuánto tiempo lleva(n) su(s) hijo(s) en Cuna Más? _____ meses
13. ¿Es usted la persona que en casa pasa más tiempo cuidando a su hijo(a) que actualmente está en Cuna Más?
Sí ___ No ___
14. De haber marcado “No” en la pregunta anterior, ¿quién es la persona en casa que pasa más tiempo al cuidado del niño? _____

Ficha sociodemográfica**(Grupo facilitadoras)**

1. Residencia actual: _____
2. Estado civil: _____
3. Edad: _____
4. Ocupación actual: _____
5. Nivel de estudios:
ninguno___ primaria incompleta___ primaria completa___ secundaria
incompleta___ secundaria completa___ técnico incompleto___ técnico
completo___ universitario incompleto___ universitario completo___
15. ¿Ha tenido hijos(as) en Cuna Más? Sí___ No___ (Si la respuesta es “No” saltar a la pregunta 7)
6. Nro. De hijos que han estado en Cuna Más: _____
7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en Cuna Más? _____
8. ¿Qué puesto laboral desempeña en Cuna Más? _____
9. ¿Cuántas capacitaciones ha recibido por parte de Cuna Más?
ninguna___ menos de 3___ entre 3 y 5___ más de 5___