



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autoras:

María Daniela Eyquem Fuentealba

Simona Javiera Fuentes Arce

Profesor patrocinante:

Dr. Felipe Gálvez Sánchez

Santiago, enero 2021

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno¹

Maternal socialization goals and practices in the Chilean sociocultural context
Objetivos e práticas de socialização materna no contexto sociocultural chileno
Objectifs et pratiques de socialisation maternelle dans le contexte socioculturel chilien

M.^a Daniela Eyquem F.² - Simona J. Fuentes A.³

Resumen

El presente artículo expone un estudio cualitativo de tipo descriptivo que, a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada, busca conocer los comportamientos y objetivos de socialización de 22 madres de sectores populares de la comuna de Puente Alto. La muestra presenta nivel socioeconómico y escolaridad bajos. Los resultados señalan que los valores culturales que transmiten las entrevistadas tienen, mayoritariamente, una orientación cultural colectivista/interdependiente y que sus prácticas son concordantes con sus propósitos de socialización. Se postula que en un contexto físico y social estructuralmente precarizado, encuentran mayor valor cultural adaptativo las prácticas y metas de socialización de corte colectivista. Además, se sugiere que la falta de oportunidades educativas mantiene cuasi-estacionaria la orientación cultural que se transmite transgeneracionalmente a través de metas y prácticas de socialización.

Palabras clave: Psicología cultural del desarrollo, prácticas de crianza, metas de socialización, sectores populares, valores culturales

Abstract

This paper presents a descriptive qualitative study that, based on the application of a semi-structured interview, seeks to understand the behaviors and socialization objectives of 22 mothers from low-income sectors of the Puente Alto district. The sample has a low socioeconomic level and low schooling. The results indicate that the cultural values transmitted by the interviewees have, for the most part, a collectivist/interdependent cultural orientation and that their practices are consistent with their socialization objectives. It is postulated that in a structurally precarious physical and social context, collectivist socialization practices and goals have greater adaptive cultural value. In addition, it is suggested that the lack of educational opportunities maintains quasi-stationary the cultural orientation that is transmitted transgenerationally through socialization goals and practices.

Keywords: Cultural developmental psychology, parenting practices, socialization goals, popular sectors, cultural values

Resumo

Neste artigo apresenta-se um estudo qualitativo descritivo que, baseado na aplicação de uma entrevista semiestructurada, busca conhecer os comportamentos e objetivos de socialização de 22 mães de setores populares do bairro de Puente Alto. A amostra apresenta baixo nível socioeconômico e de escolaridade. Os resultados indicam que os valores culturais transmitidos pelas entrevistadas possuem, maioritariamente, uma orientação cultural coletivista/interdependente e que as suas práticas são consistentes com os seus propósitos de socialização. Postula-se que, num contexto físico e social estruturalmente precário, encontram maior valor cultural adaptativo as práticas e metas de socialização coletivista. Além disso, sugere-se que a falta de oportunidades educacionais mantém quase estacionária a orientação cultural que se transmite transgeracionalmente mediante metas e práticas de socialização.

Palavras-chave: Psicologia cultural do desenvolvimento, práticas parentais, metas de socialização, setores populares, valores culturais

Résumé

Cet article présente une étude qualitative descriptive qui, basée sur l'application d'un entretien semi-structuré, cherche à connaître les comportements et les objectifs de socialisation de 22 mères des secteurs populaires du quartier Puente Alto. L'échantillon présente un statut socio-économique et une éducation faibles. Les résultats indiquent que les valeurs culturelles transmises par les personnes interrogées ont, pour la plupart, une orientation culturelle collectiviste / interdépendante et que leurs pratiques sont cohérentes avec leurs finalités de socialisation. Il est postulé que dans un contexte physique et social structurellement précaire, les objectifs et pratiques de socialisation collectiviste trouvent une plus grande valeur culturelle adaptative. En outre, il est suggéré que le manque d'opportunités éducatives maintient quasi-stationnaire l'orientation culturelle qui est transmise de manière transgénérationnelle à travers les objectifs et les pratiques de socialisation.

Mots clés: psychologie culturel du développement, pratiques parentales, objectifs de socialisation, secteurs populaires, valeurs culturelles

¹ Este estudio se desprende de una de las líneas de investigación que surgieron en el marco del Doctorado de la profesora Lorena Muñoz M., quien proporcionó a las investigadoras el tema de memoria, datos e información de la muestra y orientación académica valiosa durante el trabajo.

² Licenciada en Psicología de la Universidad de Chile. Correo: meyquem@ing.uchile.cl

³ Licenciada en Psicología de la Universidad de Chile. Correo: simona.fuentes@ug.uchile.cl

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

Introducción

Dentro del ámbito de los modelos culturales de crianza y educación parental, el estudio de las metas y prácticas de socialización ha aportado información relevante respecto al rol que cumple la familia y, específicamente, las madres como agentes de socialización. Desde una perspectiva sociocultural, el proceso de socialización implica la integración y adaptación del individuo a un grupo de pertenencia, a partir de la introyección de significados y costumbres que representan normas y valores característicos de un modelo cultural particular (Yubero, 2003).

En la interacción con sus hijos/as, las madres –que son el principal agente de la función socializadora de la familia– imprimen una orientación particular al proceso de socialización, que representa dimensiones de un modelo cultural determinado. Harkness y Super (1986) destacan la manera en que el sistema de creencias de la cultura más amplia se instala como modos de percepción compartidos, repercutiendo en las acciones y cogniciones parentales. A la vez, dichos autores conceptualizan como "Nicho de Desarrollo" tres componentes que median en la configuración cultural del desarrollo infantil: entorno físico y social de la vida diaria del niño/a; costumbres y prácticas de cuidado; y la psicología de los y las cuidadoras, principalmente sus creencias o etnoteorías sobre el desarrollo infantil y la crianza (Harkness y Super, 1986, 2002).

En la misma línea, Darling y Steinberg (1993) proponen que para comprender los procesos a través de los cuales el estilo de crianza influye en el desarrollo del niño/a, se deben develar tres aspectos diferentes de la crianza de los hijos e hijas: “las metas hacia las cuales se dirige la socialización; las prácticas de crianza utilizadas por los padres para ayudar a los niños a alcanzar esas metas; y el estilo de crianza, o clima emocional, dentro del cual ocurre la socialización” (Darling y Steinberg, 1993, p.488).

El estudio de las metas de socialización adquiere gran interés luego de ciertas investigaciones iniciales (e.g. Hoffman, 1975; Chapman, 1981; Kuczynski,

1984) que demostraron que los comportamientos de los padres y madres parecen estar fuertemente relacionados y determinados por metas y valores culturales, que van más allá de estímulos inmediatos y respuestas del niño/a en una situación particular de interacción. De forma general, las metas de socialización se entienden como un conjunto de valores que traducen los ambientes culturales en objetivos particulares a largo plazo que los y las cuidadoras desean lograr para sus hijos/as y se instalan como etnoteorías (o sistemas de creencias) parentales (Keller y Kärtner, 2013). Las metas de socialización reflejan los sistemas de significado cultural e influyen el comportamiento parental y las prácticas de cuidado (Darling y Steinberg, 1993; Harwood *et al.*, 1996; Miller y Harwood, 2001). Estas metas, que son los resultados deseables en la organización y las tareas que involucra el proceso de socialización, emergen y cobran significado dentro del contexto en el cual el niño o niña vive. Este determinante contextual ha sido estudiado por diversos autores que han encontrado diferencias socioculturales en la orientación que transmiten las madres a sus hijos e hijas a partir de sus metas y prácticas de socialización.

Los modelos culturales que conceptualizan las orientaciones que se despliegan en las metas de socialización parentales, han sido descritos inicialmente a partir de dos posiciones valorativas, conceptualizadas como independencia o individualismo e interdependencia o colectivismo, diferenciando entre el desarrollo del individuo como un ser autónomo o relacional respecto a los otros, respectivamente (Markus y Kitayama, 1991; Miller y Harwood, 2001; Keller, 2013). Markus y Kitayama (1991), en relación al papel que se le asigna al otro y al contexto social en la autodefinición, diferencian dos orientaciones para la construcción del self, una hacia un yo independiente y la otra hacia un yo interdependiente. En ambas construcciones los otros y el contexto social son piezas constituyentes del self, pero en una interpretación independiente del yo son

menos centrales, mientras en una interdependiente “los otros están incluidos dentro de los límites del yo, debido a que las relaciones con otros en contextos específicos son características definitorias del yo” (Markus y Kitayama, 1991, p. 245-246). Dichas orientaciones (independiente/interdependiente), que se transmiten como valores globales en el proceso de socialización y emergen como parte constitutiva del intercambio relacional que establecen los padres y las madres con sus hijos/as, son el foco de las metas de socialización.

Keller, Borke, Yovsi, Lohaus y Jensen (2005) refieren que las metas que se orientan al desarrollo de la independencia son representativas de sociedades urbanas e industrializadas, y se caracterizan por la construcción de un self único y separado, donde cobran relevancia los objetivos personales y la autonomía. Por otro lado, las metas orientadas hacia la interdependencia son representativas de sociedades rurales, basadas en economía de subsistencia, y persiguen la configuración de un self que se desarrolla en conexión con los demás, pues se priorizan los objetivos colectivos, enfatizando el cumplimiento de deberes y obligaciones dentro de un grupo social. En relación a estos dos modelos culturales, Kağitçibaşı (2005) plantea que la autonomía y la relación son compatibles entre sí, por lo que propone una tercera orientación para las metas de socialización parentales denominada autónomo-relacional. Esta orientación valora el desarrollo de un self que al mismo tiempo que es autónomo en el dominio de los logros personales, se concibe como miembro de una familia y de una comunidad que satisface su necesidad de relación y pertenencia.

Investigación en torno a metas de socialización culturalmente determinadas

Diversos estudios se han realizado para dar cuenta de estos modelos de socialización en distintos contextos culturales. La relación entre cultura y objetivos de socialización se corrobora en un estudio que compara madres chino-estadounidenses con madres europeo-estadounidenses, encontrando que las

madres de origen chino se orientan significativamente a objetivos de socialización relacionados con lo que la autora denomina “piedad filial” (honrar a la familia, respetar a sus mayores, etc.), mientras que las madres de origen europeo se orientan mayormente a objetivos de socialización que denomina de “autodesarrollo” (tener autoestima alta, ser único, ser autoexpresivo, explorador, aventurero, etc.) (Chao, 2000, p. 241). En un estudio similar, Leyendecker, Harwood, Lamb y Sholmerich (2002) comparan madres migrantes de origen centro-americano y europeo-americano en Estados Unidos. Los resultados de la investigación indican que las madres de Centroamérica le dieron mayor importancia a las metas de socialización que se relacionan con el comportamiento adecuado, mientras las madres euro-americanas destacaron mayoritariamente las metas de socialización relacionadas al autodesarrollo.

Keller *et al.* (2006) realizan una investigación que involucra madres de diferentes culturas, definiendo a priori tres grupos que serían representantes de los tres modelos culturales definidos teóricamente, con el fin de testear dichos modelos. Los investigadores conformaron los grupos de la siguiente manera: como supuestas representantes del modelo independiente se escogieron madres alemanas, griegas y euroamericanas, todas de familias urbanas, mayor escolaridad y de clase media; caracterizando el modelo interdependiente se seleccionaron madres agricultoras de Camerún y aldeanas de la India, ambas de comunidades rurales, con baja educación y estilo de vida tradicional; y como probables representantes del modelo autónomo-relacional, se eligieron madres sudamericanas costarricenses y mexicanas además de madres chinas e indias todas de familias urbanas, educadas y de clase media pertenecientes a sociedades de herencia cultural interdependiente. Los resultados revelan que la muestra que representaba el modelo cultural independiente obtuvo un puntaje más bajo en la valorización de la relación, en contraste con la muestra representativa del modelo interdependiente; por su parte las madres que fueron vinculadas al

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

modelo autónomo-relacional obtuvieron un puntaje intermedio. En relación a las metas de socialización que tendían a valorizar la autonomía, la muestra representativa del modelo autónomo-relacional tuvo una puntuación tan alta como la del modelo independiente, mientras las madres que representaban el modelo interdependiente fueron las que menos valorizaron la autonomía. Este estudio muestra la validez y utilidad de los tres modelos culturales para definir diferencias y similitudes interculturales. Junto con lo anterior, los autores destacan que los resultados obtenidos pueden demostrar que familias urbanas, educadas y de clase media con antecedentes culturales interdependientes –como las madres de origen latinoamericano elegidas para el estudio– están cambiando y adaptándose a la transformación de sus sociedades tendiendo a caracterizar lo que Kağitçibaşı (2005) definió como sociedades representativas del modelo autónomo-relacional.

Dicho fenómeno que sugieren Keller *et al.* (2006) para los países del contexto sociocultural latinoamericano (constatada en México y Costa Rica), se refuerza en una investigación realizada por Jaramillo y Ruiz (2013) en el área rural cundiboyacense en Colombia, quienes encontraron que las madres buscan un equilibrio entre prácticas que promueven la independencia y las dirigidas al desarrollo de la interdependencia, es decir, tienen una orientación general a promover en sus hijos/as el desarrollo de un yo autónomo-relacional.

Variabilidad Intracultural

Los estudios revisados permiten distinguir elementos comunes para determinados sistemas culturales, lo que da cuenta de un equilibrio cuasi-estacionario que depende de elementos subjetivos, individuales, interaccionales, situacionales y estructurales que se encuentran en permanente tensión, por lo que se debe notar que cambios o diferencias importantes de dichos elementos pueden dinamizar cambios culturales generalizados o marcos intraculturales diferenciados (Páez, 2004). Esta consideración ha despertado últimamente el interés por

otra línea de investigación de los modelos culturales que se centran en las metas y prácticas de socialización, que busca identificar matices intraculturales, donde se revelan diferencias en los propósitos de socialización que movilizan las madres en la relación con sus hijos, los que dependen de variables individuales y contextuales.

En un artículo que indaga en las diferencias intraculturales en Colombia, Jaramillo, Pérez y González (2013) analizan y relacionan las metas de socialización con la zona donde vive (urbana o rural), el nivel de formación académica y la edad de las madres. En esta investigación se entrevistó a 163 madres de Bogotá y varios lugares de la zona rural cundiboyacense y se les pidió que realizaran una aproximación del valor atribuido a las distintas metas de socialización en relación a sus hijos o hijas de entre 3 y 4 años de edad. Los resultados revelan diferencias intraculturales al encontrar que las madres de las zonas urbanas, menor edad y mayor nivel de formación académica, valoran más las metas de socialización que se relacionan con fomentar la independencia; al contrario, las madres de mayor edad y con un nivel menor de formación académica, tienden a inclinarse por las metas de socialización que se relacionan con la interdependencia.

Otro estudio que busca identificar las variables que determinan diferencias intraculturales, incluyó 349 madres de siete ciudades diferentes de Brasil. Seidl-de-Moura *et al.* (2008) aplicaron una entrevista sobre metas de socialización para analizar diferencias y semejanzas a partir de distintas características de la muestra. Los autores evaluaron los resultados en función de cinco categorías definidas en estudios previos: autoperfeccionamiento, autocontrol, afectuoso, buen comportamiento y decencia. Al considerar la muestra completa, los resultados genéricos indicaron que las madres brasileñas presentaron un perfil autónomo-relacional, priorizando la valoración de la categoría de autoperfeccionamiento dirigida a la independencia, de igual forma que la categoría de buen comportamiento

dirigida a la interdependencia (Seidl-de-Moura *et al.*, 2008, p.471). Sin embargo, en este estudio, se identificaron variables relacionadas con las diferencias intraculturales observadas, encontrando efectos en función del tamaño de la ciudad y del nivel educacional de las madres. Pese a que todas las madres pertenecían a contextos urbanos, estas mostraban diferentes perspectivas respecto a las metas de socialización –más orientadas hacia objetivos de interdependencia o autonomía– dependiendo de si vivían en ciudades medianas, grandes o muy grandes. Además, las madres con niveles más altos de formación académica tendían a dar más importancia a los objetivos de autonomía que las madres con niveles más bajos de educación (Seidl-de-Moura *et al.*, 2008, p.470).

Metas de socialización en el contexto sociocultural chileno

Respecto al contexto chileno, Hofstede (1980) quien realizó una de las investigaciones más clásicas en el campo de los valores culturales, caracterizó a Chile según el grado de interdependencia que una sociedad mantiene entre sus miembros, como un país representante del modelo colectivista (Hofstede citado en Kolstad y Horpestad, 2009). Actualmente Hofstede (2018) afirma que, a partir de una actualización de investigaciones realizadas al respecto por otros autores, habría evidencia de un cambio en la valoración de la dimensión individualismo/colectivismo de los chilenos, que según este autor, podría deberse al “notable aumento del PIB de Chile y el hecho de que el desarrollo económico fomenta el individualismo” (Hofstede, 2018). Cabe señalar que ya en 2001, Hofstede hizo hincapié en destacar que, “en general, los cambios tecnológicos, ecológicos, económicos y sociopolíticos importantes preceden y causan los cambios de valores [culturales]” (Hofstede citado en Páez y Zubieta, 2004a, p. 41).

La investigación realizada en 2009 por Kolstad y Horpestad, apoyaría la hipótesis de una mudanza cultural en Chile. Al evaluar una muestra de 185

estudiantes de 4 universidades chilenas y 183 estudiantes de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU), en relación a la definición del sí mismo como independiente o interdependiente de los demás, los autores observaron que ambas muestras reportan el puntaje más alto en independencia, lo que es inconsistente con la representación inicial de Chile realizada por Hofstede (1980) como una cultura de corte colectivista. Kolstad y Horpestad (2009) postulan que cada cultura configura una mezcla única de individualismo y colectivismo, encontrando en las muestras chilena y noruega una autoevaluación diferente y específica que combina independencia e interdependencia distinguiéndolas culturalmente.

En concordancia con lo anterior, un estudio realizado por Bush y Peterson (2014) quienes recopilan antecedentes sobre crianza y relaciones materno/paterno filiales en Chile, mencionan que la interacción de las madres y padres con los adolescentes estaría influenciada actualmente por un sistema de creencias y valores asociado a una coexistencia entre individualismo y colectivismo, que se presentaría de forma diferente de lo que se podría esperar de un país sudamericano. Los autores mencionan que las prácticas de relación madre/padre-adolescentes parecen ser coherentes con el crecimiento del individualismo en Chile y con la correspondiente resistencia al control autoritario (Bush y Peterson, 2014). Los autores concluyen que los patrones relacionales encontrados serían “consistentes con el hecho de que el individualismo ha tenido consecuencias en las prácticas de socialización en todo el mundo y tal vez sea el resultado de la globalización” (Bush y Peterson, 2014, p. 319).

Estos estudios realizados en Chile, revelan que la importancia que cobran las distintas posiciones valorativas de cada modelo cultural – individualismo/independencia, colectivismo/interdependencia o autónomo-relacional– y los significados que tienen las categorías asociados a estas, pueden sufrir modificaciones relacionadas a las transformaciones históricas que

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

dinamiza una cultura particular (Páez y Zubieta, 2004b; Keller *et al.*, 2005), ya que cierto acervo cultural se circunscribe a ciertos períodos (Páez y Zubieta, 2004a). En el caso de Chile, tal como ocurre con otras naciones denominadas “en vías de desarrollo”, la sociedad ha experimentado numerosos cambios en las últimas décadas (Bush y Peterson, 2014). Chile ha visto alteraciones sustanciales en la matriz económica y político-gubernamental, que se suma a las influencias de la globalización y una creciente urbanización (Bush y Peterson, 2014). La gubernamentalidad neoliberal que domina el escenario en Chile desde el reordenamiento que se desarrolla durante la dictadura militar, empujado por la derecha liberal, tensionó y forzó transformaciones de la vida política, económica y social, y con ello también transformó las leyes sociales reguladoras de las relaciones entre los individuos y sujetos sociales (Castillo, 2015, p.1329). Esto puede entenderse al caracterizar el neoliberalismo como un sistema que produce un modo de subjetivación particular (Castillo, 2015). Es por esto que investigaciones recientes en distintos contextos culturales revisten gran interés, entendiendo que cada cultura situada temporal y espacialmente configura una orientación particular con significados propios de dichas posiciones valorativas.

Junto con estos elementos y consideraciones de carácter más global y de acuerdo con el modelo de Harkness y Super (1986, 2002), para entender los procesos de desarrollo como una dinámica interactiva de codeterminación entre individuo y ambiente, es fundamental comprender cómo el microambiente de la vida cotidiana del niño/a tiene una forma cultural; dicho de otro modo, cómo la crianza se construye culturalmente (Harkness y Super, 2002). Tal como se refirió al inicio de este trabajo, el modelo de Nicho de Desarrollo (Harkness y Super, 1986, 2002) intenciona poner el foco en una interfaz entre el entorno cultural más amplio y el desarrollo de los niños y niñas. La propuesta del presente estudio, es utilizar métodos de investigación cualitativos para dar cuenta de este nicho o microsistema más proximal que engloba la

experiencia individual en el contexto de la crianza, a decir: entorno físico y social de la vida diaria del niño/a; costumbres y prácticas de cuidado; y la psicología de los y las cuidadoras.

En Chile, como en la mayoría de los contextos culturales el principal agente socializador al interior de la familia, son las madres. Estas asumen de manera prioritaria las labores de cuidado y crianza de sus hijos e hijas (Universidad de Chile y World Vision, 2018, p. 86). De este modo, serán en mayor medida las madres las que orientarán el proceso de socialización en la interacción con sus hijos/as, traduciendo los valores culturales en acciones específicas y objetivos definidos que organizan dichas acciones. La orientación que imprimen las madres al proceso de socialización, a la vez que representa dimensiones de un modelo cultural determinado, que es permeado por el sistema económico, político y social, también se ancla en una realidad contextual singular, donde el estatus socioeconómico y el nivel educacional de las madres ha demostrado ser un factor relevante de variación intracultural (Keller y Kärtner, 2013; Seidl-de-Moura *et al.*, 2008; Jaramillo *et al.*, 2013).

Siendo Chile un buen ejemplo de sociedad muy desigual en términos económicos, políticos y culturales (Castillo, 2015), el estatus socioeconómico y el nivel educacional de las madres viene a configurar microsistemas de crianza muy diversos, lo que implica enfrentar la experiencia cotidiana con recursos desiguales, por lo que el escenario de subjetividades también se torna heterogéneo. Dado lo anterior, el interés de la presente investigación es develar las relaciones, las prácticas y los significados de los sectores populares en contexto de crianza, pues se considera un conocimiento valioso para buscar soluciones que proporcionen condiciones de mayor igualdad y justicia social para el desarrollo de todos nuestros niños y niñas. En un contexto de precariedad socioeconómica las madres deben disponibilizar estrategias parentales, emplear prácticas de crianza y tener metas de socialización que sean adaptativas al medio en el que se desarrollan sus hijos e hijas, lo que

implica un marco estructurante de límites y posibilidades que son específicas para los sectores populares.

Se observa a partir de las premisas teóricas e investigaciones revisadas, que las metas socialización como objeto de estudio, revisten gran interés debido a la influencia que ejercen sobre los procesos interaccionales entre madres e hijos/as en el marco de la crianza. Además, el vínculo existente entre metas y prácticas de socialización parentales y modelos culturales del self, revela la influencia de la cultura en los modelos de educación parental y el desarrollo infantil, por lo que resulta relevante contar con estudios en diferentes contextos socioculturales.

Contando con estos elementos y teniendo en cuenta la importancia de profundizar en los significados y valoraciones que emergen en la dinámica de interacción materno filial en el marco de los modelos socioculturales de crianza, el presente trabajo busca atender al siguiente objetivo general: **Establecer** qué valores culturales transmiten las madres de sectores populares a sus hijos e hijas a través de sus prácticas y metas de socialización. En términos más específicos los objetivos planteados fueron los siguientes:

Describir las prácticas de socialización de 22 madres de sectores populares de la comuna de Puente Alto.

Describir las metas de socialización de 22 madres de sectores populares de la comuna Puente Alto.

Describir elementos del clima emocional y del contexto físico y social de las entrevistadas.

Explorar cómo se relacionan las prácticas y metas de socialización que emergen de los relatos de las entrevistadas.

Marco Metodológico

La presente investigación se inscribe en un marco metodológico cualitativo y de carácter descriptivo. A continuación, se presentan sus principales características, considerando los aspectos referidos a la muestra, instrumentos y análisis de la información utilizados.

1. Tipo de estudio

El presente estudio tiene un diseño de investigación cualitativo, ya que, principalmente pretende buscar expansión y profundidad de la información. A su vez, proporciona riqueza descriptiva, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas. Este enfoque, utiliza la recolección de información, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7).

2. Participantes

Los casos considerados para la investigación corresponden a 22 madres apoderadas de niñas y niños de segundo año básico, en tres colegios de la comuna de Puente Alto. La elección de las participantes incluidas en el estudio, se realizó de acuerdo al muestreo por conveniencia con base en criterios de selección acordes con el diseño de la investigación y disponibilidad de las entrevistadas.

Las madres que participaron de este estudio, tenían entre 23 y 51 años de edad. El nivel educacional de las entrevistadas iba desde algunas que poseían educación básica incompleta hasta aquellas que poseían educación técnica superior (ver detalle en figura n° 1). El ingreso familiar de la muestra considerada, fluctúa entre menos de 200.000 pesos hasta 400.000 pesos, tal como se puede apreciar en el figura n° 1. Además, se puede visualizar en el figura n°2 la ocupación de las participantes del estudio, dando cuenta que dueña de casa predomina de manera considerable por sobre las otras ocupaciones.

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

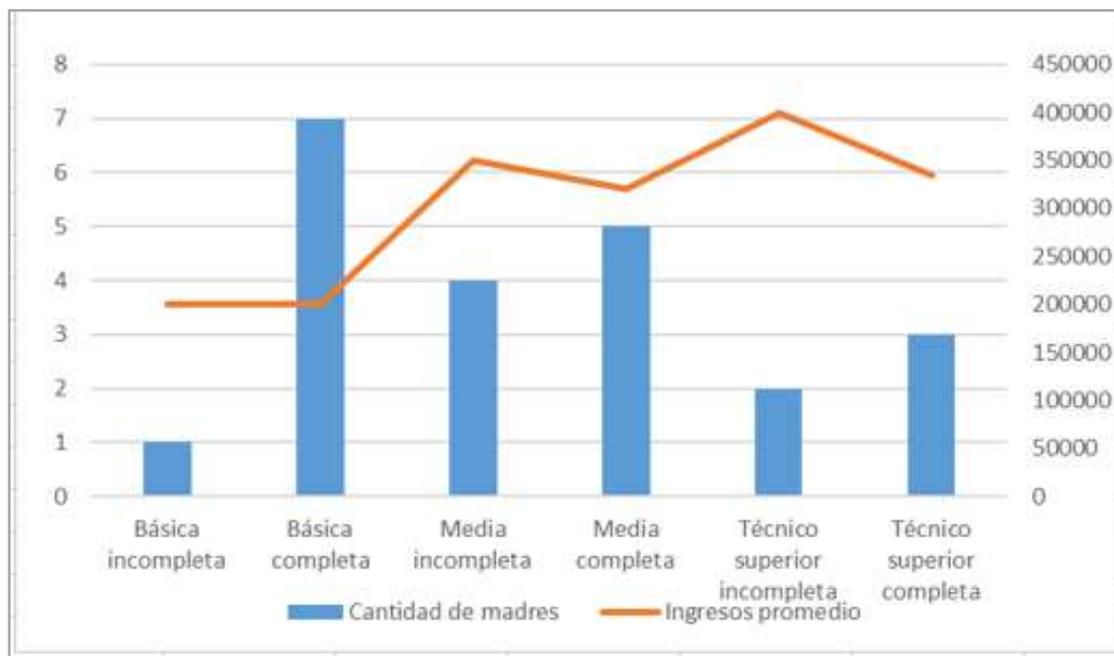


Figura 1. Nivel educativo madre en comparación al ingreso familiar promedio

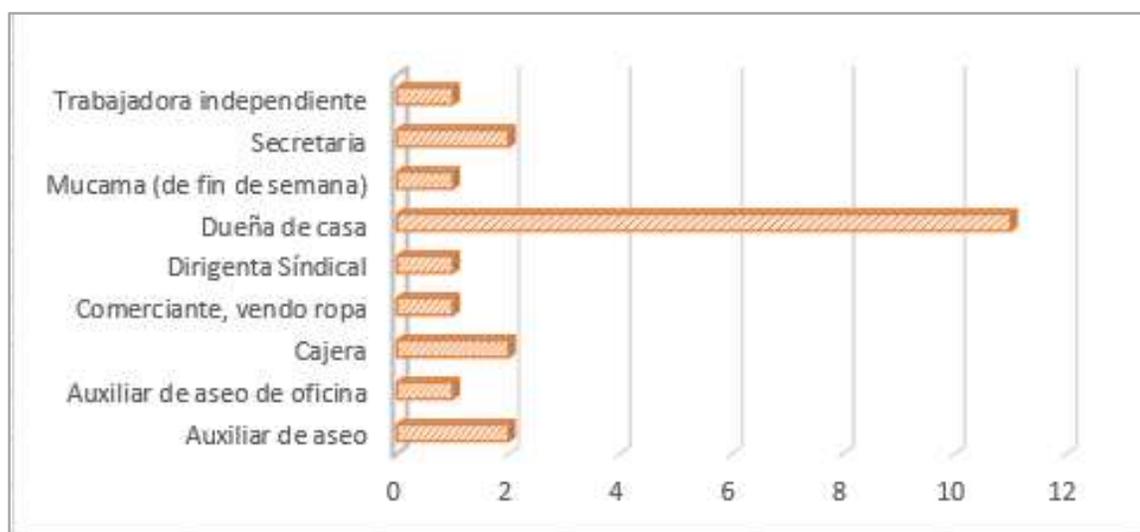


Figura 2. Cantidad de madres según ocupación

3. Instrumentos y procedimientos

Las participantes de esta investigación fueron contactadas a través del establecimiento educacional, donde sus hijos o hijas estudian, a las que se les preguntó si querían participar del estudio, el cual no significaba ninguna recompensa a su favor.

Para recolectar los datos de la investigación se aplicaron dos instrumentos. En primer lugar, se utilizó un cuestionario estructurado de información sociodemográfica que fue autoaplicado por las madres apoderadas de segundo año básico, en tres colegios de la comuna de Puente Alto. Dicho cuestionario se utilizó con el fin de analizar las variables: nivel

socioeconómico y nivel educacional de la muestra, a partir de datos como edad, nivel de escolaridad, ocupación, ingreso monetario familiar, número y edad de los hijos o hijas. A partir de este cuestionario se seleccionaron para la muestra, de acuerdo al diseño de la investigación, aquellas madres con ingreso económico familiar inferior a 400.000 pesos.

En segundo lugar, a la muestra seleccionada, se le aplicó una versión breve de una entrevista semiestructurada sobre situaciones de socialización: So-Sit (*Socialization-Situation Test*) un test semiproyectivo construido por Kornadt y Trommsdorff (1990). Este instrumento se aplicó a

través de entrevistas presenciales y telefónicas, realizadas por las investigadoras (Licenciadas en Psicología), las que fueron grabadas y posteriormente transcritas en su totalidad.

El So-Sit consiste en la descripción a la participante de tres situaciones comunes de interacción que ocurren en la relación madre-hijo/a. Después que la entrevistadora describe cada situación, la madre

entrevistada debe responder seis preguntas pensando en su interacción con el hijo o hija que cursa segundo básico. Las preguntas buscan información respecto a la forma en que se desarrolla generalmente la situación descrita y cómo actúan y reaccionan la madre y su hijo o hijo en cada caso particular.

En la tabla 1, se describen las tres situaciones del So-Sit con sus respectivas preguntas:

Tabla 1

So-Sit: entrevista semiestructurada sobre prácticas de crianza y metas de socialización

DESCRIPCIÓN SITUACIÓN	PREGUNTAS
<p>Jugar en el Parque: Usted ha pasado un tiempo con su hijo/a en el parque. Es tiempo de volver a casa pero su hijo/a no quiere acabar de jugar y dice: “Voy a ir a los columpios”.</p> <p>Llamada Telefónica: Usted está esperando una llamada importante de una amiga. Apenas empiezan a hablar, su hijo/a empieza a quejarse y a pedirle su atención: “Tienes que jugar conmigo”.</p> <p>Ir de Compras: Su hijo/a la acompaña a hacer compras. Muy pronto ve un juguete que quiere. Usted le dice que no se lo puede comprar, y quiere seguir con la compra, pero su hijo/a grita y se queja: “¡Yo quiero este juguete!”.</p>	<p>-¿Por qué cree Ud. que su hijo se comporta de esa manera?</p> <p>-¿Qué hace o dice Ud.?</p> <p>- ¿Qué propósito persigue Ud. al comportarse de esa manera?</p> <p>-¿Cómo reacciona su hijo en una situación como esta?</p> <p>-¿Cómo acaba generalmente la situación?</p> <p>-¿Qué siente usted?</p>

4. Método de Análisis de la información

Para realizar el análisis de esta investigación se utilizó el *software* Atlas.ti, que es una herramienta que ayuda significativamente al análisis cualitativo sobre todo en la sistematización de los datos y la estructuración e interpretación de hallazgos (Varguillas, 2006). Luego de tener la recolección de datos lista, las transcripciones de las entrevistas fueron insertadas en Atlas.ti para la construcción de la unidad hermenéutica, facilitando el proceso de lectura sucesiva de los documentos. Se realizó una codificación mixta, generando códigos a partir de dos fuentes: en primer lugar, según codificación preliminar basada en Kornadt y Trommsdorff (1990) para prácticas y emociones maternas y en Keller *et al.* (2006) para metas de socialización; en segundo lugar,

a partir de códigos abiertos e *in vivo*. El siguiente paso fue establecer conexiones hacia familias de códigos, donde se reagruparon en: 1) contexto físico y social, 2) clima emocional, 3) prácticas de crianza y 4) metas de socialización. Finalmente, se fueron filtrando bajo criterios comunes según un análisis de contenido para establecer categorías, seleccionar las citas más representativas y construir la interpretación de los datos.

5. Aspectos éticos

La muestra en su totalidad firmó un consentimiento informado, el cual fue previamente aceptado por el comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

Todos los nombres que aparecen en las citas, tanto de las participantes como de sus hijos e hijas, fueron cambiados para asegurar la confiabilidad y no transgredir sus derechos, manteniendo su anonimato.

Resultados

El análisis de las entrevistas se organizó en 4 dimensiones: contexto físico y social, clima emocional, prácticas de crianza y metas de socialización, que representan componentes centrales que median en la configuración cultural del desarrollo infantil, de acuerdo a las consideraciones teóricas revisadas (Harkness y Super, 1986, 2002; Darling y Steinberg, 1993).

1. Contexto Físico y Social

Si bien el instrumento (So-Sit) aplicado a las participantes, no indaga de forma directa sobre el contexto físico y social de la crianza, su inclusión resulta relevante como parte configurante del Nicho de Desarrollo o microsistema familiar del niño.

Durante las entrevistas semiestructuradas, las madres refieren varios elementos del contexto físico y social que emergen espontáneamente, dado que inciden en las dinámicas culturales de socialización materno-filiales. Este último hecho hace que los estudios que abordan temáticas relativas a la crianza, hayan sido tratadas en estrecho vínculo a factores contextuales. Junto con el So-Sit, el cuestionario estructurado de información sociodemográfica también aporta elementos contextuales relevantes para la investigación.

Precariedad económica. Un tema recurrente que las madres enfatizan en sus discursos (y aparece representado en varias categorías más adelante), es la escasez de recursos con la que enfrentan las situaciones cotidianas. Las participantes pertenecen a hogares que no cuentan con los recursos suficientes para sustentar el coste de vida en una ciudad como Santiago: 12 entrevistadas refieren ingreso monetario familiar mensual en el rango de 200.000 y 400.000

pesos, mientras las otras 10, refieren que cuentan con menos de 200.000 pesos mensual.

Situación habitacional. Dentro del conjunto de las entrevistadas, algunas relatan compartir casa con otros familiares, comprobándose en la muestra un déficit de acceso a la vivienda, que se resuelve al vivir allegada a otro hogar que no es el propio, como se observa en los siguientes relatos: “Ella sabe, o sea, ella tiene muy claro, como vivimos las dos juntas donde mi hermana y unos primos, ella sabe que tiene que obedecer a la mamá” (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Nosotros por motivos de que a mí no me estaban pagando la licencia, a mi pareja le estaba yendo mal en el trabajo, nos tuvimos que venir a vivir con mi suegra. Estamos viviendo en la casa de mis suegros que tampoco es familia directa de él [del hijo] y eso también a mí me afecta, yo creo que a mí me afecta más que a mi hijo. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

En el siguiente relato se constata una condición de densidad habitacional alta, donde el espacio disponible es reducido para el número de habitantes que ocupa la vivienda, propiciando una situación de hacinamiento que suele tener consecuencias negativas a nivel de convivencia:

Viven más niños en la casa. Viven todos los sobrinos de mi pareja, con mis 2 hijos son 7 niños que hay en la casa (...) y hay muchos problemas por lo mismo, son niños, pelean, se enojan los grandes, lo típico; pero el trato a los otros niños por mi suegra, mi suegra no es de tratar bien a los niños, los trata mal, los maltrata, los trata a garabatos, les pega, los niños comen todos en la mesa callados, nadie habla, nadie levanta la cabeza y yo no estaba acostumbrada a eso y yo muchas veces me siento incomoda porque estamos almorzando y veo cómo los trata y me levanto y trato de estar todo el día encerrada en la pieza con él. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

Nivel educacional de la madre⁴. La educación de la madre se presenta como una variable determinante que marca diferencias en las prácticas y objetivos de socialización. En ciertos casos la baja escolaridad de la madre puede dificultar el acompañamiento del proceso de aprendizaje escolar de sus hijos/hijas. Una madre refiere que pese a que cursó sólo hasta 6to básico, intenta, aunque hay cosas que le cuestan, ayudar a su hija siendo apoyada por su esposo:

Yo no llegué a terminar todos los cursos, llegué hasta sexto básico, pero igual le ayudo. Mi esposo, igual le ayuda y todo eso. Él va para la casa y le ayuda. De repente, las tareas algunas me cuestan, pero las hago, porque no terminé todos los estudios. (Participante 6, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Monoparentalidad materna y ausencia paterna.

Un factor relevante que se aprecia en los relatos que siguen, es la existencia de varios hogares monoparentales, donde la madre refiere que asume sola la crianza de sus hijos: “Esta es la situación, porque yo soy separada. No vivimos con el papá. El papá se fue cuando ella era muy chiquitita” (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018); “Yo soy mamá sola, vivo de las pensiones que les dan a ellos no más, tienen que adaptarse, no puedo salir a trabajar, porque por el Ariel todos los días debo venir al colegio, tienen que adaptarse a lo que hay” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

La figura del Padre en algunos hogares aparece como distante; dicha condición se presenta en el relato de las siguientes participantes como causante de alguna afectación emocional en sus hijos o hijas: “Su papá biológico no está con él, prácticamente nunca ha estado con él porque tiene problemas con la droga, entonces se ha ido, vuelve, se ha ido, vuelve y nunca ha estado al 100% con él” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

Cuando sale con el papá, que lo ve una vez al mes, con suerte, ella de repente le dice: “Papá, ¿me puedes comprar un helado?” y él dice que no tiene plata (...) Hace un tiempo atrás ella tenía sus chalas rotitas y le dijo al papá si le podía comprar chalas y él le dijo: “No, dile a la mamá que te las pegue”. Entonces, todo me lo pide a mí. Creo que tiene que afectarle eso del papá. Ahora no sale con él (...) y como que busca la parte paterna con los primos y mi cuñado. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Maltrato infantil. Una de las madres entrevistadas refiere que su hijo sufrió maltrato físico y psicológico de parte del padre, situación que el propio niño debió denunciar: “El Francisco igual ha sufrido eee... [carraspea] maltrato tanto psicológico como físico, pero sí hubo del papá, por eso fue que fuimos derivados para allá, con denuncia incluida. Él lo denunció, el Francisco lo denunció” (Participante 8, comunicación personal, 8 de junio de 2018).

Apoyo familiar para el cuidado de los hijos. Se observa en las narraciones de las entrevistadas lo complejo que resulta para ellas el disponer de poco tiempo para dedicar a la crianza y el no contar fácilmente con alguien que se quede con sus hijos e hijas si lo necesitan. Las madres en contextos de pobreza que trabajan fuera del hogar, deben conseguir quien cuide a sus hijos de manera gratuita, en este marco aparece la figura de la abuela, la tía, las hermanas:

Porque yo, en realidad, estoy un rato con ella, estoy un rato en la mañana y un ratito en la noche, diez minutos, porque como yo trabajo y ella está más que nada con mi hermana. La misma confianza que tiene conmigo, la tiene también con mi hermana, porque le dice mamá también (...) Ahora, por ejemplo, en vacaciones está más rato con ella, toda la tarde en realidad, porque yo

⁴ A partir del cuestionario sociodemográfico se encontró que más de la mitad de las entrevistadas (12) no terminó la

enseñanza media, sólo 3 completaron una formación técnica superior y ninguna accedió a formación universitaria.

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

trabajo de 13:00 a 21:00. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

La Romina está todos los días en el colegio y llega a las seis de la tarde, no la veo en todo el día porque queda con una de mis hijas, las turno entre la mayor y la que sigue, que está en la universidad y nos complementamos para verla. Hay días que yo me tengo que llevar a la Romina al trabajo porque para mí es complicada la mañana, no tengo quien me la vea. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

En el siguiente caso, aparece la problemática social del embarazo adolescente, que torna indispensable la ayuda de familiares para asumir la crianza de los hijos/hijas:

Ella se desahoga más con mi mamá que conmigo, le gusta hablar con la abuela (...) porque como yo fui mamá chica, yo no supe cómo ser mamá en ese tiempo. Entonces se lo hacía todo su abuela, pero yo siempre estuve presente, pero siempre fue como más cariño a la abuela que a mí, pero ahora no poh, está más apegada a mí. (Participante 2, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

Imposibilidad de conciliar crianza y jornada laboral. Si la atención de los hijos o hijas representa mayores exigencias o preocupaciones como cuidados psicológicos, neurológicos, psiquiátricos, o no se cuenta con alguien de confianza a quien delegar el cuidado de los hijos o hijas, la madre debe optar por no trabajar, situación que se constata en las siguientes citas:

De hecho, no trabajo por lo mismo. Porque Francisco desde kinder que está en el colegio. En kinder, más o menos, él entró con depresión, yo trabajaba todo el día. Yo no lo veía en todo el día, o sea, en la mañana no más durmiendo y en la noche esperándome para dormir o ya durmiendo. Entonces él entró en una depresión, incluso para llegar a matarse, o sea, se tiraba del segundo piso. Empezó con amenazas primero y después lo hacía y ahí yo tuve que dejar de trabajar; y hasta

hoy en día no puedo trabajar por lo mismo, porque con el tratamiento del psicólogo del consultorio, que es una vez a la semana y los médicos y todo, o sea, tampoco se puede. (Participante 8, comunicación personal, 18 de abril de 2018)

Ahora estoy en la casa y como que a veces no sé si es mejor trabajar o estar en la casa, porque en el trabajo tampoco estaba tranquila por lo mismo. En cómo estaba, en cómo lo estaban tratando, si acaso peleaba, si acaso le han dicho algo, todas esas cosas. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

Apoyos psicosociales externos. El siguiente relato muestra como una de las madres utiliza como apoyo en la crianza una de las herramientas proporcionadas por los programas estatales para abordar vulneraciones de derechos asociados al entorno familiar: “Lo que pasa es que con Francisco igual hemos tenido problemas...eee...con el papá ha sufrido harto y, por ende, pedí ayuda en el consultorio al psicólogo y entonces ahora vamos al psicólogo y me están ayudando... ayudas parentales” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Madre cuidadora de otros familiares dependientes. Como muchas mujeres que son sobreexigidas en su rol de cuidadoras (sobre todo en contextos de vulnerabilidad económica), en la muestra estudiada también aparece la figura de la madre con hijos pequeños, que asume el cuidado informal de otros familiares que están en condiciones de dependencia: “Yo cuido a mi mamá que está enferma, entonces estoy muy ocupada con ella, entonces ella sabe que cuando es algo muy urgente, sí, me lo tiene que decir, y cuando no, me puede esperar un poquito” (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

2. Clima Emocional

Si bien las emociones que cada entrevistada experimenta en diversas situaciones con sus hijos o hijas pudieran ser muy distintas, muchas de ellas

transmitieron el mismo “sentir” o sentimiento, en determinadas circunstancias. Dichas emociones no fueron exploradas a cabalidad, sin embargo, se dio el espacio para catalogar esta emoción, según la vivencia de cada una. El clima emocional se diferenció en dos grupos: expresión de emociones positivas y expresión de emociones negativas, según lo que cada madre pudo narrar.

2.1 Expresión de emociones positivas

Sentimiento de satisfacción con los resultados de la crianza. Muchas madres refieren sentirse bien consigo mismas y satisfechas por cómo han criado y están criando a sus hijos o hijas. Las participantes lo expresan de la siguiente manera: “Me siento bien, porque siento que uno igual lo hace bien poh, no está la necesidad de ir más allá, y solamente con hablarle o decirle algunas cosas entiende” (Participante 3, comunicación personal, 4 de abril de 2018); “Ahora me estoy sintiendo más tranquila porque siento que igual lo que estoy explicándole, diciéndole, está dando ciertos frutos, ciertos resultados” (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018); Es como bien poh, estoy haciendo bien la pega (...) yo veo que mis hijas van como bien enrieadas en el camino, o por lo menos van según lo que nosotros queremos educarlas. (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

En ese mismo sentido, algunas entrevistadas refieren tener un sentimiento de alegría y bienestar, pues pese a su corta edad, sus hijos o hijas han logrado entender tempranamente muchas cosas: “Me sentía bien, bueno a pesar de lo chica que es, me sentía bien con los logros de ella” (Participante 22, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018); “Me siento contenta, mis hijos más grandes me dicen: ‘mamita cuando me voy a comprar esto?’ y él no. Es el único que es así, que me dice: ‘ya mamita, ¿cuánta plata debo juntar para comprarme esto?’ (Participante 4, comunicación personal, 4 de abril de 2018).

Yo me alegro porque ella entiende y a mí me deja tranquila que, en el transcurso de los 7 años que

son súper poquitos, ella ha entendido muchas cosas (...) a lo mejor ahora no son grandes cosas, pero el día de mañana le va servir, entonces la tarea no está mal hecha. Que ahí yo creo que uno ya va cosechando. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

2.2 Expresión de emociones negativas

Sentimiento de dificultad para imponerse como madre. Hubo entrevistadas que hicieron referencia a su imposibilidad de poner límites e imponer su autoridad como madre, como se observa en el siguiente relato: “La verdad Ariel a mí me colapsa... porque de una no me hace caso, ya no hallo que hacer, ya no se donde llevarlo para que él cambie su actitud y no, no cambia” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018). De forma similar, las siguientes participantes sienten que presentan dificultad para cumplir su rol de madre, ya que piensan que no tienen las herramientas necesarias para poder criar a sus hijas como ellas quisieran: “A veces me frustra, porque no sé cómo guiarla” (Participante 2, comunicación personal, 4 de abril de 2018).

Me siento como que no sé cómo abarcar la situación, como que no soy suficientemente inteligente como para sobrellevar a una niña tan chica (...) Como que no se me vienen estrategias o ideas o cosas que hacer para poder llevarla a ella. (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Sentimiento de impotencia, tristeza, frustración por no tener recursos económicos para comprar lo que su hijo o hija quiere o necesita. Un gran número de participantes sienten que no tener los recursos económicos suficientes para comprarle cosas de distinta índole a sus hijos o hijas les causa impotencia, pena y frustración. Las entrevistadas lo expresan de la siguiente manera: “No sé poh, impotencia que no puedo tener la plata para comprárselo” (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018); “Sí pues, de repente me frustra, me pone triste porque siempre ando con las lucas justas, siempre ando como

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

justa para algo y me da lata” (Participante 14, comunicación personal, 4 de julio de 2018); “Frustración, esa es la palabra. Me frustró por no poder darles lo que ellos quieren” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018). Otra de las entrevistadas relata que incluso ha llegado a llorar por no poder comprarle a su hija lo que le pide: “Entonces, la gracia es comprárselo en el momento cuando ella lo pida, pero de repente no puedo y yo quedo triste. Yo, incluso, a veces he llorado porque ella me pide cosas y no se lo puedo comprar” (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Dependencia emocional. Las siguientes entrevistadas mencionan que sus hijos o hijas, quieren estar en permanente contacto con ellas, hasta el punto de sentirse controladas, o sin un espacio personal: “Yo le aviso a ella: ‘Hija, es que voy al baño’ y ella: ‘Ya, mamá’, pero yo a ella tengo que avisarle que voy, no sé, a comprar, o si no se desespera si no me ve. Se enoja” (Participante 20, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018); “Me ha costado, me ha costado de hecho no he logrado todo, no puedo decir que nos despegamos mucho las dos” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Él puede querer estar solo en la pieza, pero tiene que estar con la puerta abierta, porque tiene que verme y sentirme. Yo no puedo tener la puerta cerrada si voy al baño porque ahí llega el Francisco y no puede estar sin mí. No, no puedo hacer nada sin él, solamente cuando está en el colegio. Es muy dependiente emocionalmente de mí. (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Sentimiento de pena por no tener más tiempo para dedicarle al hijo o hija. Algunas madres refieren, que les da pena no tener el tiempo suficiente para poder estar con sus hijos o hijas, como lo expresan las siguientes entrevistadas:

Me da pena porque igual digo: “Pucha, qué daría yo por tener un día completo y dedicárselo a ella, sería genial”, pero siempre tengo que ir a ... o tengo que hacer esto ¿cachai? Ando como que

trabajo por hora. Yo digo que, en cada media hora, hago tal cosa y trato de cumplirle todos los horarios a mi hija, pero igual me da pena. Igual me da pena no poder estar más tiempo con ella. (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Yo pienso que estoy al debe. De repente, igual me lo cuestiono porque hay muchas etapas de la Romina que no viví, hay reuniones a las que trato de venir, pero he tenido que faltar porque no tengo como hacerlo. Por mi trabajo ando en Santiago y, de repente, he viajado a regiones, entonces desde que ella nació aprendió que la mamá no está, que el papá tampoco, que hay que ver cómo lo hacemos. Ella ha vivido muchas cosas que las otras no vivieron. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Sentimiento de rabia cuando hijo o hija no se comporta como la madre desea. Muchas madres entrevistadas sienten rabia por los comportamientos de sus hijos o hijas, sobre todo cuando no obedecen alguna instrucción, o cuando éstos realizan algún tipo de pataletas. Como podemos apreciar en los siguientes relatos: “A mí me enrabia mucho, porque hay ocasiones que él se va a la calle y sabe que no debe irse” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Me da rabia. Como que no sé, como que me da impotencia de retarlo, como de cachetarlo, de ‘quédate tranquilo’ [cuando hijo es insistente para pedir su atención cuando está en una llamada]” (Participante 14, comunicación personal, 4 de julio de 2018); “Igual me enrabia, me dan ganas de tirarle las oreja [cuando hijo hace pataleta porque no le compran lo que pide]” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

Sentimiento de dificultad comunicativa. La siguiente entrevistada refiere tener un sentimiento de frustración, al no poder llevar una comunicación efectiva con su hija, o cuando no sabe cómo hacer que la entienda: “No, yo creo que como frustrada. Como que no encontré la mejor manera para que ella me entendiera, una cosa así. (...) Entonces cuando no logro

eso me da como lata, me da pena. Se me viene como todo encima” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

3. Prácticas de crianza.

Las prácticas de crianza fueron agrupadas en seis categorías principales prácticas reflexivas, prácticas normativas, prácticas relacionales, prácticas de control psicológico, prácticas de apoyo emocional:

3.1 Prácticas reflexivas.

Un conjunto de prácticas maternas identificadas, están relacionadas a procesos reflexivos donde la argumentación, el raciocinio, el cuestionamiento y la comprensión de las diversas situaciones que vinculan a la díada madre e hijo o hija son elementos emergentes, como puede observarse en las siguientes categorías:

Autorreflexión materna. Algunas entrevistadas presentan un pensamiento reflexivo frente a su propia práctica de crianza, como las siguientes madres que consiguen cuestionar sus reacciones al interactuar con sus hijos o hijas y llegan a preguntarse qué pueden estar haciendo mal:

Cuando implementaron esto a mí me sirvió “ene”. Por ejemplo, esos cuestionarios yo igual los hice con mi marido y conversábamos cosas que de verdad, uno de repente hay cosas que no se da cuenta, las reacciones que de repente uno puede tener. Es como una auto-ayuda. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Y de repente son los arrebatos y yo digo son los arrebatos, así que... igual yo soy media arrebatada para mis cosas [risas] así que tiene a quien salir, pero igual en ese momento me da como...y la pienso y me cuestiono igual y digo: “¿en qué estoy mal? ¿cómo lo hago?”. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

También hay algunas entrevistadas que hacen comparaciones respecto a su comportamiento del

pasado y a cómo han ido mejorando su forma de actuar en el presente frente a sus hijos o hijas:

Ahora yo estoy teniendo más paciencia. Porque al final, me fui dando cuenta de que entre que yo lograba que llegáramos al conflicto entre los dos, al final, no conseguía nada. Porque más lo frustraba, más se me enojaba y como no tiene tolerancia a la frustración, era peor. (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Autocrítica materna. Como lo podemos ver en la siguiente cita, la madre es consciente de su inconstancia al criar a su hijo: “Claro, se tira al piso con la ropa (...) A lo mejor, creo que es porque no soy constante. Siempre le doy el gusto y es como: “Ay, bueno ya”. No soy constante en la educación esta... emocional” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Promover la autorreflexión en los hijos e hijas. Como se observa en las siguientes narraciones, algunas madres intentan promover que su hijo o hija reflexione sobre su propio comportamiento: “Creo que la he encaminado por buen camino y trato de sacarla de sus errores, si ella se equivoca en esto yo le explico: “No, hija, eso no se hace” y cosas así” (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018); “Ya está como consciente porque le he dicho mil veces, que si hace sus berrinches es peor, yo no se lo voy a comprar, porque si él lo pide de buena manera, yo si tengo, se lo puedo comprar” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Exponer razones y dar explicaciones. Esta categoría fue una de las más mencionadas dentro de las prácticas maternas. Para muchas de las entrevistadas explicar a sus hijos o hijas las razones de su conducta (conducta materna) frente a distintas situaciones, de modo que puedan comprender de mejor manera sus decisiones, es parte fundamental de sus prácticas de crianza: “Explicarle, no decirle ya vámonos, sino explicarle, ‘ya hijo vamos que ya es tarde’ (...) es para que él entienda, sepa las razones, porque a veces las mamás reaccionamos mal, o le gritamos, vamos bla bla

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

bla y hablando entiende” (Participante 4, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

Yo le digo el por qué. No es: “no, nos tenemos que ir”. No. Es: “no po Sole hace frío o está helado en este tiempo”, o “porque tenemos que ir a preparar la onces”, etc. Porque generalmente, las he criado así a las dos, a mi hija mayor y a ella, porque es mi forma de crianza, sí porque considero que si uno le dice el por qué hay que hacerlo, ella acata. (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Yo me doy el tiempo de explicarle, aunque ande apurada, yo le digo: “No, hija que por tal motivo de los billetes” y le explico. Siempre yo digo que a los niños hay que explicarles porque o si no, no entienden, entonces es algo necesario, es algo que por lógica, como que si uno le dice a un niño que no, él te va a decir que por qué no y ahí van a quedar. Entonces no, yo le explico. (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Promover la autorregulación. Algunas madres dejan que sus hijos o hijas se responsabilicen de sus propias decisiones, por lo que ellos adquieren plena conciencia de las consecuencias de sus actos:

En realidad, de chiquitita, siempre lo hemos hecho así. O sea, ella sabe que si la mamá le dice, no sé, un ejemplo: “Agustina, ya tienes que hacer tu tarea, te doy 5 minutos y si no la haces, ya es responsabilidad tuya y tú responderás por eso”. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Con la Antonieta no, ella llega con sus tareas y ella las tiene que hacer. Yo le digo: “Son tus tareas, no mis tareas” y las lleva a la casa y hace sus tareas. Ahora, si ella no entiende, yo se lo explico, pero de ahí a yo hacérselas, no. Es como eso lo que hago yo ahora. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

3.2 Prácticas normativas.

Las prácticas normativas están ligadas principalmente a imponer disciplina y demandar respeto:

Posicionarse como autoridad. Un procedimiento de crianza utilizado por algunas madres se basa en considerar el estatus del adulto como autoridad, el cual exige respeto, obediencia y sumisión a un mandato que se impone sin argumentación. Las madres mencionan “yo soy la mamá”, como se observa en las siguientes citas: “Empecé de chiquitita, a enseñarle que yo era la mamá y que a mí me tenía que darme respeto, que lo que yo decía se tenía que hacer” (Participante 22, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

Entonces no poh, ahí tú te poni como no poh, aquí soy yo la que mando por si acaso, yo le digo: “que eso no se te olvide. Somos amigas todo lo que tu querai, pucha jugamos, todo, pero en el momento en que tengo que dar la orden y tú me tienes que hacer caso yo soy la mamá y ahí cuidado”. (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Establecer reglas claras. Dentro de las prácticas normativas, el establecimiento de rutinas con reglas claramente definidas resulta prioritario para algunas madres que demarcan estructuras de acción determinadas para cada actividad que desarrollan en vinculación con sus hijos o hijas: “Yo le digo: ‘No, Agustina. Hay un horario para ver tele. Usted mañana va al colegio, yo tengo que trabajar y es así’ (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018); “Es que estamos organizados así, si vamos al parque ya vamos, estamos un ratito, y si digo que nos vamos, nos vamos” (Participante 1, entrevista personal, 4 de abril de 2018).

Dar órdenes de manera impositiva. Algunas madres muestran un comportamiento arbitrario e impositivo al interactuar con su hijo o hija, como se observa en los siguientes relatos: “Le digo que no, ni siquiera es como una advertencia, le dejo en claro lo que voy hacer, le específico las cosas que voy hacer” (Participante 3, comunicación personal, 4 de abril de 2018).

2018); “De repente yo estoy afuera y ella quiere salir porque yo estoy afuera, y le digo: ‘no ándate para adentro, yo te dejé acostada’ listo, chao y se va” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Castigo verbal. Las entrevistadas hacen referencia a distintos tipos de castigo verbal: a) Cambiar tono de voz: ante una conducta no deseada en sus hijos o hijas, algunas madres entrevistadas optan por cambiar el tono de la voz, a modo de advertencia: “Mira, si pasa algo, cambio el tono de voz o subo un poco el volumen, pero subir el volumen no significa estar gritando, sino que es subir el volumen no más” (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018). b) Gritar: ciertas madres mencionan que gritan a su hijo o hija para que les obedezcan: “ahh ya camina”, le digo yo, con un garabato (...) Es muy agresivo, aquí en el colegio sobre todo, porque en la casa yo le pego un grito y a la primera no me pesca, a la segunda tampoco, pero al tercer grito que ya le pego me hace caso” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “No, cuando ya no me hace caso, grito más fuerte” (Participante 9, comunicación personal, 6 de junio de 2018). c) Regañar: otras madres refieren expresar verbalmente a partir de un diálogo con sus hijos o hijas su enfado y molestia frente a un comportamiento que catalogan como inadecuado: “Yo le digo: ‘Ya pues Adrián, yo también tengo cosas que hacer, córtala, todos los días el mismo show, siempre es lo mismo. Ya, vámonos, te vas para la casa, estás castigado’, eso” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018); “Le dije: ‘Para, deja de llorar. Párate y cuando llegemos a la casa, vamos a conversar las dos’. Y lloraba y se paró; llegamos a la casa, la senté y le dije: ‘Primera y última vez que tú me haces un berrinche así’ (Participante 20, comunicación personal, 8 de julio de 2018).

Castigar con golpes. Las siguientes entrevistadas mencionan formas de castigo con contacto físico, como parte de las prácticas que utilizan para modular la conducta de sus hijos e hijas: “Para que me voy a ser la tonta, si uno igual les pega de repente, pero trato de

no pegarle, a veces le hecho su garabato, lo mando acostarse” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Yo muchas veces le pegué y él no, y seguía y seguía y poco menos que se me tiraba encima” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018); “Después ya terminai en una pelea, terminamos peleando o al final la agarro del moño y ya, ‘vamos poh, Sofia’ y ya la agarraba y me la traía casi a la rastra” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Condicionar la conducta con premios y castigos. Muchas de las madres entrevistadas relatan que utilizan premios o castigos para reforzar una conducta o hacer que no se repita (respectivamente), posibilitando una dinámica de restricciones y autorizaciones que orienten el comportamiento del niño o niña. Algunas de estas madres prefieren las prácticas de refuerzo positivo, como se puede observar en las siguientes citas: “Mira Antonieta, tú tienes que estudiar mucho porque tu deber es estudiar. Si tú te sacas una excelente nota, igual yo te puedo premiar en algo, pero tú tienes que esforzarte y yo me esfuerzo también para darte tu regalito” (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Yo le regalaba una galletita, un dulce o le decía: ya ven, vamos a ir al parque, entonces yo igual le daba su premio, no de plata y cosas así, pero su dulcecito, su par de galletas” (Participante 22, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

Por el contrario, algunas madres tienden a utilizar mayoritariamente un castigo que implique retirar o suspender algún bien o beneficio de interés para el niño o niña, para intentar eliminar una conducta no deseada, como se refleja en los siguientes relatos: “Yo a él lo tengo castigado y él no va a comprar conmigo. Lo castigué con nunca más ir al supermercado conmigo por cómo se comporta” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018); “Como también, de repente, le quité la tele de la pieza y así” (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

Criticar la conducta del hijo o hija. Se observa en ciertas madres la tendencia a utilizar la crítica como una forma de indicar desaprobación frente a ciertos comportamientos de sus hijos o hijas. Al respecto se identificaron los siguientes relatos: “Es que ella llora por todo. Por cualquier situación llora, si uno le dice: sal a la calle, no salgas, llora igual” (Participante 2, comunicación personal, 4 de abril de 2018); “Si, todos los niños son así, pero si ud. lo conociera, si ud. lo viera diría: ¡uff qué horror! Y a veces es tan amoroso, tan cariñosito que todos dicen, ese niño no es así. ¡Pero es un desastre ese hombre!” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Te has portado mal, has tenido malas notas, los profesores tienen muchas quejas” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

3.3 Prácticas relacionales.

Las prácticas relacionales están orientadas a lograr una integración armoniosa del niño al grupo de pertenencia y al contexto de socialización en el que se desenvuelve. Las madres utilizan prácticas relacionales para generar lazos cordiales, comunicarse de manera asertiva, evitar conflictos, llegar a acuerdos y compartir experiencias significativas con sus hijos/hijas:

Llegar a acuerdos. Muchas madres optan por incluir a sus hijos o hijas en la elaboración de las estrategias de acción, al proponerles buscar coincidencias para resolver situaciones cotidianas de forma conjunta, como se percibe en las siguientes citas: “Porque siempre cuando salimos, antes de salir de la casa siempre llegamos a un acuerdo: `ya, vamos a jugar a tal parte, pero hasta tal hora, cierto tiempo, porque después tenemos que regresar a la casa’ (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Me dice: `Mamá, ¿puede ser un ratito más?’ y yo le digo que ya y ella también cumple, entonces como cumplimos las dos, yo creo que va por ahí” (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018).

Realizar intercambios. Algunas madres buscan efectuar intercambios o negociar con sus hijos e hijas de forma que ambas partes sientan que están obteniendo algo que buscan conseguir en determinado momento de la relación:

No es sólo yo dar, dar, dar y ella no me da nada a cambio, no. No funciona así (...) Es que yo con la Romina siempre eso, el trueque, el “dame algo por otra cosa”, entonces eso, por lo menos conmigo, ha tenido bastante éxito. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018). Hago intercambios con él. Entonces, me llegaba con todos los cuadernos en blanco, entonces empecé a decirle: “Tobías, si tu escribes, tú vas a ir consiguiendo cosas conmigo”, por ejemplo, no sé, decirle: “¿Quieres comer algo rico hoy de almuerzo?” y “Ya” me decía y yo: “Pero hoy día en la tarde, tú me copias todo” y él llegaba y copiaba todo. (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Evitar conflictos. Algunas madres tratan de evitar llegar a una situación de conflicto para mantener una mejor relación con sus hijos o hijas y no perturbar la armonía. En términos generales, lo hacen cediendo su posición ante los requerimientos del hijo/a o dejando pasar situaciones que les molestan sin confrontarlas, como lo reflejan las siguientes citas:

Para no crear el conflicto, prefiero mejor darle los 10 minutos y que el término se haga bien y no conflictivo [risas]. Que es lo que siempre trato de evitar, llegar al conflicto con él, porque mi hijo no tolera la frustración (...) Es explosivo, entonces por eso trato de manejar la situación así, para no ocasionar esa parte de conflicto en él. Trato de buscarle por el lado positivo, amable, conversando con él y no llegar al tiro al conflicto, como era antes. (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Trato de evitar y de no armar más conflicto. Muchas veces yo trato de dejar las cosas ahí, como no estamos en casa de nosotros, para que no se agranden más las cosas, porque igual a

veces se han metido en la casa y hay más problemas. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

Cultivar la comunicación. Dentro de las prácticas relacionales utilizadas por las madres destaca la construcción del vínculo comunicativo, en el cual se produce un intercambio intersubjetivo que enriquece la relación entre madre e hijo/hija y aporta elementos vitales para el desarrollo social de los niños y niñas. Esta categoría, emerge de los siguientes relatos: “Es súper tranquila, me pregunta, comprende, yo le explico. Por eso te digo, la comunicación entre nosotras es mucha, o sea, es valiosa para nosotras dos” (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018); “Después, cuando ya empezamos con tratamiento, como que nos fuimos relajando los dos, por que donde estaba él relajado, yo también estaba relajada. Entonces ahora tengo mucha más comunicación con él” (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018). De igual forma, la siguiente cita resulta significativa ya que refleja la dedicación de la madre para construir un vínculo comunicativo de calidad:

Entonces el rato que ella está conmigo, yo lo disfruto a concho con ella. Llego del trabajo, juego con ella un rato y le pregunto cómo estuvo su día, qué hizo y ella me pregunta, me dice: “Mamá...” porque yo, por ejemplo, cuando llego le digo: “A ver, dime 2 cosas buenas que hiciste hoy día” y me cuenta y “¿2 cosas malas?” y ella también me pregunta lo mismo a mí: “¿Cómo fue tu día, mamá?” “¿Qué cosas malas te pasaron?” y yo le digo. Y esas cosas así conversamos las dos. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Compartir experiencias. Los siguientes relatos ponen de manifiesto que muchas de las madres entrevistadas otorgan profundo sentido a compartir diversas actividades y experiencias con su hijo o hija. Estas interacciones involucran momentos lúdicos, pasear, salir a comer, ir al cine, etc.: “Claro, tomamos solcito. O vamos corriendo a la casa, como

generalmente ando con mi hija mayor, también nos vamos corriendo, jugando a la pinta o algo así” (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Cuando tengo tiempo, puedo llevarlo a la plaza, salimos, lo hacemos a la pasada. Fuimos los dos solos un día que salimos temprano (...) Yo hace mucho tiempo que no salía con él, mucho tiempo y me tomé el día y yo dije: “ya...” y fuimos al cine, fuimos a comer heladito y lo invité a comer, conversamos mucho, lloramos, tantas cosas... le hizo súper bien. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

La siguiente entrevistada destaca la importancia de conseguir compatibilizar sus tiempos entre obligaciones y tareas cotidianas y la necesidad de dejar tiempo libre para compartir con su hija:

Ella sabe que tengo muy poco tiempo para hacer todo, entonces trato de meterla también en los tiempos libres y saber compatibilizar los tiempos (...) Claro, o sea igual, si ando muy apurada digo: “Ya, voy a tener que hacer esto, dejar esto para otro día” y así trato de compartir lo más posible con mi hija, ese es el tema. Trato de compartir lo mayor posible y con todo lo que ella ha vivido... (Participante 17, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

3.4 Prácticas de control psicoemocional.

Algunas entrevistadas emplean prácticas de control psicoemocionales que resultan intrusivas y consiguen manipular tanto pensamiento como sentimientos de los hijos o hijas con el fin de que cumplan la voluntad de la madre:

Infundir miedo. Por ejemplo, en los siguientes relatos las entrevistadas asustan a sus hijas con la posibilidad de dejarlas solas en el espacio público, generándoles miedo con el fin de que obedezcan: “Que haga caso, porque le digo que si se queda sola se la van a robar” (Participante 2, comunicación personal, 4 de abril de 2018); “Por eso ya simplemente la dejo: `ya si queri te quedai chao, yo me voy’, y eso ya me ha

resultado bastante bien (...) Porque quedarse sola para ella es aterrador” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Generar sentimiento de culpa. Otras veces las madres buscan generar culpa, con la intención de que sus hijos o hijas midan las consecuencias de sus actos, como se observa en las siguientes situaciones: “Que era malagradecido le dije yo, que: ‘no te mereces nada, no me pidas nada’. Porque no me gusta su forma de reaccionar, eso de que me diga que le compro puras cosas malas” (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018).

Ahora yo le dije: “Ya no le voy a regalar la máquina a la Pamela porque tú le dijiste la sorpresa” (...) “¡Mamá!” me dice y se pone a llorar y me dice: “¿No le compraste la máquina?” y yo: “No, Agustina. Le voy a hacer otro regalo, pero no te voy a contar porque tú se lo dices. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Advertir de forma amenazante. Algunas entrevistadas mencionan amenazar a sus hijos con una especie de restricción que se presenta como permanente en el tiempo, diciéndoles, por ejemplo, que no los van a sacar nunca más a los juegos o a la calle: “Le digo que si no se viene no la saco más, no vamos más a los juegos” (Participante 15, comunicación personal, 4 de julio de 2018); “Y entonces le digo: ‘no vas a salir a jugar más a la calle y tienes que entrarte a la casa’, es como un chantaje (...) que no la voy a dejar salir más a la calle, porque no hace caso” (Participante 2, comunicación personal, 4 de abril de 2018).

Quitar la atención. La siguiente participante menciona que ignora y deja de hablar a su hijo, cuando hace pataletas, de modo que la conducta no deseada del niño se extinga: “No, no lo pescaba (...) Yo decía: ‘Ah, ya Martín, estás con tu pataleta. Ya, después hablamos’ (Participante 9, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

3.5 Prácticas de cuidado psicoemocional.

Un conjunto de entrevistadas reacciona apoyando a sus hijos e hijas a gestionar sus emociones y mantienen prácticas empáticas que favorecen la estabilidad psicoemocional de los niños y niñas:

Comportamiento empático. Algunas entrevistadas practican un comportamiento empático vinculado a diferentes aspectos. Por ejemplo, el relacionado a la necesidad que tienen los niños de comunicar lo que hicieron o experimentaron durante el día. Estas madres demuestran tener conciencia de la necesidad de sus hijos/as de ser escuchados. Son esfuerzos importantes por ponerse en el lugar del niño o niña y entender que sus temas y motivos, pese a que pueden no ser relevantes para un adulto, para ellos sí son significativos:

Yo le doy su tiempo de que me hable, me cuente cosas. Que ella vea que a pesar, que a veces los niños hablan cosas que no son tan importantes, por ejemplo: jugué con esto, hice esto, pero para ellos son importantes, entonces ellos esperan que los escuchen poh. Es decir, sea aburrido o no sea aburrido, sea importante o no, para ellos todo es importante. (Participante 3, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

Me da lata no tomarle atención. Yo me pregunto: a lo mejor es algo importante que a lo mejor para mí no lo es; pero yo también me tengo que poner en el punto de que ella es una niña y sus prioridades van a ser muy diferentes a las mías. (Participante 16, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

La siguiente entrevistada, demuestra su empatía al recordar sus comportamientos de infancia, que la llevan a comprender la conducta de su hijo a partir de sus propias experiencias: “Porque quiere seguir jugando. Yo me acuerdo que cuando yo era chica, mi mamá también me decía: ‘Vamos’ y yo: ‘Ya voy, ya voy, ya voy’ y nunca a la primera, nunca hacía caso y él tampoco [risas]” (Participante 9, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Consolar. Muchas madres intentan disminuir la tristeza o pena del niño o niña, mediante la contención emocional, por ello, le dan apoyo a sus hijos o hijas, consolándolos, como lo demuestran las siguientes citas:

Los niños muchas veces le han dicho cosas que lo han dejado mal y lo han hecho llorar y yo sé que no son palabras de ellos, deben ser de mi suegra, porque una vez le dijeron: “Si no fuese por el Oscar andarías muerto de hambre en la calle”, así, y él se puso a llorar y yo le dije: “¿Has andado muerto de hambre? Siempre he trabajado yo, nunca te ha faltado nada, ¿has pasado hambre?, dime, entonces no pesques lo que te digan, te pueden decir muchas cosas”, pero es solamente para hacerle daño le digo yo. (Participante 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2018)

Porque ella se ha puesto a llorar en su pieza, porque yo no la tomé en cuenta y yo le digo: “Romina, pero ¿cómo?... mira, escúchame una cosa, es lo mismo que tú estés haciendo algo muy importante, jugando abajo con tus amigo y yo voy y te digo: “Romina a tomar once” y te tomo y me voy “¿te hago eso?”, no hija porque tú estás, según tú, haciendo algo importante. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Resignificar. Otras prácticas de apoyo emocional se basan en plantear nuevos significados a situaciones que molestan o entristecen al niño o niña ayudándolo a resignificar su experiencia. Por ejemplo, en un contexto de separación parental, esta madre intenta disminuir la tristeza de su hija buscando orientación psicológica:

Ahí me metí a internet, más o menos buscando un psicólogo para ver qué pasa si mi hija me pregunta esto y cómo yo poder explicárselo de una manera que ella no se sienta culpable y ahí yo le dije: “No, hija, con el papá nos queremos hartos, pero ya no nos amamos como antes, entonces nos separamos, pero tú no tienes nada que ver en esto. Esto fue una cosa del papá y mía.

Si igual nos seguimos queriendo como amigos”. (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018)

Favorecer el esparcimiento. Algunas madres valoran que sus hijos o hijas se recreen, pues reconocen la importancia de jugar y divertirse como parte del desarrollo equilibrado de los niños y niñas. La siguiente participante lo expresa de la siguiente forma: “De repente sí le puedo dar 5 minutitos más y ahí ella corre y aprovecha el tiempo, y bueno si hay un columpio cerca o un resbalín, claro, se aprovecha ese tiempo en jugar y luego ya nos vamos” (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Mire, mientras ella se entretenga en los lapsos en que nosotros salimos, podemos salir toda una tarde, como que ya cumplió el tiempo de andar fuera, bien porque ya se entretuvo, ¿cómo le puedo decir?, salió a desactivarse de la casa, a tomar aire, ¿cómo es la palabra?... como que se recreó. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

Consentir. A veces las madres dejan que sus hijos actúen según sus preferencias, para darles en el gusto en situaciones que les complacen: “Pero sí, siempre uno los consiente, como niño siempre uno los consiente, ya un ratito más” (Participante 13, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Expresión de afecto. La siguiente madre utiliza las muestras de afecto hacia a su hijo para suavizar situaciones en que el niño debe obedecer y no quiere:

Le doy los 5 minutos y después a la casa. Son compromisos, le digo: “Me tienes que hacer caso, tú aceptaste los 5 minutos y a la casa”. De repente ya le tengo que dar un abrazo, un beso y decirle: “Nos vamos para la casa” y ahí se calma y hace caso. (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

4. Metas de Socialización.

Al preguntarles a las madres qué propósito persiguen con el ejercicio de sus diferentes prácticas de socialización, las madres hacen referencia a dos

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

grupos de respuestas relacionadas con la perspectiva del tiempo, distinguidos en la presente investigación con las categorías previas Metas a Corto Plazo y Metas a Largo Plazo. En términos generales, una parte muy reducida de las respuestas que proporcionaron las madres caen en la categoría de Metas a Corto Plazo. Un ejemplo de ello, en relación a la situación del parque, es esta madre que enfoca su propósito en el momento presente; al ser consultada sobre qué busca que su hija aprenda, responde: “que ya ha jugado harto, que está en su hora y yo creo que ya está bueno para venirse a la casa” (Participante 18, comunicación personal, 18 de julio de 2018). O esta otra madre que, en la misma situación del parque, al preguntarle: ¿Espera que él aprenda algo al actuar de esta manera?, responde: “No. Quiero conseguir que nos vamos no más” (Participante 9, comunicación personal, 6 de junio de 2018). De esta forma, del total de respuestas relacionadas con los propósitos que las madres persiguen al actuar como lo hacen, la gran mayoría, refieren a Metas a Largo Plazo. Son estas metas las que son estudiadas como Metas de Socialización Maternas y serán descritas en los siguientes apartados.

4.1 Socialización colectivista/interdependiente

Las metas que fueron clasificadas como representantes de una socialización individualista/independiente se dividieron en dos grupos, categorizados como: Metas orientadas a la norma y Metas orientadas a la armonía relacional - pensar en los otros. A continuación, se presenta la descripción y los relatos de las subcategorías asociadas:

4.1.1 Metas orientadas a la norma

Meta que aprenda a obedecer. Para algunas entrevistadas un objetivo de socialización relevante es inculcar en sus hijos la obediencia. Estas madres, valoran que sus hijos les hagan caso y que aprendan a respetar su autoridad, tal como se observa en los siguientes relatos: “Más que nada es marcarles que una es la que manda, no ellos” (Participante 13, comunicación personal, 27 de junio de 2018); “Que me haga caso, que sea una niña obediente, que no sea

porfiada (...) Que vea que yo soy la que mando, que ella tiene que saber que cuando yo digo una cosa es eso, nada más” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Meta aprender a cumplir reglas. Muchas de las entrevistadas señalan como un objetivo de socialización, el que sus hijos/as aprendan a tener un comportamiento acorde con las normas y las reglas que exige la dinámica del hogar y la escuela, como se observa en los relatos que siguen: “Que tiene que cumplir las normas y las reglas (...) Él se adaptó a como nosotros somos, si hay reglas en la casa se cumplen” (Participante 1, comunicación personal, 4 de abril de 2018); “Claro, que hay reglas. Porque, igual yo trabajo, no tengo todo el día con ellos. Pero cuando yo llego a la casa ellos tienen que cumplir reglas y yo también” (Participante 13, comunicación personal, 27 de junio de 2018); “Que él comprenda que no tiene que ser sólo lo que él dice, sino que también tiene que cumplir normas y reglas” (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Meta que aprenda buenos modales. Un conjunto de participantes muestra preocupación por inculcar en sus hijos una conducta que sea acorde y adecuada a las expectativas sociales, como se recoge en los siguientes relatos: “Que con eso uno le está haciendo un bien a ella, para que se porte bien, no se porte desordenada en ningún lado” (Participante 6, comunicación personal, 14 de abril de 2018); “Que aprenda buenos modales. Porque yo he visto a hartos niños que hacen escándalo en la calle, se tiran al suelo solo para que le compren las cosas” (Participante 14, comunicación personal, 4 de julio de 2018).

4.1.2 Metas orientadas a la armonía relacional

Meta aprender a transar. Dentro de los propósitos que las madres persiguen aparece el aprender a transar como un componente importante orientado a la armonía relacional. Por ejemplo, la siguiente madre considera que ceder algo que representa un beneficio para un otro, a la vez que uno se ve beneficiado con otra cosa en el contexto de un

intercambio relacional, representa un aprendizaje valioso para toda la vida:

Que ella aprenda a transar, porque ahora podemos transar un juego, pero el día de mañana pueden ser cosas más importantes, cuando esté más grande (...) hacer cosas que son beneficio para ti y también para tu prójimo, es decir, tus compañeros, tus hermanas, una prima. La idea es que aprenda que cuando “yo quiero algo de ti, pero tú también quieres algo de mí, entonces hagamos el trueque. Hagamos un acuerdo” (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Meta aprender a compartir y pensar en los demás. Como parte de los objetivos de socialización, las madres refieren que enseñan a sus hijos la importancia de aprender a compartir, lo que en el contexto familiar se consigue enfrentando al niño con la necesidad de pensar también en los hermanos a la hora de recibir un beneficio: “Que entienda que no siempre se le puede comprar a él, porque tiene 2 hermanos y no es solo él, también tiene que compartir con los otros” (Participante 5, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Yo le digo: “Mira, esto y esto pasa; yo no te puedo dar todo a ti siendo que también tengo a tu hermano chico que también le tengo que dar, si alcanza para los dos, los dos por igual”, es como esa la mentalidad que estoy tratando de inculcarle. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

Meta aprender a comunicarse y entenderse racionalmente. Dentro del conjunto de metas que se orientan a la armonía relacional, uno de los propósitos bastante mencionados por las madres entrevistadas es el que sus hijos e hijas aprendan a razonar con otros, a entender las explicaciones de por qué hacer o no ciertas cosas, a ver que detrás de las acciones hay un trasfondo:

A ver, que razone poh. Que piense el por qué, que no es algo, una tincada mía, yo creo que eso es, por algo le explico las cosas, para que vea que

hay un trasfondo de ver, sobre todo en las cosas que hacemos nosotras. (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Meta aprender a moderarse en la interacción con otros. Para las siguientes participantes, un comportamiento adecuado, como objetivo a lograr, tiene relación con que sus hijos o hijas aprendan a no exhibir una conducta avasalladora en contextos de interacción con otros: “Que no sea imprudente, que tiene que esperar su tiempo para poder hablar y no jugar o lo que él quiera” (Entrevista 21, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Que tiene que ser una niña ubicada en su momento, que no sea esas niñas que llamen la atención por todo, para que todos estén encima. Que donde vaya, tiene que esperar su momento y no andar siempre así llamando la atención, como muy preguntando cosas, o sea, si lo tiene que preguntar sí, pero que sea una niña tranquila. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

Meta aceptación social. Algunas madres desean que sus hijos o hijas sean aceptados por sus pares. La siguiente entrevistada si bien identifica las dificultades que presenta su hijo en la interacción con otros, también tienen el propósito que sea aceptado tal cual es por la sociedad que lo rodea:

Que sea socialmente..., que lo acepten. Es lo que busco. Trato de enseñarle que tiene que pensar bien las cosas antes de hacerlas. Él llega y las hace, no importa cómo, por eso él igual está en un riesgo social y recién este año ha sociabilizado más. Bueno, a ver, es súper sociable, pero los niños no lo aceptan como es, de tan sociable que es. Ahí va el riesgo social. Terminan pegándole. Porque abraza mucho, es muy de piel. Entonces los niños ven eso de otra manera y terminan pegándole. (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

4.2 Socialización individualista/independiente

Las metas que fueron clasificadas como representantes de una socialización individualista/independiente se dividieron en dos grupos categorizados como: Metas orientadas al desarrollo de capacidades y Metas orientadas a conseguir mayor autonomía e independencia. A continuación, se presenta la descripción y los relatos de las subcategorías asociadas:

4.2.1 Metas orientadas al desarrollo de capacidades.

Meta maximización de aptitudes. La madre a través de sus prácticas de crianza busca como propósito estimular la motivación del hijo para cumplir con sus obligaciones y sacar el máximo provecho a sus aptitudes: “En todo ámbito. En cuanto a la educación, en cuanto a su vida personal, en cuanto a su vida laboral (...) Busco de que él se incentive a hacer bien sus cosas” (Participante 19, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Meta orientada al aprendizaje y buen desempeño académico. Algunas entrevistadas se enfocan en transmitir a sus hijos que la educación y el aprendizaje académico es prioritario para su desarrollo y sus posibilidades futuras: “Yo no le llamó la atención, le digo: ‘Tu tení que hacer esto, porque aprendí más haciendo eso’ (Participante 6, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Para mí lo puntual es que ella se dedique a los estudios, que se perfeccione estudiando, que venga acá al colegio a lo que viene (...) tiene que tomar atención y lo que aprenda que me lo cuente en la casa para yo poder ayudarla si no sabe. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

Meta que sea mejor que uno. La siguiente entrevistada expresa como propósito de socialización: “Que sea mejor que uno poh, que aprenda del colegio” (Participante 14, comunicación personal, 4 de julio de 2018).

Meta orientada al logro de objetivos y la autorrealización. El siguiente relato ofrece una perspectiva única dentro del grupo de entrevistadas. La madre busca transmitir a sus hijas que el trabajo realizado en pos del logro de objetivos, da como resultado una doble satisfacción, por un lado, por la consecución de los objetivos propuestos y por otro, por la realización del propio potencial:

En todo orden de cosas les decimos a nuestras hijas y a Soledad también, que si a ella le gusta que le vaya bien es porque estudia y trabaja para, y su satisfacción final no es sólo el promedio de notas, sino que es una alumna destacada, y asiste a la ceremonia, etc. (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

4.2.2 Metas orientadas a conseguir mayor autonomía e independencia

Meta desarrollo de la seguridad de sí misma. Una de las entrevistadas dice que desde pequeña, le ha enseñado a su hija a tener confianza de sí misma: “De chiquitita empecé yo a hacerla segura, toda la vida, le enseñé así educación” (Participante 22, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Meta desarrollo de la autonomía. Algunas madres consideran importante enseñar a sus hijos e hijas a utilizar de forma autónoma en otros contextos, lo que aprenden en su casa, como se observa en el siguiente relato:

Siempre le enseño, ahora es con el papá, con la mamá o con una de las hermanas, pero en el colegio tú también lo puedes ejecutar. Ella ya sabe manejar eso y yo eso mismo le enseño, que ella también lo pueda hacer en el colegio. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Meta desarrollo de la autorregulación. Las siguientes entrevistadas relatan sentirse complacidas, pues sus hijas han alcanzado una buena autorregulación y consiguen actuar de forma adecuada en diversas circunstancias: “Que ha entendido y que comprende las situaciones cuando son buenas y cuando son malas” (Participante 22, comunicación

personal, 28 de noviembre de 2017); “Como que en vez de tener 7 años, es una niña como de 13 años. Ella tiene muy claro las cosas que dice, las cosas que piensa, entonces, por el momento, creo que he hecho bien las cosas gracias a Dios” (Participante 20, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

4.3 Metas orientadas a la valoración y administración de los recursos económicos

Las entrevistadas, en términos generales, valoran un conocimiento y una práctica que tenga relación con saber administrar los recursos económicos en un contexto de escasez. Por esto, los hijos son involucrados desde pequeños en el aprendizaje de los significados culturales relacionados al dinero en estos contextos, que deviene en la perspectiva de que el dinero cuesta ganarlo, es escaso, se obtiene con esfuerzo y trabajo, para tener hay que aprender a ahorrar y que debe ser destinado a necesidades básicas. La siguiente cita sintetiza las expectativas de las madres al respecto:

Porque tiene amigos, compañeros que tienen de todo y él también quiere tenerlo, pero no se puede. Que entienda que no todo en la vida...o sea, que las cosas se logran con esfuerzo. Que si quiere algo hay que esperar. Tiene que pedir, hay que juntar plata y poder comprarlo. Pero cuando no se puede, no se puede. (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018)

A continuación, se describen algunas de las subcategorías encontradas:

Meta aprender a ahorrar. Algunas madres refieren valorar positivamente que sus hijos desde pequeños aprendan a juntar su dinero para comprar lo que quieren, por lo que muchas orientan sus interacciones con la perspectiva de conseguir dicho propósito, como esta madre que se siente orgullosa de que su hijo haya incorporado la práctica del ahorro a tan corta edad:

Porque uno le va inculcando eso, de chiquititos, uno le va enseñando ellos van aprendiendo, él tiene 11 años ya, pero que me diga mamita voy a

juntar la plata que me den para comprarme mis cosas; yo no he visto niños así. (Participante 4, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

En un contexto donde los recursos económicos no están disponibles para todo lo que se quisiera, el ahorro como estrategia de gestión del dinero, emerge como una posibilidad concreta de obtener los bienes necesarios durante el transcurso de la vida. La siguiente entrevistada refiere tener clara la importancia de transmitir esto a sus hijas:

Si ella quiere algo y le llama la atención, ella tiene que juntar su dinero (...) En este caso, juntar dinero y hacer compra de eso, su satisfacción es doble, una porque ella junto su dinero y dos porque obtuvo su premio que fue su juguete en este caso y le tiene mayor aprecio a eso, o sea, no al objeto, sino a la acción de. Esto va a ocurrir ahora que son chicas hasta cuando sean grandes y viejos y se puedan comprar su casa y puedan adquirir sus cosas. Por eso lo hacemos con mi esposo, porque no sirve de nada frustrarse. (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Meta aprender que el dinero se gana con trabajo. Otra consideración valórica que se transmite como pauta conductual deseable, dice relación a inculcar que hay que esforzarse y trabajar para obtener recursos, tal como lo expresa la siguiente entrevistada: “A ver que ellas sepan, no esto si lo tengo super claro: la vida en sí es difícil y uno tiene que trabajar para, y cuando tu trabajas, tienes” (Participante 12, comunicación personal, 27 de junio de 2018). Las madres intentan que desde pequeños sus hijos/as comprendan el significado de que conseguir recursos económicos tiene asociado un esfuerzo para los padres: “hay cosas donde ellos se dan cuenta y saben y ven que es verdad poh, que a los papás les cuesta, yo le digo por algo yo tengo que trabajar, si yo no trabajo tú no tienes” (Participante 11, comunicación personal, 27 de junio de 2018).

Meta aprender que cuando se puede, se puede, cuando no, no. Esta categoría hace referencia a una de las frases más empleadas por las participantes, al situarlas en un contexto de compras. La mayoría coincide en remarcar con esta premisa, los límites que se imponen al uso de los recursos económicos y que buscan transmitir a sus hijos/as como se observa en las siguientes citas:

Ellos saben que cuando se puede, se puede y cuando no, no. Porque eso yo se los tengo bien en claro (...) Enseñarles que no todo lo que ellos piden se les puede comprar cuando ellos quieren. Sino que se les compra cuando uno puede. (Participante 13, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

Que ella entienda que cuando se puede, hay y cuando no, no. Ahora soy yo, pero el día de mañana ella va a tener familia y ella no va a poder, no sé pues... gastarse el sueldo entero para darle el gusto a los niños. (Participante 16, comunicación personal, 4 de julio de 2018)

Meta aprender a distribuir los recursos según necesidades. Este fue uno de los propósitos de socialización mencionado por algunas de las entrevistadas. Se intenta transmitir a los hijos que es necesario priorizar las necesidades básicas, cuando se trata de utilizar adecuadamente los recursos con los que se cuenta:

Yo se lo explico: “es que dinero no va a haber para eso. Mira, no es un problema tuyo Antonieta, pero tengo que pagar la luz, el agua, todo eso, lo que se consume en monitos, el cable, todo eso”. “Igual es plata” le digo yo, “entonces yo no me podría gastar esa plata en comprarte regalos. (Participante 7, comunicación personal, 14 de abril de 2018)

Discusión y Conclusiones

Inicialmente Hofstede (1980) definió a Chile como un país representante del modelo cultural colectivista. Posteriormente, los escasos estudios realizados en torno a los determinantes culturales de las metas de socialización maternas, sugerían que Chile configuraría un escenario representativo de una orientación cultural autónoma-relacional. Desde la aparición de la vertiente intracultural, que devela la importancia de ciertas variables entre las que cuentan como las más relevantes, nivel socioeconómico de la familia y nivel educacional de la madre (Keller y Kärtner, 2013; Seidl-de-Moura *et al.*, 2008; Jaramillo *et al.*, 2013) como diferenciadores claves para definir la orientación cultural, se observa que los países o las sociedades se tornan obsoletos como unidad de análisis respecto a las prácticas y etnoteorías parentales (Keller y Kärtner, 2013, p. 74).

Dada esta consideración, el presente estudio se enfoca en la descripción de prácticas y metas de socialización de un sistema cultural particular, configurado por 22 madres de sectores populares de la ciudad de Santiago, que comparten un nivel socioeconómico y de escolaridad bajo, que en un país con altos índices de desigualdad como Chile, con escasas oportunidades para las clases populares, resultan ser variables que suelen presentarse articuladas.

Los resultados descritos abordan una síntesis entre dos elaboraciones teóricas de la psicología cultural del desarrollo, por una parte, la conceptualización de Nicho de Desarrollo de Harkness y Super (1986, 2002), que propone: entorno físico y social, prácticas de crianza y universo psicológico de los cuidadores, como elementos centrales que median en la configuración cultural del desarrollo infantil; y por otra parte, la consideración de Darling y Steinberg (1993) que señala que metas de socialización, prácticas de socialización y clima emocional son elementos centrales para comprender la manera en que ocurre la crianza y su influencia en el desarrollo de niños y niñas.

Dado que la forma cultural que adquiere el intercambio relacional entre madre e hijos/hijas en el marco de crianza, se sitúa tanto en contextos como en comportamientos cotidianos (Keller, 2007 en Keller y Kärtner, 2013, p. 71), el estudio parte por extraer de los relatos elementos del entorno físico y social. Los resultados muestran que las madres entrevistadas deben lidiar con escenarios particulares configurados por el lugar que ocupan en la estructura económico-social a la que pertenecen. Elementos relevantes del contexto físico y social y que aportan una perspectiva de género, evidencian la problemática de hogares monoparentales donde las madres asumen solas el cuidado de sus hijos/as. Desde una perspectiva de género, también emerge en los relatos el rol de las entrevistadas como cuidadoras principales de otros familiares dependientes y en concordancia las ayudas que reciben estas para el cuidado de los hijos/as también provienen de una línea femenina constituyéndose por abuelas, tías, hermanas. En estas familias, la necesidad de trabajar por parte de las madres, las enfrenta a la dificultad de ver quien cuida de los hijos/as, ya que no se cuenta con recursos para pagar algún tipo de ayuda o servicio externo. Por otra parte, en sistemas familiares con niños/as que requieren cuidado permanente y tienen necesidades especiales, las madres deben optar forzosamente por no trabajar para dedicarse a sus hijos/as, con las consecuencias que conlleva eso en hogares de escasos recursos económicos y más aún en hogares donde la figura del padre está ausente.

La situación de allegamiento que se hace evidente a partir de los relatos estudiados, trae aparejada una serie de conflictivas con las que las madres deben lidiar como parte constitutiva de los contextos de crianza, como: dificultades de convivencia, falta de privacidad, discrepancias por el modo de crianza de los niños/as, entre otros. Desde otra perspectiva, se observa que en condiciones de precariedad como las investigadas, se hace presente un componente de solidaridad que podría ser representativo de una cultura de corte más colectivista, donde una orientación social hacia la

interdependencia busca resolver el problema de acceso a la vivienda con el conjunto de una comunidad más amplia, agrandando la familia nuclear. Si bien la condición de allegamiento no es la ideal, consigue resolver el problema de la vivienda, como el de la escasez de recursos, al socializar los gastos en servicios básicos y alimentación y, por otro lado, aumentan las posibilidades de ayuda en términos del cuidado de los niños por parte de familiares con los que se convive.

Respecto al clima emocional se observa que está mayormente relacionado al surgimiento de emociones negativas, que se manifiestan principalmente al no conseguir de parte de los hijos el comportamiento deseado, sentir que no se cuenta con las herramientas para desempeñar adecuadamente la crianza y el malestar por no contar con más tiempo para dedicar a los hijos e hijas, ni con los recursos para satisfacer todas sus necesidades. Las emociones positivas refieren principalmente a sentir que se hizo y se está haciendo un buen trabajo respecto a la crianza de los hijos/hijas, pues se observan resultados satisfactorios en términos comportamentales.

Las clases populares se desenvuelven en contextos adversos, en el que la falta de recursos económicos y oportunidades, debe suplirse con la configuración de una cultura propia, que busca reforzar prácticas y valores adaptativos a la situaciones que les toca experimentar. Hoff, Laursen y Tardif establecen que los cuidadores de diferentes estratos socioeconómicos crían a sus hijos de manera diferente, en parte en respuesta a las diferentes circunstancias en las que viven y en parte porque ellos mismos son diferentes tipos de personas, con diferentes formas de interactuar con el mundo” (2002, p.231).

En la muestra estudiada, las denominadas “Prácticas normativas” son las más utilizadas por las entrevistadas, especialmente “Posicionarse como autoridad”, “Establecer reglas claras”, “Dar órdenes de manera impositiva”, “Castigo verbal” y “Condicionar la conducta con premios y castigos”. Junto con lo anterior, “Exponer razones y dar explicaciones” es uno

Metas y prácticas de socialización maternas en el contexto sociocultural chileno

de los comportamientos más recurrentes en las entrevistadas. El segundo grupo de prácticas que las madres refieren utilizar más frecuentemente en las situaciones planteadas son, en términos generales, el conjunto de prácticas contenidas dentro de la categoría “Prácticas relacionales”. Dentro de las menos empleadas se encuentran las prácticas denominadas “Promover la autorregulación” y “Promover la autorreflexión en los hijos o hijas”.

En relación a los propósitos de socialización, las madres le otorgan mayor importancia y dedicación a transmitir valores culturales asociados a una “Socialización colectivista/ interdependiente”, es decir, una crianza basada en “Metas orientadas a la norma” y “Metas orientadas a la armonía relacional”. Las metas que fueron consideradas asociadas a una Socialización individualista/ independiente no son muy representativas en la muestra estudiada, con excepción de “Meta orientada al aprendizaje y buen desempeño académico”. Dado que el So-Sit integra una situación de compra, emergen de las narraciones “Metas orientadas a la valoración y administración de los recursos económicos”. Es relevante el lugar que ocupa la transmisión generacional de la idea de escasez de recursos y de la necesidad de priorizar de forma muy estricta las necesidades más básicas. Junto con lo anterior, aparece la idea del ahorro como un valor que posibilita el cumplimiento de metas materiales.

En concordancia con los objetivos de la investigación, otro punto de interés que se desprende del análisis de los datos, es la relación existente entre las prácticas de las madres al vincularse con sus hijos, y las metas y valores culturales que éstas comunican cuando se indaga respecto al propósito que persiguen. Por ejemplo, muchas madres presentan conductas denominadas “Exponer razones y dar explicaciones” cuando comunican a sus hijos el por qué de sus decisiones, comportamientos o prácticas, las cuales tienen, a la base, etnoteorías asociadas a la importancia de comprender situaciones y aprender a comunicarse y entenderse racionalmente con otros. Otro ejemplo muy común en el grupo de entrevistadas, es la vinculación

entre las prácticas que establecen normas claras de conducta e interacción social, y valores que se traducen en metas asociadas a aprender a cumplir reglas y tener buenos modales. En la misma línea, otro ejemplo de la relación entre metas y prácticas se observa al notar que las prácticas denominadas “Posicionarse como autoridad” y “Dar órdenes de manera impositiva” se relacionan a etnoteorías que valoran culturalmente la obediencia y el respeto de la autoridad. De esta manera, se constata que los comportamientos de las madres estarían relacionados y determinados por metas y valores culturales que trascienden los estímulos inmediatos y respuestas del niño o niña en una situación particular de interacción, tal como lo señalaban, por ejemplo, Hoffman (1975), Chapman (1981) y Kuczynski (1984) en los primordios de la investigación sobre psicología cultural del desarrollo.

Luego de explorar la relación entre prácticas y metas de socialización, un análisis final de los resultados descritos procura determinar si la orientación sociocultural de las madres entrevistadas se inclina a la interdependencia o la independencia. Si bien, como lo señala Kağitçibaşı (2005), ambos son componentes constituyentes de cualquier proceso de socialización, en la muestra estudiada se observa una tendencia mayoritaria por parte de las madres a enfatizar el cumplimiento de deberes y obligaciones, junto con promover en los hijos e hijas una adecuada conducta en la interacción social. Esto es, pese a que en los resultados se ven expresadas metas de corte colectivista e individualistas, la orientación colectivista muestra una marcada preponderancia.

Si bien algunos estudios (Keller *et al.* 2006; Seidl-de-Moura *et al.*, 2008; Jaramillo y Ruiz, 2013) muestran (asociado a las mudanzas de los procesos socioestructurales de últimos años) una tendencia de algunas madres de origen latinoamericano a transitar hacia una orientación cultural autónoma-relacional, es decir, que orientarían a sus hijos e hijas hacia el desarrollo de un yo tanto autónomo como relacional – en una especie de balance entre ambas posiciones

valorativas—, se debe poner de relieve que los cambios en la matriz económica y social, asociados al neoliberalismo y la globalización no permean culturalmente a todos los sectores de la sociedad de la misma manera, pues el individualismo y colectivismo cultural están inscritos en situaciones (ecológicas, económicas, de estructuras de poder, de comunicación y de división del trabajo) y no son sólo en creencias dominantes (Páez y Zubieta, 2004a). De esta forma, la tendencia hacia una orientación autónoma-relacional de las madres latinoamericanas estaría principalmente ligada a familias urbanas, educadas y de clase media con antecedentes culturales interdependiente como lo señalo Keller *et al.* 2006.

Una orientación cultural de las metas de socialización hacia el colectivismo, aparece teóricamente asociada a poblaciones periféricas de escasos recursos y baja escolaridad. Al indagar en algunos de los elementos del contexto físico y social, se postula que pareciera haber una condición de base estructural que favorece la orientación colectivista como parte de una estrategia de adaptación a un medio con constantes socioeconómicas desfavorables. Se puede sugerir una relación de “conveniencia” entre las prácticas culturales colectivistas y las condiciones a las que son estructuralmente forzadas a vivir las clases más precarizadas.

Dada la naturaleza determinante del nivel educacional de la madre como responsable de variabilidad intracultural (Keller *et al.* 2006), se sugiere que la transmisión transgeneracional de metas y prácticas son más estacionarias si no se accede a procesos de formación que vayan más allá de la escolaridad básica y media, por lo que se tenderá a transmitir a los hijos e hijas lo que se aprendió de los propios cuidadores, tal como se observa en la siguiente cita: “La verdad, es que mi papá era muy estricto, entonces yo vengo con esa costumbre podría decirse. Entonces él se adapta a lo que uno le ha enseñado y le exige eso” (Participante 1, comunicación personal, 4 de abril de 2018). En este sentido, los resultados obtenidos son concordantes con el pasado cultural de

las clases populares urbanas que tienen como antecedente una orientación colectivista/interdependiente.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, al ser un estudio cualitativo de pequeña escala, los resultados están restringidos al comportamiento materno respecto a niños y niñas de segundo año básico, circunscritos a una comuna de la capital y delimitado por las variables nivel socioeconómico bajo y baja escolaridad; por lo cual, el estudio se caracteriza por no pretender generalizaciones y por apartarse de los estudios comparativos. Líneas de investigación futuras podrían explorar metas y prácticas maternas en sectores populares no urbanos en Chile, así como explorar la variable “nivel educacional materno” como factor relevante para la variabilidad de la orientación cultural en la crianza.

Dado que las investigaciones en el área de la psicología cultural del desarrollo tienden a ser cuantitativas, la presente investigación puede resultar un aporte porque busca conocer y comprender el conjunto de prácticas y metas de socialización materna, más que medirlas, otorgándole mayor relevancia a la voz de las participantes en el proceso de comprensión de los sistemas culturales que configuran nichos de desarrollo para niños y niñas de sectores populares. Ir develando comprensivamente estos microsistemas culturales de crianza, contribuye a crear conciencia de los procesos estructurales determinantes de relaciones sociales que subyacen a las desigualdades, las cuales deben ser corregidas no sólo pensando en la igualdad de derechos, sino también en la equidad de estos, es decir, entendiendo que las condiciones de base de los sujetos de derecho son diferentes.

Referencias

- Bush K. R. & Peterson G.W. (2014). Parenting and Parent-Child Relationships in Chile. In: Selin H. (eds) *Parenting Across Cultures. Science Across Cultures: The History of Non-Western Science*, vol 7. Springer, Dordrecht.
- Chao R. K. (2000). The Parenting of Immigrant Chinese and European American Mothers: Relations Between Parenting Styles, Socialization Goals, and Parental Practices. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(2), 233–248
- Chapman, M. (1981). Isolating causal effects through experimental changes in parent-child interaction. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 321-327.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Harkness S. & Super C. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 253–280), Mahwah NJ: Erlbaum.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A., and Wilson, S. P. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mother's beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*. 67, 2446–2461. <https://doi.org/10.2307/1131633>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239
- Hofstede, G. (2018). Country comparison: what about Chile? Finlandia: Hofstede Insights. <https://www.hofstede-insights.com/>
- Jaramillo, J. M. (2012). Metas de socialización de madres de estratos socioeconómicos bajo y medio en la ciudad de Bogotá. *Hallazgos*. 10(19), 113-132
- Jaramillo, J. M., Ruiz, M. I. (2013). Metas y prácticas de socialización de madres del área rural Cundiboyacense. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 276-308
- Jaramillo, J. M., Pérez, L. y González, K. A. (2013). Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 719-739.
- Kagitçibasi Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 403-422.
- Keller H, Borke J, Yovsi R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavior Development*, 29(3), 229-237.
- Keller H, Lamm B, Abels M, Yovsi R, Borke J, Jensen H, Papaligoura Z, Holub C, Lo W, Tomiyama J, Su Y, Wang Y, Chaudhary N. (2006). Cultural models, socialization goals and parenting ethnotheories, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 37(2), 155-172
- Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Development: The cultural solution of universal developmental tasks. In M. J. Gelfand, C.-y. Chiu, & Y.-y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology*, (pp. 63-116). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Keller, H. (2013). Culture and Development: Developmental Pathways to Psychological Autonomy and Hierarchical Relatedness (2). *Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1052>

- Kolstad, A. & Horpestad, S. (2009). Self-Construal in Chile and Norway: Implications for Cultural Differences in Individualism and Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(2), 275-281
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1990). Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter: Deutsch-japanischer Kulturvergleich [Japanese Mothers' Naive Childrearing Theories: a cross-cultural comparison between Germany and Japan], *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 357-376. <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/10527>
- Kuczynski, L. (1984). Socialization Goals and Mother-Child Interaction: Strategies for Long-Term and Short-Term Compliance. *Developmental Psychology*, 20 (6), 1061-1073.
- Leyendecker, B., Lamb, M.E., Harwood, R.L., Schölmerich, A. (2002). Mothers' socialisation goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), 248-258.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <http://dx.doi.org/10.1037/0033295X.98.2.224>
- Miller, A. M., & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialisation goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rican mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 450-457. <https://doi.org/10.1080/016502501316934888>
- Olhaverri, M., y Farkas, C. (2012). Estrés Materno y Configuración Familiar: Estudio comparativo en Familias Chilenas Monoparentales y Nucleares de bajos ingresos. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1317-1326. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-4.emcf>
- Páez, D. (2004). El objeto de estudio de la psicología social. En D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall (pp. 3-24).
- Páez, D y Zubieta, E. (2004a). Cultura y Psicología social. En D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall (pp. 25-44).
- Páez, D y Zubieta, E. (2004b). Dimensiones culturales individualismo-colectivismo como síndrome cultural. En D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall (pp. 55-72).
- Seidl-de-moura M.L., Lordelo E., Vieira M.L., Piccinini C.A., Siqueira J. de O., Magalhães C.M.C., Pontes F.A.R., Salomão N.M., Rimoli A. (2008). Brazilian mothers' socialization goals: Intracultural differences in seven Brazilian cities. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 465-472.
- Varguillas, Carmen (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico ruralelmácaro. *Laurus*, 12, 73-87 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109905>
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social En D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall (pp. 819-84).

Normas para Autores Revista PUCP

La **Revista de Psicología** no cobra cargo alguno a los autores por concepto de publicación. Todos los artículos son publicados de manera gratuita.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores. El Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú es el titular de los derechos de publicación y distribución de los contenidos de la Revista de Psicología.

Los artículos deben seguir en su elaboración los principios éticos de los psicólogos, así como el código de conducta señalado por la Asociación de Psicólogos Americanos (APA), incluyendo las enmiendas del año 2010 (<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>). En todo estudio que considera el Consentimiento Informado, éste deberá ser indicado en el artículo y adjunto en el anexo.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir: (a) título del artículo en negrita en español, inglés, portugués y francés (máximo 12 palabras); (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) pequeño currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor a pie de página; (d) resúmenes en castellano, inglés, portugués y francés (en torno a 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano, inglés, portugués y francés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp.265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre.(Año).Título del capítulo.En Inicial del nombre del editor. Apellido del editor (Ed. si es un solo editor, Eds. si son más de uno), *Título del libro en cursiva* (número del volumen si es más de uno, pp. página inicial-página final). Ciudad: Nombre de la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006). Criterios para evaluar la eficiencia: hablan psicoterapeutas psicoanalíticos, conductuales cognitivos, racionales emotivos y psicoanalistas. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 24(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva*, volumen en cursiva (año o semestre), página inicial-página final.

***Tomar en cuenta el empleo de sangría francesa para el listado de referencias.**

Descargar ejemplos de citación aquí.

Las tablas y figuras deben ser incluidas dentro del documento y en el lugar correspondiente. La cantidad de tablas y figuras debe reducirse al mínimo necesario para exponer el tema adecuadamente. Todas las tablas y figuras deben de seguir el formato de publicación APA.

La aceptación de los artículos se determinará según los informes de dos miembros del Comité Editorial expertos en el tema tratado. De haber desacuerdo considerable entre ellos, se apelaría a un tercer informe. Las contribuciones son seleccionadas sobre la base de su relevancia teórica y/o práctica. En general, antes que criterios metodológicos o epistemológicos rígidos, se considera el rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en español, inglés, portugués y francés con resúmenes en ambos idiomas.

Se sugiere que los autores o co-autores consideren el envío de una nueva colaboración pasados tres números desde la última publicación, con el fin de promover la diversidad en la publicación.

En torno a las **Reseñas bibliográficas**, se aceptarán únicamente reseñas de obras que hayan sido publicadas como máximo el año anterior a la fecha de presentación del documento a la revista.

El envío de contribuciones debe hacerse a través del sistema OJS de la Revista.

Referencias

Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Psicología http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/normas_autores



CONSENTIMIENTO INFORMADO

LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON ASPECTOS CONTEXTUALES FAMILIARES Y ESCOLARES.

ESTUDIO 1

Como **Apoderada de Segundo Año Básico** del Colegio _____, usted ha sido invitada a participar en el Estudio 1 de la investigación doctoral "*Los procesos de autorregulación en niños y niñas en el contexto escolar y su relación con aspectos contextuales familiares y escolares*", desarrollada por la psicóloga Lorena Muñoz. El estudio se realiza desde el Doctorado de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y está financiado por Conicyt.

El presente documento tiene por objetivo ayudarle a tomar una decisión informada sobre su participación, para lo cual debe considerar los siguientes puntos:

- **Objetivo del estudio:** El estudio busca comprender los procesos de autorregulación de niños y niñas de segundo año básico.
- **Participación:** Para participar en el estudio se requiere de la participación de su hijo/a, y la suya. La participación como apoderada o madre, consiste en responder cuestionarios respecto a la crianza de su hijo o hija y respecto de su capacidad de autorregulación. También se le solicitará responder una entrevista sobre prácticas de crianza, lo que se hará durante una reunión a la que será citada. La participación de su hijo o hija consistirá en contestar dos cuestionarios, uno sobre su capacidad de autorregulación y otro respecto de su relación con su madre. Además se le pedirá que haga un dibujo. También se le invitará a participar en un juego individual de seguir instrucciones. Esto se hará en horario de clases, en acuerdo con la profesora.
- **Confidencialidad:** Los cuestionarios contestados por los niños y por las madres estarán en poder de la investigadora y serán guardados bajo clave en su computador personal mientras dure el estudio. Las respuestas entregadas por los niños y niñas y por las madres serán todas confidenciales. No se darán a conocer en forma individual ni a las profesoras ni al colegio.



- **Derecho a conocer los resultados:** Los resultados del estudio se darán a conocer al colegio en forma general, sin informar sobre puntajes particulares por niño/a ni por madre. Asimismo, podrá recibir una devolución de resultados general a su correo electrónico, el cual se le solicita más abajo.
- **Voluntariedad:** Su Participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Su decisión sobre su participación no tendrá ninguna repercusión negativa para usted o para su hijo o hija, ni escolar ni de ningún tipo. Si acepta participar puede desistir de participar en cualquier momento sin tener que dar explicación alguna. Si acepta que su hija o hijo participe, luego se le consultará a él o ella si es que quiere participar, pudiendo negarse a participar aunque usted lo/la hubiese autorizado.
- **Beneficios:** La participación en este estudio no tiene ningún beneficio directo. Sin embargo, entiendo que podría ser beneficioso al brindar información que le servirá al colegio. Además se entregará a los niños y niñas un pequeño obsequio por su participación. Y al finalizar el estudio, las madres podremos participar de una charla sobre prácticas de crianza y autorregulación.
- **Contacto:** Ante cualquier duda, usted se puede comunicar con la Investigadora responsable de este proyecto, Lorena Muñoz, cuyo mail es lorenamunoz@ug.uchile.cl, cuyo teléfono en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile es (56 2) 2978 7805, y se direcciona en Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio: Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues, Presidenta del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su teléfono es: (56-2) 2978 9726. Su Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl. Su Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.



**HOJA DE FIRMAS CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADAS
ESTUDIO 1**

Yo, _____, apoderada de _____, declaro que he leído (o se me ha leído) este documento. Considerando lo que se me ha informado respecto del estudio “Los procesos de autorregulación en niños y niñas en el contexto escolar y su relación con aspectos contextuales familiares y escolares. Estudio 1”, realizado por Lorena Muñoz, entendiendo en qué consistirá mi participación y la de mi pupilo/a, y habiendo podido realizar todas las consultas que me surgieron, decido que:

Sí acepto participar del estudio y **sí autorizo** a participar a mi hijo/a _____

No acepto participar del estudio y **no autorizo** a participar a mi hijo/a _____

Firma del apoderado _____

Fecha: _____

Si acepta participar del estudio, le ruego anotar su teléfono. Haremos una lista de mensajes para informarle de todo lo concerniente al estudio y para comunicarnos con usted.

Teléfono celular de la madre: _____

Correo electrónico para recibir los resultados generales _____

Firma de la Investigadora Responsable

Este documento se firma en dos ejemplares quedando una copia en manos de la apoderada.