

Artículo

03

**El cuidado sensible
y la disciplina
positiva en la
primera infancia
para el bienestar y
desarrollo integral de
la niñez en contextos
socioeconómicamente
vulnerables**





El cuidado sensible y la disciplina positiva en la primera infancia para el bienestar y desarrollo integral de la niñez en contextos socioeconómicamente vulnerables

Regina Lohndorf¹

Resumen

Las prácticas de crianza son fundamentales para el bienestar y desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. En las regiones de La Araucanía y Los Lagos se reclutó una muestra de 110 familias pertenecientes a dos grupos étnicos –mapuche o no-mapuche– ambos de niveles socioeconómicos bajos, para investigar cómo los dos entornos más significativos del cuidado infantil, el hogar y el jardín infantil, afectan el desarrollo infantil. Al momento de reclutar la muestra, las madres participantes tenían bebés de seis meses, los que se siguieron a través del tiempo hasta que cumplieron cinco años. Este artículo explora si la disciplina apoyadora materna (compuesta por la crianza sensible y la disciplina positiva de la madre) y el nivel socioeconómico del hogar, influyen en las habilidades de alfabetización y matemática temprana de niños y niñas. Además, se investigó a través de qué mecanismo el nivel socioeconómico impacta el desarrollo cognitivo infantil. Se encontró que las madres que eran sensibles en las interacciones y que disciplinaron a sus hijos o hijas en el nivel medio (3 años y medio) de manera cálida y constructiva tenían hijos o hijas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana en el nivel de transición (5 años) en comparación con madres que eran menos sensibles y, más específicamente, que utilizaban menos estrategias de disciplina positiva. Además, el análisis de datos reveló un efecto indirecto del nivel socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo a través de la disciplina apoyadora materna. En otras palabras, niveles socioeconómicos ligeramente más altos de las familias impactaron la disciplina apoyadora materna favorablemente, la que a su vez afectó las habilidades de alfabetización y matemática temprana de los párvulos de manera positiva.

Palabras clave:

CRIANZA SENSIBLE, DISCIPLINA POSITIVA, ALFABETIZACIÓN Y MATEMÁTICA TEMPRANA, CONTEXTO BIÉTNICO, FAMILIAS DE BAJOS INGRESOS.

Este estudio se pudo realizar gracias al financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT.

¹ Psicóloga, Doctorado en Educación, Docente e Investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, regina.lohndorf@uc.cl

Introducción

La crianza parental es el motor más importante del bienestar y desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, aún no se comprende bien cómo el involucramiento parental durante la primera infancia impacta el desarrollo de los niños y niñas. Se sabe poco sobre los mecanismos y procesos familiares que ocurren en la intimidad de los hogares. Lo que sí se conoce es que el involucramiento activo de las familias en la crianza y educación de los párvulos es fundamental para su bienestar y desarrollo integral. Por lo tanto, los equipos pedagógicos buscan vincularse con las familias para formar alianzas y potenciar juntos el bienestar y desarrollo de los niños y niñas. La importancia de las familias y la colaboración con ellas se ha hecho más visible durante la pandemia.

Las prácticas de crianza eficaces son numerosas y diversas, especialmente cuando se ven a través de lentes culturales. No obstante, la investigación internacional ha destacado las siguientes prácticas de crianza universales que apoyan el bienestar y desarrollo de la niñez, independientemente de su cultura (Teti et al., 2017; Bornstein, 2019):

- Proporcionar un entorno seguro y saludable.
- Mostrar calidez y sensibilidad.
- Utilizar disciplina positiva y no punitiva, coercitiva o dura.
- Participar en interacciones recíprocas que incluyan una responsividad dirigida, consistente y sintonizada a las solicitudes verbales o no-verbales del niño o la niña.
- Establecer rutinas.
- Participar en interacciones lingüísticas significativas como hablar con los hijos e hijas, cantar, contar cuentos o compartir la lectura de libros en culturas escritas.
- Realizar prácticas que promuevan la salud física y mental de los niños y niñas, por ejemplo, atención prenatal, lactancia materna, vacunación, nutrición, limitación del tiempo en pantalla y actividad física.

El presente artículo tiene como objetivo compartir algunos resultados del estudio longitudinal *“Diferencias culturales en la crianza y el desarrollo infantil en el sur de Chile”* realizado en las regiones de La Araucanía y Los Lagos antes de la pandemia. El estudio busca comprender cómo los dos entornos más significativos del cuidado infantil, el hogar y el jardín infantil o escuela, afectan el desarrollo de los niños y las niñas en etapa parvularia. Este artículo se enfoca en dos prácticas de crianza y su influencia sobre el desarrollo infantil: (1) la sensibilidad materna y (2) la disciplina positiva. Más allá de describir los resultados del estudio, el artículo aborda cómo podemos fomentar el cuidado sensible y la disciplina positiva, no sólo en los hogares, sino también en las aulas para que se constituya una sólida base para el bienestar y desarrollo integral en la primera infancia.

Antecedentes teóricos y empíricos

En este apartado se presentan los antecedentes teóricos y empíricos del cuidado sensible y de la disciplina positiva y su importancia para el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas en la etapa parvularia.



La crianza sensible

Mary Ainsworth, coautora de la *teoría del apego*, acuñó el término *sensibilidad* y lo definió como (1) la capacidad del cuidador(a) principal de observar e interpretar las señales de su hijo o hija correctamente y (2) la repuesta rápida y adecuada a sus señales (Ainsworth, 1974). En otras palabras, significa que el cuidador(a) principal está sintonizada con su hijo o hijas. El o ella percibe y responde bien a sus necesidades físicas, socioemocionales y cognitivas. Ainsworth describe la sensibilidad materna de la siguiente manera:

La madre está exquisitamente sintonizada con las señales del bebé; y responde rápida y adecuadamente a ellas. Ella es capaz de ver las cosas desde el punto de vista de su bebé; sus percepciones de las señales y comunicaciones de él no están distorsionadas por sus propias necesidades y defensas. Ella "lee" las señales y comunicaciones del bebé con destreza, y sabe cuál es el significado de cada una, aunque sean muy sutiles, mínimas y difícil de notar para otra persona. La madre casi siempre le da al bebé lo que él indica que quiere, aunque quizás no invariablemente. Cuando cree que es mejor no cumplir con sus demandas, por ejemplo, cuando él está demasiado excitado, demasiado imperioso o quiere algo que no debería tener, tiene el tacto de reconocer su comunicación y ofrecer una alternativa aceptable. Las interacciones con el bebé son "suaves y fluidas" y ambos se sienten cómodos y satisfechos (Ainsworth et al., 1974, pp. 231–232).

La disciplina positiva

El diccionario Oxford define *disciplina* como (1) la práctica de entrenar a las personas a la obediencia de las reglas y al orden, (2) un método de entrenamiento mental, corporal y moral, y (3) la capacidad de controlar su comportamiento. Diana Baumrind desarrolló la *teoría de estilos parentales* (autoritativo, permisivo y autoritario), en la cual el adecuado uso de la disciplina ocupa un lugar especial (1971). La *disciplina positiva* es la habilidad de los padres autoritativos de manejar la conducta de sus hijos e hijas de manera apropiada, efectiva y competente sin usar estrategias disciplinarias que duelen física o emocionalmente o que dañen la autoestima de su hijo o hija. La disciplina positiva no significa que los niños y las niñas hagan lo que desean para mantenerlos contentos o que se evite que sientan emociones negativas como la frustración, desilusión o ira. Para que la disciplina sea efectiva tiene que incluir cuatro componentes: (1) la consistencia, (2) el apoyo a la autonomía, (3) la toma de perspectiva y (4) la aceptación de los niños y niñas (Grusec et al., 2017). *Consistencia* significa que las reglas y consecuencias de la violación de las reglas tienen que ser claras y su reforzamiento, constante. Padres sientan las bases para la internalización de reglas de convivencia y valores si *apoyan la autonomía* de sus hijos e hijas, si les proporcionan razones significativas para comprender los límites y exigencias, si les ofrecen la posibilidad de elegir y la oportunidad de tomar iniciativa dentro de esos límites y si reconocen sus sentimientos. Los padres que *toman la perspectiva* de sus hijos e hijas tienen más posibilidades de identificar los malentendidos o las razones del mal comportamiento y, por lo tanto, tienen más posibilidades de llevar a cabo intervenciones que facilitan el cumplimiento de sus exigencias. Además, es crucial que la disciplina ocurra en una relación cálida, responsiva y de confianza, aceptando al niño o niña como un aprendiz activo e involucrándolo como participante en el proceso de resolución de problemas.

Basado en estos cuatro principios básicos, en una situación de disciplina, una madre o un padre competente demuestra las siguientes prácticas parentales:

1. Comunica con claridad al niño o niña cuáles son las reglas y límites.
2. Muestra aprecio positivo al niño o niña y tiene una actitud cariñosa y cálida hacia él o ella.
3. Ofrece apoyo emocional, por ejemplo, alentándolo, proporcionando una base segura de afecto positivo y proveyendo la confianza de que sí lo va a lograr.
4. Usa estrategias positivas para ayudar al niño o niña a obedecer las reglas o respetar los límites; por ejemplo, explica las razones de por qué tiene o no que hacer algo, ofrece una alternativa, distrae el niño o niña para hacerlo más fácil para él o ella o promete al niño(a) la niña gratificación retrasada (“si terminas de comer, vas a poder ir a jugar con la pelota”).
5. Cambia hábilmente de estrategia si se da cuenta de que el niño o la niña tiene dificultades y provee calma y reaseguro, lo cual puede hacerlo moviéndose más cerca del niño o de la niña para darle un sentido de apoyo físico (“estoy aquí contigo y juntos(as) lo vamos a lograr”).

El impacto de la crianza sensible y la disciplina positiva sobre el bienestar y desarrollo infantil

La investigación en países de altos ingresos del hemisferio norte (Norteamérica y Europa) vincula la crianza sensible y disciplina positiva consistentemente a un mayor bienestar y desarrollo de niños y niñas en la primera infancia (Chazan-Cohen et al.,



2009; Newland, 2015). Estudios suelen encontrar una relación entre la crianza sensible y un desarrollo cognitivo más favorable en funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades de alfabetización y matemática temprana (Welsh et al., 2014). Un estudio en los Estados Unidos encontró que los recursos económicos de las familias influyeron en el desempeño cognitivo de los niños y niñas a través del apoyo emocional y crianza sensible durante los tres primeros años de vida (Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008). Sin embargo, hasta donde se sabe, aún no se han realizado estudios observacionales longitudinales (se toman datos en distintos momentos) de la relación entre la crianza sensible y la disciplina de los padres y el bienestar y desarrollo de niños y niñas en América Latina. Sólo existen dos estudios observacionales transversales (se toman datos en un único momento) recientes de Perú y Brasil que vinculan la sensibilidad del cuidador con un apego seguro y más bienestar socioafectivo del infante (Fourment et al., 2022; Mesman et al., 2021). Sin embargo, una revisión de estudios en diversos países latinoamericanos ilustra que las intervenciones centradas en la mejora de la crianza sensible y responsiva tuvieron un impacto significativo –y, en algunos casos, duradero– en el desarrollo infantil. Las evaluaciones de impacto más rigurosas de las intervenciones parentales sobre el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia se ejecutaron en Jamaica, Colombia, Argentina, Cuba, Ecuador y Brasil (Vegas & Santibáñez, 2009). En Chile, se implementó con éxito el programa de crianza positiva “*Viviendo en familia*”, para reducir el abuso infantil, la negligencia y la violencia doméstica (Gómez et al., 2012). Un ejemplo de una propuesta educativa para el desarrollo infantil durante la primera infancia en Chile es el programa parental semipresencial *Conozca a su hijo* (CASH) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, que entrega herramientas y desarrolla competencias en los adultos responsables de la crianza de niños y niñas menores de seis años que habitan en sectores rurales, áreas de alta dispersión geográfica y con condiciones climáticas adversas, o sectores urbanos de alta concentración de población, en contextos socioeconómicamente vulnerables y que no tienen acceso a Educación Parvularia. La capacitación de los adultos responsables les permite contribuir al cuidado y protección de niños y niñas y apoyar sus aprendizajes para generar mejores oportunidades para su desarrollo integral. Una evaluación del programa CASH mostró efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas participantes en comparación con niños y niñas del grupo de control, al momento de entrar a la escuela. Estas diferencias, sin embargo, desaparecieron al terminar el primer año de enseñanza básica (Vegas & Santibáñez, 2009). En general, los resultados de los estudios de intervención son alentadores y destacan el papel importante de una crianza sensible para fomentar el bienestar y desarrollo integral en contextos de vulnerabilidad socioeconómica en América Latina.

Modelo de estrés familiar: dificultades económicas y procesos familiares

Seis décadas de investigación internacional han revelado las condiciones que dificultan la crianza competente de los padres (Teti et al., 2017). Niños y niñas de familias de niveles socioeconómicos (NSEs) bajos suelen experimentar una brecha de oportunidades comparado con niños y niñas de familias de NSEs más altos. La pobreza y sus acompañantes, como los barrios inseguros, viviendas deficientes, hacinamiento; así como el desempleo o los bajos salarios; el difícil acceso a una atención de salud de calidad; la ausencia de beneficios para los empleados, tales como licencias médicas pagadas o días de permiso pagados para el cuidado infantil si el hijo o la hija se enferma; jornadas laborales extendidas, irregulares, nocturnas o no flexibles; la ausencia de cuidado infantil adecuado, y la falta de acceso a la educación (incluida la formación laboral), son un reto para una crianza sensible e involucrada.

FIGURA 1: EL MODELO DE ESTRÉS FAMILIAR (CONGER & DONNELAN, 2007).



Según el *modelo de estrés familiar* (Figura 1) tanto la presión económica como las necesidades básicas insatisfechas (por ejemplo, comida y ropa), los recortes financieros (como el aplazamiento de las compras, de tratamientos médicos o el cambio de residencia), la incapacidad de pagar las cuentas, impacta el ajuste individual y el funcionamiento familiar. Si el estrés que generan las dificultades económicas es alto, los padres corren un mayor riesgo de sufrir problemas emocionales (por ejemplo, depresión, ansiedad, ira y alienación) y problemas conductuales (por ejemplo, consumo





de sustancias y violencia). Los problemas de salud mental de los padres predicen el aumento de los conflictos interparentales y la reducción de apoyo en la relación de pareja y este proceso, a su vez, aumenta la probabilidad de prácticas de crianza menos cálidas y enriquecedoras y más insensibles e incoherentes (Conger et al., 2010; McLoyd et al., 2014). Es decir, es esperable que los padres ocupados en sus propios problemas económicos, personales y de pareja reduzcan el tiempo, la atención y el involucramiento con sus hijos(as) (Conger & Donnellan, 2007; Hoff & Laursen, 2019). Numerosos estudios internacionales demuestran la importancia de la salud mental de los padres, la armonía de la relación de los padres, la calidez y el apoyo emocional entre ellos y hacia sus hijos(as), la crianza sensible y la disciplina positiva para el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas (Newland, 2015).

Etnia y procesos familiares

Las experiencias de desarrollo de la niñez en los hogares también pueden variar según su origen étnico y la influencia de la cultura en las prácticas de crianza se ha demostrado en numerosos estudios (Bornstein, 2019). La etnia determina lo que hacen los padres, lo que poseen los niños y niñas, cómo se pasa el tiempo juntos y las interacciones que se producen. Para las familias de culturas étnicas minoritarias, la socialización de sus hijos dentro de una cultura mayoritaria dominante puede ser especialmente desafiante (García Coll, 2002). Aparte de las influencias directas de la cultura en la crianza de los hijos, hay otras fuerzas contextuales colaterales que inciden en las familias de grupos minoritarios étnicos, a las que los miembros del grupo mayoritario no están expuestos. Los miembros de los grupos minoritarios étnicos tienen más probabilidades de sufrir discriminación individual o institucional, racismo, marginación, estigmatización y oportunidades socioeconómicas y de movilidad social restringidas (Carter et al., 2017). Además, personas pertenecientes a los pueblos originarios, pueden estar expuestos a factores adicionales de estrés, como la pérdida de tierras, cultura, lengua e identidad, y la presión para adaptarse al estilo de vida de la cultura dominante (King et al., 2009; O'Neill et al., 2018). La *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia* (ELPI) realizada en Chile es un estudio que posee la muestra de familias más grande del hemisferio sur que es representativa a nivel nacional. La ELPI reveló que el nicho de desarrollo de los niños indígenas mapuches es menos favorable que el de los niños no-indígenas, ya que se caracteriza por menores ingresos familiares, menor escolaridad materna, mayor estrés parental y una calidad del entorno familiar reducida debido a la brecha de oportunidades (Navarrete, et al., 2018).

Impacto de la pandemia sobre los procesos familiares y el bienestar y desarrollo infantil

Considerando el impacto negativo de la pobreza sobre los procesos familiares y el desarrollo infantil, es sumamente preocupante que, según estimaciones de UNICEF, hasta un 46% de los niños y niñas podrían quedar en condición de pobreza a consecuencia del impacto de la pandemia, lo que representa un aumento del 22% en este índice en 2020. La crisis de salud mundial trae consigo una recesión económica, la cual aumenta la probabilidad de que niños y niñas estén expuestos a situaciones complejas en su hogar como condiciones de hacinamiento, malnutrición, déficit alimentario y/o material, problemas de salud física y mental de los cuidadores o exposición a situaciones de violencia (UNICEF, 2020). La pandemia, además, ha provocado mayores traumas y pérdidas en los niños y niñas y ha conllevado una disminución considerable de asistencia a jardines infantiles y escuelas. Durante la

pandemia, 98 millones de niños en América Latina se han visto afectados por el cierre total o prolongado de las escuelas y las cuarentenas más largas del mundo (CEPAL-UNESCO, 2020). Los resultados del *Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2020*, levantado por la Agencia de Calidad de la Educación, muestran que durante el período de cierre de escuelas producto del COVID-19 existió en la población infantil en Chile una alta prevalencia de emociones vinculadas a sentimientos negativos como aburrimiento, enojo o menos ganas de hacer las cosas (UNICEF, 2021). Un estudio del Centro UC Encuestas ha demostrado que los niños y niñas matriculados(as) en jardines infantiles en la Región Metropolitana en 2020 han tenido promedios significativamente menores en desarrollo general y un aumento en problemas socioemocionales comparados con niños de características similares evaluados en 2017 como parte de la ELPI (Abufhele & Bravo, 2021). Es importante recordar que los cierres prolongados de jardines infantiles y colegios durante la pandemia no sólo significó que niños y niñas perdieran oportunidades de aprendizaje, en particular para aquellos que viven en contextos más vulnerables, sino que también pasaran más tiempo en casa con sus familias que lucharon contra distintas adversidades. La pandemia enfrentó a las familias con grandes desafíos como el aislamiento social, confinamiento en viviendas pequeñas, enfermedades graves o, incluso, fallecimientos de seres queridos, disminución de ingresos y aumento de estrés por lidiar simultáneamente con las responsabilidades del hogar (como las tareas domésticas y el cuidado de los niños, de los enfermos y/o los adultos mayores) y del ámbito laboral. El *Modelo de Estrés Familiar* predice que estos desafíos repercuten en la calidad y cantidad de las interacciones familiares y en el bienestar y desarrollo de niños y niñas, lo que es una posible explicación para los resultados indicados en este apartado: el aumento de problemas de salud mental de los niños y niñas en pandemia y la disminución de su desarrollo general.

En resumen, la revisión de los antecedentes teóricos y empíricos nos demostró: (1) la importancia de la crianza sensible y disciplina positiva para el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, (2) el impacto desfavorable de las dificultades económicas y de la crisis sanitaria sobre los procesos familiares, (3) la relevancia de la pertenencia a un grupo étnico para el desarrollo infantil, y (4) que se puede promover una crianza competente con intervenciones parentales. La revisión bibliográfica también reveló que no se sabe qué prácticas usan los padres en Chile para criar a sus hijos e hijas en etapa parvularia y cómo estas afectan el desarrollo de niños y niñas. Este artículo aborda la brecha de conocimiento en este tema tan relevante.

Preguntas de investigación

En las regiones de La Araucanía y de Los Lagos en Chile se investigó lo siguiente en una muestra perteneciente a dos grupos étnicos (mapuche y no-mapuche):

1. ¿Un nivel socioeconómico más alto, la pertenencia al grupo mayoritario étnico (no-indígena) y una mayor disciplina apoyadora materna (esto quiere decir, una combinación de crianza sensible y disciplina positiva) están relacionadas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana de niños y niñas en etapa parvularia de familias en situación de vulnerabilidad?
2. ¿A través de qué mecanismo influye el nivel socioeconómico de las familias (compuesto del ingreso familiar y la educación materna) en el desarrollo cognitivo de sus hijas e hijos en etapa parvularia?



Metodología

A continuación, se presenta la metodología del estudio longitudinal “*Diferencias culturales en la crianza y el desarrollo infantil en el sur de Chile*”, el primer estudio en Chile que investigó con datos observacionales de interacciones diádicas madre-hijo(a) en una muestra perteneciente a dos grupos étnicos (mapuche o no-mapuche), cómo la crianza sensible y disciplina positiva influyen en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en primera infancia (para más detalles, ver Lohndorf et al., 2021).

Descripción de la muestra y del procedimiento

Para contestar las dos preguntas de investigación, se realizó un estudio longitudinal en las regiones de La Araucanía y Los Lagos entre 2012 y 2016. La muestra se compuso de 42% de familias mapuches, 82% de las familias pertenecía al primer o segundo quintil de ingreso mensual per cápita y el 75% de las madres no tenía estudios superiores. El 53% de los niños fueron criados en una familia monoparental y el 41% eran niñas. Las familias recibieron ocho visitas de 90 minutos a sus casas en cuatro rondas a través del tiempo desde el nacimiento de su hijo/hija hasta los 5 años. En la primera ronda participaron 110 familias y en la cuarta ronda quedaron 70 familias. En este artículo se usaron los datos de la ronda 3 (edad de los niños = 42 meses) y ronda 4 (edad de los niños = 61 meses). Durante las visitas a los hogares, las investigadoras pudieron (a) observar directamente el entorno de crianza de los niños y niñas participantes, y (b) observar y grabar interacciones entre ellos y sus madres. Datos observacionales de la intimidad de la vida familiar son una rareza, porque son difíciles de obtener y su codificación es lenta y compleja. La ventaja de los datos observacionales comparados con cuestionarios o entrevistas es que son más objetivos, porque la cámara de video graba la realidad y no depende de la interpretación subjetiva de la madre; en cambio, los cuestionarios están sujetos a la percepción subjetiva de los/las participantes y/o a sus respuestas socialmente deseables (Ostrov & Hart, 2013).

Descripción de los instrumentos

La *disciplina apoyadora materna* es la combinación de la crianza sensible y la disciplina positiva y en este estudio fue evaluada en una interacción estandarizada entre madre e hijo o hija como se describe a continuación. Cada diada madre-hijo(a) recibió la misma tarea llamada “no tocar” para observar sus reacciones distintas frente a la misma situación, lo que permitió conocer sus patrones de comportamiento y su dinámica de interacción. La tarea consiste en que a la madre se le dio una bolsa con juguetes atractivos (muñecas, camiones, dinosaurios, bloques, peluches, etc.), se le indicó que colocara los juguetes delante de su hijo/hija y que se asegurara de que éste no los tocara durante 2 minutos, después de lo cual el niño/niña sólo podía jugar con el juguete menos atractivo (un pequeño peluche blanco) durante los siguientes 2 minutos. Terminados estos 4 minutos, los niños y niñas podrían jugar libremente con todos los juguetes. Resistir la tentación de tocar los juguetes atractivos es un desafío enorme para niños y niñas de tres años y medio, lo cual puede lograr sólo con el apoyo de su madre. El equipo de investigación observó la disciplina apoyadora que brindaron las madres durante la tarea “no tocar” a sus respectivos hijos/hijas en las grabaciones de video y calificaron los comportamientos de la madre en una escala Likert de 1 (no presta ningún tipo de apoyo) a 7 (proporciona apoyo hábilmente) desarrollada por Egeland et al. (1990).

El *desarrollo cognitivo* (Tabla 1) de los niños y niñas se evaluó con dos pruebas: (1) la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI), que mide la conciencia fonológica, el conocimiento de los textos impresos y la identificación de letras (Villalón & Rolla, 2008) y (2) la Prueba de la Competencia Numérica (ASPENS) que evalúa habilidades de matemática temprana como contar oralmente, identificar números, comparar magnitudes y completar el número faltante (Clarke et al., 2012).

TABLA 1: DIMENSIONES DEL DESARROLLO COGNITIVO QUE FUERON EVALUADAS:

Alfabetización temprana	Matemática temprana
• Identificación de letras	• Contar oralmente
• Conciencia fonológica	• Identificación de números
• Conciencia de textos impresos	• Comparación de magnitud
	• Tarea del número faltante

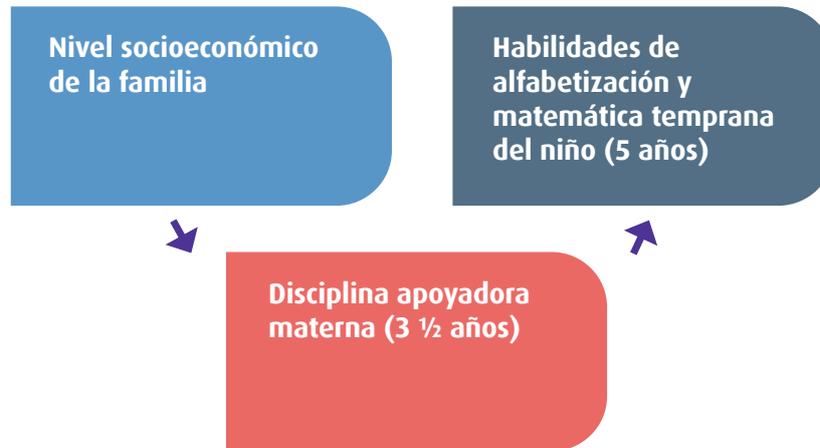
El *nivel socioeconómico* se determinó en base a la educación materna y el ingreso per cápita. El nivel de educación materna se autodeclaró en un cuestionario en una escala de 1 a 4 puntos (1 = escuela primaria o secundaria incompleta; 2 = escuela secundaria completa; 3 = superior técnica/ instituto profesional completa; 4 = estudios universitarios). Las madres también indicaron el ingreso mensual bruto total del hogar en pesos chilenos, el que fue dividido por el número de integrantes del hogar. La categorización de ingresos per cápita se basó en los cinco quintiles del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile: (1) menos de 74.969 pesos chilenos, (2) entre 74.970 y 125.558, (3) entre 125.559 y 193.104, (4) entre 193.105 y 352.743 y (5) más de 352.744 CLP (CASEN, 2017).

Resultados y discusión

Se encontró que las madres que eran más sensibles, cariñosas y responsivas en las interacciones con sus hijos o hijas en el nivel medio (3½ años) tenían más probabilidad de tener hijos o hijas en el nivel de transición (5 años) con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana en comparación con madres que eran menos sensibles y, más específicamente, que utilizaban menos estrategias de disciplina positiva (por ejemplo, proveyeron menos apoyo emocional durante situaciones de disciplina). No se encontró un efecto directo del NSE sobre el desarrollo cognitivo de los párvulos, sino un efecto indirecto del NSE a través de la calidad de la crianza que recibieron los niños y niñas (Figura 2). En otras palabras, el NSE influyó en la disciplina apoyadora materna, la que a su vez tuvo un efecto sobre las habilidades de alfabetización y matemática temprana de su hijo o hija (para más detalles, ver Lohndorf et al., 2021). No se encontraron diferencias culturales entre familias mapuches y no-mapuches con respecto a las prácticas de crianza.



FIGURA 2: Se encontró un efecto indirecto del NSE del hogar sobre las habilidades de alfabetización y matemática temprana del niño(a) a través de la disciplina apoyadora materna.



¿Por qué niños y niñas con madres que les proveyeron más crianza sensible y disciplina positiva cuando asistieron al nivel medio, luego, en el nivel de transición, demostraron mayores niveles de alfabetización y matemática temprana? La relación entre una variable y otra no es tan evidente. Sería menos sorprendente, por ejemplo, si las madres que hubieran enseñado matemáticas a sus hijos e hijas en el nivel medio tuvieran hijos e hijas en el nivel de transición con más habilidades matemáticas. La respuesta a esta pregunta no es tan sencilla porque probablemente operan varios procesos familiares de manera paralela. A continuación, se presentan dos posibles explicaciones para los resultados encontrados.

La evidencia empírica indica que niños y niñas que se crían en entornos positivos con padres sensibles suelen tener ventajas en todos los ámbitos de desarrollo: físico, socioemocional y cognitivo (Deans, 2020; The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team, 2008). Niños y niñas que están felices y se sienten bien se desarrollan y aprenden mejor. Hay una relación estrecha entre su bienestar socioemocional y su desarrollo cognitivo; desarrollan más autoconfianza y forman círculos virtuosos de éxito, lo que les motiva a esforzarse más, con el resultado de tener más logros de desarrollo y aprendizaje y más aumento de autoconfianza. Además, disfrutaban la exploración y el aprendizaje y tienen una base sólida para comenzar su trayectoria escolar (Willis & Schiller, 2011).

La disciplina positiva es el otro lado de la medalla del cuidado sensible; uno no funciona sin el otro. Los estudios demuestran que niños y niñas cuyos padres utilizan la disciplina positiva suelen tener menos problemas conductuales, más comportamiento prosocial, un desarrollo socioemocional más favorable e incluso un mayor desarrollo cognitivo (Dede Yildirim & Roopnarine, 2019; Heilmann et al., 2021). Si se piensa en el apego, probablemente se viene a la mente el vínculo duradero que se forma entre el niño(a) y su cuidador(a) principal o quizás se asocia con el cuidado sensible que la figura de apego ajusta a las necesidades del niño(a). No obstante, se suele olvidar una faceta muy importante del apego. Según Sroufe (1996), “el apego es la regulación diádica de la emoción, y la regulación diádica de la emoción es el prototipo para la posterior regulación individual”. Bowlby (1988), el autor de la *teoría del apego*, dice que los niños y niñas desarrollan un modelo operativo interno, que es un marco cognitivo con representaciones mentales para comprender el mundo, a uno mismo y a los demás, basado en la relación con un(a) cuidador(a) principal. Bowlby elaboró la idea de que los modelos operativos

internos del otro y del yo son complementarios; es decir, a medida que los niños y niñas ganan confianza en la capacidad de su cuidador/a para proporcionar ayuda reguladora, los niños y niñas también ganan confianza en sus propias capacidades de regulación (Sroufe, 2005). Esto es de fundamental importancia, porque significa que los niños y niñas no pueden aprender a autorregularse sin sus figuras de apego. Las figuras de apego ofrecen contención y consuelo emocional para los niños y niñas y establecen ciertos límites y reglas las cuales ellos y ellas tienen que respetar. Por lo tanto, padres que usan una disciplina positiva y sensible no sólo enseñan a sus hijos e hijas la habilidad de regular sus emociones y conductas, sino también transmiten habilidades comunicacionales y atencionales, porque fomentan los intercambios verbales y la colaboración cognitiva entre ellos y sus hijos e hijas utilizando prácticas disciplinarias como explicaciones, razonamiento y la resolución creativa conjunta de problemas.

La experiencia enseña que poner límites de manera adecuada no es una tarea fácil, porque los niños y niñas a menudo demuestran resistencia cuando se trata de manejar su conducta (por ejemplo, cuando es tiempo de terminar el juego para alimentarse o acostarse). Sólo con una disciplina positiva y sensible los niños y niñas pueden internalizar de a poco lo que les enseñan y modelan sus cuidadores(as) y con el tiempo logran autorregularse. Según la *teoría de estilos de crianza* de Baumrind (1971) los niños y niñas con padres permisivos que no disciplinan y no ponen límites y los niños y niñas con padres autoritarios que usan una disciplina punitiva, coercitiva y dura con demasiados límites, no aprenden a autorregularse adecuadamente y no internalizan la disciplina. Niños y niñas de padres que usan disciplinas no apropiadas van a enfrentar dificultades adicionales a lo largo de sus vidas, porque ser capaz de autorregular sus emociones, pensamientos, atención y conducta son prerrequisitos para el aprendizaje escolar y el mantenimiento de relaciones sociales positivas (Blair, 2002). Investigaciones longitudinales demuestran que la autorregulación en la infancia predice la salud, los logros educativos y la estabilidad financiera en la edad adulta (Moffitt et al., 2011).

Considerando lo anterior, no es sorprendente entonces que niños y niñas que (1) reciben todo el apoyo emocional que necesitan, (2) confían en sí mismos, (3) disfrutan explorar y aprender, (4) pueden autorregularse, y (5) tienen disciplina y perseverancia, posean una clara ventaja sobre sus compañeros que no han tenido la oportunidad de una trayectoria de desarrollo tan favorable. Esto explica en parte porqué madres que eran más sensibles con sus hijos(as) a los 3½ años tienen hijos(as) con más habilidades de alfabetización y matemática temprana a los 5 años.

Este estudio, además, reveló un mecanismo que explica la relación entre el NSE de las familias y el desarrollo cognitivo de sus hijos(as). En otras palabras, el estudio contestó la pregunta, ¿cómo afecta el NSE de las familias la alfabetización y matemática temprana de sus hijos(as) en etapa parvularia? La respuesta es: de manera indirecta a través de la disciplina apoyadora materna. Concretamente, las madres de hogares de NSEs más bajos proporcionaron menos disciplina apoyadora y sus hijos(as) mostraron menores habilidades de alfabetización y matemática temprana comparados con las madres e hijos(as) de hogares de NSEs ligeramente más altos. Nuestros resultados demuestran que incluso incrementos marginales en el NSE pueden beneficiar los procesos de crianza y el desarrollo infantil en párvulos. Considerando que todas las familias participantes de este estudio provienen de hogares de NSEs bajos, es sorprendente que un incremento mínimo del estrés económico impacta el desarrollo cognitivo de los párvulos desfavorablemente al disminuir la calidad de la crianza sensible y disciplina positiva. Este mecanismo, descrito por el *Modelo de Estrés Familiar* que opera dentro de las familias codetermina los distintos resultados cognitivos de los niños y niñas.



La ausencia de diferencias étnicas puede explicarse por hallazgos previos que indican que la mayoría de las personas pertenecientes al pueblo mapuche son en gran medida indistinguibles en cuanto a las características demográficas de sus compatriotas de la cultura dominante chilena debido a la urbanización y la adaptación a la cultura dominante (Caniguan, 2012). Por lo tanto, es posible que las madres mapuches estén tan desarraigadas y distanciadas de su origen étnico que sus prácticas de crianza se hayan vuelto cada vez más similares a las de la cultura dominante, reemplazando paulatinamente las prácticas étnicas tradicionales. Sin embargo, se sabe poco sobre la crianza indígena y se necesita más investigación para explorar si la crianza indígena es distinta de la no indígena.

Conclusiones

El estudio longitudinal con familias pertenecientes a dos grupos étnicos (mapuche o no-mapuche) en el sur de Chile muestra que las prácticas de crianza como la *sensibilidad* y *disciplina positiva* de la madre (disciplina apoyadora materna) están relacionadas con mayores habilidades de alfabetización y matemática temprana de su hijo(a). Según la teoría de apego, este hallazgo confirma la importancia del vínculo entre el adulto cuidador principal y su hijo(a) para un desarrollo cognitivo favorable.

De acuerdo con las predicciones del *Modelo de Estrés Familiar*, se encontró también que NSEs bajos de las familias a menudo dificultan la tarea de crianza lo que a su vez impacta desfavorablemente el desarrollo de sus hijos(as) en etapa parvularia. Concretamente, los niños y niñas de hogares de NSEs más bajos recibieron menos disciplina apoyadora materna a los 3½ años y en consecuencia a los 5 años estuvieron menos preparados para iniciar sus trayectorias escolares comparados con niños y niñas de hogares de NSE ligeramente más altos. Esto es un hallazgo sorprendente en una muestra de NSEs bajos, al parecer pequeñas diferencias en ingreso familiar y nivel de escolaridad materno pueden marcar la diferencia.

Contrario a los estereotipos populares y persistentes sobre las marcadas diferencias entre padres de distintas culturas, este estudio ha revelado que niños y niñas mapuches y no-mapuches se benefician de las mismas prácticas de crianza. Independientemente de su origen cultural todos los niños y niñas participantes se desarrollaron mejor si tenían madres cariñosas, sensibles y cálidas que utilizaron una disciplina positiva en lugar de una disciplina que duele o una disciplina ausente. Los niños y niñas se pueden comparar con tiernas plantas que a pesar de sus diversas formas, colores y fragancias se benefician todas de los rayos cálidos del sol y del cuidado de un jardinero gentil y hábil que acompaña su crecimiento y las riega y les da sustento cuando es necesario para que alcancen su máximo potencial y esplendor. Estos hallazgos agregan evidencia a la universalidad de estas prácticas de crianza de dos culturas insertadas en el espacio geográfico de Chile caracterizado por una gran brecha social y menos recursos socioeconómicos y oportunidades educativas.

Los resultados destacan la importancia del involucramiento de las familias culturalmente diversas pertenecientes a hogares de NSEs bajos para el bienestar y desarrollo integral de sus hijos(as). Esto significa, que el desarrollo cognitivo de los párvulos de familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica en Chile se podría potenciar aumentando la sensibilidad y la disciplina positiva de los padres. Estas habilidades parentales tienen el potencial de mitigar los efectos adversos de dificultades económicas y de la crisis sanitaria sobre el bienestar y desarrollo infantil. Los resultados de este estudio pueden orientar intervenciones dirigidas a padres, que pueden integrarse en los servicios de la educación parvularia de la primera infancia.

Implicancias prácticas

En este apartado se presentan algunas sugerencias para acompañar a las familias con la crianza y se resalta la importancia del cuidado sensible y de la disciplina positiva en el aula.

A continuación, se comparten algunas sugerencias a los equipos pedagógicos para potenciar una crianza competente de los apoderados(as):

- Establecer relaciones de apoyo con las familias (especialmente las monoparentales) para proveer asistencia, consejo, aprobación, un oído atento y simpatía, lo que puede mitigar el potencial impacto del estrés económico sobre la crianza. Este tipo de conexiones positivas puede ayudar a los padres a sentirse más exitosos y contentos como cuidadores principales de sus hijos/hijas, lo que a su vez les permite realmente mejorar la calidad de la crianza (McConnell, Breitruez, & Savage, 2011).
- Modelar el comportamiento de una crianza sensible y disciplina positiva en las relaciones con los niños y niñas e, incluso, con los padres para que puedan observar su impacto y experimentar cómo se sienten las relaciones que están basadas en respeto, apoyo emocional, empatía, confianza, positividad y empoderamiento. El ejemplo enseña más que las palabras y lamentablemente no todos tienen la oportunidad de conocer la dinámica de este tipo de relaciones sanas y enriquecedoras en sus familias.
- Ofrecer talleres en los cuales se compartan con los padres los principios básicos de una crianza sensible y disciplina positiva y su importancia para el desarrollo infantil. A la vez, las familias pueden tener la oportunidad de aclarar dudas o pedir consejos sobre el tema.
- Hay muchos padres sensibles que entregan calidez, cariño y apoyo a sus hijos(as), pero típicamente experimentan problemas al momento de tener que disciplinarlos. Les resulta difícil establecer límites claros, ser consistentes y coherentes en el reforzamiento de las reglas y enfrentar las emociones fuertes o berrinches en respuesta a su disciplina. Este tipo de interacciones tienen el potencial de (a) escalar si los padres no logran mantener la calma, (b) transformarse en luchas de poder, (c) terminar en disciplina coercitiva o dura, o (d) provocar una rendición de los padres frente la voluntad de su hijo(a). Ninguna de las cuatro opciones mencionadas contribuye favorablemente a la vida familiar o al desarrollo infantil. Por lo tanto, es clave que los padres sientan la confianza para consultar a los equipos pedagógicos, porque como profesionales en Educación Parvularia pueden orientarlos.
- En las reuniones de apoderados individualizadas se pueden profundizar ciertos temas de crianza más personales como problemas de conducta y crear conciencia sobre la importancia del tema de la crianza sensible y disciplina positiva a través de conversaciones, folletos informativos o recomendaciones de páginas web para más información.
- En casos más complejos en los que se nota que las familias se podrían beneficiar de ayuda profesional externa, es recomendable aconsejarles consultar a un psicólogo infantil o sistémico, llamar a la línea *Salud Responde* del Ministerio de Salud o derivarles al COSAM (Centros Comunitario de Salud Mental Familiar) de su comuna.



La importancia del cuidado sensible y de la disciplina positiva en el aula

*“No te preocupes si los niños no te escuchan, te observan todo el día.”
Madre Teresa de Calcuta*

Cada persona que educa está consciente de que el ejemplo enseña más que la palabra, por esto es tan importante modelar una buena conducta y lograr congruencia entre lo que uno dice y hace, porque los niños y niñas suelen detectar incongruencias entre las palabras y los actos con gran facilidad. Por ejemplo, si los adultos hacen algo que se les prohibió a los niños y niñas, seguramente ellos se van a dar cuenta y van a preguntar por qué no todos(as) tienen que cumplir las mismas reglas. Otro ejemplo es que no se puede esperar que los niños(as) autorregulen sus emociones si los adultos se enfadan cuando ellos y ellas no logran hacerlo. Esto no quiere decir que la palabra no es importante, todo lo contrario, las palabras son muy poderosas y la infancia es muy susceptible a su influencia. Una palabra se asemeja a la lluvia primaveral que hace que las tiernas plantas crezcan y florezcan, mientras otra palabra se puede transformar en un veneno que hace que las plantas se marchiten y mueran.

Sin embargo, a veces se olvida de que una gran parte de nuestra comunicación es no verbal. Especialmente los infantes, cuyas capacidades verbales están aún limitadas, dependen fuertemente de las señales no verbales que envían sus cuidadores(as) principales (familias y educadoras). Alrededor de los nueve meses, los bebés ya reconocen en las caras de sus cuidadores(as) información para tomar decisiones (cómo en quién confiar o qué riesgos no hay que tomar). A esta temprana edad los infantes leen hábilmente las expresiones faciales de las personas, un fenómeno llamado “referencia social” (Fawcett & Lizkowski, 2015).

La comunicación no verbal (CNV) se define como el comportamiento de la cara, del cuerpo o de la voz excepto el contenido lingüístico; es decir, todo menos las palabras (Hall et al., 2019). Las señales no verbales transmiten una amplia gama de información, como las emociones y la actitud. Además, la CNV influye en gran medida en la forma en que las personas interpretan y reaccionan ante la información verbal. Los tipos de comunicación no verbal incluyen:

1. la paralingüística, como el volumen o el tono de voz;
2. las expresiones faciales;
3. la mirada o contacto visual;
4. los gestos de manos;
5. la háptica (tacto);
6. el lenguaje corporal (movimientos corporales y postura);
7. el espacio interpersonal;
8. la apariencia.

La sensibilidad se trasmite a través de ambas vías: la comunicación verbal y CNV y la calidad del vínculo de apego que se establece depende de la calidad de estas interacciones. No hace falta decir que el vínculo de apego entre los niños y niñas y su figura de apego principal es de otra naturaleza que el vínculo de apego que el y ella forma con la educadora, quien además tiene a cargo un grupo de párvulos. Sin embargo, mientras más sea el cuidado sensible y disciplina positiva que los niños y niñas reciben en casa y en el aula, mejor será su desarrollo futuro. Además, el 50% de los niños y niñas con un apego inseguro en casa forman un apego seguro con su educadora (Ahnert et al., 2006; Goossens & Van IJzendoorn, 1990). De manera que la relación con la educadora puede ser compensatoria y revertir en parte los efectos

adversos sobre el desarrollo infantil que un apego inseguro en casa conlleva. En este caso el jardín infantil opera como un factor de protección para los niños y niñas y se vuelve más crucial todavía para los niños y niñas inseguros(as) que para los seguros(as). En resumen, el cuidado sensible y la disciplina positiva en el aula son de gran importancia para el bienestar y desarrollo integral de la niñez, porque forman la base de las relaciones interpersonales de mayor calidad, una mejor autorregulación y autoestima, menos problemas de conducta, más comportamiento prosocial y un mayor desarrollo cognitivo. 🌸





Referencias bibliográficas

- Abufhele, A., Bravo, D. & Soto-Ramírez, P. (2021). Children developmental losses due to Covid-19. Working paper. Centro UC – PUC.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). *Infant–Mother Attachment and Social Development*. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 231–232). Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792–811.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1–103.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). *Handbook of Parenting: Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting (3rd ed.)*. Routledge.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Caniguán, N. (2012). Infancia mapuche y migración en el Budi. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 4, 135-141.
- CASEN. (2017). *Ministerio de Desarrollo Social. Síntesis de resultados*
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>.
- Carter, R. T., Lau, M. Y., Johnson, V., & Kirkinis, K. (2017). Racial discrimination and health outcomes among racial/ethnic minorities: A meta-analytic review. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45(4), 232-259.
- CEPAL-UNESCO, (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., ... & Fuligni, A. S. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development*, 20(6), 958-977.
- Clarke, B., Gersten, R., Dimino, J., & Rolffhus, E. (2012). *ASPENS administrator's handbook*. Sopris Learning: Cambium Learning Group.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Deans, C. L. (2020). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: a systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 190(2), 252-275.

- Dede Yildirim, E., & Roopnarine, J. L. (2019). Positive discipline, harsh physical discipline, physical discipline and psychological aggression in five Caribbean countries: associations with preschoolers' early literacy skills. *International Journal of Psychology, 54*(3), 342-350.
- Egeland, B., Erickson, M. F., Clemenhagen-Moon, J. C., Hiester, M. K., & Korfmacher, J. (1990). *24 months tools coding manual*. Minneapolis: University of Minnesota Project STEEP revised 1990 from mother– child project scales. Unpublished manuscript.
- Fawcett, C., & Liszkowski, U. (2015). Social referencing during infancy and early childhood across cultures. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral sciences* (pp. 556-562).
- Fourment, K., Nóbrega, M., & Mesman, J. (2022). Attachment theory's core hypotheses in rural Andean Peru. *Attachment & Human Development, 1-19*.
- García Coll, C., & Pachter, L. M (2002). *Ethnic and minority parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social Conditions and Applied Parenting* (pp. 1–20). Erlbaum.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún, C. (2012). Competent Parents, Protected Children: Outcomes Evaluation of the "Viviendo en Familia" Program. *Psychosocial Intervention, 21*, 259-271.
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development, 61*(3), 832-837.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development, 41*(4), 465-471.
- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271-294.
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., & Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *The Lancet, 398*(10297), 355-364.
- Hoff, E., & Laursen, B. (2019). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (pp. 421–447). Routledge/Taylor & Francis Group.
- King, M., Smith, A., & Gracey, M. (2009). Indigenous health part 2: the underlying causes of the health gap. *The Lancet, 374*(9683), 76-85.
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., de la Harpe, C., & Mesman, J. (2021). Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in Chile. *Early Childhood Research Quarterly, 57*, 61-74.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development, 79*(4), 1065-1085.
- McLoyd, V., Mistry, R. S., & Hardaway, C. R. (2014). Poverty and children's development: Familial processes as mediating influences. In E. T. Gershoff, R. S. Mistry, & D. A. Crosby (Eds.), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy; societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* (pp. 109-124). Oxford University Press.



Mesman, J. (2021). Video observations of sensitive caregiving “off the beaten track”: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 23(2), 115-123.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.

Navarrete, M. A., Silva, J. R., Van IJzendoorn, M. H., & Cárcamo, R. A. (2018). Physical and psychosocial development of Mapuche and nonindigenous Chilean toddlers: A modest role of ethnicity. *Development and Psychopathology*, 30(5), 1959-1976.

Newland, L. A. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist*, 19(1), 3-14.

O'Neill, L., Fraser, T., Kitchenham, A., & McDonald, V. (2018). Hidden burdens: A review of intergenerational, historical and complex trauma, implications for indigenous families. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(2), 173-186.

Ostrov, J. M., & Hart, E. J. (2013). Observational Methods 15. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology*, Vol. 1, 1, 286.

Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood, *Attachment & Human Development*, 7:4, 349-367.

Teti, D., Cole, P. M., Cabrera, N., Goodman, S. H., McLoyd, V. C. (2017). Supporting parents: How six decades of parenting research can inform policy and best practice. *Social Policy Report*, 30(5), 1-34.

The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team (2008). The effects of early social emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 291, 73(3), vii.

UNICEF. (2020). Policy brief: the impact of COVID-19 on children. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2021). Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Vegas, E., & Santibañez, L. (2010). *The promise of early child development in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.

Villalón, M., & Rolla, A. (2008). *Prueba de Alfabetización Inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Mathis, E. T. (2014). Parenting programs that promote school readiness. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*, 253-278.

Willis, C. A., & Schiller, P. (2011). Preschoolers' social skills steer life success. *Young Children*, 66(1), 42.