



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**PARENTALIDAD POSITIVA Y ADOLESCENCIA: INFLUENCIA DEL ROL DE
GÉNERO, EDAD Y REPRESENTACIONES DE APEGO EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS PARENTALES DE PADRES ADOLESCENTES**

INTEGRANTES:

YANINA CORTÉS CAMPILLAY

CAMILA FERRADA ZEGERS

FRANCISCA MARTINEZ POBLETE

MONICA ZURITA VERGARA

PROFESOR GUÍA: PAULA SOLERVICENS SILVA

**Seminario de Título, conducente al Título Profesional de Psicólogo. Facultad de Medicina.
Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso**

Diciembre, 2015

Valparaíso, Chile

*A toda mi familia quien me acompañó en este largo proceso.
A mi madre, quien siempre me ha dado todo para que yo pudiera empezar a sembrar mi propio camino.
A mi hermana y a mi padre por formar parte del grupo de personas con las que puedo contar.
A mi abuela por tenerme siempre un plato de comida y muchas cosas más.
Y una mención particular a mi tata Carlos; quién me inspiró su amor por el saber y quien sin él no sería
la persona que soy ahora. Ojalá estés orgulloso.*

Francisca Martínez Poblete

*A mis padres, por enseñarme el esfuerzo y la perseverancia.
A mi hermana, por su apoyo incondicional.
A Maxito, por su cariño de cada día.
A mis amigos, por sus risas y abrazos de momentos únicos.
A todos, gracias por acompañarme en este camino.*

Camila Ferrada Zegers

*A mi familia, pues aun cuando al principio tenían sus dudas sobre mi elección de carrera, siempre me
apoyaron.
A mi mamá, por ser la persona más luchadora que conozco.
A mi papá, por aceptar de inmediato lo que quería.
A mi tía, por siempre expandir los límites de mi imaginación.
A mis amigos por darme su cariño y por sobre todo a Dios, quien me puso en el hermoso camino de las
conversaciones.*

Mónica Zurita Vergara

*A las mujeres de mi familia, por transmitirme su sabiduría y perseverancia.
A mi madre, por su apoyo incondicional.
A mi padre por enseñarme el valor del esfuerzo.
A mis hermanos por su cariño y a la compañía de los amigos de siempre, infinitas gracias.*

Yanina Cortés Campillay

AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres adolescentes, por compartir sus experiencias y permitirnos conocer el mundo que viven junto a sus hijos e hijas.

A los colegios y liceos participantes, gracias por la buena disposición e interés por conocer acerca de las paternidades y realidades de hoy.

A nuestros amigos, por las sugerencias de cada día para enriquecer este hermoso trabajo.

A nuestras familias, por motivarnos a continuar este proceso.

A todos/as quienes han hecho posible esta investigación...

Infinitas gracias.

“Lector o lectora, ojalá uses esta información sabiamente.

Tiempo de nuestras vidas invertidos en este arduo trabajo, pasión para honrar la vida de quienes nos concedieron sus voces y nos dieron esperanzadores resultados”

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como objetivo determinar la influencia del rol de género, la edad y las representaciones de apego en el desarrollo de competencias parentales vinculares, formativas, protectoras y reflexivas de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.

Se clasifica como un estudio mixto y transversal. La muestra fue contactada a través de colegios/liceos de la región y por las seminaristas en los casos de padres que no tuviesen relación con establecimientos educacionales, durante el período de Septiembre – Noviembre de 2015. Se consideraron 30 casos de padres adolescentes, a los cuales se les aplicaron tres instrumentos: Entrevista, AAQ (Adolescent Attachment Questionnaire) y Escala de Parentalidad Positiva (E2P) versión adultos con hijos de 0 a 3 años.

Los resultados obtenidos en el estudio evidencian que no existiría una relación entre las representaciones mentales de apego y las competencias parentales. En este caso, donde la mayoría de los participantes presenta una representación de apego seguro con sus cuidadores, según el instrumento AAQ, la calidad de las competencias parentales no sería un predictor para conocer cómo se comportaría esta multidimensionalidad de capacidades en padres adolescentes. Si bien, entre éstas variables no existe relación estadísticamente significativa, surgen datos interesantes para el estudio. Se logró constatar que los resultados cuantitativos se corresponden con los resultados cualitativos, lo que nutre la información que se ha producido como teoría emergente.

De acuerdo a la información generada, surge la necesidad de crear e implementar material psicoeducativo, talleres, charlas y otros, con el objetivo de fortalecer competencias parentales y establecer apego seguro con sus hijos/as.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	10
II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	13
2.1. Antecedentes previos.....	13
III. MARCO TEÓRICO	16
3.1 Competencias Parentales	16
3.1.1 Competencias Parentales Vinculares.....	17
3.1.1.1 Mentalización	18
3.1.1.2 Sensibilidad parental	18
3.1.1.3 Calidez emocional	19
3.1.1.4 Involucramiento parental.....	19
3.1.2 Competencias Parentales Formativas	19
3.1.3 Competencias Parentales Protectoras	20
3.1.4 Competencias Parentales Reflexivas	21
3.2 Parentalidad Positiva	21
3.2.1 Modelo Ecológico de la Parentalidad Positiva	23
3.2.2 Intervenciones con base en la Parentalidad Positiva	24
3.3 Resiliencia	24
3.3.1 Modelos de resiliencia.....	25
3.4 Adolescencia	25
3.5 Gestación adolescente	27
3.5.1 Gestación no planificada	28
3.6 Modelos Operantes Internos (MOI) como representaciones respecto al apego	29
3.7 Masculinidad y masculinidades.....	30
3.8 Paternidad y Paternidades	31
3.8.1 Paternidades adolescentes	32
3.9 Intervención temprana	33
3.9.1. Intervención en la sensibilidad parental	34
3.9.2. Intervención en la mentalización de los cuidadores	35
3.9.3 Programas de intervención temprana	35

IV. MARCO METODOLÓGICO	38
4.1. Problema de investigación.....	38
4.1.1. Pregunta de investigación.....	38
4.1.2. Justificación metodológica	38
4.1.3. Justificación social	39
4.2. Diseño de Investigación	40
4.3. Objetivos	41
4.3.1. Objetivo General:	41
4.3.2. Objetivos Específicos:	41
4.4. Hipótesis.....	42
4.4.1. Hipótesis inicial:.....	42
4.4.2. Hipótesis nula:.....	42
4.4.3. Hipótesis alternativa:.....	42
4.5. Definición de variables.....	42
4.5.1. Varones adolescentes	42
4.5.2. Competencias Parentales.....	42
4.5.3. Modelos Operativos Internos como Representaciones mentales de apego:	43
4.6. Población y muestra	43
4.6.1. Participantes	43
4.6.2. Selección de la muestra	44
4.7. Descripción del procedimiento.....	44
4.8. Instrumentos de recolección de la información.....	45
4.8.1. Entrevista.....	45
4.8.2. Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ).....	45
4.8.3. Escala de Parentalidad Positiva (E2P).....	46
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	49
5.1 Resultado cuantitativos.....	49
5.1.1 Análisis descriptivo de la muestra.....	49
5.1.1.1 Descripción de las características personales y contextuales de padres adolescentes.....	49
5.1.1.2 Análisis de los resultados instrumentos E2P y AAQ	56
5.1.1.2.1 Competencias parentales de padres adolescentes.....	56
5.1.1.2.2. Representaciones mentales de apego de padres adolescentes.	58
5.1.1.3 Correlación entre la escala total E2P y representaciones mentales de apego AAQ	59

5.2 Resultados cualitativos	60
5.2.1 Codificación	60
5.2.2 Discusión teórica-descriptiva del fenómeno estudiado	66
VI. DISCUSIÓN	68
6.1 Discusión respecto a resultados de E2P	71
VII. CONCLUSIÓN.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS.....	84
Consentimiento Informado para padres/ madres y/o tutores	84
Asentimiento Informado.....	88
Cuestionario de Apego en Adolescente (AAQ)	91
Escala de Parentalidad Positiva (E2P).....	94
Entrevista a padres adolescentes	99
Taller de fortalecimiento de competencias parentales vinculares para padres adolescentes	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparación entre padres y madres adolescentes según ocupación	49
Gráfico 2: Comparación entre padres y madres adolescentes según ocupación	49
Gráfico 3: Comparación de la distribución del nivel educacional de padres y madres adolescentes	50
Gráfico 4: Distribución de la muestra según repitencia de curso	50
Gráfico 5: Descripción de relación de pareja de la muestra	51
Gráfico 6: Promedio de edad de padres adolescentes a la que fueron padres por primera vez	51
Gráfico 7: Distribución por rangos de edad de hijo/a de padres adolescentes	51
Gráfico 8: Número de hijos/as de padres adolescentes	52
Gráfico 9: Distribución de escolaridad de hijos/as de padres adolescentes	52
Gráfico 10: Descripción de personas que conviven	52
Gráfico 11: Frecuencia de tiempo que padres adolescentes comparten junto a su hijo/a	53
Gráfico 12: Descripción de planificación familiar de la muestra	53
Gráfico 13: Descripción de demanda de pensión alimenticia de la muestra	53
Gráfico 14: Descripción de la participación de la muestra en programa/taller/charla sobre paternidad ...	54
Gráfico 15: Descripción de la participación de la muestra en el parto de su hijo/a	54
Gráfico 16: Descripción de la muestra según actividades de rutina	55
Gráfico 17: Competencias parentales escala total E2P	56
Gráfico 18: Competencias parentales vinculares	56
Gráfico 19: Competencias parentales formativas	57
Gráfico 20: Competencias parentales protectoras	57
Gráfico 21: Competencias parentales reflexivas	58
Gráfico 22: Representaciones mentales de apego seguro/inseguro	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuidador con quien establece representaciones mentales de apego 58

Tabla 2: Relación entre competencias parentales y representaciones mentales de apego 59

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia del rol de género, la edad y las representaciones de apego en el desarrollo de competencias parentales- vinculares, formativas, protectoras y reflexivas- de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso. La problemática estudiada surge de la necesidad de, por una parte, aportar a la falta de evidencia teórica que se encuentra disponible respecto a la práctica de la paternidad en padres –hombres– adolescentes, además del buscar conocer el desarrollo de su paternidad y si se da en las condiciones adecuadas, la relación directa entre el establecimiento de un apego seguro y las competencias parentales en adolescentes.

En un segundo aspecto, esta investigación da una mirada desde la perspectiva de género, pues no opera con la noción de una esencia masculina o paterna, sino más bien con la idea de la existencia de una diversidad de ellas. A su vez se vuelve importante destacar que el estudio pese a estar centrado en los padres varones, se asume como integrativa de ambos géneros y roles. De este modo, busca rastrear las posibilidades de cambio en las representaciones simbólicas de las figuras parentales en una sociedad como la actual. Bajo esta mirada, se habla desde una noción de ‘padre activo’, al respecto Aguayo (citado en Espinosa, 2006, p. 10) lo plantea de la siguiente manera “la propuesta de un padre activo supone una forma de paternidad donde la presencia del padre no está sujeta al cumplimiento de un rol predefinido de género, sino que implica hacerse parte de las más diversas acciones de crianza; donde se espera que a través del compartir lo cotidiano y los afectos con encuentros y desencuentros, se teja un vínculo que nutra tanto al hijo o hija como a la pareja de padre y madre (aunque no vivan juntos)”.

La gestación adolescente desde una perspectiva de género y de masculinidad, ha hecho notar la falta de investigaciones sobre la aproximación de los varones adolescentes a la paternidad, sus conductas y significados acerca de ella (OMS, 2000, citado en Aguayo y Sadler, 2006), siendo la fecundidad considerada tradicionalmente por las políticas como un asunto de una díada, compuesta por la madre y el bebé, invisibilizando la participación y corresponsabilidad de los hombres en los procesos de gestación y cuidados en la crianza (Olavarría, 2003). Sin embargo, Levandowski (2001) propone que los prejuicios acerca de los padres adolescentes se contradicen con la actitud que en realidad tienen muchos de ellos, en que no solo desean ser buenos padres sino que lo practican. Actualmente los hombres presentan un rol cada vez más participativo e influyente en la crianza de los infantes, cambios en relación a la introducción y contribución del padre en diversos aspectos que van desde la concepción al crecimiento del infante, siendo un ejemplo clave la presencia del padre en el parto. Un acompañamiento activo en la crianza va ligado al cambio y desarrollo social de los últimos tiempo aportando significativamente en el desarrollo psicosocial óptimo de su hija/o.

Este desarrollo óptimo es respaldado en numerosos estudios que señalan que las relaciones de apego tempranas sientan las bases para el desarrollo adecuado de niños y niñas. Rozenel (2006), refiere que los primeros años de vida son vitales para desplegar de manera organizada y funcional los modelos operativos internos con sus figuras de apego a partir de la comunicación e interacción diaria con éstos, lo que ayudaría a regular el estrés y los hitos críticos. Bowlby (1995) señala que construidos estos modelos representacionales de los padres tienden a persistir de manera relativamente estable a lo largo del tiempo e influye en las relaciones interpersonales que el ser humano establece en cada una de sus etapas del desarrollo.

Unido a las ideales y esperadas condiciones que se deben dar para un adecuado desarrollo biopsicosocial del infante, está la adquisición demostrada (y posterior desarrollo) de conocimientos y capacidades del comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida y la crianza y en las dimensiones (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio en pleno de sus derechos humanos. Esta definición, según Gómez y Muñoz (2014), pertenece a las llamadas: Competencias Parentales. Las competencias parentales permiten al individuo enfrentar tareas evolutivas y resolver demandas utilizando recursos y posibilidades que el contexto ofrece, siendo el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en la que la familia vive y las características del niño o niña (Rodrigo y Martín, 2009). Cabe destacar que este concepto junto con la investigación presente se fundamenta en la mirada de una Parentalidad Positiva, que es al comportamiento de los padres fundado en el bienestar del niño, que cuida, acompaña, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno proceso del niño (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

El estudio es de tipo mixto y transversal. La muestra es contactada principalmente a través de colegios de la Región de Valparaíso, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2015, donde se registraron un total de 30 padres varones pertenecientes a las distintas instituciones escolares y/o contactados de manera personal por las seminaristas, siendo ellos la muestra y base de datos de la investigación. De este universo los 30 padres cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. El estudio consistió en la aplicación de tres instrumentos: Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ) (anexo 3) estandarizado en Chile por Morán, Lecannelier y Rodríguez (2014), el cual evalúa la percepción sobre la disponibilidad y responsividad de la figura de apego del adolescente. La Escala de Parentalidad Positiva (e2p) (anexo 4) de Gómez y Muñoz (2014), la cual tiene como propósito identificar aquellas competencias parentales que los padres promueven al relacionarse con su hija o hijo, niña o niño a su cargo, agrupándolas en cuatro áreas: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Finalmente una entrevista socio-demográfica creada por las investigadoras (anexo 5).

Esta investigación está pensada como un aporte y complemento a las iniciativas, estudios y acciones destinadas a reflexionar en torno a una paternidad presente, y la situamos en un cruce entre los discursos de padres que quieren ser presentes y cercanos, cifras que reflejen esta nueva mirada más activa respecto al rol.

II. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes previos

A continuación expondremos aspectos provenientes de las investigaciones previas encontradas respecto al tema en cuestión. Cabe destacar la escasez de trabajos enfocados en estudiar las paternidades adolescentes. Es así que conceptos como: roles de género, desarrollo de las competencias parentales y apego, se encuentran acuñados en la literatura de manera aislada.

Una de las primeras investigaciones fue realizada por Denis Benatuil en el año 2004, titulado “Paternidad Adolescente ¿Factor de riesgo o resiliencia?”. Este trabajo es una compilación de estudios e información sobre la temática de la paternidad adolescente desde un enfoque poco explorado, evaluando los factores de riesgo y resiliencia. Se relevan distintos estudios realizados con jóvenes en el sistema de salud, el conocimiento de métodos anticonceptivos y la participación en programas de salud reproductiva. Se plantea la importancia de incluir a los varones en todo el proceso de procreación y crianza del niño, algo emerge desde el discurso de los jóvenes que manifiestan que el embarazo posibilita encontrar un lugar a partir de su rol de madre/padre, encontrarle sentido a la vida, incrementar la esperanza de tener un futuro mejor, aumentar su autoestima y la responsabilidad. Desde esa perspectiva cabe pensar en la inclusión de los varones en programas de salud reproductiva, involucrando a sus pares, padres e instituciones sociales; ayudando a los hombres a encontrar formas para expresarse y trabajar con ellos; proporcionando servicios especiales a los padres jóvenes y primerizos. Estos programas deben ir acompañados de cambios en los roles de género tradicionales que comúnmente la sociedad promueve.

Por otra parte, el trabajo de Sebastián Madrid y José Olavarría (2005) “Sexualidad, fecundidad y sexualidad en varones adolescentes de América Latina y el Caribe” realiza una mirada más específica a cómo se ha desarrollado la evolución de la juventud latina. Conceptos claves son: Los cambios sociales que se han producido en la región, en los jóvenes y en el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derechos. La pobreza y la escolaridad como dos variables profundamente asociadas a la sexualidad y a los comportamientos reproductivos, así como a la salud sexual y reproductiva de los/as adolescentes. La caracterización de la fecundidad de las mujeres adolescentes para compararla con la de los varones, y a su vez de manera más detallada sobre la fecundidad de los varones adolescentes y la paternidad. Nos habla cómo la muestra de varones se vuelve invisible en sus estudios y esta cifra es aún más alarmante cuando se trata de adolescentes. El artículo habla desde la necesidad de tener información estadística respecto a estos padres, para así promover la creación de programas (beneficios) e integrarlos activamente en la participación de la crianza; darles la responsabilidad y a la vez el mérito.

En continuidad con el trabajo que ya estaba realizando, en el año 2006, Sebastián Madrid publica la investigación “Paternidades Adolescentes y Ordenamiento de género en Chile”, en donde, además de analizar las implicancias de la paternidad durante la adolescencia en adultos jóvenes entre 25 y 29 años, en términos educacionales, laborales, y familiares, compara estas implicancias con la de la maternidad durante la adolescencia, centrando el análisis en el ordenamiento de género a partir de las estructuras de poder y de producción definidas por R.W. Connell; En este sentido, la paternidad durante la adolescencia se vuelve un problema social de interés no sólo por su aumento en el tiempo ni por su asimétrica distribución social y geográfica, sino que también porque es un fenómeno que está en el centro de las relaciones de género, cuyas implicancias son producto de –y a la vez reproducen- un determinado orden de género entre quienes están construyendo su identidad masculina.

En cuanto a estudios cualitativos, Claudia Cruzat publica en 2006 “Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del Sector Sur-Oriente de Santiago”, la cual busca reconstruir los significados de la paternidad en adolescentes varones, sus fuentes de influencia y su relación con la vivencia personal. Los principales resultados y conclusiones señalan que la paternidad adolescente es un tema lleno de contradicciones y escasamente difundido, lo que genera desorientación y desamparo; provoca un quiebre del proyecto de vida incitando una reestructuración. Por otra parte, es entendida como un proceso y sujeta a una serie de variables externas e internas, lo que se traduce en una paternidad condicionada.

Daniela González en el año 2008 publica su tesis “Ser padre adolescente: significados y vivencias. Tesis para optar al título profesional de asistencia social y el grado académico de Licenciado en trabajo social. Universidad academia de Humanismo Cristiano”, la cual tiene un enfoque cualitativo, de análisis de discursos, que pretende dar visibilidad a la vivencia del padre adolescente entre los 14 a 19 años de edad. El objetivo del estudio es develar la actitud de estos adolescentes y jóvenes frente a su sexualidad, cómo viven el proceso de una paternidad precoz y cómo construyen el significado de su paternidad. Parte de las conclusiones a destacar se encuentran que: la muestra entrevistada admitiría que existirían dificultades pero a su vez estarían conscientes de que tal vez no poseían la madurez suficiente para afrontar esta situación, su optimismo o alegría los hace suponer que los problemas asociados a la paternidad podrían superarse con el paso del tiempo, y que la preparación para asumir su rol, estaría dada por las experiencias que vivieron en sus familiares de origen respecto del cuidado de los niños/as. Estas ideas junto a la experiencia de la crianza como tal (nacimiento del infante) se han vuelto a replantear, bajo esta situación han podido dimensionar realmente las implicancias del rol que estaban asumiendo, y si bien la alegría no disminuye, las ideas preconcebidas que tenían respecto a la paternidad se modifican, y comienzan a entender a través de su propia experiencia el significado de ella. Otra conclusión a destacar del estudio tiene que ver con la prevalencia de valores tradicionales en donde el padre es quien debe

cumplir en el área laboral, por lo tanto ser el sustento económico, ya que se asocia el ejercicio de la paternidad con la labor de mantención de los hijos, que muchas veces opaca la participación que ellos tengan en la crianza propiamente tal.

Respecto a las condición educativa de los padres adolescentes, Palma (2009) en su trabajo de tesis, “Paternidad, maternidad y formación de familias adolescentes: su impacto en la permanencia en el sistema escolar” señala que la gestación adolescente y/o el ejercicio de la maternidad y la paternidad se convierten en factores importantes de abandono del sistema educativo. En este sentido, de acuerdo a datos de la Encuesta CASEN 2006, el fenómeno de la deserción escolar está fuertemente imbricado con dimensiones de género, tanto porque la proporciones de mujeres y hombres adolescentes desertores son diferentes (un 46% corresponde a mujeres y un 54% a hombres), como por las diferentes razones señaladas por ambos, reflejando la división sexual del trabajo de un orden de género tradicional y de predominio masculino, en cuanto hay una proporción similar de hombres y mujeres que asigna como razón de no asistencia a un establecimiento educacional factores asociados a los roles tradicionales de género de “hombre proveedor” y “mujer madre y dueña de casa”.

Cabello y Lombardo (2010) en su estudio “Padres antes de tiempo: maternidad y paternidad adolescente en Chile”, discuten sobre la gestación no planificada y la salud reproductiva de los adolescentes en Chile, indicando la oposición de la sociedad hacia ciertos asuntos que tienen que ver con la sexualidad de los adolescentes, entre ellos, los métodos anticonceptivos. Siendo la sexualidad un tema que aún los padres no pueden abordar naturalmente y los colegios no logran implementar una educación sexual integrada, hecha de manera sistemática y seria. Asumiendo esto, la investigación señala que la posición de ciertos sectores en torno a esta materia (religioso, político, medios de comunicación) influye en la circulación de un discurso determinado con respecto al tema de la sexualidad.

III. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentará un marco conceptual que permita interpretar los hallazgos relativos a la situación de las paternidades adolescentes y la influencia del rol de género, la edad y las representaciones de apego en el desarrollo de sus competencias parentales. Para ello, se abordará temáticamente el ámbito de las competencias parentales y conceptos asociados, posteriormente, se señalará el estado de la adolescencia, para dar paso a la definición de lo que se entenderá por apego. A continuación se describirá la mirada puesta en las categorías de género y las implicancias en desarrollo de paternidades. Para finalizar, se hace referencia a la intervención temprana destacando el uso de ésta en el desarrollo de métodos saludables de crianza.

3.1 Competencias Parentales

La noción de Competencias Parentales debe considerarse como un “concepto integrador que refiere principalmente a capacidades que tienen las personas para generar y coordinar que sean flexibles y adaptativas, generando así, estrategias que aprovechen las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo” (Masten y Curtis, 2000; Waters y Sroufe, 1983 citado en Rodrigo, Martin, Cabrera y Máiquez, 2009, p. 2). Bajo esta definición se concibe la competencia como multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual (Rodrigo et al., 2009).

Rodrigo et al. (2009) puntualizan que se entenderá como Multidimensional, porque implica el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento. Bidireccional, porque sirve tanto para propiciar el ajuste personal y social a los contextos como para analizar lo que los contextos proporcionan a las personas en su desarrollo. Dinámica, porque cambia a medida que el individuo se enfrenta a nuevos retos y tareas evolutivas que debe resolver, así como, a expectativas sociales que debe cumplir. Y por último, Contextual en un doble sentido, en cuanto las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y porque tales contextos ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas.

Barudy y Dantagnan (2005) trazan el concepto de competencias parentales como una forma semántica de referirse a capacidades prácticas de los padres, que giran en torno a cuidar y proteger a sus hijos, entre otras responsabilidades. Para estos autores las competencias parentales no se limitan exclusivamente a una paternidad biológica, sino que pueden ser practicadas por cuidadores que ejercen una paternidad social. En consecuencia, la adquisición de competencias parentales es el resultado de procesos complejos entre los que se mezclan factores biológicos, con experiencias y procesos de aprendizaje derivados de la cultura y los contextos sociales en los que se desenvuelve el ser humano. Las principales capacidades que citan están relacionadas con: la vinculación afectiva con sus hijas e hijos,

respondiendo de esta manera a sus necesidades por medio de sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales en los que la capacidad del adulto para responder y apearse a su hijo no sólo depende de potenciales apegos biológicos, sino que también de sus propias experiencias de apego y de su historia de vida. Asimismo, Barudy y Dantagnan en el año 2005, señalan la presencia necesaria de una conducta empática por parte de los padres, los cuales deben tener la capacidad de percibir las vivencias interna que están ocurriendo en sus hijas/os a través de la lectura correcta de sus manifestaciones verbales y no verbales, logrando sintonizar con el mundo interno de sus hijos y responder adecuadamente ante sus necesidades. Por otro lado, se destaca la importancia de modelos de crianza enfocados a saber responder las demandas de los cuidadores con una reproducción en los modelos de crianza de la familia de origen y en las redes sociales (Barudy, 2005). Finalmente, se encuentra la capacidad participar en las redes sociales y de utilizar recursos comunitarios, esto refiere a la facultad de pedir, aportar y recibir ayuda de los roles familiares, sociales, institucionales y de profesionales con la finalidad de promover el ejercicio de una parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez & Martin, 2010).

Por otra parte, Gómez y Muñoz (2014), siguiendo la definición de Bronfenbrenner & Evans (2000), entenderán por competencia parental:

La adquisición demostrada -y posterior desarrollo- de conocimientos y capacidades para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos (p. 6).

A modo de resumen, las competencias parentales permiten al individuo enfrentar tareas evolutivas y resolver demandas utilizando recursos y posibilidades que el contexto ofrece, siendo el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en la que la familia vive y las características del menos. Es substancial destacar que las competencias son diversas y deben considerar relacionas entre sí (Rodrigo et al., 2009).

3.1.1 Competencias Parentales Vinculares

La competencia parental vincular se define como “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas” (Gómez y Muñoz, 2014, p. 6). Se reconocen 4 componentes de la competencia parental vincular son: (a) la mentalización; (b) la sensibilidad parental; (c) la calidez emocional; y (d) el involucramiento parental en los distintos aspectos de la vida cotidiana del niño o niña. Las competencias parentales vinculares se manifiestan principalmente a través de prácticas de

crianza socioemocionales (Bornstein & Putnick, 2012 en Gómez y Muñoz, 2014). Las prácticas de crianza socioemocionales incluyen la variedad de conductas visuales, verbales, afectivas y físicas que usan los padres para involucrar a los infantes en intercambios interpersonales, tales como besos, caricias para consolarlos, sonrisas, vocalizaciones y contactos lúdicos cara-a-cara, siendo esencial la apertura, la escucha y la cercanía emocional positiva (Bornstein, 2012; Bornstein y Putnick, 2012).

Estos procesos de crianza han sido históricamente enfatizados en la primera infancia, pero gradualmente ha comenzado a identificarse su importancia en todas las etapas del desarrollo. Las investigaciones han demostrado que estos procesos de parentalidad se asocian fuertemente a la constitución de un apego seguro, inseguro o desorganizado en los niños y a su posterior desarrollo socioemocional y bienestar (Gómez, Muñoz y Santelices, 2008; Lecannelier, Ascanio, Flores y Hoffman, 2011; Schore, 2001; Santelices et al., 2012; Roggman et al., 2013 citado en Gómez y Muñoz, 2014).

3.1.1.1 Mentalización

Para Lecannelier (2013) la mentalización es un mecanismo ampliamente conocido e investigado y que ha recibido diversas nomenclaturas, y que se refiere a:

La habilidad cognitiva y afectiva de comprender y empatizar con la conducta del niño en términos de la atribución de diversos tipos de estados mentales (emociones, pensamientos, necesidades, deseos, etc.). En un sentido más práctico, incluye el fomento en el “sistema de cuidado” de actitudes y habilidades relacionadas con preguntarse y comprender los estados emocionales, cognitivos, necesidades y función adaptativa de las múltiples situaciones de estrés que pueden experimentar los niños. (p. 7)

El autor plantea que se espera que los padres o cuidadores adquieran una actitud y habilidad para preguntarse por: (a) Los estados emocionales del niño (lo que podría estar sintiendo en aquellos momentos de estrés). (b) Lo que podría estar pensando, imaginando, o recordando. (c) Lo que podría estar necesitando hacer o expresar a través de la conducta y reacción de estrés (es decir, la función de la conducta y/o reacción de estrés).

3.1.1.2 Sensibilidad parental

De acuerdo a Ainsworth, Velar, Waters y Wall (1978, citado en Juffer, Bakermans-Kranenburg y van Uzendoorn, 2005) la sensibilidad parental puede entenderse como la habilidad de percibir las señales del niño correctamente, y reaccionar a estas señales inmediata y adecuadamente. La sensibilidad materna incluye componentes tales como la sincronía, la mutualidad, el apoyo emocional, una actitud general

positiva, y conductas de estimulación del infante (Horvath y Weinraub, 2005 en Gómez, Muñoz y Santelices, 2008).

Un aspecto central de la sensibilidad es la capacidad del cuidador para adaptarse al contexto y su disposición a responder a las señales del niño, dejando en sus manos el liderazgo de la situación (Broberg, 2000 en Gómez, Muñoz y Santelices, 2008).

3.1.1.3 Calidez emocional

La calidez, también llamada receptividad o aceptación, se expresa a través de acciones que refuerzan la individualidad, la auto-regulación y la autoafirmación del niño. La calidez emocional implica que los padres se involucran y muestran interés en las actividades del niño, a la vez que lo escuchan y apoyan (Broderick y Blewitt, 2003 en Richaud et al., 2012).

3.1.1.4 Involucramiento parental

El involucramiento parental se comprende como “el tipo de relaciones que desarrollan los padres con sus hijos, a saber: el tipo de autoridad ejercida y el conocimiento de las actividades de los hijos principalmente” (Dillon, 2005, citado en Lara y Rojas, 2014, p. 5). Este tipo de relaciones han demostrado tener relación con resultados socioemocionales de los niños, el mejoramiento conductual, control de impulsos y atención infantil. Fagbeminyi (2011, 2005, citado en Lara y Rojas, 2014) encuentra que la participación de los padres, en el cuidado y el apoyo emocional, tiene una influencia muy grande en la educación de la primera infancia, en particular en el rendimiento académico del niño, además de que ayuda a ampliar el horizonte del niño, a mejorar sus relaciones sociales, y a promover un sentido de autoestima y autoeficacia.

3.1.2 Competencias Parentales Formativas

Se definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas” (Gómez y Muñoz, 2014, p.5) Sus componentes son cuatro: (a) la estimulación del aprendizaje, (b) la guía, orientación y consejo en diversos momentos del ciclo vital, (c) la definición de normas y hábitos mediante una disciplina positiva basada en el Buen Trato y (d) la socialización o preparación para vivir en sociedad (Aguirre, 2010; Barudy y Dantagnan, 2005, 2010, citado en Gómez y Muñoz, 2014).

Las competencias formativas se manifiestan y se ven reflejadas en las prácticas de crianza didácticas. Las prácticas de crianza didácticas o cognitivas se fundamentan en:

La variedad de estrategias que los padres usan para estimular a los infantes a involucrarse y comprender el mundo que los rodea, mediante conductas como focalizar la atención del niño/a en objetos o eventos del entorno, introducir, mediar e interpretar el mundo externo, describir y demostrar, así como generar oportunidades para observar, imitar y aprender. (Bornstein, 2012; Bornstein y Putnick, 2012 citado en Gómez y Muñoz, 2014, p.8).

A su vez, el conversar con el hijo, hija o niño/a a su cargo cumple un rol fundamental. Las últimas investigaciones han revelado las “enormes brechas en el desarrollo cognitivo y socioemocional derivadas, literalmente, de cuántas palabras significativas escucha un niño niña al día y cuántas oportunidades para estructurar "turnos de conversación" se le ofrecen en el cotidiano” (Weisleder y Fernald, 2013 citado en Gómez y Muñoz, 2014, p.8). Se vuelve palpable que la práctica de conversar con el hijo o hija no surge de la nada o sin bases, sino probablemente de una historia engrosada en interacciones positivas y un particular pensamiento o ideología parental coherente con un enfoque que visualiza al niño/a como "sujeto de derechos" (Gómez y Muñoz, 2014, p.8).

3.1.3 Competencias Parentales Protectoras

Esta área se precisa como el “conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual” (Gómez y Muñoz, 2014, p.9). Este concepto de "protección" se resguarda en una mirada amplia de la palabra, unificando los tres ámbitos de una misma figura: necesidades, derechos y desarrollo en donde se integra el enfoque de necesidades, el enfoque de desarrollo humano y el enfoque de los derechos de la infancia y los canaliza en una misma área.

Según Gómez y Muñoz (2014) los procesos identificados en la literatura en esta área de competencia parental se organizan nuevamente en cuatro componentes: (a) la provisión de cuidados cotidianos que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de un niño/a; (b) el logro de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual (como opuestos a la negligencia, maltrato o abuso sexual), en los distintos nichos ecológicos de desarrollo en que habita el niño/a (Barudy y Dantagnan, 2005; 2010 citado en Gómez y Muñoz, 2014, p.9); (c) la organización de la vida cotidiana de tal forma que aporte con ciertos ámbitos de predictibilidad y rutina en sus vidas (ej., vivienda, pareja, etc.) como condiciones que reducen la presencia de estrés tóxico en el desarrollo infantil (National Scientific Council on the Developing Child [NSC], 2011, citado en Gómez y Muñoz, 2014, p.9); y (d) la búsqueda de apoyo social (emocional, instrumental o económico) según resulte necesario en los distintos momentos de la crianza (Rodrigo et al., 2010 citado en Gómez y Muñoz, 2014).

Estas competencias se manifiestan en su mayoría a través de prácticas de crianza materiales, que encierran en su concepto aquellas formas en que los padres ofrecen y organizan el mundo físico del infante, siendo responsables por el número y variedad de objetos inanimados (como juguetes o libros) disponibles, el nivel de estimulación ambiental, los límites a la libertad de exploración física, entre otros (Bornstein, 2012; Bornstein y Putnick, 2012 citado en Gómez y Muñoz, 2014). Así también las prácticas de ‘crianza nutrientes’, que abordan las necesidades físicas del infante, y aquellas de supervisión y protección frente a los riesgos del entorno (Gómez y Muñoz, 2014).

3.1.4 Competencias Parentales Reflexivas

Finalmente, siguiendo a Gómez y Muñoz (2014), la cuarta competencia parental se define como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de retroalimentar las otras áreas de competencia parental” (p. 9)

La última arista de las competencias también se divide en cuatro componentes: (a) anticipar tópicos de la crianza o escenarios adversos que puedan surgir; (b) monitorear las influencias biopsicosociales sobre el desarrollo del niño/a en sus distintos nichos ecológicos de pertenencia; (c) el proceso de meta-parentalidad o la habilidad de reflexionar en tres áreas interconectadas: la historia de parentalidad vivida y desplegada, las prácticas parentales actuales y la calidad de la relación padre-hijo (Nicholson, Howard & Borkowski, 2008 citado en Gómez y Muñoz, 2014, p.10). Y por último, se incorpora como componente de las competencias parentales reflexivas (d) el necesario autocuidado parental. El autocuidado parental hay que entenderlo como “aquellas actitudes y prácticas que favorecen una apropiada salud física y mental (o bienestar subjetivo) necesario para disponer de las energías y recursos que permiten desempeñarse adecuadamente en las otras dimensiones de la parentalidad” (Gómez y Muñoz, 2014).

3.2 Parentalidad Positiva

El concepto de parentalidad positiva es tomado como un eje inspirador dado un contexto y periodo social específico en el Consejo de Europa. Nace como un concepto integrador que permite reflexionar sobre el papel de la familia en la sociedad actual y al mismo tiempo desarrollar orientaciones y recomendaciones prácticas sobre cómo articular sus apoyos desde el ámbito de las políticas públicas de familia, del rol y responsabilidades parentales que deben ejercer los padres. El Consejo de Europa decide promover la Recomendación Rec, art.19, documento publicado el año 2006 por el comité de Ministros a los Estados

Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

Para Rodrigo et al. (2010), pioneros en la descripción del concepto, la parentalidad positiva se refiere “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p. 11). Se entiende que el objetivo y la tarea de ser padres es promover relaciones positivas entre ellos y sus hijas/os, relaciones fundadas principalmente en la responsabilidad parental, garantizando así los derechos del niño y un óptimo desarrollo potencial y bienestar. Desde este enfoque, el ejercicio de la autoridad por parte de los padres y el modo de aplicar la autoridad para que sus hijas/os les obedezcan, se fundamenta básicamente en la ejecución responsable de ésta, preservando los derechos y capacidades sociales y de autonomía de las hijas e hijos (Rodrigo et al., 2010).

En el año 2010, Rodrigo, Máiquez y Martín describen una serie de principios que conforman la columna vertebral en donde se sustenta la práctica de la parentalidad positiva, facilitando el desarrollo y un bienestar tanto físico como mental adecuado en las niñas/os. Para los autores, los principios se resumen en:

El establecimiento de vínculos afectivos cálidos, protectores y estables para que los menores se sientan aceptados y queridos. Ello presume el fortalecimiento continuado de los vínculos familiares a lo largo del desarrollo, variando las formas de manifestación del afecto con la edad. Un entorno estructurado, que proporciona modelo, guía y supervisión para que los menores aprendan las normas y valores. Supone el establecimiento de rutinas y hábitos para la organización de las actividades cotidianas donde se llevan a cabo estos aprendizajes. Estimulación y apoyo al aprendizaje cotidiano y escolar para el fomento de la motivación y de sus capacidades. Ello supone la observación de las características y habilidades de las hijas e hijos, estimulación y apoyo en sus aprendizajes así como el tener en cuenta sus avances y sus logros. Reconocimiento del valor de las hijas e hijos, mostrar interés por su mundo, validación de sus experiencias, implicarse en sus preocupaciones, responder a sus necesidades. (p. 12).

Además se señala la importancia de reconocer a los infantes como personas de opinión, en donde se les debe considerar sus puntos de vista y su percepción de mundo para que empiecen poco a poco a cumplir un rol activo y responsable en las decisiones familiares. Capacitarles, hacerles agentes activos, competentes y capaces de cambiar las cosas e influir sobre los demás. Para ellos estas enseñanzas deben ser impartidas con una educación sin violencia, descartando toda forma de castigo físico o psicológico, los

padres deben rechazar toda clase de castigo corporal que constituye una violación del derecho del menor al respeto de su integridad física y de su dignidad humana, el uso de fuerza trae como consecuencias modelos inadecuados de relación interpersonal por imitación y los hace vulnerables ante una relación de dominación impuesta por la fuerza (Rodrigo et al., 2010).

Por consiguiente, es posible decir que la parentalidad positiva plantea un control parental basado en afecto, apoyo, comunicación, acompañamiento e implicancia en la vida cotidiana de las hijas e hijos (Rodrigo et al., 2010).

3.2.1 Modelo Ecológico de la Parentalidad Positiva

En la tarea de ser madres y padres, la práctica de las competencias parentales, no se lleva a cabo en un vacío, ni depende exclusivamente de las características de los progenitores. Se ejerce dentro de un espacio ecológico cuya calidad depende de tres tipos de factores: el contexto psicosocial donde vive la familia, las necesidades evolutivo/educativas de los menores y las capacidades de los padres y madres para ejercer la parentalidad positiva. Estos espacios ecológicos deben ser concebidos de manera interactiva para poder valorar y considerar la ecología que envuelve el quehacer de una esperada parentalidad positiva (Rodrigo, et al., 2010). El contexto psicosocial, son aquellas condiciones del entorno familiar que pueden resultar tóxicas o de riesgo para las familias o que, por el contrario, pueden resultar benéficas o protectoras para su buen funcionamiento (Garbarino, 1997; Garbarino y Gantzel, 2000 citado en Rodrigo et al., 2010).

Las necesidades evolutivo/educativas son condiciones de diverso tipo que hacen que los menores deban ser objeto de atención o cuidados específicos. Determinados períodos de edad (0-3 años, adolescencia), las condiciones al nacer o las complicaciones perinatales, el retraso en el desarrollo, los trastornos de conducta, la presencia de enfermedades crónicas, los problemas de salud mental, o la hiperactividad, entre otras, son condiciones que pueden incrementar la vulnerabilidad de los menores y las necesidades de todo tipo que hay que cubrir para su adecuado desarrollo. Todo ello puede requerir de sus progenitores, ajustes y compensaciones de diverso tipo e intensidad que complican el ejercicio de las responsabilidades parentales.

Por último, las capacidades y habilidades parentales para la crianza y la educación de las niñas y niños, también modelan poderosamente el ejercicio de la parentalidad positiva, estas pueden facilitar o dificultar considerablemente el modo de asumir responsabilidad como cuidadores.

Es fundamental, por lo tanto, considerar que bajo el alero del modelo ecológico no existen dos tipos de madres/padres, los buenos y los malos, si no que existen múltiples ecologías en las que los

progenitores y/o cuidadores, construyendo su tarea con diversos grados de dificultad (Rodrigo et al., 2010).

3.2.2 Intervenciones con base en la Parentalidad Positiva

En el área de estudios en familias vulnerables, Vargas y Arán (2014) realizan un análisis de distintas de investigaciones que demuestran un patrón que ha favorecido en el último tiempo el trabajo con familia y parentalidad, entre ellos, los principios de la parentalidad positiva (Gómez, Cifuentes y Otún, 2012). Desde el enfoque de la parentalidad positiva, se asume que programas de educación parental pueden promover la autoeficacia parental (Rodrigo y Byrne, 2011).

Este modelo de intervención psicoeducativo se implementa en forma grupal mediante talleres expositivo-participativos. Los talleres de fortalecimiento parental fueron pensados como espacios de intercambio de experiencias, vivencias y conocimientos entre los sujetos profesionales y los sujetos participantes. La coordinación y desarrollo de los talleres se lleva cabo por un equipo interdisciplinario (i.e., psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales). En todas las sesiones se privilegia el desarrollo de habilidades para la crianza basados en los principios de la parentalidad positiva (Gómez, et al., 2012).

3.3 Resiliencia

La resiliencia, ha sido concebida operacionalmente como un “proceso de desarrollo dinámico que refleja evidencias de una adaptación positiva, a pesar de las adversidades significativas que se pueden presentar” (Luthar et al., 2000 citado en Kotliarenco y Cáceres, 2013, p. 5), un proceso de crecimiento en donde se potencian las fortalezas y los recursos personales (Munist et al., 1998). La resiliencia, no debe ser entendida como un atributo exclusivamente personal, sino como un fenómeno (un constructo hipotético) que debe ser derivado de un ostensible funcionamiento competente a pesar de la adversidad, que se manifiesta como consecuencia de una historia/realidad familiar y de las influencias del medio, ecosistémicas, que han mostrado constituirse en mecanismos o factores protectores en el desarrollo de la resiliencia (Kotliarenco y Cáceres, 2013). Grotberg (1995, citado en Kotliarenco y Cáceres, 2013) promueve que la resiliencia es parte del proceso evolutivo y enfatiza la importancia de que sea suscitada desde la niñez.

Se debe tener presente que la resiliencia no es un estado permanente y de total invulnerabilidad (Cyrulnik, 2006 citado en García, 2010), en otras palabras, se puede ser resiliente respecto a un ámbito o periodo determinado y a la vez no necesariamente se es resiliente en otra etapa o situación. Por consiguiente, autores como Rodrigo et al., (2010) manifiestan que cuando se habla de resiliencia, se debe

entender por ciertas capacidades que no necesariamente son inherentes a las personas y que pueden debido a esto, ser entrenadas y mostrarse en el terreno de lo relacional.

3.3.1 Modelos de resiliencia

Si bien las definiciones de resiliencia refieren principalmente a capacidades más bien personales, también existe la Resiliencia Familiar. El enfoque de la resiliencia familiar se nutre de la resiliencia individual, en especial del esquema que tensiona factores de riesgo y vulnerabilidad contra factores protectores y de recuperación. Pero a su vez, ha desarrollado conceptos propios y específicos, al concebir la crisis como un desequilibrio entre demandas, capacidades y significados construidos por la familia (Patterson, 2002a, 2002b, citados en Gómez y Kotliarenco, 2010), o la visualización de los sistemas de creencias, procesos organizacionales y patrones de comunicación y resolución de problemas, como procesos articuladores de la resiliencia familiar (Walsh, 2003, 2004, 2007, citados en Gómez y Kotliarenco, 2010). En síntesis, al igual que la resiliencia individual, la resiliencia familiar se refiere a un proceso que es dinámico y que permite al sistema- la familia como un sistema abierto- reaccionar positivamente ante adversidades y dificultades del entorno, teniendo como resultado, salir fortalecida (Rodrigo et al., 2010).

También se puede reconocer el término Resiliencia Parental, entendido como “un proceso dinámico que permite a los cuidadores tener la capacidad de desarrollar una relación protectora y sensible que tienen en cuenta las necesidades de sus hijos, a pesar de vivir en un entorno o contexto que potencian el maltrato” (Rodrigo, 2009, p. 2). El concepto acuñado por Rodrigo (2009) sobre resiliencia parental se limita al componente del sistema educativo parental, una parte muy sensible del sistema familiar que puede quedar muy afectada en aquellas familias que viven bajo situaciones de estrés psicosocial.

3.4 Adolescencia

La adolescencia es reconocida popularmente como un periodo que presenta momentos que pueden resultar ásperos y confusos, revitalizadores y apasionantes. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012, p.2) señala esta etapa desarrollo “como el comienzo de una búsqueda de la identidad y de un camino para darle sentido a la vida y encontrar un lugar en el mundo”. Luengo (2003, citado por el Ministerio de Salud [MINSAL], 2011) define a la adolescencia como:

La etapa de la vida en que se producen los procesos de maduración biológica, psíquica y social de un individuo, permitiéndole a las personas alcanzar la madurez o la etapa adulta, incorporándose así en forma plena a la sociedad. En esta etapa se producen importantes cambios que pueden determinar un conjunto de fortalezas para la vida y el desarrollo o de lo contrario, pueden aumentar las condiciones de vulnerabilidad social y riesgos para la salud. La edad de la

adolescencia se ha ido extendiendo progresivamente, en la medida que la madurez biológica se alcanza más precozmente y la madurez social más tardíamente (p. 9).

Es importante destacar que el modo en que es experimentada esta fase por el adolescente, viene dado por la manera en que estas etapas son representadas socialmente, variando de cultura en cultura, por lo cual, no es posible definir las a partir de características únicas, ni como grupos de edad específicos. No obstante, la construcción que se haga de la adolescencia va a determinar miradas, levantamiento de problemas y abordaje de los mismos por las políticas, las instituciones sociales y las familias, siendo estos variados e incluso opuestos (Aguayo y Sadler, 2006). Pese a esto, a fin de contar con criterios operativos que faciliten la investigación, las agencias internacionales han consensuado la adolescencia, demográficamente, situada en el grupo de personas entre los 10 y 19 años de edad (MINSAL, 2008). De acuerdo a datos de UNICEF (2002) se calcula que en el mundo hay 1.200 millones de jóvenes de entre 10 y 19 años de edad, la mayor generación de adolescentes de la historia.

Desde los enfoques tradicionales y adultocéntricos de la adolescencia, en ésta se “construyen y reproducen una serie de supuestos y estereotipos sobre la juventud, entendiéndola como un momento problemático, como una etapa de crisis, como un momento de riesgo o peligro en función del objetivo de constitución de una identidad sana, no patológica” (Aguayo, Sadler, Obach, y Kimelman, 2013, p.21). Situación que se expresa en el sector salud y en la toma de decisiones de políticas basadas en la perspectiva de los factores de riesgo, desde el cual se han descrito las principales áreas de inseguridad para la salud de los/as adolescentes (Aguayo y Sadler, 2006). Los riesgos asociados al ámbito de la salud sexual y reproductiva incluyen “las infecciones de transmisión sexual (ITS), el SIDA, la gestación adolescente, la salud de la madre, la paternidad, etc.” (Maddaleno y Schutt–Aine, 2003; OMS, 2000, citados en Aguayo y Sadler, 2006, p. 17).

Aunque no es secreto que una de las dimensiones que pasa por mayores cambios en el período de la adolescencia es la de las interacciones, en donde relaciones y vínculos con el mundo se ven entorpecidos y/o dificultados, mientras se va viviendo y creciendo con una nueva perspectiva identitaria, este estudio pretende orientar la mirada de la adolescencia hacia la dirección que los considera como sujetos de derecho, tal como estableció en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada en Chile en el año 1990. Entre ellos se encuentra el derecho a la información y a adquirir conocimientos; a acceder a servicios, como la educación, la salud, los entretenimientos y la justicia; a un entorno seguro y estimulante, y a disponer de oportunidades para participar y expresar sus opiniones (UNICEF, 2002, p.5). Si los países que se suscriben a la Convención, adoptan las medidas necesarias para dar cumplimiento a estos derechos, podrían ofrecer, también, un entorno en que el adolescente pueda desarrollarse de forma saludable. UNICEF (2002) destaca numerosos estudios en donde se ha demostrado que la forma en que

los adolescentes conectan con su mundo social influye en su salud y desarrollo y les protege frente a conductas de alto riesgo. Los mismos indican que “Al establecer lazos coherentes, positivos y emocionales con adultos responsables, los jóvenes pueden sentirse seguros y a salvo, y obtener la resistencia que les permita confrontar y resolver los problemas que les depara la vida” (p.9)

Especialmente, como un recurso de ayuda en la exploración de esta etapa evolutiva, los adolescentes deben aprender conocimientos para la vida diaria y aptitudes para la negociación, para resolver conflictos, para desarrollar su capacidad crítica, para tomar decisiones y para comunicarse. La educación sobre conocimientos para la vida diaria puede ayudar a desarrollar estas aptitudes y enseñar a los adolescentes cuestiones como el civismo, la cualificación laboral y la ética del trabajo, la paternidad y la prestación de cuidados (UNICEF, 2002).

3.5 Gestación adolescente

Para efectos de este estudio, se utilizará el concepto de Gestación adolescente (GA) en lugar de Embarazo adolescente, puesto que, la palabra embarazo definida como: impedimento, dificultad, obstáculo, encogimiento, y como estado en que se halla la hembra gestante, da cuenta de un momento que, para la mujer, resulta entorpecedor, limitante e incómodo (Aguayo y Sadler, 2006). Por el contrario, Aguayo y Sadler (2006) invitan a hablar de gestación, como la acción de gestar “llevar y sustentar la madre en su seno el embrión o feto hasta el momento del parto, que también se entiende como el preparar o desarrollar algo, especialmente un sentimiento, una idea o una tendencia individual o colectiva” (p. 14), normalizando un proceso humano devenido en edad adolescente.

La gestación en la adolescencia es una realidad extendida tanto en nuestro país como en la región. Gómez, Molina y Zamberlin (2011, citados en Aguayo, et al., 2013) indican que en América Latina y el Caribe, el 18% de todos los nacimientos son de madres adolescentes de 15 a 19 años. Fenómeno, cuya ocurrencia estaría influida por un conjunto de variables macro y micro sociales. Además, desde la perspectiva de estos autores, es síntoma de múltiples problemas sociales, por ejemplo, “se encuentra vinculado a problemas de pobreza, educación, inequidad de género, vulneración de los derechos, contextos familiares adversos y violencia sexual” (p.39), aconteciendo predominantemente en los sectores de menor nivel socioeconómico y en los países en desarrollo. Como reflejo de esto, Aguayo y Sadler (2006) dan cuenta que existe una respuesta cultural a la gestación adolescente, usualmente, asociada a estigmas, castigo social, falta de apoyo, presión para dejar la escuela y a cumplir con roles tradicionales de género en relación a la maternidad y paternidad.

Si se considera el desarrollo de los hijos/as de madres en edad adolescente, los principales factores de riesgo psicosociales, de acuerdo a Luengo y González (2003, citado en Aguayo y Sadler, 2006, p. 23) son:

La tardanza en el control prenatal y el incumplimiento o mal cumplimiento de las recomendaciones del personal de salud tanto para el embarazo como para el cuidado del recién nacido/a (por ejemplo los cuidados nutricionales de la madre y del niño/a); el ambiente desfavorable e inestable que rodea a el/la adolescente y su hijo/a; y la pobreza de los modelos parentales, la inexperiencia de la adolescente propia de su etapa de desarrollo, los escasos conocimientos formales sobre el desarrollo normal de los pequeños/as, los tratamientos médicos, la ausencia de la figura parental.

Se ha observado que el proveer de psicoeducación en estos casos, ya sea por medio de programas especializados de los consultorios u organizaciones de beneficencia, minimiza gran cantidad de los riesgos mencionados para el bebé, al tener la adolescente embarazada mayor acceso a información y más apoyo social y afectivo.

Cabe destacar que la mayor parte de los datos y de la literatura disponible acerca de gestación en la adolescencia, ponen foco en las madres adolescentes. De acuerdo a Aguayo y Sadler (2006), esto ofrece limitaciones conceptuales, estadísticas y metodológicas, excluyendo de la comprensión del problema y del diseño de sus soluciones a los varones. Temas que serán tratados posteriormente.

3.5.1 Gestación no planificada

Aguayo y Sadler (2006) proponen referirse al embarazo no deseado como Gestación no planificada. Esto, porque el primer término, implica un proceso muchas veces estigmatizante para el adolescente. Los autores explican que, si bien puede haberse tratado de una concepción no planeada, ello no implica necesariamente que luego ese hijo/a no sea deseado/a.

Los autores argumentan el concepto, dado los resultados en su estudio “Gestación adolescente y dinámica familia”, cuyas conclusiones fueron presentados en el año 2006. En este trabajo, encontraron que en varios de las/os entrevistados, sus hijos eran parte del plan personal y de pareja, cuestionando la validez actual del concepto de embarazo no deseado, tradicionalmente, utilizado. Descubrimiento que exige adentrarse en los sentidos que puede tener la gestación para una pareja de adolescentes y en el ámbito de decisión y elección que no sólo tienen sino que ejercen.

Es necesario decir que, en el caso de Chile, se ha documentado que las gestaciones no planificadas pueden tener consecuencias para la salud de las madres tales como abortos riesgosos (ilegales), matrimonios forzados y/o tempranos, menor escolaridad, menores ingresos futuros. Además las mujeres adolescentes embarazadas tienden a buscar control prenatal tardíamente o a no buscarlo, lo que aumenta el riesgo de tener complicaciones con el embarazo (Maddaleno y Schutt–Aine, 2003, citado en Aguayo y Sadler, 2006).

3.6 Modelos Operantes Internos (MOI) como representaciones respecto al apego

Bowlby, en el año 1969 define su teoría del apego como una tendencia a desarrollar lazos afectivos significativos por parte de los bebés y sus cuidadores principales. Predisposición natural e inicial en la vida que se ve reflejada en formas de comportamiento desarrolladas en los niños para conseguir proximidad de las figuras de apego, y que surgen a partir de representaciones mentales internalizadas, denominadas "estilos de apego", que posteriormente en el adulto se les ha llamado "Modelos Operantes Internos" de las interrelaciones (Morales y Santelices, 2007).

Marrone (2001), comprende los Modelos Operantes Internos (MOI), como representaciones, mapas cognitivos, esquemas o guiones que un individuo tiene de sí mismo y de su entorno, y que pueden ser objeto de conocimiento o representación psíquica. Bowlby (1969) elabora de manera más amplia sus ideas sobre la construcción, uso y revisión de los modelos mentales, indicando que representan una realidad constituida por personas y objetos significativos para el individuo, construyendo un mapa representacional cognitivo-afectivo-dinámico que ayuda al sujeto a ingresar a una realidad compartida, en la que cada uno de sus integrantes tiene una mente individual, con deseos, planes, necesidades, las que necesitan ser conocidas o inferidas para relacionarse entre las personas.

Rozenel (2006) refiere que alrededor del primer año de vida, bajo circunstancias más o menos normales, el niño irá desarrollando de manera organizada y funcional el MOI de la (s) figura (s) de apego a partir de la comunicación e interacción diaria con éstos, ubicados dentro de un contexto social. Una vez construidos estos modelos representacionales de los padres y de la interacción con ellos, tienden a persistir de manera relativamente estable a lo largo del tiempo y a operar a nivel inconsciente (Bowlby, 1995). De esta manera, la pauta de apego de un niño pequeño estará en directa sintonía con los modelos de sus padres, en especial con el de su madre o cuidador(a) principal (Bowlby, 1995; Bretherton, 1999; Fonagy, 1999; Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002, citados en Morales y Santelices, 2007). Es decir, con respecto a las figuras de apego, los MOI posibilitan al infante el hecho de saber quiénes son las figuras de apego, dónde se pueden encontrar y cómo se puede esperar que respondan, en el sentido de cuan disponibles se encuentran al momento de ser necesitadas, ya sea ante el temor, el estrés o el desamparo

(Marrone, 2001). Por lo tanto, de acuerdo a los patrones de apego seguro vs. inseguro, estos representan tipos particulares de MOI de relación, que dirigen no sólo sentimientos y conductas sino también procesos cognitivos, de atención y memoria, en tanto éstos se relacionen de manera directa o indirecta con el apego (Main, Kaplan & Cassidy, 1985 citado en Rozenel, 2006). Durante los últimos años, se ha clarificado que las representaciones respecto a las figuras de apego juegan un papel poderoso y prevalente para el entendimiento de la relación padres- infante, tanto normal como patológica.

3.7 Masculinidad y masculinidades

El concepto de masculinidad se refiere a “cómo los hombres son socializados y a los discursos y prácticas que se asocian con las diferentes formas de ser hombre” (Aguayo, et al., 2013, p. 15). Por lo tanto, se entenderá como una construcción cultural que se reproduce socialmente y que, por tanto, no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están insertos los varones (Kaufman 1987; Gilmore 1994; Seidler 1994; Badinter 1993; Connell 1995; Gutmann 1996; Kimmel 1992; Fuller 1997 y 1998; Viveros 1998; Valdés y Olavarría 1997, citados en Olavarría, 2000, p. 11).

Culturalmente, se ha promovido un modelo de masculinidad, llamado “Masculinidad Hegemónica” (Connell, 1997), que le otorga mayor valoración a lo masculino por sobre lo femenino, e incentiva en los hombres a seguir ciertos comportamientos como “ser activo, fuerte, no expresar sus emociones, no demostrar miedo, ser jefe de hogar y proveedor, responsable y autónomo, entre otras características” (Olavarría y Valdés, 1998; Olavarría, 2001, citado en Aguayo et al., 2013, p. 15). Se trata de un modelo que provoca incomodidad y molestia a algunos varones y fuertes tensiones y conflictos a otros, por las exigencias que impone (Olavarría, 2000, p. 11). Olavarría (2000) además, plantea que este patrón hegemónico de la masculinidad, funciona como la "norma" y "medida" de la hombría, sometiéndose desde la infancia al varón a un cierto proceso de "hacerse hombres", como algo que se debe lograr, conquistar y merecer. Es decir, ser aceptados como "hombres" por los otros varones que "ya lo son", y ser reconocidos como "hombres" por las mujeres.

Olavarría (2000) menciona dos mandatos, que bajo el modelo de la masculinidad hegemónica, pasa a ser determinante para la vida de un hombre; el primero, señala que éstos se deben al trabajo, porque “trabajar significa ser responsable digno y capaz, éste les da a los varones autonomía y les permite constituir un hogar, ser proveedores, cumplir con su deber hacia la familia, ser jefes de hogar y autoridad en su familia” (p. 13). Y un mandato complementario que indica que “los hombres deben ser padres como uno de los pasos fundamentales del tránsito de la juventud a la adultez, uno de los desafíos que debe

superar” (Valdés y Olavarría 1998, Olavarría 1999, Olavarría y Parrini 1999, citados en Olavarría, 2000, p. 14).

Aguayo et al. (2013) nos recuerdan que es la continuidad del modelo dominante de la masculinidad hegemónica, conocido popularmente como machismo, lo que ponen en riesgo la salud de hombres y mujeres. Hecho que puede verse reflejado, principalmente, en este segundo mandato que implica la paternidad como una exigencia que incluye también una interpretación y un modelo pautado; en tanto padre se vuelve "responsable", asumiendo la protección y la mantención económica de su familia, siendo importante controlar la emocionalidad, sin ser débil o temeroso, ni demostrarlo ante ellos (Olavarría, 2000).

Actualmente, se está considerando la existencia de distintas masculinidades, lejos del paradigma dominante de la masculinidad hegemónica. Diversas formas de ser hombre, las cuales son construidas a partir de la experiencia cotidiana de las personas, del sistema de organización familiar, social y político. De acuerdo a Aguayo, et al. (2013) “esta nueva perspectiva invita a focalizar aspectos de la sexualidad, la reproducción, la paternidad y el cuidado entre hombres desde el trabajo reflexivo respecto a sus propias construcciones identitarias” (p.16). Posición que obliga a generar cambios que vayan hacia una mayor equidad de género y hacia el levantamiento de nuevas pautas sobre el significado de ser hombres, que respondan al contexto social y cultural en que nos situamos.

3.8 Paternidad y Paternidades

REDMAS, PROMUNDO y EME (2013, p. 42) reconocen como “padres” a “aquellos hombres que son progenitores biológicos o son padres adoptivos, residan o no con sus hijos e hijas, e independientemente de la relación o vínculo que tuvieran con la madre, como a aquellos padres sociales o padrastros que cumplen las funciones de cuidado”. Asimismo, de acuerdo a Fuller (2000, p.36) la paternidad se entiende como “un campo de prácticas y significaciones culturales y sociales en torno a la reproducción, el vínculo que se establece o no con la progenie y el cuidado de los/as hijos/as”. Consecuentemente, la paternidad como producto cultural, implica que será construida de maneras específicas en cada sociedad, en un momento histórico dado y será afectada por los procesos socioculturales que se desplieguen en dicho momento” (Parrini, 2000, p. 70). De acuerdo a esto, el término “paternidades” (De Keijzer, 2000, citado en Fuller, 2000) como pluralidad de modos de practicar la paternidad, se acerca más a la mirada actual de la paternidad, en cuanto formas diversas de ejercerla, dependiendo de los contextos y los tiempos históricos en que se desarrollan dichos roles. En este sentido, “la paternidad es una experiencia múltiple, heterogénea, que se despliega, entre otros factores, de acuerdo a las ideologías de género imperantes en sociedades determinadas” (REDMAS, PROMUNDO y EME, 2013, p.42) definición que se complementa con lo dicho en el apartado anterior en relación a pensar la existencia de masculinidades diversas, en

contraste al paradigma de la masculinidad hegemónica y los mandatos del trabajo vinculado al ejercicio de la paternidad.

A pesar de la evolución de las funciones dentro de la familia y los cambios que han experimentado las relaciones de género, proceso de cambio que, actualmente se percibe en nuestra sociedad y permite, en cierta forma, comprender el cuestionamiento que se hace del referente de masculinidad y paternidad dominantes y de las prácticas inspiradas en estos patrones (REDMAS, PROMUNDO y EME, 2013) todavía se observa una gran resistencia -material y sociocultural- a que los hombres entren a las tareas del cuidado de los hijos e hijas. De acuerdo a Aguayo y Sadler (2006), en nuestra sociedad todavía ve a los hombres como inhábiles para el desempeño del cuidado infantil y, en cierta medida, están autorizados culturalmente para no participar de esta tarea. Se evidencia la permanencia de roles segregados según género, en la cual se promueve en las mujeres las tareas de cuidado y el rol de madre y en los hombres el rol de proveedor. Incluso en el momento es que estos hombres demandan asumir un papel activo en el cuidado infantil, son las mismas instituciones sociales –familia, escuela, trabajo, salud, y la sociedad en general– quienes parecen excluirlo de esa posibilidad patrones (REDMAS, PROMUNDO y EME, 2013).

3.8.1 Paternidades adolescentes

Como se relataba anteriormente, la gestación adolescente desde una perspectiva de género y de masculinidad, ha hecho notar la falta de investigaciones sobre la aproximación de los varones adolescentes a la paternidad, sus conductas y significados acerca de ella (OMS, 2000, citado en Aguayo y Sadler, 2006), siendo la fecundidad considerada tradicionalmente por las políticas como un asunto de una diada, compuesta por la madre y el bebé, invisibilizando la participación y corresponsabilidad de los hombres en los procesos de gestación y cuidados en la crianza (Olavarría, 2003). Diversas investigaciones han señalado que las inequidades de género en cuanto a la gestación adolescente, son más frecuentes en los grupos socioeconómicos más pobres, con menos escolaridad, y en la población indígena (Aguayo y Sadler, 2006).

La evidencia existente plantea que la paternidad adolescente está rodeada de estigmas (Aguayo y Sadler, 2006). La falta de apoyo económico y social para llevar adelante la responsabilidad de educar y cuidar de sus bebés, se muestra, especialmente, ante una gestación no planificada o fuera de una unión formal, en donde los adolescentes pueden verse enfrentados a la decisión del no reconocimiento social y legal, fundamentados en la idea de que el hombre –y en especial los adolescentes- no puede ejercer con competencia el cuidado infantil (REDMAS, PROMUNDO, EME, 2013); Aguayo y Sadler, 2006). Pensamiento que guarda cierta crudeza y que puede calar hondo en el varón adolescente, quien luego de esta sentencia social, no es capaz implicarse en los procesos de gestación, parto y crianza, con la

negligencia de sus responsabilidades reproductivas, económicas y de cuidado. Levandowski (2001) propone que los prejuicios acerca de los padres adolescentes se contradicen con la actitud que en realidad tienen muchos de ellos, en que no solo desean ser buenos padres sino que lo practican. Por lo tanto, es preciso reconocer que no todo padre adolescente es renuente a aceptar su paternidad y que no toda experiencia de paternidad será necesariamente negativa.

Para REDMAS, PROMUNDO, EME (2013) el padre adolescente es visto muchas veces a priori como ausente e irresponsable. Mencionan la existencia de un verdadero manto de silencio sobre la paternidad y fecundidad en los hombres, quedando de este modo invisibilizados, desresponsabilizados y excluidos de participar del proceso de gestación y crianza, ubicándolos en una posición periférica. Para estos autores, si se busca lograr equidad de género, es imperativo, entonces, cambiar la forma en que se perciben los roles de los hombres y los hombres adolescentes.

3.9 Intervención temprana

Desde los años 70 en Estados Unidos, Europa y particularmente en España se explicitan numerosas definiciones de la Atención Temprana (IT). Sin embargo, se contempla en la actualidad en todos los países del mundo como un “atención global prestada al niño y a su familia, en los primeros meses y años de su vida, como consecuencia de alteraciones en su desarrollo, o bien por una situación de alto riesgo” (Perena, 2011, p. 142), generalmente desde el nacimiento hasta los 3 años (My Child Without Limits, 2015). Esta atención consiste en un tratamiento médico, educativo y/o social que influye directa o individualmente en el funcionamiento de los padres, de la familia y del propio niño/a con el objetivo de dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan en su desarrollo o que tienen el riesgo de producirlos, ayudándolos/as a integrarse saludablemente, tanto en el hogar como en la comunidad (GAT, 2000, citado en Perena, 2011).

Al respecto, Perena (2011), enumera los objetivos de la Atención Temprana:

En consecuencia los programas de Atención Temprana pretenden: 1. Proporcionar a los padres y a toda la familia la información, el apoyo y el asesoramiento necesarios, con el fin de que puedan adaptarse a la nueva situación, y de que mantengan unas adecuadas relaciones afectivas con el niño. 2. Enriquecer el medio en que se va a desenvolver el niño proporcionando estímulos adecuados en todos los aspectos para favorecer su desarrollo. 3. Fomentar la relación padres-hijo, evitando la aparición de estilos interactivos inadecuados. 4. Elevar al máximo los progresos del niño para lograr su independencia en las distintas áreas del desarrollo. 5. Emplear estrategias de intervención en un contexto natural y a través de las situaciones rutinarias del niño, evitando fórmulas demasiado artificiales. 6. Llevar a cabo una acción preventiva, ya que los programas de

atención temprana permiten, de alguna manera, frenar el deterioro progresivo de los niveles de desarrollo, evitando que los niños presenten alteraciones más graves en los distintos aspectos evolutivos. Esta faceta preventiva se extiende también a todo el ámbito familiar, instaurándose desde el principio comportamientos adecuados, más adaptados a la realidad. (p.142)

Otra visión es el trabajo de intervención dado al detalle y focalizado no sólo en la reparación del apego si no que fortalecerlo a modo de prevención y mejorar su pronóstico en el tiempo. Los programas que buscan estimular un apego seguro o mejorar el estilo de apego existente, pueden diferenciarse tres líneas centrales de intervención: (1) intervenciones dirigidas a estimular la sensibilidad o responsividad conductual de los padres; (2) programas que se focalizan en las representaciones mentales de apego o modelos operativos internos de los padres; (3) e intervenciones que intentan estimular o proveer de apoyo social a los padres (Broberg, 2000; Berlin y Cassidy, 2001; O'Connor y Zeanah, 2003; Egeland, Weinfield, Bosquet y Cheng, 2000, citado por Juffer, Bakermans-Kranenburg y van IJzendoorn, 2005; Pearce & Pezzot-Pearce, 2001 citado en Gómez, Muños y Santelices, 2008, p. 244).

3.9.1. Intervención en la sensibilidad parental

Al respecto, cabe señalar que diversas investigaciones han revelado que la sensibilidad parental se constituye en una variable central para el desarrollo de un apego seguro (de Wolf y van IJzendoorn, 1997; Golsmith y Alansky, 1987, en Juffer, Bakermans-Kranenburg y van IJzendoorn, 2005, citado en Gómez, et al., 2008, p. 245).

Un aspecto central de la sensibilidad es la capacidad del cuidador para adaptarse al contexto y su disposición a responder a las señales del niño, dejando en sus manos el liderazgo de la situación (Broberg, 2000 citado en Gómez, et al., p. 245). La sensibilidad materna/paterna y sus conductas de ternura y calidez facilitan la internalización de la interacción madre/padre-hijo en el bebé y potencian su habilidad para modular sus afectos y conductas (Kivijärvi et al., 2004 citado en Gómez, et al., 2008, p. 245). El mismo autor, Kivijärvi (2004 citado en Gómez, et al., 2008, p. 245) enmarca una situación ideal; la adecuada lectura de las señales del bebé por parte de su madre/padre/cuidador aumenta el placer mutuo y el disfrute de estar juntos en ambos integrantes de la díada.

La metodología de intervenciones cuyo objetivo principal es incrementar la sensibilidad parental va desde enseñar a los padres habilidades observacionales para hacer de ellos mejores perceptores, a psicoeducar respecto a temas relevantes en el desarrollo de su hijo (lo que facilitaría que los padres puedan percibir a su hijo de manera menos distorsionada por las propias creencias e historia de vida), o modelar los comportamientos deseados, y reforzar positivamente conductas de sensibilidad y

responsividad adecuada, por ejemplo, mediante el uso de video-feedback (Juffer, Bakermans-Kranenburg y van IJzendoorn, 2005; Suárez, Muñoz, Gómez & Santelices, 2008 citado en Gómez, et al., 2008, p. 245).

3.9.2. Intervención en la mentalización de los cuidadores

Como se ha mencionado antes; la capacidad de mentalización es entendida como “la capacidad de inferir estados mentales (creencias, planes, deseos, emociones, expectativas, etc.) en uno mismo y los otros” (Lecannelier, 2002, citado en Gómez, et al., 2008, p. 245).

Fonagy (Gómez, et al., 2008, p. 245) y otros investigadores han señalado concretamente que “...esta capacidad no es innata sino que es un logro evolutivo en donde un mayor o menor desarrollo de ella se relacionaría con la calidad de los apegos con un cuidador”. Es decir, que padres que poseen mayor desarrollo de esta habilidad de mentalización tienden a tener niños más seguros, 3 o 4 veces más que los padres inseguros (Lecannelier, 2002, citado en Gómez, et al., 2008).

En esta línea, Fonagy et al., (1995a citado en Gómez, et al., 2008) demostraron en un estudio longitudinal con 92 niños, que la capacidad de mentalización o capacidad reflexiva del adulto es una variable predictora del desarrollo de un apego seguro, lo que a su vez se constituye en una variable predictora de una adquisición precoz de Teoría de la Mente. “En un terreno especulativo, ha propuesto que un apego seguro proporcionaría un contexto en que el niño puede explorar de forma segura la mente del cuidador/a, y así lograría conocer más sobre las mentes” (Fonagy, 1999 citado en Gómez, et al., 2008, p. 245).

3.9.3 Programas de intervención temprana

En cuanto al diseño de programas de intervención temprana, resulta importante vigilar la interacción entre el tratamiento y la edad a la cual se administra. El término “interacción” se refiere al grado en que un efecto varía en relación con otros factores en el estudio (Aiken y West (1991, citados en Strasser, 2006). En esta caso, el supuesto que subyace a la intervención temprana es que los primeros años de vida son un momento privilegiado para prevenir problemas futuros, para sentar las bases de un desarrollo psicológico más sano o para una educación más provechosa (Strasser, 2006). Eming (2010) señala que por treinta años de investigaciones se ha documentado la eficacia de los programas de calidad para activar el desarrollo del niño en la primera infancia en términos de su desarrollo mental, emocional y físico, calculando que la mitad del potencial de desarrollo intelectual queda establecido a la edad de cuatro años (Bloom 1964, citado en Eming, 2010). También se sabe ahora que el cerebro responde en mayor grado a las experiencias muy tempranas, reconociendo el efecto del ambiente sobre la función cerebral. Strasser (2006) enfatiza el discurso acerca de las “ventanas de oportunidad” como “períodos en que el organismo

está más preparado para aprovechar cierta estimulación y en los cuales es más vulnerable a la ausencia de la misma” (p.3). Es decir, se sugiere que las intervenciones más tempranas tendrán mayor efecto que las más tardías y que, por lo tanto, los programas integrados y orientados al niño en sus primeros años de vida son críticos para su desarrollo mental y psicosocial (Eming, 2010).

Eming, en el año 2010, menciona que la falta de contacto y afecto adecuado retrasa el crecimiento del niño, tanto como la falta de alimentos adecuados. En lo que respecta a este estudio, igualmente el autor apunta a que los padres, especialmente los jóvenes o inexpertos, suelen desconocer las necesidades fundamentales de un niño pequeño y las muchas formas simples de satisfacerlas. Padres que, en muchos casos reciben sus primeras lecciones para la atención constructiva del niño por medio de los programas de desarrollo para la primera infancia, exigiendo la participación dedicada de los éstos para que logren tener éxito dichas intervenciones. No es sorprendente, por lo tanto, en muchos casos que el grupo objetivo de los programas sean tanto padres, como los lactantes como sucede en una experiencia de intervención temprana en Israel, realizada en 1973, por el equipo de la Dra. Avima D. Lombard de la Universidad Hebrea, quienes elaboraron el Programa de Actividades en el hogar para los niños pequeños y sus familias (HATAF):

Basado en las ideas de que el ambiente familiar configura al niño y que la mayoría de los padres están preparados y dispuestos a mejorar sus propias aptitudes, el programa HATAF tiene cinco metas principales: Enriquecer las aptitudes de lenguaje tanto de la madre como del niño, desarrollar la sensibilidad de las madres a las necesidades de sus niños pequeños, mejorar las aptitudes de las madres usando como entorno de aprendizaje natural del hogar, refinar el uso que hace la madre de las técnicas de refuerzo, enseñar a los padres técnicas productivas de educación para jugar con los niños de uno a tres años de edad (Eming, 2010).

En 1980 se concluye que las madres participantes de ATAF poseían más conocimientos que las madres que no asistieron al programa en cuanto al desarrollo de sus niños y el valor didáctico de las distintas actividades.

En Chile particularmente, esta preocupación de intervenir de manera temprana se ha concretado a través de la generación de un Sistema de Protección Integral a la Infancia llamado “Chile Crece Contigo”, cuyos destinatarios son los niños y niñas desde la gestación hasta los 4 años de edad (Consejo Infancia, 2006). Dentro de esta política, el enfoque integral incluye tanto a los infantes como a sus familias y la comunidad en que están inmersos y a su vez, busca intervenir en todas las áreas del desarrollo: físico, cognitivo y socioemocional. La iniciativa de generar un Sistema de Protección Integral a la Infancia en Chile, en especial de la infancia temprana, pone de relieve la importancia creciente de contar con sólidos fundamentos para el desarrollo de prácticas basadas en evidencia en temas de

intervención temprana en general y de intervenciones en apego en particular (Gómez, Muños y Santelices, 2008, p.242).

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Problema de investigación

4.1.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de las representaciones mentales de apego y las competencias parentales de padres adolescentes con hijos/as de 0 a 3 años de edad?

4.1.2. Justificación metodológica

Este estudio tiene como finalidad determinar cómo el rol de género, la edad y las representaciones mentales de apego influyen en las competencias parentales de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.

Una de las razones importantes por las que se quiere realizar este estudio es por la falta de evidencia teórica que se encuentra disponible sobre cómo se desenvuelven los padres –hombres- adolescentes en el cuidado de sus hijos. La gran mayoría de las investigaciones sobre embarazos adolescentes se enfocan en cómo las madres internalizan y se plantean su rol de cuidadoras, además de las competencias parentales que desarrollan durante el primer año de vida del bebé. Pero ¿qué hay acerca de los padres?

La OMS (2000) ha hecho notar la falta de investigaciones sobre la aproximación de los varones adolescentes a la paternidad, sus conductas y significados acerca de ella (citado en Aguayo y Sadler, 2006), p.25). En un sentido similar, Olavarría (2003) ha planteado que “la fecundidad ha sido considerada tradicionalmente por las políticas como un asunto del binomio madre–hijo/a, siendo invisibilizada la participación de los hombres.” (Citado en Aguayo y Sadler, 2006, p.25). Según SERNAM (2009, citado en Aguayo, Kimelman, y Correa, 2012):

La presencia del padre en los cuidados y crianza de los niños/as es relevante para avanzar hacia la equidad de género en la distribución del trabajo doméstico no remunerado dado que hasta ahora la mayor carga de cuidado la han tenido y tienen las mujeres (p.9).

En cuanto a la pertinencia de los instrumentos a aplicar, la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) es apropiada para ser utilizada en el estudio, ya que fue creada y validada en Chile por Gómez y Muñoz (2014), permitiendo que su aplicación sea válida y confiable en nuestra población objetivo. Es una escala de auto reporte de fácil respuesta y aplicación, además su tiempo de contestación es breve. Su corrección es objetiva, pudiendo puntuar de forma global y por área. Se organiza para cubrir cuatro áreas de

competencia parental: las competencias vinculares, las competencias formativas, las competencias protectoras y las competencias reflexivas (Gómez y Muñoz, 2014), lo cual permite obtener resultados por área y conocer cual/es de ellas se deben fortalecer en cada participante. Consta de dos versiones, una de ellas dirigida a adultos (padres con hijos de 0 a 3, 4 a 7 y 8 a 12 años de edad) y otra a padres adolescentes con hijos de 0 a 3 años de edad. Actualmente se conocen datos de estandarización de la versión para adultos, pero no así para la versión de padres adolescentes. Si bien su aplicación es para población adulta, en el presente estudio se evaluó su comportamiento en población adolescente. Los resultados generados desde la investigación, serán de utilidad para investigaciones posteriores, debido a que actualmente no se tienen datos de estandarización para la versión adolescentes con hijos de 0 a 3 años.

En relación al AAQ (Adolescent Attachment Questionnaire), resulta pertinente al ser de fácil y rápida aplicación y el bajo costo, haciendo altamente viable la investigación a través de éste y abre importantes posibilidades de investigación en torno al apego en la adolescencia. Además, es importante señalar que la validación y adaptación del AAQ a Chile resulta pionera en cuanto al uso de cuestionarios con estas características para la investigación del apego en la adolescencia y el abordaje en este campo. Debido a la inexistencia, hasta la fecha, de instrumentos con estas características en idioma español, y en especial, validados para nuestro país (Morán, Lecannelier y Rodríguez, 2014).

El diseño de una entrevista, surge desde la necesidad de indagar en aspectos relevantes de la realidad que vive cada padre adolescente. El objetivo de su aplicación, además de generar datos cuantitativos que posibiliten la caracterización de la muestra, es realizar una aproximación cualitativa de las experiencias vivenciadas en el rol de padre adolescente manifestada a través de sus discursos y con ello enriquecer el estudio desde las subjetividades que presentan.

4.1.3. Justificación social

La relevancia social de este estudio radica en el trabajo con población compuesta por padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso. Se considera que en este grupo, especialmente por las capacidades socioeconómicas, educativas y alcances del sistema de salud, no ha sido considerado como punto de intervención en programas que promuevan una paternidad vinculada con hijos/as desde la afectividad, el cuidado y basado en la visión del apego seguro. Así, la fecundidad de los hombres se construye a partir de la de las mujeres.

Cardoso (1998, citado en Viveros, 2000) sostiene la existencia de un "muro de silencio" que rodea la paternidad adolescente, lo que implica una relación "perversa" de la sociedad con el adolescente. Al anular socialmente este tipo de paternidad, se acaba por legitimar la ausencia paterna, pues se le dificulta

al adolescente la posibilidad de pensar, prevenir o asumir su condición de padre real o virtual (Aracena y Cruzat, 2006). Por lo tanto, es relevante abordar el tema de la paternidad desde los propios varones progenitores. El hecho de darles a ellos la palabra permite descubrir dimensiones antes desconocidas del significado de ser padre que pueden matizar la imagen parcial y problemática que se tiene de la paternidad (Ruiz, 2000 en Aracena y Cruzat, 2006). Desde este punto de vista, la justificación para plantear una reflexión sobre la paternidad proviene del desconocimiento del significado que tiene para distintos grupos de varones y de la necesidad de entender, en primer lugar, las transformaciones que se están viviendo en la relación entre padres e hijos y, en segundo lugar, de la demanda de muchos hombres adolescentes de participar más en el proceso de crianza y educación de los hijos y tener con ellos una relación más cercana afectivamente (Viveros, 2000 en Aracena y Cruzat, 2006).

Esta investigación considera que, volver la mirada hacia el padre adolescente, a menudo descuidado, nos recuerda el potencial inmenso para promover y entregar herramientas que impliquen el desarrollo de mayor responsabilidad, comprensión, madurez y compromiso durante el periodo de gestación, nacimiento y crianza entre los hombres. En cuanto a las implicaciones prácticas, es importante crear e implementar material psicoeducativo, talleres, charlas y otros, con el objetivo de fortalecer competencias parentales y establecer apego seguro con sus hijos/as.

4.2. Diseño de Investigación

Para desarrollar el estudio se utilizó el enfoque mixto, recolectando, analizando y vinculando datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación (Hernández, 2006). La metodología cuantitativa se aplicó al determinar resultados numéricos utilizando la técnica de la entrevista tipo encuesta y cuestionarios. La metodología cualitativa exploratoria se enmarcó en la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002); técnica de codificación para el análisis de datos, que permite encasillar y ordenar los atributos que se ven reflejados en los discursos que los participantes de la investigación entregaron en las entrevistas. Se opta por utilizar una triangulación metodológica; la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970 en Arias, 2000) ya que, al emplear este tipo de aproximación metodológica, se apuesta por una extensión en la comprensión de la realidad estudiada, además de incluir una mayor reflexión en torno a los datos disponibles y la contextualización de éstos en un espacio y tiempo determinados.

Además, es de tipo transversal, se realizará en un momento determinado, durante el segundo semestre del año 2015 en la Región de Valparaíso.

Consta de dos etapas:

- La primera etapa comprendió la aplicación de una entrevista (1), evaluación de la organización de apego (2) y la medición de competencias parentales vinculares, protectoras, formativas y reflexivas (3).

(1) Para describir a la muestra se utilizó una entrevista confeccionada por las propias seminaristas (Ver anexo 5), con el objetivo de caracterizar a la población adolescente.

(2) Para evaluar las representaciones mentales de apego en adolescentes, se utilizó el instrumento AAQ (Adolescent Attachment Questionnaire) (Morán, Lecannelier y Rodríguez, 2014).

(3) Para evaluar competencias parentales se utilizó la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) versión adultos con hijos de 0 a 3 años (Gómez y Muñoz, 2014). Si bien su aplicación es para población adulta, se evaluó su comportamiento en población adolescente.

- La segunda etapa consistió en el análisis de resultados, utilizando el software SPSS 19. Se efectuó un análisis de frecuencias y medidas de tendencia central, describiendo a la muestra según los datos obtenidos en la entrevista, se describieron competencias parentales (vinculares, protectoras, formativas y reflexivas) y representaciones mentales de apego. Luego se realizó un análisis correlacional para medir el nivel de relación entre variables.

Los tres instrumentos descritos anteriormente, fueron aplicados en un contexto de visita a liceos y colegios contactados para participar de la investigación. En el caso de padres adolescentes contactados por las seminaristas, que no tuviesen relación con colegios o liceos, fueron citaron a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para llevar a cabo la aplicación de instrumentos.

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo General:

Determinar la influencia del género, la edad y las representaciones mentales de apego en las competencias parentales de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.

4.3.2. Objetivos Específicos:

1. Describir cómo el género, la edad y las representaciones mentales de apego influyen en las competencias parentales formativas, vinculares, reflexivas y protectoras en un grupo de adolescentes, pertenecientes a la Región de Valparaíso.

2. Evaluación de representaciones de apego mediante el instrumento AAQ.
3. Evaluación de competencias parentales mediante el instrumento E2P.
4. Identificar prácticas asociadas al rol de ser padre adolescente, mediante la aplicación de una entrevista.
5. Relacionar los resultados de las competencias parentales con las representaciones de apego de sus cuidadores, de acuerdo a las escalas del instrumento AAQ en la muestra estudiada.
6. Diseñar material de intervención psicoeducativo grupal, en relación a las competencias parentales vinculares evaluadas mediante el instrumento E2P.

4.4. Hipótesis

4.4.1. Hipótesis inicial:

Existe relación entre las competencias parentales y las representaciones mentales de apego que presentan padres adolescentes con hijos/as de 0 a 3 años de edad.

4.4.2. Hipótesis nula:

No existe relación entre las competencias parentales y las representaciones mentales de apego que presentan padres adolescentes con hijos/as de 0 a 3 años de edad.

4.4.3. Hipótesis alternativa:

Existen diversas variables, además de las representaciones mentales de apego, que intervienen en el desarrollo de competencias parentales de padres adolescentes con hijos/as de 0 a 3 años de edad.

4.5. Definición de variables

4.5.1. Varones adolescentes

Hombres de 14 a 19 años de edad, que viven en la Región de Valparaíso, estudian y/o trabajan y tienen hijos/as de 0 a 3 años de edad.

4.5.2. Competencias Parentales

Adquisición demostrada -y posterior desarrollo- de conocimientos y capacidades para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con

la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos. Mediante este instrumento, es posible obtener competencias que se ubiquen en alguno de los tres rangos, según el percentil: "Zona de Riesgo" para los percentiles 10 y 20; una "Zona de Monitoreo" para los percentiles 30 y 40; y una "Zona Óptima" para los percentiles 50 o más (Gómez y Muñoz, 2014).

4.5.3. Modelos Operativos Internos como Representaciones mentales de apego:

Marrone (2001), comprende los Modelos Operantes Internos (MOI), como representaciones, mapas cognitivos, esquemas o guiones que un individuo tiene de sí mismo y de su entorno, y que pueden ser objeto de conocimiento o representación psíquica. Bowlby (1969) elabora de manera más amplia sus ideas sobre la construcción, uso y revisión de los modelos mentales, indicando que representan una realidad constituida por personas y objetos significativos para el individuo, construyendo un mapa representacional cognitivo-afectivo-dinámico que ayuda al sujeto a ingresar a una realidad compartida, en la que cada uno de sus integrantes tiene una mente individual, con deseos, planes, necesidades, las que necesitan ser conocidas o inferidas para relacionarse entre las personas.

Rozenel (2006) refiere que alrededor del primer año de vida, bajo circunstancias más o menos normales, el niño irá desarrollando de manera organizada y funcional el Modelo Operativo Interno de la (s) figura (s) de apego a partir de la comunicación e interacción diaria con éstos, ubicados dentro de un contexto social. Una vez construidos estos modelos representacionales de los padres y de la interacción con ellos, tienden a persistir de manera relativamente estable a lo largo del tiempo y a operar a nivel inconsciente (Bowlby, 1995). De esta manera, la pauta de apego de un niño pequeño estará en directa sintonía con los modelos de sus padres, en especial con el de su madre o cuidador(a) principal (Bowlby, 1995; Bretherton, 1999; Fonagy, 1999; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002, citados en Morales y Santelices, 2007). Por lo tanto, de acuerdo a los patrones de apego seguro vs. inseguro, estos representan tipos particulares de Modelos Operativos Internos de relación, que dirigen no sólo sentimientos y conductas sin también procesos cognitivos, de atención y memoria, en tanto éstos se relacionen de manera directa o indirecta con el apego (Main, Kaplan & Cassidy, 1985 citado en Rozenel, 2006).

4.6. Población y muestra

4.6.1. Participantes

Del universo total, se consideraron 30 casos de padres adolescentes, número mínimo para que el estudio pudiese ser considerado estadísticamente significativo. Durante el período de Septiembre – Noviembre de 2015, se aplicaron los 3 instrumentos señalados anteriormente.

Criterios de inclusión: Género masculino; padres adolescentes que estudien y/o trabajen en la Región de Valparaíso; padres adolescentes que tengan hijos de 0 – 3 años de edad; padres adolescentes con edad comprendida entre 14 y 19 años de edad, que compartan de manera regular con su hijo/a.

Criterios de exclusión: Padres adolescentes que se encuentren con prohibición judicial de visita hacia el/la hijo/a.

4.6.2. Selección de la muestra

Se contactó a un total de 12 colegios/liceos, entre los cuales sólo 2 de ellos tenían registros de alumnos padres adolescentes; otros 5 conocían de algunos casos que cumplían con criterios de inclusión/exclusión para participar del estudio. Se trabajó con un total de 7 colegios/liceos, además de casos que no tenían relación con éstos, los cuales fueron contactados por las seminaristas.

4.7. Descripción del procedimiento

1. Considerando los criterios de inclusión/exclusión y previa coordinación con colegios/liceos colaboradores y padres adolescentes contactados por las seminaristas, se informó a los padres/ madres y/o tutores de los adolescentes que conforman la muestra en qué consiste el estudio. En el caso de padres adolescentes contactados por las seminaristas, se informó de manera presencial (en su casa), vía correo electrónico o telefónica en qué consiste el estudio.

2. Se solicitó a cada padre/madre y/o tutor que evaluara junto a su hijo (padre adolescente) su eventual participación.

3. Posteriormente, se contactó telefónicamente a cada padre/madre y/o tutor para conocer la decisión que tomaron en conjunto. A los padres/ madres y/o tutores que confirmaron la participación de su hijo en el estudio, se les solicitó asistir en un horario determinado al colegio/liceo para la aplicación del consentimiento y asentimiento informado. En el caso de padres/madres y/o tutores de padres adolescentes contactados por las seminaristas, se les solicitó asistir en un horario determinado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para la aplicación del consentimiento y asentimiento informado, además de la aplicación de los 3 instrumentos (entrevista, AAQ y E2P). Para los casos que no pudieron asistir a la Escuela de Psicología, se realizó una visita domiciliaria, coordinada previamente.

4. Una vez aceptados los consentimientos por parte de los padres/ madres y/o tutores y asentimientos por parte de los padres adolescentes, se aplicaron los siguientes instrumentos: Entrevista, Escala de Parentalidad Positiva (E2P) versión adultos con hijos de 0 a 3 años y Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ).

5. Se realizó el análisis estadístico.

6. Los padres adolescentes que presentaron competencias parentales en zona de monitoreo o riesgo según la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), serán derivados al Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, para que puedan fomentar sus competencias parentales.

4.8. Instrumentos de recolección de la información

4.8.1. Entrevista

La entrevista fue realizada por las seminaristas con el objetivo de caracterizar a la muestra y complementar datos cuantitativos y cualitativos para enriquecer en mayor medida el resultado final del estudio.

Consta de 44 preguntas, divididas en 3 áreas: personal, familiar y contextual. Las primeras 7 preguntas, indagan datos personales del padre adolescente, las siguientes 16 indagan datos familiares y otras 15 acerca de datos contextuales relevantes. En el último apartado del área contextual, se introducen 6 preguntas abiertas relacionadas con el rol de ser padre adolescente.

4.8.2. Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ)

El instrumento AAQ es un cuestionario de autorreporte que consta de 9 ítems, distribuidos en las siguientes 3 escalas de forma equitativa: a) disponibilidad (ítems 3,5,8); b) cooperación en la relación (ítems 1,6,7) y c) señales de enojo y angustia (2,4,9). Los ítems se responden a través de una escala Likert, con valores que van desde completamente de acuerdo (1) a completamente en desacuerdo (5). Originalmente fue publicado el año 1998 por West, Rose, Spreng, sheldon-Keller y Adam en el Journal of Youth and adolescence, considerando una muestra compuesta por 824 adolescentes, de los cuales 691 correspondía a población clínica y 133 correspondían a población clínica. Validado en Chile por Morán, Lecannelier y Rodríguez (2014), de acuerdo a la validez del instrumento, se observa una adecuada consistencia interna, con valores de Alfa de Cronbach entre 0,52 y 0,74.

Está diseñado para evaluar la percepción sobre la disponibilidad y responsividad de la figura de apego del adolescente, y no entrega un índice de seguridad o inseguridad en la relación (Morán, Lecannelier y Rodríguez, 2014). Con el objetivo de utilizar los puntajes de las escalas para calcular estilos de apego de igual forma, según adaptación de uno de sus autores, es posible presumir un apego seguro cuando al menos dos escalas se encuentran dentro de la norma y un apego inseguro, cuando en dos o más escalas, se presentan valores que escapan a la norma. Para que el puntaje obtenido en cada escala sea

considerado “dentro” o “fuera” de la norma, se establecieron rangos para su interpretación. Lo anterior para lograr calcular posteriormente las representaciones mentales de apego seguro/inseguro

- *Escala de disponibilidad:* Se considera “dentro de la norma” valores entre 10 y 15 puntos.
- *Escala de cooperación:* Se consideran 2 rangos según edad, para sujetos de 11 a 16 años de edad, el rango es de 11 a 15 puntos, para sujetos de 17 a 20 años de edad, el rango es de 12 a 15 puntos.
- *Escala de señales de enojo/angustia:* Se considera “dentro de la norma” valores entre 0 a 8 puntos.

4.8.3. Escala de Parentalidad Positiva (E2P).

La Escala de Parentalidad Positiva (E2P) es un cuestionario de autoreporte, desarrollado por Esteban Gómez y Magdalena Muñoz (2014). Su objetivo es identificar aquellas competencias parentales que dichos adultos utilizan al relacionarse con su hijo, hija, niño o niña a su cargo, agrupándolas en cuatro áreas: vínculo, formación, protección y reflexión.

- *Competencias parentales vinculares:* Se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas. Los componentes de la competencia parental vincular son cuatro: (a) la mentalización; (b) la sensibilidad parental; (c) la calidez emocional; y (d) el involucramiento parental en los distintos aspectos de la vida cotidiana del niño o niña. Las competencias parentales vinculares se manifiestan principalmente a través de prácticas de crianza socioemocionales (Bornstein & Putnick, 2012 en Gómez y Muñoz, 2014), que son las que explora la escala e2p.
- *Competencias parentales formativas:* Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas. Sus componentes son cuatro: (a) la estimulación del aprendizaje, (b) la guía, orientación y consejo en diversos momentos del ciclo vital, (c) la definición de normas y hábitos mediante una disciplina positiva basada en el Buen Trato y (d) la socialización o preparación para vivir en sociedad (Aguirre, 2010; Barudy & Dantagnan, 2005, 2010 en Gómez y Muñoz, 2014). Las competencias formativas se manifiestan mayoritariamente a través de prácticas de crianza didácticas.

- *Competencias parentales protectoras*: Se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual. Esta concepción de "protección" aporta una mirada amplia, respetando la necesaria integración del enfoque de necesidades, del enfoque de desarrollo humano y del enfoque de los derechos de la infancia en un mismo ámbito: necesidades, derechos y desarrollo, entonces, son tres ángulos de una misma figura. Los procesos identificados en la literatura en esta área de competencia parental se organizan nuevamente en cuatro componentes: (a) cuidados cotidianos que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de un niño/a; (b) el logro de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual (como opuestos a la negligencia, maltrato o abuso sexual), en los distintos nichos ecológicos de desarrollo en que habita el niño/a (Barudy & Dantagnan, 2005; 2010 en Gómez y Muñoz, 2014); (c) la organización de la vida cotidiana de tal forma que aporte con ciertos ámbitos de predictibilidad y rutina en sus vidas (ej., vivienda, pareja, etc.) como condiciones que reducen la presencia de estrés tóxico en el desarrollo infantil (National Scientific Council on the Developing Child [NSC], 2011 en Gómez y Muñoz, 2014); y (d) la búsqueda de apoyo social (emocional, instrumental o económico) según resulte necesario en los distintos momentos de la crianza (Rodrigo et al., 2010 en Gómez y Muñoz, 2014). Estas competencias usualmente se manifiestan a través de prácticas de crianza materiales y prácticas de crianza nutrientes.

- *Competencias parentales reflexivas*: Se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de retroalimentar las otras áreas de competencia parental. Se recogen los siguientes componentes: (a) anticipar tópicos de la crianza o escenarios adversos que puedan surgir; (b) monitorear las influencias biopsicosociales sobre el desarrollo del niño/a en sus distintos nichos ecológicos de pertenencia; (c) el proceso de meta-parentalidad o la habilidad de reflexionar en tres áreas interconectadas: la historia de parentalidad vivida y desplegada, las prácticas parentales actuales y la calidad de la relación padre-hijo (Nicholson, Howard & Borkowski, 2008 en Gómez y Muñoz, 2014). Asimismo, se incorpora como componente de las competencias parentales reflexivas (d) el necesario autocuidado parental.

El cuestionario se compone de 54 reactivos que dan cuenta de comportamientos cotidianos de crianza que estarían reflejando el despliegue de la competencia parental en estas cuatro áreas (Gómez y Muñoz, 2014). Es fácil de contestar y toma poco tiempo, usualmente menos de 20 minutos.

Consta de 3 formas alternativas, según rango de edad de los hijos/as:

- Hijos/as de 0 a 3 años de edad.
- Hijos/as de 4 a 7 años de edad.
- Hijos/as de 8 a 12 años de edad.

El estudio de la validez y confiabilidad de la Escala de Parentalidad Positiva siguió un proceso recursivo de cuatro etapas: (1) un estudio piloto o preliminar de validez y confiabilidad, (2) un estudio con la versión de 76 ítems, (3) un re-análisis, generando una versión de 42 ítems, y (4) un estudio con la versión de 54 ítems, con cuatro puntos para cada ítem, entre 1 (Casi Nunca) y 4 (Siempre). Para la versión de 54 ítems, se observó una consistencia interna buena a excelente, esta vez en todas las áreas de competencia parental. La consistencia interna (un indicador de la confiabilidad de la escala) muestra valores de alfa de Cronbach de .95 para la escala total, .89 para Comp. Vinculares, .86 para Comp. Formativas, .84 para Comp. Protectoras y .82 para Comp. Reflexivas (debe recordarse que sobre .70 se considera adecuado, sobre .80 es bueno y sobre .90 excelente).

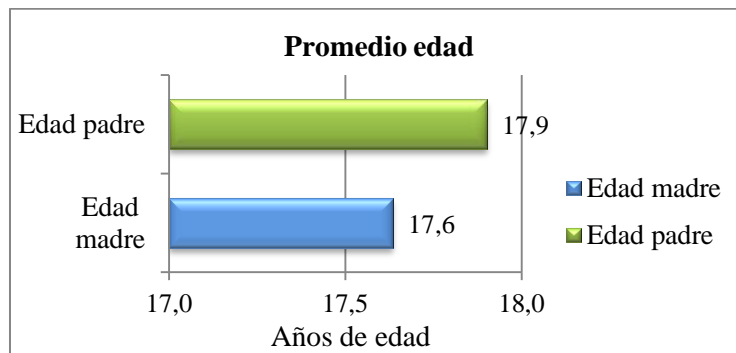
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Resultado cuantitativos

5.1.1 Análisis descriptivo de la muestra

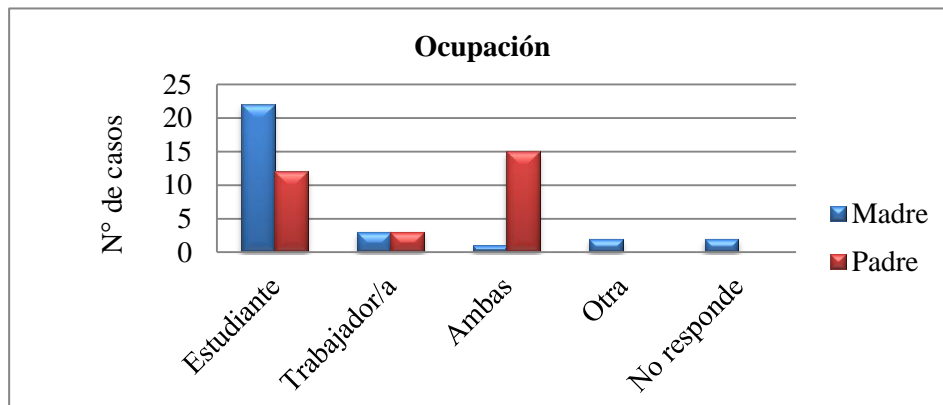
5.1.1.1 Descripción de las características personales y contextuales de padres adolescentes.

Gráfico 1: Comparación del promedio de edad de padres y madres adolescentes.



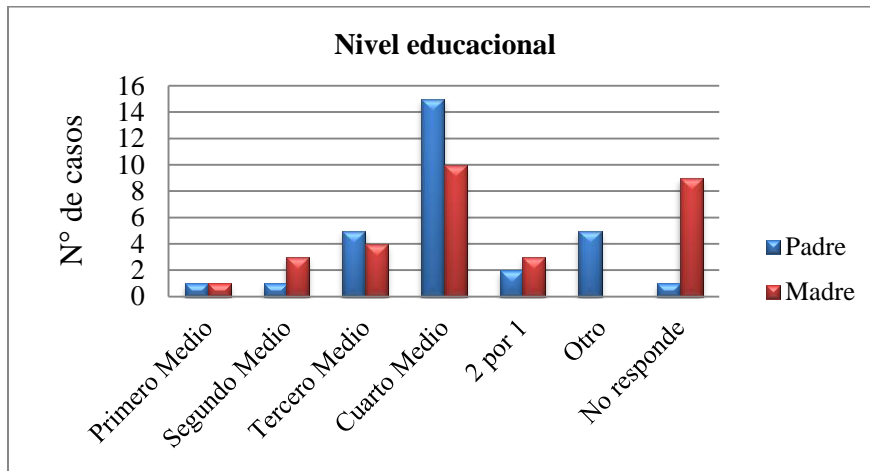
Padres y madres adolescentes tienen un promedio de edad similar, presentando una diferencia mínima de 0,3 puntos.

Gráfico 2: Comparación entre padres y madres adolescentes según ocupación.



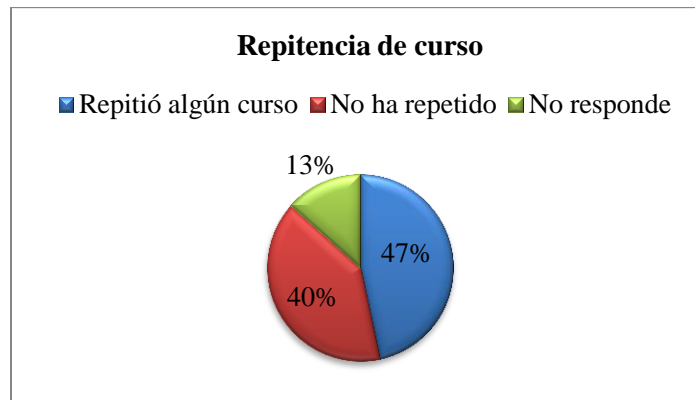
El mayor número de casos de madres adolescentes sólo estudia, lo cual corresponde al 73% del total. En ambos casos, el número menor de ellos sólo trabaja. El 50% de los padres adolescentes estudia y trabaja. El 7% de los padres adolescentes no entrega información respecto a la ocupación de la madre de su hijo/a.

Gráfico 3: Comparación de la distribución del nivel educacional de padres y madres adolescentes.



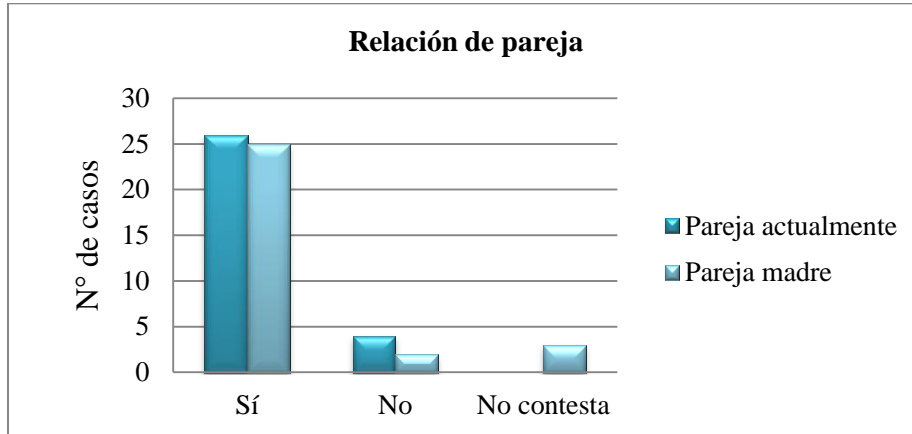
El mayor número de casos de la muestra cursa cuarto medio. El 34% de madres adolescentes cursa cuarto medio y el 30% de la muestra no entrega antecedentes de escolaridad de la madre de su hijo/a.

Gráfico 4: Distribución de la muestra según repitencia de curso.



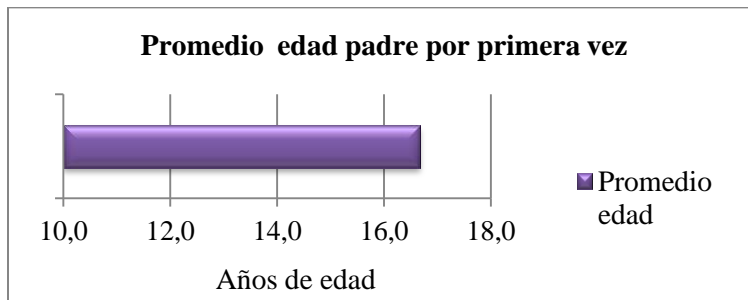
El 47% ha repetido algún curso de Enseñanza Media (Primero a Cuarto Medio), el 40% no ha repetido curso y el 13% no entrega antecedentes respecto a si ha repetido algún curso y el motivo de ello.

Gráfico 5: Descripción de relación de pareja de la muestra.



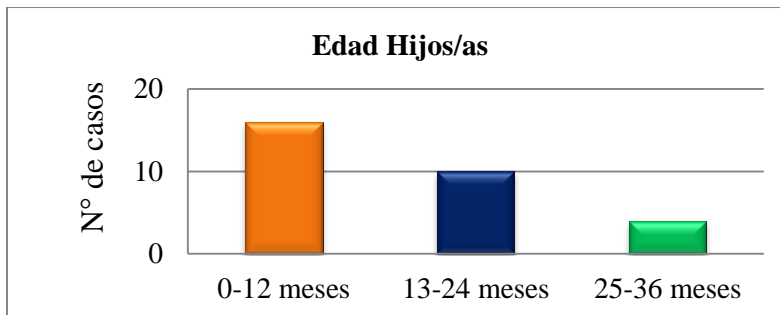
El mayor número de casos de la muestra, se encuentra en una relación de pareja con la madre de su hijo/a.

Gráfico 6: Promedio de edad de padres adolescentes a la que fueron padres por primera vez.



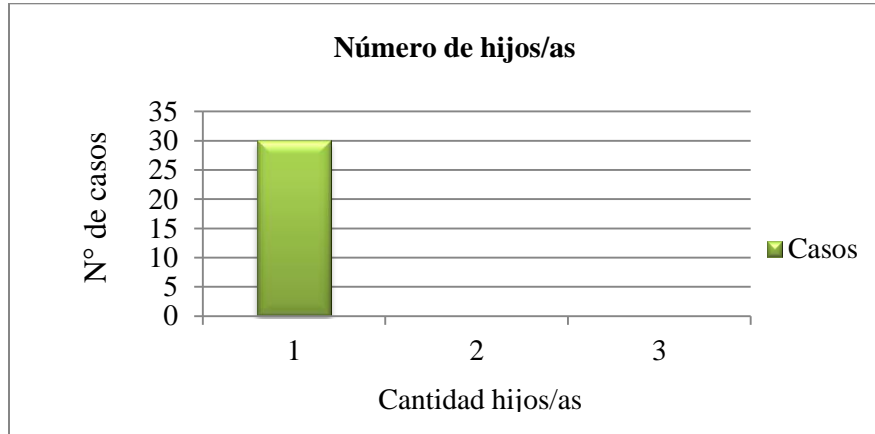
El promedio de edad a la que fueron padres por primera vez los sujetos de la muestra, corresponde a 16 años aproximadamente.

Gráfico 7: Distribución por rangos de edad de hijo/a de padres adolescentes.



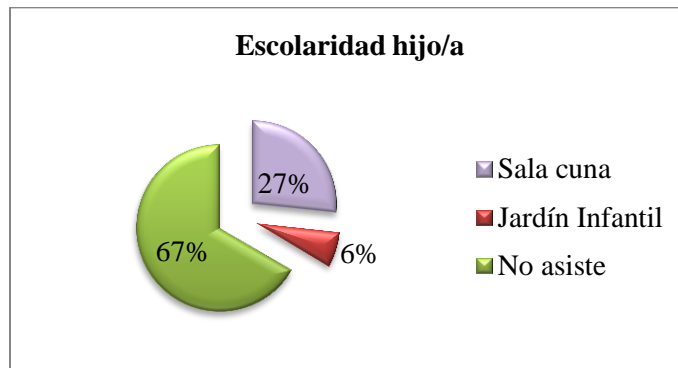
El mayor número de casos es padre de un hijo/a de 0 a 12 meses, lo cual corresponde al 54% de la muestra, mientras que el 33% tiene un hijo/a de 13 a 24 meses y el 13% de 25 a 36 meses.

Gráfico 8: Número de hijos/as de padres adolescentes.



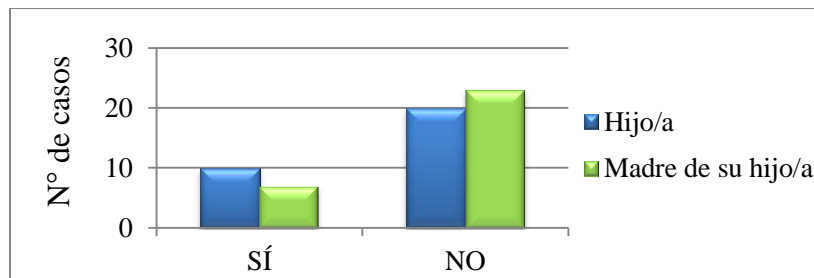
El total de casos, equivalente al 100% de la muestra, tiene sólo un hijo/a.

Gráfico 9: Distribución de escolaridad de hijos/as de padres adolescentes.



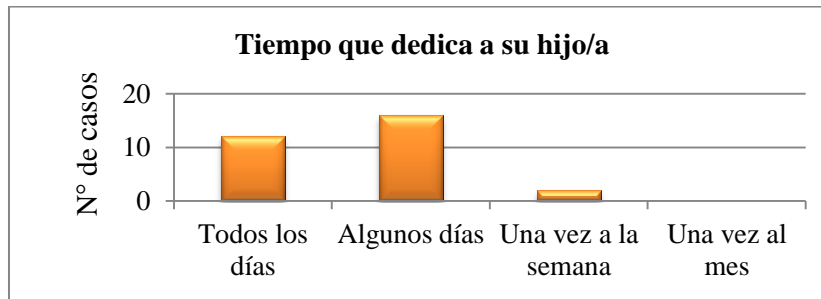
El 67% de hijos/as de la muestra, no se encuentra escolarizado y el 34% se encuentra en nivel preescolar; el 27% asiste a Sala cuna y un 6% asiste a Jardín Infantil.

Gráfico 10: Descripción de personas que conviven.



El mayor número de casos de padres adolescentes, no convive junto a su hijo/a y madre de éste.

Gráfico 11: Frecuencia de tiempo que padres adolescentes comparten junto a su hijo/a.



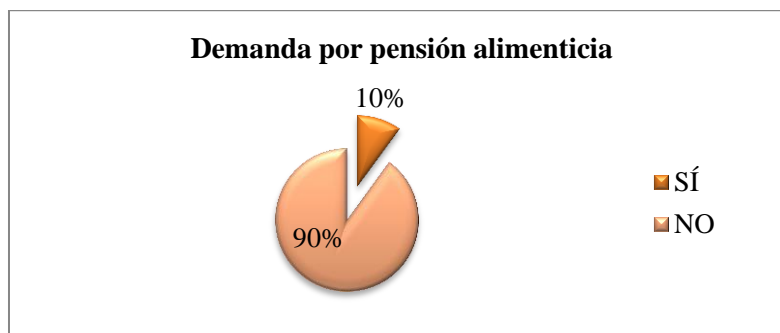
El mayor número de casos comparte junto a su hijo/a algunos días o todos los días. No se registran casos en los cuales el padre comparta una vez al mes junto a su hijo/a.

Gráfico 12: Descripción de planificación familiar de la muestra.



Un porcentaje equivalente al 93% de la muestra, no maneja algún tipo de planificación familiar.

Gráfico 13: Descripción de demanda de pensión alimenticia de la muestra.



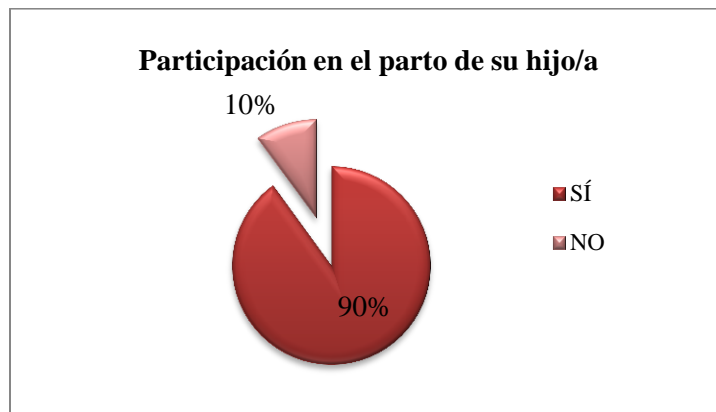
Un porcentaje elevado, el 90% de la muestra, no ha sido demandado por pensión alimenticia para su hijo/a.

Gráfico 14: Descripción de la participación de la muestra en programa/taller/charla sobre paternidad.



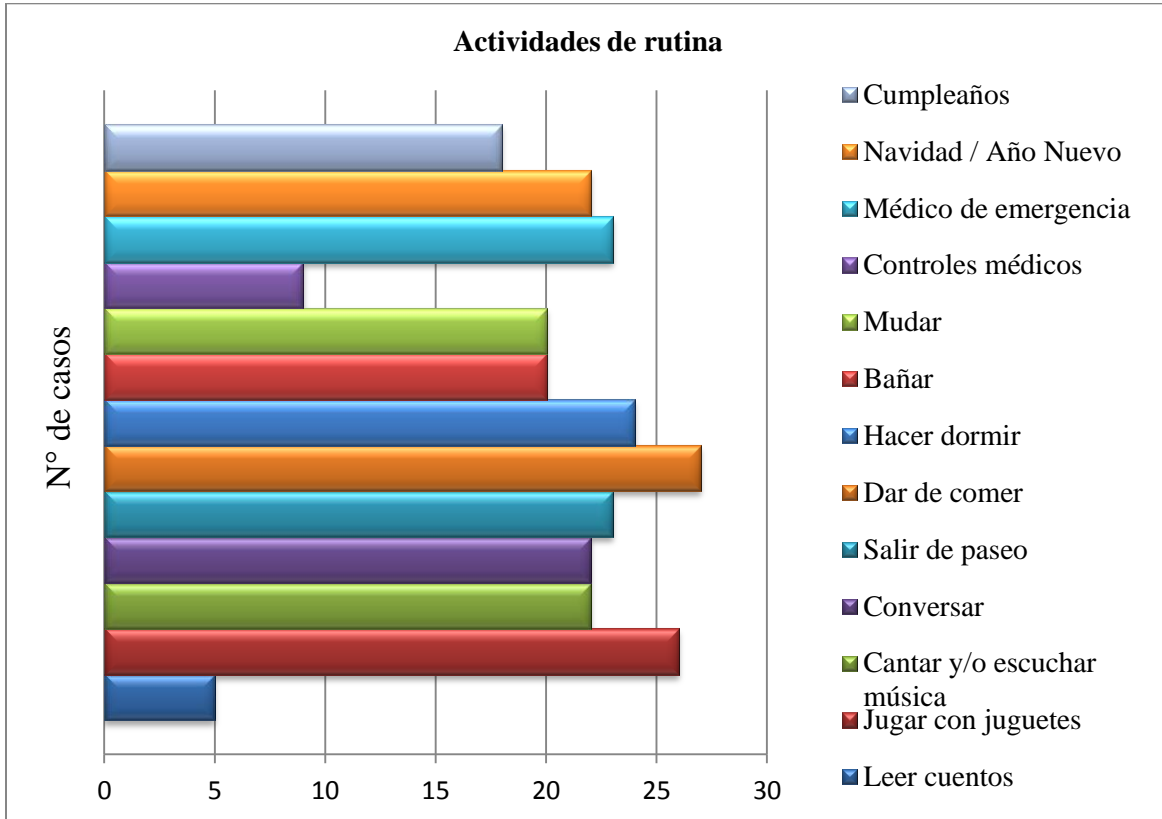
El 83% de los padres adolescentes no ha participado de algún programa, taller o charla asociado a la temática de paternidad.

Gráfico 15: Descripción de la participación de la muestra en el parto de su hijo/a.



Un mayor porcentaje equivalente al 90% de la muestra, participó del parto y nacimiento de su hijo/a.

Gráfico 16: Descripción de la muestra según actividades de rutina.

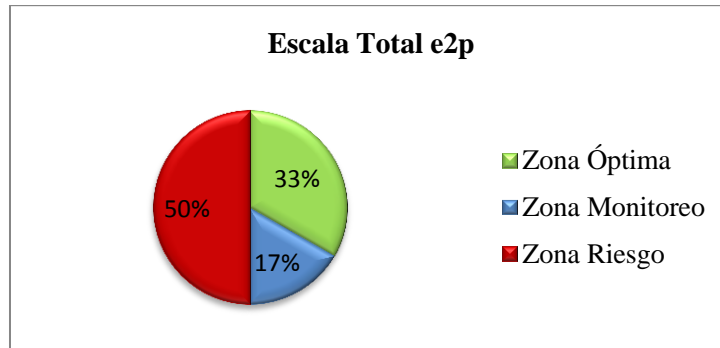


Las actividades realizadas con mayor frecuencia por la muestra, son “dar de comer” (10%) a su hijo/a y “jugar con juguetes” (10%). Las actividades realizadas con menor frecuencia son “llevar a su hijo/a a controles médicos” (3%) y “leer cuentos” (2%).

5.1.1.2 Análisis de los resultados instrumentos E2P y AAQ

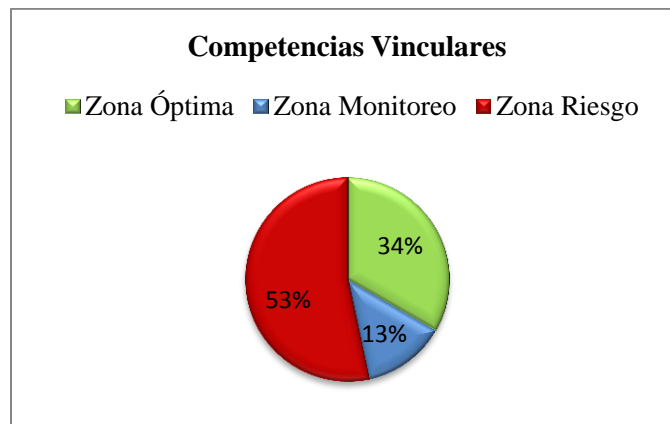
5.1.1.2.1 Competencias parentales de padres adolescentes

Gráfico 17: Competencias parentales escala total E2P



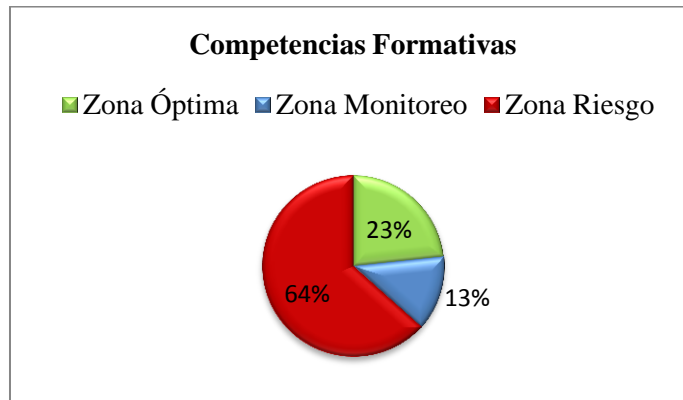
El 50% de la muestra presenta competencias parentales en zona riesgo, considerando competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas.

Gráfico 18: Competencias parentales vinculares



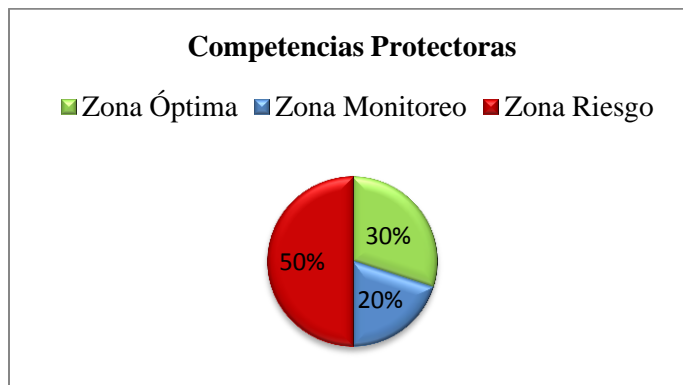
El 53% de la muestra presenta competencias vinculares en zona de riesgo.

Gráfico 19: Competencias parentales formativas.



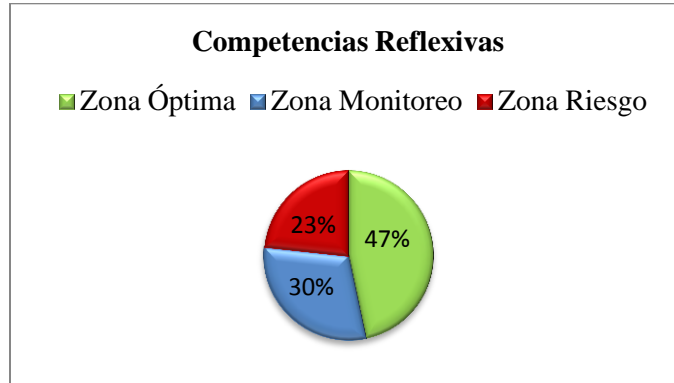
El 64% de la muestra presenta competencias formativas en zona de riesgo, siendo las competencias con mayor porcentaje en riesgo al compararlas con las sub escalas de competencias vinculares, protectoras y reflexivas.

Gráfico 20: Competencias parentales protectoras.



El 50% de la muestra presenta competencias protectoras en zona de riesgo, porcentaje similar al de competencias vinculares.

Gráfico 21: Competencias parentales reflexivas.



El 47% de la muestra presenta competencias reflexivas en zona óptima, siendo la única sub escala que presenta mayor porcentaje de casos que se ubican en esta zona.

5.1.1.2.2. Representaciones mentales de apego de padres adolescentes.

Gráfico 22: Representaciones mentales de apego seguro/inseguro.

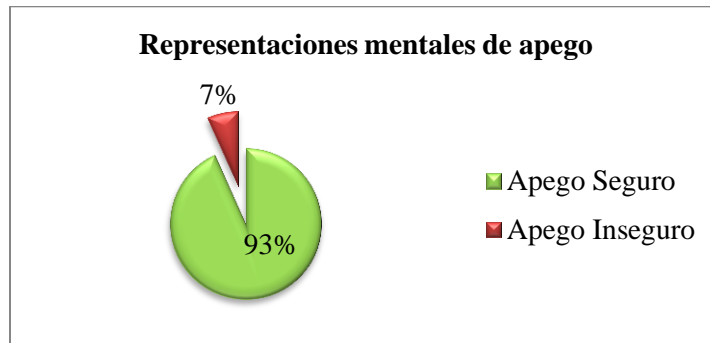


Tabla 1: Cuidador con quien establece representaciones mentales de apego.

CUIDADOR AAQ	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mamá	24	80%
Papá	3	10%
Abuela	1	3%
Otra persona	2	7%
TOTAL	30	100%

El 93% de la muestra identifica un tipo de apego seguro con su cuidador, en el 80% de los casos el cuidador que refiere es la madre.

5.1.1.3 Correlación entre la escala total de E2P y representaciones mentales de apego según AAQ

Tabla 2: Relación entre competencias parentales y representaciones mentales de apego.

	e2p_tot al	e2p_vin cul	e2p_for mat	e2p_pr otec	e2p_ref lex	aaq_dis pon	aaq_co oper	aaq_se ñales	aaq_tip o
e2p_tot al	1								
e2p_vin cul	0.7761	1							
e2p_for mat	0.7511	0.5931	1						
e2p_pr otec	0.7668	0.4542	0.5276	1					
e2p_ref lex	0.5162	0.4289	0.4836	0.3522	1				
aaq_dis pon	0.1724	0.1634	0.1325	-0.0426	0.0539	1			
aaq_co oper	-0.0619	-0.1955	-0.0264	-0.2039	0.0968	0.5571	1		
aaq_se ñales	0.2026	0.0160	0.0346	0.1836	-0.0815	-0.1216	0.0242	1	
aaq_tip o	-0.0496	-0.0588	-0.1272	-0.2146	-0.0887	0.6948	0.8018	0.1166	1
aaq_cui d	-0.2147	-0.0526	-0.3036	0.0366	-0.3193	-0.0814	-0.1462	-0.2001	-0.1172

El valor de la correlación entre la escala total de competencias parentales y las representaciones mentales de apego es de $r = -0,049629167$, lo que indica que no existe relación estadísticamente significativa entre representaciones mentales de apego y competencias parentales en la muestra estudiada.

5.2 Resultados cualitativos

5.2.1 Codificación

A continuación, se presentan los resultados los obtenidos del proceso de codificación:

I. ¿Cuál fue el mayor cambio en tu vida cuando fuiste padre?

A. Gestación no planificada como un hito de tránsito a la vida adulta: Crisis que tensiona el desarrollo de la etapa intermedia entre la infancia y la vida adulta.

A1. El cambio dramático de la adolescencia a la adultez: Nociones que refieren sucesos que dan cuenta cómo se produce el quiebre en el desarrollo de la etapa adolescente, luego de la paternidad, debido a la incorporación drástica de comportamientos esperados en la adultez.

A2. La responsabilidad como símbolo de la madurez: La responsabilidad y el compromiso como consecuencia del quiebre y la aspiración que promete la incorporación a la etapa adulta.

II. ¿Qué consideras cómo lo mejor y lo más difícil de ser padre adolescente?

B. Construcción de las nuevas paternidades: Señala la reelaboración de los discursos de los padres respecto de sus roles a partir de la oferta cultural simbólica de discursos disponibles actualmente en torno a la construcción de paternidades.

B1. Visualización del vínculo afectivo padre- hijo/a y proyecciones en la crianza: El cambio en las prácticas de paternidad que implican el contacto emocional y afectivo como un eje central en la crianza.

B2. Reflexión acerca del ejercicio de la paternidad: Meta-parentalidad; cuestionamiento de las exigencias derivadas del discurso acerca de la paternidad hegemónica, la falta de experiencia en relación al rol de padre y monitoreo del proyecto de paternidad.

III. ¿Cuáles crees que es la tarea más importante de un padre con sus hijos/as?

C. El ideal del rol de padre: Refiere al imaginario social del padre protector que ofrece disciplina y valores a través de la educación.

C1.El padre que forma: Alude a lo que se espera de un padre en relación a la entrega de una educación basada en valores y el bienestar moral del hijo/a.

C2. El padre que protege: Menciona lo que se espera de un padre en relación a la entrega de amparo y cuidados hacia el hijo/a, junto a la promesa de un hogar que resguarde.

IV. ¿Cuáles son tus proyecciones o sueños a futuro?

D. Continuidad del modelo dominante de masculinidad hegemónica: Devela los entrecruces y tensiones respecto de las esferas tradicionalmente entendidas como masculinas, y la construcción de un proyecto de vida que enfrenta a los padres a un reacomodo de los discursos de sus prácticas en torno a la tajante división de los espacios asignados a cada género

D1. El padre que provee: Percepción de futuro basada, principalmente, en los requerimientos que deben ser satisfechos en cuanto padre trabajador que contribuye a la mantención económica de la familia.

D2. El sueño de la estabilidad familiar: Proyección de equilibrio en las distintas aristas de la vida desde la óptica del bienestar integral del núcleo familiar.

Categorías	Sub-categorías	Frase codificada
A. Gestación no planificada como un hito de tránsito a la vida adulta.	A1. El cambio dramático de la adolescencia a la adultez.	<p>Entrevistador: ¿Cuál fue el mayor cambio en tu vida cuando fuiste padre?</p> <p>P 3: Cambió toda mi vida, ya que estaba estudiando y tenía que trabajar.</p> <p>P 7: El mayor cambio fue que tendría que dejar cosas de lado para dedicarme a su cuidado.</p> <p>P: 17. La restricción de límites, ya no se puede hacer cualquier cosa.</p> <p>P 25: Tener que cambiar mi rutina y dejar de lado mis fines de semanas por él.</p> <p>P 27: El tener que dejar de carretear y comenzar a trabajar.</p>
	A2. La responsabilidad como símbolo de la madurez.	<p>P 1: Dejar de ser adolescente, perderme esa etapa y empezar a ser adulto con responsabilidades alto.</p> <p>P 6: Tener que trabajar los tiempos libres, los permisos, la responsabilidad, etc.</p> <p>P 8: Me volví más responsable</p> <p>P 11: Que ya no tengo las mismas libertades que antes y además de una gran responsabilidad.</p> <p>P 15: Más responsabilidad y más orden de horarios.</p> <p>P 18: Todo porque es mucha responsabilidad</p>

		<p>P 23: Un cambio completo de vida, una responsabilidad enorme en mis hombros por sentirme responsable de un ser vivo el cual comencé amar incondicionalmente.</p>
<p>B. Construcción de las nuevas paternidades.</p>	<p>B1. Visualización del vínculo afectivo padre-hijo/a y proyecciones en la crianza.</p>	<p>Entrevistador: ¿Qué consideras cómo lo mejor y lo más difícil de ser padre adolescente?</p> <p>P 1: Lo mejor es que mi hija me hizo madurar, ahora veo todo de una manera distinta y más objetiva.</p> <p>P 3: Lo mejor es estar con él y jugar</p> <p>P 4: Lo mejor es ver cómo va creciendo tu hijo/a para que alguien algún día te diga papá. Eso es lo mejor.</p> <p>P 6: Enseñarle a tu hija, verla crecer, estar con ella.</p> <p>P 8.: Una ventaja es que la podré disfrutar más. .</p> <p>P 9: Lo mejor de ser padre es que cada día esa personita que creaste te reciba con una sonrisa, sentir que tendrás que cuidar a esa personita siempre.</p> <p>P 10: Lo mejor es saber que tendré a alguien por quien luchar.</p> <p>P 11: Lo mejor, comparto más con mi hija.</p> <p>P 13. Lo mejor es ver a mi hija cuando llego y verle su cara de contenta.</p> <p>P 15: Lo mejor, que yo pasé una pésima infancia y con mi hijo la pude disfrutar y la disfruto cada vez que jugamos, salimos, etc.</p> <p>P 16. Lo mejor es sentir el cariño de un hijo.</p> <p>P 18: Lo mejor ver a mi hija sonreír alegre los días.</p> <p>P 19: Lo mejor es sentir el afecto de tu hija y el amor que sientes.</p> <p>P 20: Lo mejor es estar con mi hijo</p> <p>P 22: Lo mejor creo que es el poder entender más a mi hijo.</p> <p>P 23: Lo mejor es que tengo la vigorosidad, fuerza y garra para darle con todo lo que sea necesario por mi hijo.</p> <p>P 25: Lo mejor es verlo crecer</p> <p>P 26: Lo mejor es sentir ese amor y cariño de mi hijo y darme cuenta de quien vale la pena en mi vida y quién no.</p>

		P 27. Lo mejor es sentir el cariño de tu hijo.
	B2. Reflexión acerca del ejercicio de la paternidad.	<p>P 1. Lo más difícil es ser un estudiante, trabajador, padre, hijo, hermano, todo al mismo tiempo.</p> <p>P 3: Lo más difícil yo creo que son los estudios y trabajar.</p> <p>P 4: Lo más difícil es aprender a ser papá.</p> <p>P 6: Los tiempos son complicados ya que no paso tantos días con ella.</p> <p>P 8: lo difícil es poder compatibilizar los estudios con el cuidado de la niña.</p> <p>P 10: lo difícil es hacer que no sea tan pesadita conmigo (mi hija).</p> <p>P 11: Lo difícil a futuro es mantenerse enfocado en ser padre.</p> <p>P 13: Lo más difícil es aceptar que iba a ser papá.</p> <p>P 14: Lidiar con los tiempos, ya que igual son tiempos irremplazables.</p> <p>P 15: Y lo más difícil es el temor a hacer las cosas mal o ser un mal ejemplo.</p> <p>P 16: y lo más difícil es saber si estás haciendo las cosas bien.</p> <p>P 18: Lo más difícil, la paternidad que no se enseña.</p> <p>P 20: Lo difícil es no poder encontrar un trabajo para darles los cuidados necesarios que utiliza.</p> <p>P 22: lo difícil es acostumbrarse a la responsabilidad de que alguien dependa de ti.</p> <p>P 23: Lo más difícil es la falta de experiencia.</p> <p>P 25: Lo más difícil adecuar mis horarios de estudio y crianza, junto con la mantención económica.</p> <p>P 26: Y lo más difícil fue seguir mis estudios y ayudar a mis padres en lo que pueda.</p> <p>P 27: Lo más difícil es tener los recursos para mantenerlo y tener que cambiarme a estudiar de noche para terminar el colegio.</p>

<p>C. El ideal del rol de padre.</p>	<p>C1.El padre que forma.</p>	<p>Entrevistador: ¿Cuál crees que es la tarea más importante de un padre con sus hijos/as?</p> <p>P 1. Criarlos de la mejor manera posible, darle todo con valores necesarios para que crezca y sea una buena mujer en un futuro.</p> <p>P 7. Criarlos y llevarlos por el buen camino</p> <p>P 11. Criarlos y dar el ejemplo</p> <p>P 12. Enseñarle lo mejor</p> <p>P 13. Educar a mi hija, darle una buena impresión.</p> <p>P 15. Ser un buen ejemplo, porque a mí me hubiera gustado tener disciplina.</p> <p>P 17. La enseñanza y la buena educación</p> <p>P 18. Hacer de mi hijo una gran persona y no fallarle nunca.</p> <p>P 25. Estar para ellos cuando lo necesitan, darles una buena crianza y educación y amor.</p> <p>P 26. Dar un ejemplo digno y bueno, que sean mejor de lo que uno es.</p>
	<p>C2. El padre que protege.</p>	<p>P 2. Estar con él, verlo en cada momento, para que no le pase nada.</p> <p>P 4. De siempre apoyarlos, escucharlos y siempre amarlos.</p> <p>P 5. Quererlos</p> <p>P 6. Criarlos, verlos crecer y siempre estar con ellos, apoyarlos.</p> <p>P 8. Estar siempre con ella, presente de todas formas.</p> <p>P 9. El apego es lo más importante, ayudar a mudarlos y hacerle las cosas al niño.</p> <p>P 10. Amar a mi hija tenerle lo que ella necesite</p> <p>P 14. Mantenerlo en buena salud ya que son susceptibles a cualquier cosa.</p> <p>P 16. Saber criarlo y ayudarlo a poder enfrentar su futuro.</p> <p>P 19. Apoyarlo siempre y siempre estar ahí con ella</p> <p>P 20. La tarea más importante y es pasar todo el tiempo para el hijo, cambiarle los pañales, hacerlo caminar, etc.</p> <p>P 21. Cuidarlos, amarlos y estar con ellos.</p> <p>P 22. Criarlo y pasar tiempo con él, que sepas quien eres en su</p>

		<p>vida</p> <p>P 23. Brindar sus necesidades básicas y llenarlo de amor y buena crianza.</p> <p>P 24. El darle lo que ella necesita.</p> <p>P 27. Cuidarlo y estar presente en su crecimiento.</p>
<p>D. Continuidad e interiorización del modelo dominante de masculinidad hegemónica.</p>	<p>D1. El padre que provee.</p>	<p>Entrevistador: ¿Cuáles son tus proyecciones o sueños a futuro?</p> <p>P 3: Yo creo que trabajar y me veo trabajando con mi familia estable.</p> <p>P 4: Mi proyecciones son sacar una carrera para así ayudar a mantenerla e independizarme.</p> <p>P 6: Salir de cuarto medio, estudiar alguna carrera y trabajar en ella y surgir y poder estar estable y bien con mi hija.</p> <p>P 8: Estar juntos con mi hija teniendo nuestras cosas y casa propia.</p> <p>P 12: Estudiar y trabajar profesionalmente y tener mis bienes.</p> <p>P 13: Estudiar y trabajar profesionalmente.</p> <p>P 24: Quiero un trabajo mejor para poder darle más cosas o pasar más tiempo y verla crecer.</p> <p>P 25: Terminar mi carrera, tener un trabajo estable para poder mantenerlo sin problemas.</p> <p>P 27: Con un trabajo y con estabilidad suficiente para darle todo a mi hijo.</p>
	<p>D2. El sueño la estabilidad familiar.</p>	<p>P 1: Me veo con un título, una casa y un buen trabajo para mantener de la mejor manera posible a mi familia.</p> <p>P 2: Tener mi hogar propio, un trabajo bueno y sacar adelante a mi familia.</p> <p>P 9: Me veo junto a mi hijo y mi mujer en una casa de nosotros.</p> <p>P 10: Me veo en mi propia casa, entregándole todo mi amor a mi hija.</p>

		<p>P 17: Formando una familia en nuestra casa propia.</p> <p>P 18: Tener un título, un trabajo estable y una gran casa con mi familia.</p> <p>P 19: Poder tener mi casa propia, un trabajo estable y estar viviendo junto a mi hija y mi pareja.</p> <p>P 20: Es tener mi cuarto medio hecho y tener mi casa propia para poder vivir con mi pareja e hijo.</p> <p>P 22: Con mi casa, mi polola y mi hijo, con un buen futuro y estabilidad.</p> <p>P 23: Me veo en un hogar propio, mi niño siendo educado, junto a mi polola profesionales y disfrutando de nuestra familia.</p> <p>P 26: Quiero seguir estudiando pero si no puedo entrare a trabajar para poder arrendar una casa y poder dejar la casa de mis padres. Y en diez años más me veo con mi familia aun formada y mi hijo en el colegio.</p>
--	--	---

5.2.2 Discusión teórica-descriptiva del fenómeno estudiado

Basado en lo anteriormente expuesto, respecto a las categorías resultantes del análisis de los discursos de los participantes, y con la pretensión de generar teoría emergente de la exploración inicial del fenómeno de las paternidades adolescentes, para que pueda ser contrastada con la información obtenida mediante las otras técnicas de recolección de datos, es posible señalar los cimientos de saberes y acciones relacionadas a roles de género estereotipados, especialmente, las que tratan de mandatos sociales que se atribuyen a lo masculino y desde ahí se extienden a lo que se espera de la figura de un padre.

Se visibiliza la gestación adolescente como una ruptura en el desarrollo de la adolescencia; un proceso de transformación radical que indica el abandono de comportamientos considerados habituales en esta etapa evolutiva, la incorporación de valores consignados para la etapa adulta, el despliegue de conductas que implican el cuidado de un otro, sumado a la preocupación por la formación de una identidad personal. En este contexto, le corresponde al padre adolescente convertirse rápidamente en adulto, tanto en lo referente a su obligación de ganarse la vida productivamente como en lo que apunta a su desarrollo socio-emocional.

La esperanza de generar vínculos con sus hijos/as basados en la entrega de amor y la preocupación por otorgar los cuidados necesarios, se entrapa con el sentimiento de escasez de tiempo; tiempo que debe ser compartido entre las horas de trabajo, los estudios, las labores relacionadas con la crianza y la vida de pareja. Esto puede verse manifiesto en la capacidad de auto monitoreo del ejercicio de sus paternidades y la reflexión en torno a las dificultades que son consecuencia de la etapa evolutiva del desarrollo en que se encuentran y las posibilidades de acción, articulando este discurso con la percepción de inexperiencia para llevar a cabo el rol de padre, cuestión que podría anunciar la incapacidad o la incertidumbre en cuanto a la posibilidad de cumplir con las expectativas que conlleva el imaginario del “buen padre”. No obstante, este cuestionamiento no es una limitante para pensar la construcción de paternidades que puedan complementar la función protectora y de cuidados a la función proveedora que socialmente se exige de los varones.

Los padres considerarían que el alcance fundamental de su tarea radica en la capacidad de asumir el rol desde la perspectiva de la protección y la formación. Situados en el papel de quien ofrece cuidados tanto afectivos como materiales, esperan dejar un legado valórico en los hijos/as a través de la educación. Es decir, la transmisión de reglas y límites estaría ligada a la labor específica que debería cumplir el ideal de padre.

Como se mencionaba, inicialmente, las proyecciones de vida también van de la mano de lo que exige el rol masculino de la paternidad. En este sentido, los adolescentes, continúan con este modelo, que probablemente está siendo transmitido en base a creencias y conocimientos populares a través de sus figuras parentales e imágenes sociales que aspiran alcanzar. Se distingue, sutilmente, en los proyectos vitales de los participantes diferencias en cuanto al fin último de éstos, siendo la tarea de mantener económicamente a la familia confrontada con el sueño de un equilibrio integral de bienestar de lo que se podría denominar el núcleo familiar del padre adolescente.

VI. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos principales de la presente investigación era describir y relacionar los modelos operativos internos del apego en adolescentes con hijos/as de 0 a 3 años y las competencias parentales que estos poseen. Por lo tanto, la hipótesis inicial planteaba que existía una relación entre las representaciones mentales de apego y las competencias parentales que presentaban los padres. Sin embargo, tras la obtención de los resultados finales, podemos concluir que se rechaza la hipótesis inicial del estudio, la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula desde la correlación (tabla 2), la cual señalaría que no existe relación entre las variables mencionadas. Existirían diversas variables que intervienen en las competencias parentales de los padres varones adolescentes; una explicación posible a esta situación es la etapa etárea a la que pertenece la muestra, aunque se hace preciso y necesario revisar qué otros factores pueden estar afectando de manera directa o indirecta los resultados presentados.

Respecto a las características descriptivas de los participantes, se observa, en primer lugar el promedio de edad de madres y padres. Ambos se encuentran en un rango de edad similar- 17 años- presentando una diferencia mínima de 0,3 puntos (gráfico 1). Es decir, los adolescentes buscan relacionarse afectivamente dentro de su grupo de pares y, por lo tanto, las magnitudes que alcanza la paternidad y maternidad a esta edad está marcada por el desarrollo de la etapa evolutiva, centrada en el logro de un sentido de identidad y solidez personal (Cabello y Lombardo , 2010). En este sentido, si se considera la complejidad propia del período, sumada a los cambios y responsabilidades que conlleva la gestación muchas veces no planificada “probablemente nos encontraremos con un joven (padre y madre) que verá alterado el normal desarrollo de su adolescencia y su proyecto de vida futuro” (Cabello y Lombardo, 2010, p 15), asumiendo ambos una tarea para lo cual, aún no están evolutivamente preparados. Consecuentemente, esta reflexión se evidencia durante el análisis de discurso de los participantes, en las categorías que dan cuenta de la gestación adolescente como una ruptura en el desarrollo de la adolescencia; proceso de transformación radical que indica el abandono de comportamientos considerados habituales en esta etapa evolutiva, la incorporación de valores consignados para la etapa adulta, el despliegue de conductas que implican el cuidado de un otro, sumado a la preocupación por la formación de una identidad personal.

Desde la prevalencia de los roles tradicionales, las cifras señalan que la mayoría de las madres adolescentes recogidas en la muestra (73% del total) sólo se dedica a estudiar. En el caso de los hombres, el 50% de los padres adolescentes estudia y también trabaja, mientras que un porcentaje menor, en ambos casos sólo realizan esta última actividad. No obstante, cabe mencionar que el 7% de los padres adolescentes no entrega información respecto a la ocupación de la madre de su hijo/a (gráfico 2). La información obtenida concuerda con Palma (2009), quien señala que la gestación adolescente y/o el

ejercicio de la maternidad y la paternidad está fuertemente implicado con dimensiones de género, porque las proporciones de mujeres y hombres adolescentes desérticos son diferentes, reflejando la división sexual del trabajo de un orden de género tradicional y de predominio masculino, en cuanto hay una proporción similar de hombres y mujeres que asigna como razón de no asistencia a un establecimiento educacional factores asociados a los roles tradicionales de género de “hombre proveedor” y “mujer madre y dueña de casa”. Del mismo modo Gómez (2008) expone sobre el mandato hegemónico acerca del rol masculino que remite al padre el cumplimiento de convertirse en el sustento económico del hogar, asociando el ejercicio de la paternidad con la mantención de los hijos, muchas veces opacando la participación que ellos pueden tener en la crianza propiamente tal. Respecto al análisis categorial, específicamente, la subcategoría que sostiene la responsabilidad como un símbolo de madurez, acuña las reflexiones acerca de discursos que intentan explicar el cambio profundo que conlleva el convertirse en padre durante la adolescencia, debiendo asumir el trabajo y el estudio como actividades que prometen la incorporación en la vida adulta.

En la misma línea de resultados, se destaca que el mayor número de casos de la muestra cursa cuarto medio. En el caso de las mujeres, el 34% de las madres cursa el último año, aunque el 30 % de los entrevistados no entregan antecedentes de escolaridad de la madre de su hijo/a (grafico 3). Por otro lado y en cuanto a los hombres, el 47% de la muestra de padres ha repetido algún curso de Enseñanza Media (Primero a Cuarto Medio), el 40% no ha repetido curso y el 13% no entrega antecedentes respecto a si ha repetido o el motivo de ello (grafico 4); situación que puede comprenderse en los varones con la incorporación de éstos al ámbito laboral, en paralelo a la continuidad de los estudios, como se mencionó en el apartado anterior.

En cuanto al tema de la gestación no planificada y la salud reproductiva de los padres adolescentes, los datos obtenidos indican que un porcentaje equivalente al 93% de la muestra, no maneja o no conoce algún tipo de planificación familiar (gráfico 12). Lo anterior se corresponde con la información expuesta por Cabello y Lombardo (2010), quienes proponen que la oposición de la sociedad hacia ciertos asuntos que tienen que ver con la sexualidad de los adolescentes, entre ellos, los métodos anticonceptivos, continúa siendo un tema que tanto los padres, como el colegio no logran afrontar desde la naturalidad del proceso, careciendo los adolescentes, del acceso a una educación sexual integrada, hecha de manera sistemática y seria. En las visitas realizadas por las investigadoras a colegios participantes del estudio, pudo reflejarse, en la mayoría de los casos, la falta de programas, talleres y/o actividades destinadas a la prevención de la gestación adolescente no planificada, la promoción de una educación sexual y reproductiva saludable y en el total de las instituciones y la intervención de los padres para el ejercicio de la crianza sensible y bientratante. La invisibilización del rol de los padres y el desinterés de las instituciones académicas fueron dos conceptos que emergieron desde la experiencia de campo en el

proceso de la búsqueda de estos padres. El mismo Olavarría (citado en Cabello, 2010) quien cuenta con variadas investigaciones sobre gestación adolescente, admite que no hay información sobre estadísticas de paternidad; el autor ha trabajado con la información dada por tasas de fecundidad de varones y varones adolescentes, que en particular, han sido históricamente bajas. Esta realidad se ve concretada en las instituciones académicas, que en su mayoría no contaban con los datos estadísticos que reconocieran la paternidad de sus estudiantes varones, no así en el caso de las mujeres, de quienes se tenía registro del número de madres. Este escenario revela la permanencia de roles segregados según género, en la cual se promueve en las mujeres las tareas visibles del cuidado. Incluso en el momento en que estos hombres demandan asumir un papel activo en el cuidado infantil, son las mismas instituciones sociales –familia, escuela, trabajo, salud, y la sociedad en general– quienes parecen excluirlo de esa posibilidad (REDMAS, PROMUNDO y EME, 2013).

Los resultados refieren que, los casos de padres que se encuentran en una relación de pareja con la madre de su hijo/a comprenden a la mayoría de los participantes (gráfico 5). La constitución de una familia y el proveer de un hogar establecido, podría comprenderse desde el despliegue de las competencias parentales protectoras como un proyecto a futuro, en tanto la mitad de los padres encuestados presenta competencias protectoras en zona de riesgo. El análisis cualitativo de los discursos evidencia que los padres adolescentes entrevistados poseen proyectos vitales caracterizados, por una parte, desde la motivación por mantener económicamente a la familia y proveer de estabilidad en este ámbito, y por otra parte, suscitados, principalmente, por el sueño de lograr un equilibrio integral de bienestar en lo que se podría denominar el núcleo familiar del padre adolescente.

Relacionado con al rango etario de los hijos de participantes en el estudio, la totalidad de la muestra está constituida por varones adolescentes que son padres por primera vez. De este grupo, el mayor número de casos es padre de un hijo/a de 0 a 12 meses, lo cual corresponde al 54% de la muestra, mientras que el 33% tiene un hijo/a de 13 a 24 meses y el 13% de 25 a 36 meses (gráfico 8). Dado que el rango de edad en el que se convirtieron en padres, ronda los 16 años (gráfico 6), podría entenderse que la temprana edad, tanto de los padres como de los hijos se admitiría como un predictor en la calidad de las competencias parentales, a partir de la inexperiencia en el rol de ser padres. No obstante, la concepción de ser ‘padres primerizos’, sumado al arrojo propio de la adolescencia, les permitiría conducirse con mayor flexibilidad ante los cambios, posicionándose ante las dificultades como posibilidades de aprendizaje de nuevos modos de llevar a cabo la crianza para conseguir sentirse “buenos padres” y ser validados socialmente en este rol. El manejo de la incertidumbre, les ayudaría a ser capaces de ir desarrollando sus competencias parentales a través del tiempo. Además, el tener hijos/as lactantes afecta directamente a sus resultados en la escala de competencias parentales (E2P) en la que, únicamente, las competencias parentales reflexivas se encuentran en nivel óptimo, pues, mientras éstas reflejan consecuencias en las

competencias parentales dadas las características personales del cuidador, las otras competencias se relacionarían con la vinculación con el hijo, siendo posible que en esta etapa el padre pueda invisibilizar las necesidades de desarrollo comunicacional, afectivo, educativo, entre otros, de los lactantes por desconocimiento.

Un punto preocupante, es el porcentaje de escolarización en los lactantes. El 67% de hijos/as de los participantes de la muestra no se encuentra escolarizado, mientras que el 34% se encuentra en nivel preescolar, el 27% asiste a sala cuna y un 6% asiste a Jardín Infantil (gráfico 9). Este dato se puede contrastar con el resultado que ubica en zona de riesgo, las competencias parentales formativas, en un 64% de la muestra. Del resultado categorial se desprende que lo padres considerarían que la tarea fundamental de un padre con sus hijos/as radica en la capacidad de asumir el rol desde la perspectiva de la protección y la formación. Para este caso, el padre espera dejar un legado valórico en los hijos/as a través de la educación. Es decir, la transmisión de reglas y límites estaría ligada a la labor específica que debería cumplir el ideal de padre. Sin embargo, estas ideas se configuran en una intención con resultados a largo plazo, desconociendo que la estimulación del aprendizaje y la variedad de estrategias que los padres deberían tener para motivar a los infantes a involucrarse y comprender el mundo que los rodea debe ser abordado desde edades tempranas.

6.1 Discusión respecto a resultados de E2P

En relación a los resultados totales del E2P, el 50% de la muestra presenta competencias parentales en zona riesgo, considerando competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas (gráfico 17). Madrid, en su estudio realizado el año (2006), entrega luces para la comprensión de este dato, en cuanto refiere a que es preciso que la paternidad durante la adolescencia se vuelva un problema social de interés no sólo por su aumento en el tiempo ni por su asimétrica distribución social y geográfica, sino que también porque es un fenómeno que está en el centro de las relaciones de género, cuyas implicancias son producto de –y a la vez reproducen– un determinado orden de género entre quienes están construyendo su identidad masculina. Los resultados, además, manifiestan la mirada de las paternidades adolescentes centrada en el adultocentrismo, que considera un estilo de paternidad universal, innata a los seres humanos y que se debería activar en el momento preciso. Asumiendo que, los adolescentes, deberían ser capaces de aprender a interiorizar lo que se espera de ellos como adultos y padres en la sociedad de forma inmediata (UNICEF, 2002). Todo lo anterior, sumado a los datos entregados por la medición objetiva de las competencias parentales, demuestra que las paternidades, y particularmente, las paternidades adolescentes, se construyen socialmente, en un lugar y tiempo determinado, uniéndose al orden culturalmente establecido para el ejercicio de este rol. La inexperiencia vital y las escasas instancias que promuevan el

desarrollo de competencias parentales, podrían estar configurando estos resultados en el 50% de la muestra estudiada. A esto sumaría que no han asistido a talleres o charlas psicoeducativas, en su mayoría, que permitan fortalecer las diversas competencias.

En el desglose de los resultados del estudio, se arroja que un 64% de los padres presenta competencias formativas en zona de riesgo (gráfico 19), siendo la sub escala con el resultado más preocupante, al compararla con las sub escalas de competencias vinculares, protectoras y reflexivas. Este porcentaje encuentra su contraparte en las cifras en donde el mayor número de participantes comparte junto a su hijo/a algunos días o todos los días (gráfico 11). No se registran casos en los cuales el padre comparta una vez al mes junto a su hijo/a. Junto a esto, se describen las actividades realizadas con mayor frecuencia por la muestra, las cuales son “dar de comer a su hijo/a” (10%) y “jugar con juguetes” (10%). Entre tanto, las actividades realizadas con menor frecuencia son “llevar a su hijo/a a controles médicos” (3%) y “leer cuentos” (2%) (gráfico 16). Pese a los resultados críticos del E2P, queda el antecedente que los padres sí cumplen con la labor y el deseo de invertir tiempo de calidad con sus hijos/as, lo que apoya la idea de las categorías que avalan la construcción de estas nuevas paternidades, donde existe la visualización del vínculo afectivo padre- hijo(a) y proyecciones en la crianza. El bajo porcentaje en las actividades de la lectura de cuentos y el fomentar la comunicación, puede verse como una carencia que influya en área formativa ya que conversar con el hijo, hija o niño/a a su cargo cumple un rol fundamental. Las últimas investigaciones han revelado las “enormes brechas en el desarrollo cognitivo y socioemocional derivadas, literalmente, de cuántas palabras significativas escucha un niño niña al día y cuántas oportunidades para estructurar "turnos de conversación" se le ofrecen en el cotidiano” (Weisleder & Fernald, 2013 citado en Gómez y Muñoz, 2014).

En cuanto a las posibles limitaciones del instrumento E2P desde esta misma competencia, se observó que los ítems 5, 7, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 32 que están ligados de manera directa al uso del lenguaje se podrían considerar como preguntas ambiguas para los padres adolescentes con hijos/as de edades inferiores a 1 año, ya que estas se relacionarían a actividades que implican "la conversación" como enfoque central, si bien el habla es un ejercicio que debería integrarse constantemente en la práctica de la crianza debido la importancia del lenguaje ya que provee interacciones positivas padre e hijo/a y ayuda a visualizar al niño/a como "sujeto de derechos" (Gómez y Muñoz, 2014), pero en este caso podría interferir la creencia que el uso del lenguaje sólo debe darse cuando el infante lo entienda y no antes. Las respuestas negativas en estos ítems pudieron probablemente interferir en la puntuación final para cada escala.

Por otra parte, el 50% de la muestra presenta competencias protectoras en zona de riesgo, porcentaje similar al de competencias vinculares (gráfico 20). Desde la teoría, estas competencias se manifiestan en su mayoría a través de prácticas de crianza materiales, que encierran en su concepto

aquellas formas en que los padres ofrecen y organizan el mundo físico del infante, siendo responsables por el número y variedad de objetos inanimados (como juguetes o libros) disponibles, el nivel de estimulación ambiental, los límites a la libertad de exploración física, entre otros (Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012 citado en Gómez y Muñoz, 2014). Los niveles bajos pueden deberse a la baja visualización del niño, necesidades, derechos y valores. El desconocimiento de estos procesos o el hecho de que no está en sus manos poder organizar a su gusto estas necesidades, debido a la falta de tiempo, dinero, espacio y/o por ignorancia acerca de los beneficios en el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de la estimulación temprana. Por lo tanto, esto queda relegado al proyecto de parentalidad. Otra arista de esta competencia encuentra su contraste con el dato de que un porcentaje elevado, el 90% de la muestra, no ha sido demandado por pensión alimenticia para su hijo/a (gráfico 13). Esta idea simpatiza con uno de los aspectos protectores que busca cumplir un padre que de provisión de cuidados cotidianos que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de un niño/a, el logro de garantías de seguridad física en las distintas aristas ecológicas de desarrollo en que habita el niño/a (Barudy & Dantagnan, 2005; 2010 citado en Gómez y Muñoz, 2014), a su vez se complementa con la categoría de la responsabilidad; ‘una paternidad responsable’ y que busca a través de los bienes entregar bienestar, o al menos ese es el concepto que creen los padres adolescentes es un buen predictor para una buena vida.

Un dato interesante y contrasta a lo revisado anteriormente, es que el 47% de la muestra presenta competencias reflexivas en zona óptima (gráfica 21), siendo la única sub escala que se ubica en esta zona. Esto se puede explicar desde el concepto de resiliencia, la cual es concebida operacionalmente como un “proceso de desarrollo dinámico que refleja evidencias de una adaptación positiva, a pesar de las adversidades significativas que se pueden presentar” (Luthar et al., 2000 citado en Kotliarenco y Cáceres, 2013, p. 5). En este caso, se puede reconocer el término Resiliencia Parental, entendido como “un proceso dinámico que permite a los cuidadores tener la capacidad de desarrollar una relación protectora y sensible que tienen en cuenta las necesidades de sus hijos, a pesar de vivir en un entorno o contexto que potencian el maltrato” (Rodrigo, 2009, p. 2). El concepto acuñado por Rodrigo (2009) sobre resiliencia parental se limita al componente del sistema educativo parental, una parte muy sensible del sistema familiar que puede quedar muy afectada en aquellas familias que viven bajo situaciones de estrés psicosocial. Estos padres adolescentes si bien muestran números críticos en el resto de las competencias, están en constante monitoreo de su labor en el rol y por lo tanto resulta un buen predictor para el futuro.

En revisión de investigaciones previas (González, 2008) los adolescentes admitirían la existencia de dificultades en el desempeño del rol de padre. Sin embargo y aun cuando estarían conscientes de que tal vez no poseían la madurez suficiente para afrontar esta situación, su optimismo y alegría los hace suponer que los problemas asociados a la paternidad podrían superarse con el paso del tiempo y que la

preparación para asumir su rol estaría dada por las experiencias que vivieron en sus familiares de origen respecto del cuidado de los niños/as. Estas ideas, junto a la experiencia de la crianza ya establecida como tal (nacimiento del infante) se han vuelto a replantear. Bajo esta situación han podido dimensionar las implicancias reales del rol que estaban asumiendo, y si bien la alegría no disminuye, las ideas preconcebidas que tenían respecto a la paternidad se modifican, y se comienza a entender a través de su propia experiencia el significado de ella.

Volviendo a los resultados de la investigación, el 53% de la muestra presenta competencias vinculares en zona de riesgo (gráfico 18). Este es un punto importante, ya que al ser el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas, son las primeras competencias en desarrollarse. La complejidad de este aspecto tiene relación con la inexperiencia de estos padres, los cuales están aprendiendo a comportarse en los parámetros de un rol, en donde las instituciones no enseñan una crianza adecuada. Esto se hace notar en la cifra en donde un 83% de los padres adolescentes no ha participado de algún programa, taller o charla asociado a la temática de paternidad (gráfico 14). En investigaciones previas (Benatuil, 2004) recalca cómo la muestra de varones se vuelve invisible en sus estudios y esta cifra es aún más alarmante cuando se trata de adolescentes; el artículo habla desde la necesidad de tener información estadística respecto a estos padres para así también promover la creación de programas (beneficios) para ellos también e integrarlos activamente en la participación de la crianza, así como darles la responsabilidad y el mérito. Desde esa misma perspectiva es que se debe pensar en la inclusión de los varones en programas de salud reproductiva, involucrando a sus pares, padres e instituciones sociales; ayudando a los hombres a encontrar formas para expresarse y trabajar con ellos; proporcionando servicios especiales a los padres jóvenes y primerizos. Estos programas deben ir acompañados de cambios en los roles de género tradicionales que comúnmente la sociedad promueve.

En cuanto a las implicaciones prácticas se destaca la creación e implementación de un taller para el fortalecimiento, en este caso, de las competencias parentales en un grupo de adolescentes padres. Se sustenta en la creencia del aprendizaje en pequeños grupos, es una metodología participativa que permite un aprendizaje activo por parte de los integrantes, que pueden organizarse de diversas maneras, para sesiones de estudio, de intercambio y de reflexión grupal. Un aprendizaje con los pares y que viven experiencias similares. Por ello un taller implica, como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora en grupo. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo, se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando

algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Además, promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante, entre otras) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias en distintas aristas para la vida, no sólo el ser un “buen padre”, si no como el relacionarse en general con otros infantes o personas con las cuales convive (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

VII. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en el estudio evidencian que no existiría una relación entre las representaciones mentales de apego y las competencias parentales en padres adolescentes con hijos/as de entre 0 a 3 años. Esto en la muestra evaluada con los instrumentos utilizados, rechaza la hipótesis inicial y abre paso a la hipótesis nula. En nuestro caso, donde casi la totalidad de los participantes presenta una representación de apego seguro, según el instrumento AAQ, la calidad de las competencias parentales no es un predictor para conocer cómo se comportará esta multidimensionalidad de capacidades en los participantes. Frente a esto, se podría plantear nuevamente el concepto de resiliencia, un “proceso de desarrollo dinámico que refleja evidencias de una adaptación positiva, a pesar de las adversidades significativas que se pueden presentar” (Luthar et al., 2000 citado en Kotliarenco y Cáceres, 2013, p. 5), lo que nos habla de que aun cuando los jóvenes padres no contaran con una buena relación con sus progenitores, esto no es en ningún caso una sentencia previa al fracaso, ni influiría en cómo se desarrollará la relación con sus propios hijos.

Si bien ambas variables no presentan correlación estadísticamente significativa, información interesante surge desde los datos presentados, los resultados cuantitativos del estudio se corresponden con los resultados cualitativos, estos resultados nutren la información que se ha producido como teoría emergente.

Por un lado, desde la información aportada por el instrumento E2P, podemos ver que el 50% de la muestra presenta competencias en zona riesgo, considerando competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Esto puede explicarse por la etapa vivida por estos padres, en donde las expectativas que tiene la sociedad para con ellos continúa siendo dictada por un rol de género hegemónico; se ve una continuidad en la necesidad de ser proveedores de sus familias ante todo, pues “trabajar significaría ser responsable, digno y capaz, lo que les da a los varones autonomía y les permite constituir un hogar, ser proveedores, cumplir con su deber hacia la familia, ser jefes de hogar y autoridad en su familia” (Olavarría, 2000), no exigiendo de igual manera un óptimo desarrollo de otras áreas igual de importantes y necesarias, como el ámbito vincular, que incluye la variedad de conductas visuales, verbales, afectivas y físicas que usan los padres para involucrar a los infantes en intercambios interpersonales, tales como besos, caricias para consolarlos, sonrisas, vocalizaciones y contactos lúdicos cara-a-cara, siendo esencial la apertura, la escucha y la cercanía emocional positiva (Bornstein, 2012; Bornstein y Putnick, 2012).

La adolescencia es reconocida como un periodo que presenta momentos que pueden resultar ásperos y confusos, revitalizadores y apasionantes, y si a aquellas características se le agrega el desafío temprano de criar y hacerse cargo de un nuevo ser humano, las situaciones de la vida cotidiana se complican. Por lo mismo se podría comprender el bajo puntaje en las escalas, pues aun cuando se intentan

satisfacer las necesidades del bebé, muchas veces hay desconocimiento de cuáles son y cómo se debe proceder a cumplirlas.

Sin embargo, si se analizan las escalas por separado, el 47% de la muestra presenta competencias reflexivas en zona óptima, siendo la única sub escala que presenta mayor porcentaje de casos que se ubican en esta zona. Esto es muy relevante, pues reflejaría la importancia que le dan los padres adolescentes a su paternidad y cómo realizan un meta-análisis de cómo van desempeñando su papel hasta el momento, cómo se ha desplegado, cómo lo perciben y qué desean en un futuro modificar y mejorar.

Lo que también se pudo observar de las escalas resultantes, fue la integración de los padres adolescentes a tareas no muy compartidas por ellos anteriormente, como por ejemplo dar de comer (10%) y mudar (7%). Esto nos demuestra que los varones están cada vez más comprometidos a la crianza, lo que incluye hacerse presentes en ámbitos que antes hubieran resultado impensados. Desde esta lógica, la paternidad con participación activa en la crianza de los hijos e hijas es un factor importante no sólo en el desarrollo del niño/a, sino también en el logro de la igualdad de género (Fuentelba, 2011).

Otro punto importante, que podría ser un factor que afecte el desempeño de estos padres es que el 83% de ellos no ha participado de ningún programa, taller o charla asociado a la temática de paternidad, lo que podría indicarnos que, sólo las madres asisten a estas instancias, o aún no hay suficientes contextos dirigidos exclusivamente a los varones padres.

Finalmente, con los datos bibliográficos recolectados en conjunto con la revisión de los resultados arrojados en el presente estudio y lo anteriormente señalado en el párrafo anterior, se vuelve una necesidad fundamental el introducir programas de trabajo formal con estos padres que ayude a promover una crianza adecuada para sus hijos e hijas, nace desde un deber ético y moral por parte de los profesionales el facilitar espacios que promuevan una guía y apoyo a los adolescentes que se encuentren superando la criticidad de la madurez que conlleva este nuevo rol en sus vidas. En respuesta este seminario propone un taller “Mi hijo y yo: Fortaleciendo nuestro vínculo” (anexo 6) creado por las seminaristas. Este taller se cimenta y se resguarda desde la mirada de la Parentalidad Positiva y el fortalecimiento de las competencias vinculares, comprendiendo que estas competencias son esenciales a la hora de influir de manera significativa lo formativo, protector y reflexivo, ya que históricamente es el vínculo lo que se enfatiza desde la primera infancia, junto a su importancia en todas las etapas del desarrollo. Trabajar considerando el vínculo podría mejorar el tipo de apego entre padre e hijo, lo que potenciaría el bienestar de los infantes, lo anterior podría contribuir para el desarrollo adecuado de los niños y niñas al cuidado de los padres adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, F. y Sadler, M. (2006). Gestación adolescente y dinámicas familiares: Estudio de las dinámicas familiares en familias de padres y madres adolescentes”. Centro Interdisciplinario de Estudios del Género (CIEG). Universidad de Chile. Recuperado el 25 de abril de 2015, de: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/06/07-Gestacion-adolescente-y-dinamica-familiar.pdf>
- Aguayo, F., Sadler, M., Obach, A. y Kimelman, E. (2013). Talleres sobre sexualidad, paternidad y cuidado con hombres jóvenes. Manual con perspectiva de género y masculinidades para Facilitadores y Facilitadoras. Santiago de Chile: CulturaSalud/EME. Recuperado el 25 de abril de 2015, de: <http://www.eme.cl/wp-content/uploads/2013-Manual-Sexualidad-y-Paternidad-Jovenes-CulturaSalud-EME.pdf>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Revista: Investigación y Educación en Enfermería 2000 XVIII. Recuperado el 28 de noviembre de 2015, de: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Benatuil, D. (2004). Paternidad Adolescente ¿Factor de riesgo o resiliencia?. *Psicodebate 5: Psicología, Cultura y Sociedad*. Revisado el 05 de abril de 2015. En: <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/398>
- Barudy, J. (2005). Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento. Conferencia del Dr. Jorge Barudy. Recuperado en 29 de Abril de 2015, de http://infanciacapital.montevideo.gub.uy/materiales/BARUDY_Competicencias_parentales.pdf
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development*. 83(1), 46-61.
- Bornstein, M. (2012). Parenting Infants. En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting 1: Children and Parenting* (2nd ed., 3-43). New York: Psychology Press.
- Cabello, C. y Lombardo, M. (2010). Padres antes de tiempo: maternidad y paternidad adolescente en Chile. Recuperado en 25 de septiembre de 2015, de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/110789>
- Careaga, A. Sica, R. Cirillo, A. y Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de: http://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmmc/fundamentaciontalleres.pdf

- Connell, R. (1997) *La Organización Social de la Masculinidad*. En Olavarría y Valdés, T. *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional/FLACSO. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de <http://www.lettraese.org.mx/georganizacion.pdf>
- Cruzat, C. (2006). Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del Sector Sur-Oriente de Santiago. *PSYKHE* 15(1). Revisado el 05 de abril de 2015. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100003
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. España: Paidós.
- Eming, M (2010). *Desarrollo del niño en la primera infancia: Una inversión en el futuro*. Departamento de Desarrollo humano Banco Mundial. Recuperado el 05 de mayo de 2015, de: <http://www.juconicomparte.org/ficha.php?id=650>
- Espinosa I. (2006). *Padres presentes: trabas culturales y tensiones de género. Percepciones de paternidades presentes en discursos de padres solos*. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106022>
- Fuller, N. (2000). *Paternidades en América Latina*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú Fondo Editorial.
- García, M (2010). *Boris Cyrulnik: La resiliencia*. Recuperado en 05 de Mayo de 2015, de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2801/1/UPS-QT01138.pdf>
- Gómez, E; Muñoz, M y Santelices, M. (2008). *Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. Terapia Psicológica* 26(2). Recuperado el 29 de Abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78511540010>
- Gómez, E. Cifuentes, B. y Otún, C. (2012). *Padres Competentes, Hijos Protegidos: evaluación de resultados del programa "Viviendo en familia"*. Protectora de la Infancia, Chile. Recuperado en 03 de Mayo de 2015, de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/in2012v21n3a3.pdf>
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. (2010). *Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas*. *Revista de Psicología* 19(2). Recuperado en 05 de Mayo de 2015 de http://www.researchgate.net/profile/Esteban_Gomez_Muzzio/publication/213013741_Resiliencia_Familiar_un_enfoque_de_investigacin_e_intervencin_con_familias_multiproblematicas/links/0cf2e2381c1654316cd37004.pdf
- Gómez, E. y Muñoz, M. (2014). *Manual de la Escala de Parentalidad Positiva*. Fundación Ideas para la Infancia, Chile.

- González, D. (2008). Ser padre adolescente: significados y vivencias (tesis de pregrado). Universidad academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Revisado el 05 de abril de 2015. En: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/776/ttraso251.pdf;jsessionid=9A08EA645150A61BB2D0C7990CB9B232?sequence=1>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. & van IJzendoorn, M. (2005). Enchancing Children's Socio-Emotional Development: A Review of Intervention Studies. . Handbook of Research Methods in Developmental Science. Oxford: Blacwell. Recuperado en 02 de Mayo de 2015, de https://books.google.cl/books?hl=en&lr=&id=_uk1e5KsE5oC&oi=fnd&pg=PA213&ots=2Sb73vpgqD&sig=FIN3ooEORBT7FfC173rUaFAd_KQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kotliarenco, M. y Cáceres, I. (2013). Resiliencia y Educación Infantil Temprana en América Latina. Recuperado en 05 de Mayo de 2015, de http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2013/12/articulo-3_Kotliarenco-y-Caceres.pdf
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (2002). Adolescencia: una etapa fundamental. Nueva York. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de http://www.unicef.org/spanish/publications/index_4266.html
- Fuentealba, A. (2011) Paternidad y Crianza: Representaciones significativas en progenitores post separación/divorcio, desde la construcción de masculinidades (Tesis de maestría). Universidad de Biobío, Chile. Recuperado en 28 de Noviembre de 2015, de: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2011/fuentealba_a/doc/fuentealba_a.pdf
- Lara, R. y Rojas, M. (2014). Involucramiento parental y desarrollo en la primera infancia. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial, Mención Economía, Universidad de Chile. Recuperado en 21 de Abril de 2015, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116646/Lara%20Arrate%2c%20Rodrigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lecannelier, F. (2013). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención temprana para el fomento de la seguridad en el apego. Recuperado en 20 de Abril de 2015, de <http://revistamentalizacion.com/ultimonumero/06.pdf>
- Levandowski, D. (2001). Paternidade na adolescência: uma breve revisão da literatura internacional. Estudos de Psicologia 2001, 6(2): 195–209. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7273.pdf>
- Palma, J. (2009). Paternidad, maternidad y formación de familias adolescentes: su impacto en la permanencia en el sistema escolar. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106184>

- Madrid, S. Olavarría, J. (2005). Sexualidad, fecundidad y sexualidad en varones adolescentes de América Latina y el Caribe. UNFPA, FLACSO, Chile. Recuperado el 06 de abril de 2015, de: <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2010/10/Sexualidad-fecundidad-y-paternidad-en-varones-America-Latina-Olavarría-Madrid.pdf>
- Madrid, S. (2006). paternidades Adolescentes y Ordenamiento de género en Chile. Observatorio de Juventud. (3)10. Recuperado el 05 de abril de 2015, de: http://www.engagingmen.net/files/resources/2010/EME/Paternidades_adolescentes_y_ordenamiento_de_genero_en_Chile.pdf
- Marrone, M. (2001). *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Morales, S. y Santelices, M. (2007). Los Modelos Operantes Internos y sus Abordajes en Psicoterapia. *Terapia psicológica*, 25(2), 163-172. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082007000200007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-48082007000200007.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización panamericana de la salud. Organización mundial de la salud. Recuperado en 05 de Mayo de 2015, de <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.pdf>
- Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo xx. En Olavarría, J., Parrini, R. (2000). Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad. Santiago, Chile: FLACSO-Chile/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Red de Masculinidad. Recuperado en 25 de abril de 2015, de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0056016.pdf>
- Olavarría, J. (2003). Derechos Sexuales y Reproductivos y los Hombres. Ponencia en Diálogo Nacional: Promoción de la salud sexual y reproductiva en la reforma del sector salud. 21–22 de agosto. Santiago de Chile: INAP. Recuperado el 05 de mayo de 2015, de <http://www.flacso.cl/flacso/biblos.php?code=619>
- Olavarría, J. y Madrid, S. (2005). Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe. México: UNFPA/FLACSO Chile. Recuperado el 25 de abril de 2015, de <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2010/10/Sexualidad-fecundidad-y-paternidad-en-varones-America-Latina-Olavarría-Madrid.pdf>
- Perera, J. (2011). Atención temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados. *Revista Síndrome de Down*, 28, 140-152. Traducción autorizada por Cambridge University Press del capítulo 1 del libro *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome: The Early Years*, J-A. Rondal,

- J. Perera, D. Spiker (Eds). Cambridge University Press, New York 2011. Recuperado el 03 de mayo de 2015, de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/111/140-152.pdf>
- Pérez, F. (2014). Involucramiento del padre en la crianza: Una Mirada Triádica de las Relaciones Familiares Tempranas. *Summa psicológica UST*, 11(2), 9-18. Recuperado en 03 de mayo de 2015, de <http://www.summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/169/189>
- REDMAS, PROMUNDO, EME (2013). Programa P. Un Manual para la Paternidad Activa. Nicaragua: REDMAS, PROMUNDO, EME. Recuperado el 25 de abril de 2015, de <http://men-care.org/data/Manual%20P%20Paternidad,%20Nicaragua.pdf>
- Richaud, M; Mestre, M; Lemos, V; Tur, A; Ghiglione, M; Samper, P. (2012). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana* 31(2), 419-431. Recuperado en 30 de Abril de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a09.pdf>
- Rodrigo, M. (2009). Una mirada integradora de la resiliencia parental: desde el contexto hasta la mente de las madres y los padres en riesgo psicosocial. *Psic. da Ed.*, 28, .51-71. Recuperado en 05 de Mayo de 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a04.pdf>
- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, C. y Máiquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial* 18(2). Recuperado en 29 de Abril de 2015, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200003&script=sci_arttext#back
- Rodrigo, M; Máiquez, M. y Martín, J. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familia. Ministerio de sanidad y política social. Federación española de municipios y provincias. Madrid. Recuperado en 29 de Abril de 2015, de <http://www.femp.es/files/11-1608-fichero/folleto%20parentalidad%2021x24%20para%20web.pdf>
- Rozenel, V. (2006). Los Modelos Operativos Internos (IWM) dentro de la teoría del apego. *Aperturas psicoanalíticas* (23). Recuperado en 06 de mayo de 2015, de [http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000877&a=Parentalidades-Interdependencias-transformadoras-entre-padres-e-hijos-Prologo-\[Rotenberg-E-comp\]](http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000877&a=Parentalidades-Interdependencias-transformadoras-entre-padres-e-hijos-Prologo-[Rotenberg-E-comp])
- Strasser, K. (2006). Evaluación de programas de intervención temprana. *Rev. Expansiva*. Recuperado el 04 de mayo de 2015, de: http://www.oei.es/inicial/articulos/evaluacion_programas_intervencion_temprana.pdf
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). Codificación abierta (cap.8). En Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Pp. 110-133. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Vargas, J. y Arán, V. (2014), Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamérica de ciencias sociales niñez-juventud*, 12(1). Recuperado en 02 de Mayo de 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2014000100010&script=sci_arttext

My Child Without Limits. Intervención temprana. Recuperado el 02 de mayo de 2015, de <http://www.mychildwithoutlimits.org/plan/early-intervention/?lang=es>

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/ MADRES Y/O TUTORES

El propósito del presente documento es invitar a su hijo a participar en el estudio titulado “*Paternalidad adolescente: Influencia del rol de género, edad y representaciones de apego en el desarrollo de competencias parentales de padres adolescentes pertenecientes a la Región de Valparaíso*” cuya investigadora principal es Paula Solervicens Silva y co-investigadoras: Francisca Martínez Poblete, Mónica Zurita Vergara, Yanina Cortés Campillay y Camila Ferrada Zegers. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría la colaboración de su hijo:

1. La investigación mencionada se realizará en colegios y liceos colaboradores, además de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, durante el año 2015.
2. La relevancia de este estudio radica en el trabajo con población compuesta por padres adolescentes (de entre 14 y 19 años), pertenecientes a la Región de Valparaíso.
Se considera que en este grupo, no ha sido considerado como punto de intervención en programas que promuevan una paternidad vinculada con hijos/as desde la afectividad, el cuidado y basado en la visión del apego seguro. Esta investigación considera que reconocer la importancia del padre adolescente, permitirá promover y entregar herramientas que impliquen el desarrollo de mayor responsabilidad, comprensión, madurez y compromiso durante el período de gestación, nacimiento y crianza de sus hijos/as.
3. El objetivo principal es determinar la influencia del género, la edad y las representaciones de apego en las competencias parentales de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.
4. En qué consiste su participación y la de su hijo:

Se le ha pedido que autorice la participación de su hijo en esta actividad en forma voluntaria. Usted y su hijo no recibirán pago alguno para participar de este estudio.

La participación de su hijo comprende la aplicación de tres instrumentos denominados Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ), Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y una entrevista mediante la cual se conocerá el rol de padre adolescente que cumple cada participante y como esto se refleja en la relación padre e hijo.

Si tiene preguntas respecto a esta investigación, puede contactarse con cualquiera de las investigadoras mencionadas anteriormente, sus datos de contacto se señalan al final de este documento.

5. La investigación no ofrece riesgo alguno para su hijo. Si hubiera algún inconveniente en el transcurso de esta investigación y su hijo presentara sintomatología que requiera atención psicológica, podrá ser derivado al Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y será atendido por profesionales de postgrado y estudiantes de quinto año calificados y supervisados para realizar atención psicológica.

6. Usted y su hijo no deberán asumir costo alguno de este estudio; los gastos asociados serán asumidos por el equipo de co-investigadores. Además, no recibirán dinero por concepto de pago de participación en el estudio.
7. Los padres adolescentes que se ubiquen en zona de monitoreo o riesgo según la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), serán derivados al Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, para que puedan fomentar sus competencias parentales, si así lo desean, sin costo alguno, en el Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Además, tiene derecho a manifestar sus dudas a las co-investigadoras en cualquier momento. Puede retirarse del estudio en cualquier momento si lo considera necesario, comunicándose a la investigadora principal y a las co-investigadoras y sin que ello signifique ningún perjuicio para él.
8. Las respuestas de los participantes serán identificadas con una numeración que se le dará a cada uno de ellos y el nombre sólo será registrado en la aplicación de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y la entrevista.
9. Confidencialidad de los datos: Toda la información generada será confidencial, el registro de los datos será reservado, sólo tendrán acceso a ellos los co-investigadores y éstos serán resguardados por la investigadora principal en archivos ubicados en su oficina, ubicada en Brasil 2140, Valparaíso. Además, la información no será conocida por personas ajenas al estudio.
10. Los resultados de la investigación podrán ser divulgados por la investigadora y las co-investigadoras, en publicaciones de tipo científica y/o académicas y podrán ser utilizados en otras investigaciones que tengan relación con los objetivos de la presente investigación, siempre preservando la identidad de cada uno de los participantes.
11. Evaluación Comité Bioética y contacto: Esta investigación ha sido evaluada y aceptada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Si usted lo requiriera, puede contactar a alguno de sus integrantes con su secretaria administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el teléfono 2507370.
12. En caso de aceptar la participación de su hijo, recibirá un ejemplar de este documento.

Investigadora principal:

- Paula Solervicens Silva, RUT: 13.021.236-0 , correo: paula.solervicens@uv.cl

Co-investigadoras:

- Francisca Martínez Poblete, RUT: 17.993.271.-7, correo: francisca.martinezp@alumnos.uv.cl
- Mónica Zurita Vergara, RUT: 17.857.693-3, correo: monica.zuritav@alumnos.uv.cl
- Yanina Cortés Campillay, RUT: 16.709.025-7, correo: yanina.cortesc@alumnos.uv.cl
- Camila Ferrada Zegers, RUT: 17.972.097-3, correo: camila.ferradaz@alumnos.uv.cl

FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/ MADRES Y/O TUTORES

Yo,.....(nombre y apellidos), RUT (dígitos numéricos),(explicitar relación con el adolescente: padre y/o tutor) de(nombre y apellidos del adolescente), DECLARO que la investigadora principal Psicóloga, Paula Patricia Solervicens Silva, en conjunto con Francisca Martínez Poblete, Mónica Zurita Vergara, Yanina Cortés Campillay y Camila Ferrada Zegers, alumnas seminaristas de la carrera de Psicología, perteneciente a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, ubicada en Av. Brasil 2140 de la ciudad de Valparaíso, me han informado en forma completa en qué consiste la investigación “*Paternidad adolescente: Influencia del rol de género, edad y representaciones de apego en el desarrollo de competencias parentales de padres adolescentes pertenecientes a la Región de Valparaíso*”, cuáles son los procedimientos a los que será sometido/a mi hijo y en qué consistirá su participación. De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

1. El objetivo principal es determinar la influencia del género, la edad y las representaciones de apego en las competencias parentales de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.
2. La participación de mi hijo es voluntaria y consistirá en la aplicación de tres instrumentos: Entrevista, Adolescent Attachment Questionnaire y Escala de Parentalidad Positiva.
3. La investigación no ofrece riesgo alguno para mi hijo. Si hubiera algún inconveniente en el transcurso de esta investigación y mi hijo presentara sintomatología que requiera atención psicológica, podrá ser derivado al Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y será atendido por profesionales de postgrado y estudiantes de quinto año calificados y supervisados para realizar atención psicológica.
4. Los datos obtenidos serán confidenciales, es decir, el nombre de mi hijo no será dado a conocer, en su lugar, se utilizará un código equivalente a un número y sólo podrán ser usados en alguna otra investigación cuyo objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio.
5. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científicas, resguardando la identidad de mi hijo. Además, entiendo que tendré acceso a los resultados, si yo lo requiriera.
6. No recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo en este estudio; tampoco tendré que asumir gasto alguno, los gastos asociados serán asumidos por las co-investigadoras.
7. Si la evaluación a la que será sometido mi hijo, o cualquier otro hallazgo producto de esta investigación, o si el investigador principal así lo estimara, como el caso de padres adolescentes que se ubiquen en zona de monitoreo o riesgo según la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), serán derivados al Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso ubicado en Av. Brasil 2140, Valparaíso, atendidos por profesionales de postgrado y estudiantes de quinto año calificados y supervisados para realizar atención psicológica. El objetivo es que puedan fomentar sus competencias parentales, si así lo desean, sin costo alguno.
8. Mi hijo podrá retirarse del estudio si lo considerara necesario en cualquier momento, sin que ello implique perjuicio alguno.

9. Si me surgiera alguna duda, podré consultarla al investigador principal y/o a las co-investigadoras, en cualquier momento de la investigación, a quien/es podré contactar a través de sus respectivos correos.
10. El Comité de Bioética de la Facultad de Medicina ha evaluado esta investigación y podré contactar a alguno de sus integrantes a través de su secretaria administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el teléfono 2507370.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, del que recibo una copia, firmo aceptando la participación de mi hijo en esta investigación.

Firma

Nombre y apellidos:

Rut: Nro.:

Firma

Paula Solervicens Silva - Investigadora

Fono:2508600 / Correo:
paula.solervicens@uv.cl

ANEXO 2

ASENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado a ser parte de un estudio de competencias parentales denominado “*Paternalidad adolescente: Influencia del rol de género, edad y representaciones de apego en el desarrollo de competencias parentales de padres adolescentes pertenecientes a la Región de Valparaíso*”, y del cual está a cargo de la investigadora Psicóloga Paula Solervicens Silva y las co-investigadoras Francisca Martínez Poblete, Mónica Zurita Vergara, Yanina Cortés Campillay y Camila Ferrada Zegers, alumnas seminaristas de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

Mi padre/ madre y/o tutor ha sido informado/a previamente de este estudio y para mi participación se requiere un consentimiento informado firmado por él/ella.

Puedo hablar con él/ella sobre la investigación antes de tomar una decisión. Si voy a participar en la investigación, mi padre/ madre y/o tutor también tiene que aceptarlo. Pero si no deseo tomar parte en la investigación, no tengo por qué hacerlo, aun cuando mi padre/ madre y/o tutor lo haya aceptado.

¿Cuál es el objetivo de esta investigación?

El objetivo principal es determinar la influencia del género, la edad y las representaciones de apego en las competencias parentales de un grupo de padres adolescentes de entre 14 y 19 años, pertenecientes a la Región de Valparaíso.

¿Por qué me invitaron a participar?

Las investigadoras están interesadas en estudiar a adolescentes de entre 14 a 19 años de edad, quienes estudian en colegios pertenecientes a la Región de Valparaíso y son padres de hijos/as de 0 a 3 años de edad.

¿Tengo que hacer esto?

Mi participación es voluntaria, yo decido si participo o no. Incluso si acepto participar ahora, puedo cambiar de idea más tarde y no habrá inconvenientes por mi decisión.

¿En qué consiste mi participación?

Mi participación comprende la aplicación de tres instrumentos denominados Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ), Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y una entrevista mediante la cual se conocerá el rol de padre adolescente que cumple cada participante y como esto se refleja en la relación padre e hijo.

Lo que se realizará en este estudio ¿Es malo o peligroso para mí?

Nada de lo que se realizará me dañará físicamente, tampoco pretende hacerlo psicológica y emocionalmente. Si siento deseos de recibir atención psicológica en el desarrollo del estudio por algún motivo, puedo informar a la investigadora principal y/o a las co-investigadoras para que me contacten con el Centro de Atención Psicológica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (CAPSI) y reciba la atención necesaria. Además, si según los resultados de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), me ubico en zona de monitoreo o riesgo, seré derivado al Centro de Atención Psicológica (CAPSI), para poder fomentar mis competencias parentales, si así lo deseo, no estoy obligado a hacerlo. La atención no tendrá costo alguno y se llevará a cabo en el Centro de Atención Psicológica (CAPSI) de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

¿Cuáles son los beneficios que obtendré al participar?

No hay seguridad de que el estudio me reporte algún beneficio directo, tampoco recibiré dinero por mi participación. Pero esta investigación me permitirá conocer acerca de mis competencias en el rol de padre y poder trabajar y/o fortalecer éstas. También ayudará a entregar valiosa información para otras personas que deseen realizar investigaciones posteriores en temas relacionados.

¿Van a saber todos acerca de esto?

La investigadora y co-investigadoras no dirán a otras personas que formo parte de esta investigación y no compartirán información sobre mí a nadie que no trabaje en el estudio. Mi nombre sólo aparecerá en la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) para que puedan comunicarme de forma personal los resultados que obtenga en relación a mis competencias parentales, o sea mis habilidades en el rol de padre. Cuando la investigación finalice, recibiré los resultados generales acerca del estudio.

Aspectos importantes de mi participación

“Entiendo que la investigación consiste en una serie de etapas descritas anteriormente. Se me aplicará tres instrumentos: entrevista, AAQ y E2P. Dependiendo de mis resultados en el instrumento E2P, podré ser derivado a CAPSI para poder fomentar mis competencias parentales. Sé que puedo elegir si participar o no en la investigación. Sé que puedo retirarme cuando quiera sin ningún tipo de perjuicio. He leído esta información y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo”.

Deseo participar de la investigación

Firma: _____

Nombre: _____

El Padre/ madre y/o tutor ha firmado un consentimiento informado: Sí ___ No ___

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE APEGO EN ADOLESCENTE (AAQ)

Por favor, contesta las 9 preguntas que se muestran a continuación.

1) Estas preguntas tienen que ver con lo que sientes sobre tu relación con la persona que **más te crió desde que naciste.**

2) En cada frase del cuestionario aparecerá un espacio en blanco que corresponde a la persona que tú reconoces como aquella que más te crió. **Deberás responder todas las preguntas pensando siempre en esa misma persona.**

3) Por favor, **encierra con un círculo** uno de los números del 1 al 5 que aparecen bajo cada frase. Es importante que entiendas que mientras más cerca del **1 es porque NO estás de acuerdo** con lo que dice la frase, y si el número es más cercano a **5, significa que SI estás de acuerdo** con lo que dice la frase.

1. Me hace sentir bien ser capaz de ayudar a: _____

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

2. A veces me siento enojado/a con: _____ sin saber por qué

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

3. Estoy seguro/a que: _____ me escuchara

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

4. Me molesto con _____ porque pareciera que no tengo que exigirle que me cuide y apoye

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

5. Estoy seguro/a que _____ tratara de entenderme

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

6. Puedo ponerme en el lugar de _____ y entenderlo/a cuando se enoja

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

7. Disfruto ayudando a _____ cada vez que puedo

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

8. Hablo las cosas con: _____

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

9. Pareciera que _____ sólo me presta atención cuando estoy enojado/a

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo

Muy de acuerdo

¿Quién es la persona que elegiste para completar los espacios en blanco?

Mamá _____

Papá _____

Abuela _____

Otra Persona _____ ¿Quién? _____

ANEXO 4

ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA (E2P)

0-3 AÑOS

I. Datos de quien contesta:

NOMBRE: _____

EDAD: _____ años

SEXO: (M) (F) ESCOLARIDAD: (a) Sin escolaridad (b) Básica (c) Media (d) Técnico (e) Universitaria

Ingreso Familiar Total (al mes): \$ _____

OCUPACIÓN (en qué trabaja): _____

ESTADO CIVIL: () soltero/a () casado () divorciado () viudo/a NACIONALIDAD: _____

¿Cuántas personas viven en su casa? Total: _____ Personas menores de 18 años: _____

¿Cuántos hijos tiene?: _____

Sobre el niño/a respecto al cual contestará el cuestionario, por favor señale:

¿Cuál es su relación con el niño/a?: (a) padre (b) madre (c) abuelo/a (d) otro familiar (e) cuidador no familiar

Nombre del Niño/a: _____

EDAD del Niño/a: _____ años _____ meses

Sexo del Niño/a: (M) (F) Escolaridad actual: (a) Sala Cuna (b) Jardín Infantil (c) No asiste

El niño/a, ¿tiene alguna discapacidad diagnosticada?: (NO) (SÍ) ¿Cuál?: _____

El niño/a, ¿tiene algún problema emocional que le preocupe?: (NO) (SÍ)

¿Cuál?: _____

II. Instrucciones:

La Escala de Parentalidad Positiva (E2P) es un cuestionario muy sencillo que puede contestarlo cualquier adulto responsable de la crianza de un niño o niña. Su objetivo es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo, hija, niño o niña a su cargo. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 4 opciones: **Casi Nunca**, **A veces**, **Casi Siempre** y **Siempre**. Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra **C/N** (*Casi Nunca*). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra **A/V** (*A veces*). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra **C/S** (*Casi Siempre*). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra **S** (*Siempre*). Existe una opción adicional en algunas frases, de "**No Aplica**", que se marca si su hijo/a *no asiste* a Sala Cuna o Jardín Infantil.

Por ejemplo: si durante los últimos seis meses la afirmación: "Con mi hijo/a jugamos en las tardes" es algo que casi nunca realizan, entonces marque la opción C/N; y si durante los últimos seis meses la afirmación: "Converso con mi hijo/a sobre sus preocupaciones" describe algo que ocurre solo a veces, entonces marque la opción A/V.

Si usted no es el padre o madre del niño/a, asuma que donde dice “hijo” o “hija” se refiere al niño, niña o adolescente que usted está criando o cuidando. Recuerde marcar una sola opción en cada afirmación. Conteste todas las preguntas del cuestionario. Por favor, conteste con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas; por ello, escoja la respuesta que mejor refleje su realidad.

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1 Me hago el tiempo para jugar, dibujar y hacer otras cosas con mi hijo/a	C/N	A/V	C/S	S
2 Con mi hijo/a, cantamos o bailamos juntos/as	C/N	A/V	C/S	S
3 Con mi hijo/a, vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad	C/N	A/V	C/S	S
4 Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (ej.: me doy cuenta si está mal genio porque está cansado o tiene hambre o está enfermo)	C/N	A/V	C/S	S
5 Ayudo a mi hijo/a, a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (ej., le digo "¿tiene hambrecita mi niño?", "¿te sientes solita?")	C/N	A/V	C/S	S
6 Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (ej., jugar con mi niño/a a la hora del baño)	C/N	A/V	C/S	S
7 Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o ella le interesan (ej., le comento qué le estoy preparando de comida, le pregunto cómo estuvo su día en el Jardín)	C/N	A/V	C/S	S
8 Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (ej., entiendo su desesperación cuando tiene hambre)	C/N	A/V	C/S	S
9 Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (ej., cuando está asustada o enferma)	C/N	A/V	C/S	S
10 Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo	C/N	A/V	C/S	S
11 Con mi hijo/a, nos reímos juntos de cosas divertidas	C/N	A/V	C/S	S
12 Cuando mi hijo/a llora o se enoja, logro calmarlo/a en poco tiempo	C/N	A/V	C/S	S
13 Mi hijo/a y yo jugamos juntos (ej., a las cosquillas, "está, no está", rompecabezas)	C/N	A/V	C/S	S

14 Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (ej., le digo "hijo/a, te quiero mucho" o le doy besos y abrazos)	C/N	A/V	C/S	S
15 Cuando mi hijo/a no entiende una idea, encuentro otra manera de explicársela y que me comprenda (ej., le doy ejemplos de cosas que conoce, se lo explico usando sus juguetes)	C/N	A/V	C/S	S
16 Hablo con mi hijo/a sobre las cosas que no se deben hacer (ej., pegarle a los demás, romper las cosas de la casa)	C/N	A/V	C/S	S
17 Converso con mi hijo/a algún tema o acontecimiento del día, para que aprenda (ej., sobre la lluvia que cayó, o la visita de los familiares o la salida que hicimos)	C/N	A/V	C/S	S
18 Le explico cuáles son las normas y límites que deben respetarse (ej., horario de acostarse)	C/N	A/V	C/S	S
19 Le explico que las personas pueden equivocarse	C/N	A/V	C/S	S
20 Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (ej., si le he gritado o me he demorado mucho en responderle)	C/N	A/V	C/S	S
21 Lo acompaño a encontrar una solución a sus problemas por sí mismo/a (ej., le acerco las cosas que quiere tomar, le muestro cómo hacerlo y luego le pido que lo repita: "ahora hazlo tú")	C/N	A/V	C/S	S
22 Lo motivo a tomar sus propias decisiones, ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (ej., elegir los juguetes con los que va a jugar, o en qué lugar de la casa quiere estar)	C/N	A/V	C/S	S
23 En casa, logro que mi hijo/a respete y cumpla la rutina diaria (ej., horario de televisión, horario de acostarse, horario de comida)	C/N	A/V	C/S	S
24 Cuando se porta mal, mi hijo/a y yo buscamos juntos formas positivas de reparar el error (ej., pedir disculpas o ayudar a ordenar)	C/N	A/V	C/S	S
25 Le enseño a mi hijo/a cómo debe comportarse en la calle, reuniones, cumpleaños...	C/N	A/V	C/S	S
26 Le explico cómo espero que se comporte antes de salir de casa (ej., ir a comprar a la feria, "esta vez no me pidas juguetes", "no te alejes de mi en la calle")	C/N	A/V	C/S	S
27 Me relaciono con los amiguitos, primitos o vecinitos actuales de mi hijo/a (ej., converso con ellos/ellas en un cumpleaños, o cuando vienen de visita)	C/N	A/V	C/S	S
28 Me relaciono con las familias de los amiguitos, primitos o	C/N	A/V	C/S	S

vecinitos actuales de mi hijo/a

29 Me mantengo informado/a de lo que mi hijo/a realiza en la sala cuna o jardín infantil (ej., pregunto a la tía o a otro apoderado)	C/N	A/V	C/S	S
30 Asisto a las reuniones de apoderados en la sala cuna o jardín infantil	C/N	A/V	C/S	S
31 Cuando no estoy con mi hijo/a, estoy seguro/a que el adulto o los adultos que lo cuidan lo tratan bien	C/N	A/V	C/S	S
32 Le enseño a mi hijo/a a reconocer en qué personas se puede confiar (ej., a quién abrirle la puerta y a quién no, que nadie puede tocarle sus partes íntimas)	C/N	A/V	C/S	S
33 Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a y tengo que ir al colegio, cuando me siento sobrepasada)	C/N	A/V	C/S	S
34 Averiguo y utilizo los recursos o servicios que hay en mi comuna para apoyarme en la crianza (ej., el Consultorio, la Municipalidad, los beneficios del Chile Crece Contigo)	C/N	A/V	C/S	S
35 Averiguo y utilizo los recursos o servicios que hay en mi comuna para apoyarme en la crianza (ej., el Consultorio, la Municipalidad, los beneficios del Chile Crece Contigo)	C/N	A/V	C/S	S
36 En casa, mi hijo/a utiliza juguetes u objetos que estimulan su aprendizaje de acuerdo a su edad (ej., cascabeles, pinturas, rompecabezas, etc.)	C/N	A/V	C/S	S
37 En casa, mi hijo/a juega con libros y cuentos apropiados para su edad (ej., le leo cuentos antes de dormir, o él/ella da vuelta las páginas del libro para divertirse)	C/N	A/V	C/S	S
38 Me ocupo de la higiene y cuidado que necesita (ej., lavarse los dientes, bañarse, vestirse)	C/N	A/V	C/S	S
39 Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa, para jugar y distraerse (ej., ver sus cuentos, armar sus rompecabezas, etc.)	C/N	A/V	C/S	S
40 En casa, logro armar una rutina para organizar el día de mi hijo/a	C/N	A/V	C/S	S
41 Logro que mi hijo/a se alimente de forma balanceada para su edad (ej., que coma verduras, frutas, leche, etc.)	C/N	A/V	C/S	S

42 Mi hijo/a anda limpio y bien aseado	C/N	A/V	C/S	S
43 Llevo a mi hijo/a a controles preventivos de salud (ej., sus vacunas, control sano, etc.)	C/N	A/V	C/S	S
44 La crianza me ha dejado tiempo para disfrutar de otras cosas que me gustan (ej., juntarme con mis amigos, ver películas)	C/N	A/V	C/S	S
45 Dedico tiempo a pensar cómo apoyarlo/a en los desafíos propios de su edad (ej., decidir llevarlo al parque para que desarrolle su destreza física, o juntarla con otros niños para que aprenda a hacer amigos)	C/N	A/V	C/S	S
46 Antes de relacionarme con mi hijo/a, me limpio de rabias, penas o frustraciones (ej., respiro hondo antes de entrar a casa)	C/N	A/V	C/S	S
47 Reflexiono sobre cómo superar las dificultades de relación que pueda tener con mi hijo/a	C/N	A/V	C/S	S
48 He logrado mantener un clima familiar bueno para el desarrollo de mi hijo/a (ej., las discusiones no son frente al niño/a; hay tiempo como familia para disfrutar y reírnos)	C/N	A/V	C/S	S
49 Me doy espacios para mí mismo/a, distintos de la crianza (ej., participar de una liga de fútbol, grupos de baile, batucada, etc.)	C/N	A/V	C/S	S
50 Siento que tengo tiempo para descansar	C/N	A/V	C/S	S
51 Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., si habla de acuerdo a su edad, si su estatura y peso está normal, etc.)	C/N	A/V	C/S	S
52 Siento que he logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo)	C/N	A/V	C/S	S
53 Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a mi hijo/a (ej., las peleas con mi pareja son en privado, no delante de mi hijo)	C/N	A/V	C/S	S
54 Logro anticipar los momentos difíciles que vendrán en la crianza, y me preparo con tiempo (ej., me informo de cómo ayudarlo a dejar los pañales; o cómo hacer un destete respetuoso)	C/N	A/V	C/S	S

ANEXO 5

ENTREVISTA A PADRES ADOLESCENTES

DATOS PERSONALES

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Ciudad de origen: _____
4. Lugar de residencia actual: _____
5. Ocupación: ____ Estudiante / ____ Trabajador / ____ Ambas (Marca con una X)
Si estudia, indica en qué curso: _____
Si estudia, indica si ha repetido algún curso: ____ Motivo: _____
Si trabaja, indica en qué te desempeñas: _____
Si trabaja, indica hasta qué curso llegaste: ____ Motivo de abandono: _____
Si trabaja, indica cuántas horas al día (total semana): _____
6. El ser padre (Marca con una X):
____ Lo planifiqué con mi pareja ____ No lo planifiqué
7. ¿A qué edad fuiste padre por primera vez?: ____ años

DATOS FAMILIARES

1. N° de hijos/as: _____
2. Edad de hijos/as: _____
3. Lugar/es de nacimiento: _____
4. Tienes pareja actualmente: __ Sí / __ No
¿Es la madre de tu hijo/a? : __ Sí / __ No (Marca con una X)
5. Respecto a la madre de tu/tus hijo/os/as responde:
Edad: _____ años
¿Cuál es su ocupación actual?
____ Estudiante / ____ Trabajadora/ ____ Ambas
Si estudia, indica en qué curso: _____
Si estudia, indica si ha repetido algún curso: ____ Motivo: _____
Si trabaja, indica en qué te desempeñas: _____
Si trabaja, indica hasta qué curso llegaste: ____ Motivo de abandono: _____
Si trabaja, indica cuántas horas al día (total semana): _____

6. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____
7. La vivienda es: Propia _____
 Arriendo _____
 Usufructo _____
 Otro _____
8. ¿Actualmente vives con tu/tus hijo/s/as?: ____ Sí / ____ No ¿Cuántos? ____
9. ¿Actualmente vives con tus padres?: ____ Sí / ____ No
- En caso de vivir con uno de tus padres, ¿Cuál?: _____
10. ¿Actualmente vives con la madre de tu/tus hijo/os/as?: ____ Sí / ____ No
11. ¿Actualmente vives con la familia de la madre de tu/tus hijo/os/as? : ____ Sí / ____ No
12. Si tu pareja actual no es la madre de tu/tus hijo/os/as, ¿actualmente vives con ella?:
 ____ Sí / ____ No

DATOS CONTEXTUALES

1. Asististe al parto de tu/tus hijo/os/as: __ Sí / __ No (Marca con una X)
2. ¿Manejas algún tipo de planificación familiar?: ____ Sí / ____ No
- Indica cuál y por qué: _____
1. ¿Cómo definirías la relación con tus padres? (Marca con una X)
- ____ Muy cercana / ____ Cercana / ____ Distante / ____ Conflictiva
2. ¿Cómo definirías la relación con la madre de tu/tus hijo/os? (Marca con una X)
- ____ Muy cercana / ____ Cercana / ____ Distante / ____ Conflictiva
3. ¿Cómo definirías la relación con tu/tus hijo/os/as? (Marca con una X)
- ____ Muy cercana / ____ Cercana / ____ Distante / ____ Conflictiva
4. ¿Con qué frecuencia compartes con tu/tus hijo/os/as? (Marca con una X)
- ____ Todos los días
- ____ Algunos días / ¿Cuántos días a la semana? ____
- ____ Una vez a la semana
- ____ Una vez al mes
- Podrías decir un promedio de horas al día ____

En caso de que compartas una vez a la semana o menos, explica el motivo:

5. ¿Qué actividades realizas con tu/tus hijo/os/as? (Puedes marcar más de una opción)

Jugar: Leer cuentos

Jugar con sus juguetes

Cantarle o escuchar música

Conversar con él/ella

Salir de paseo

Rutina: Comer

Hacerlo/la dormir

Bañarlo /la

Mudarlo/la

Ir a dejarlo/a o ir a buscarlo/a a sala cuna

Acompañar a los controles

Llevarlo al médico ante alguna emergencia

Festividades: Navidad, años nuevo, etc.

Cumpleaños

Otras (Indicar cuales: _____)

6. ¿Quién se encarga mayormente de los cuidados y necesidades afectivas de tu/tus hijo/os/as? (Marca con una X. Puedes marcar más de una opción)

Padre (Tú)

Madre

Abuela paterna

Abuelo paterno

Abuela materna

Abuelo materno

Tíos

Otros ¿Quién? _____

7. ¿Tu/tus hijo/os asisten a sala cuna?: Sí / No (Marca con una X)

8. ¿Quién es el/a encargado/a de enseñarle reglas o límites a tu-tus hijos/as?

Padre (Tú)

Madre

Abuela paterna

Abuelo paterno

Abuela materna

Abuelo materno
 Tíos
 Otros ¿Quién? _____

9. ¿Alguna persona de tu colegio sabe que eres padre?

Sí / No ¿Quiénes? _____

10. ¿Sentiste apoyo por parte de tu colegio cuando supiste que ibas a ser padre?

Sí / No ¿Por qué? _____

11. ¿Has participado en algún programa, taller, o charla sobre paternidad en el sistema de salud?

Sí / No ¿Cuál/les? _____

12. ¿Fuiste demandado por pensión de alimenticia para tu/tus hijos/as?

Sí / No (Marca con una X)

13. En caso de haber tener una pensión establecida, quién se hace cargo de pagarla:

Padre (Tú)
 Abuela paterna
 Abuelo paterno
 Tíos
 Otros ¿Quién/enes? _____

A desarrollar:

14. ¿Cuál fue el mayor cambio en tu vida cuando fuiste padre?

15. ¿Te has sentido discriminado por ser padre adolescente? ¿Cómo?

16. ¿Qué consideras que es lo mejor y lo más difícil de ser padre adolescente?

17. ¿Cuál crees que es la tarea más importante de un padre con sus hijos/as?

18. ¿Cuáles son tus proyecciones o sueños a futuro? ¿Cómo te ves en 10 años más?

19. ¿Cómo imaginas que serán tus siguientes experiencias de volver a ser padre?

20. Comentarios

ANEXO 6

TALLER DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES PARA PADRES ADOLESCENTES

“MI HIJO(A) Y YO: FORTALECIENDO NUESTRO VÍNCULO”

Prefacio

¿Cuál es el sentido de las sesiones de este manual?

Como estudiantes de último año de psicología, consideramos valioso poder ofrecer un material psicoeducativo fundamentado teóricamente y basado en la experiencia acumulada de distintos autores que se han encargado en algún modo, de validar y conocer comprensivamente las subjetividades de la infancia; el mundo interior de niñas y niños.

El material ha sido creado esperando facilitar la realización de sesiones grupales de taller con padres adolescentes que quieran trabajar el vínculo con sus hijas e hijos, para brindarles cuidados sensibles y pertinentes. Esto les ayudará a construir en ellos un sentimiento de competencia, seguridad y confianza en el ejercicio de sus paternidades.

Tenemos la certeza de los beneficios que provee tanto a los padres como a sus hijos e hijas, el trabajo conjunto con otros padres, la participación en actividades que les permita compartir preocupaciones y retos comunes en su tarea de proporcionar cuidados, convirtiéndose el taller en un espacio de aprendizaje, reflexión y creación de nuevas formas de comunicar y movilizarse en el maravilloso camino de la crianza.

¿Cuál es el objetivo del taller?

Al llevar a cabo este taller, se espera que los participantes conozcan e incorporen a los comportamientos de cuidado hacia sus hijas e hijos, las competencias parentales vinculares que les ofrezcan la posibilidad de interactuar con sus hijas e hijos, desde la vinculación basada en un diálogo afectivo intersubjetivo, flexible y adaptativo a las necesidades y recursos que ambos poseen.

Específicamente: ¿Qué se quiere lograr?

- Que los participantes comprendan que ser padres que cuidan, implica el descubrimiento de su paternidad subjetiva, sumado al trabajo por actualizar estas capacidades cuidadoras potenciales en un contexto de respeto hacia las masculinidades adolescentes y la parentalidad positiva.

- Que los participantes identifiquen el impacto positivo que tiene en el desarrollo socioemocional de sus niñas y niños, el fortalecimiento de sus competencias parentales vinculares, para la promoción de una crianza fundamentada en el apego seguro.
- Que los participantes desarrollen la habilidad cognitiva y afectiva de comprender y empatizar con la conducta de su hija o hijo, en términos de atribución de estados mentales; emocionales, cognitivos y conductuales, incorporándolos en el sistema de cuidados habitual.
- Que los participantes desarrollen las habilidades de sensibilidad parental y calidez emocional, para fomentar entornos de cuidados basados en la comunicación, la sincronía emocional, la receptividad y aceptación, que refuercen la individualidad, autoregulación y autoafirmación de las niñas o niños.
- Que los participantes desarrollen relaciones que involucren el conocimiento de las actividades que su hijo o hija lleva a cabo diariamente, con el fin de promover una autoridad parental consciente y fomentar un sentido de autoestima y autoeficacia en niñas y niños.

GLOSARIO

1. Competencias Parentales

La noción de Competencias Parentales debe considerarse como un “concepto integrador que refiere principalmente a capacidades que tienen las personas para generar y coordinar que sean flexibles y adaptativas, generando así, estrategias que aprovechen las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo” (Masten & Curtis, 2000; Waters & Sroufe, 1983 citado en Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez, 2009, p. 2). Bajo esta definición se concibe la competencia como multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual (Rodrigo et al., 2009). Rodrigo et al. (2009) puntualizan que se entenderá como Multidimensional, porque implica el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento. Bidireccional, porque sirve tanto para propiciar el ajuste personal y social a los contextos como para analizar lo que los contextos proporcionan a las personas en su desarrollo. Dinámica, porque cambia a medida que el individuo se enfrenta a nuevos retos y tareas evolutivas que debe resolver, así como, a expectativas sociales que debe cumplir. Y por último, Contextual en un doble sentido, en cuanto las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y porque tales contextos ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas.

1.1 Competencias Parentales Vinculares

La competencia parental vincular se define como “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas” (Gómez y Muñoz, 2014, p. 6). Se reconocen 4 componentes de la competencia parental vincular, que son: (a) la mentalización; (b) la sensibilidad parental; (c) la calidez emocional; y (d) el involucramiento parental en los distintos aspectos de la vida cotidiana del niño o niña. Las competencias parentales vinculares se manifiestan principalmente a través de prácticas de crianza socioemocionales (Bornstein & Putnick, 2012 en Gómez y Muñoz, 2014). Las prácticas de crianza socioemocionales incluyen la variedad de conductas visuales, verbales, afectivas y físicas que usan los padres para involucrar a los infantes en intercambios interpersonales, tales como

besos, caricias para consolarlos, sonrisas, vocalizaciones y contactos lúdicos cara-a-cara, siendo esencial la apertura, la escucha y la cercanía emocional positiva (Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012).

1.1.1 Mentalización

Para Lecannelier la mentalización es un mecanismo ampliamente conocido e investigado y que ha recibido diversas nomenclaturas, y que se refiere a:

La habilidad cognitiva y afectiva de comprender y empatizar con la conducta del niño en términos de la atribución de diversos tipos de estados mentales (emociones, pensamientos, necesidades, deseos, etc.). En un sentido más práctico, incluye el fomento en el “sistema de cuidado” de actitudes y habilidades relacionadas con preguntarse y comprender los estados emocionales, cognitivos, necesidades y función adaptativa de las múltiples situaciones de estrés que pueden experimentar los niños. (p. 7)

El autor plantea que se espera que los padres o cuidadores adquieran una actitud y habilidad para preguntarse por: (a) Los estados emocionales del niño (lo que podría estar sintiendo en aquellos momentos de estrés). (b) Lo que podría estar pensando, imaginando, o recordando. (c) Lo que podría estar necesitando hacer o expresar a través de la conducta y reacción de estrés (es decir, la función de la conducta y/o reacción de estrés).

1.1.2 Sensibilidad parental

De acuerdo a Ainsworth, Velar, Waters y Wall (1978, citado en Juffer, Bakermans-Kranenburg y van Uzendoorn, 2005) la sensibilidad parental puede entenderse como la habilidad de percibir las señales del niño correctamente, y reaccionar a estas señales inmediata y adecuadamente. La sensibilidad materna incluye componentes tales como la sincronía, la mutualidad, el apoyo emocional, una actitud general positiva, y conductas de estimulación del infante (Horvath & Weinraub, 2005 en Gómez, Muñoz y Santelices, 2008).

Un aspecto central de la sensibilidad es la capacidad del cuidador para adaptarse al contexto y su disposición a responder a las señales del niño, dejando en sus manos el liderazgo de la situación (Broberg, 2000 en Gómez, Muñoz y Santelices, 2008).

1.1.3 Calidez emocional

La calidez, también llamada receptividad o aceptación, se expresa a través de acciones que refuerzan la individualidad, la auto-regulación y la autoafirmación del niño. La calidez emocional implica que los padres se involucran y muestran interés en las actividades del niño, a la vez que lo escuchan y apoyan (Broderick & Blewitt, 2003 en Richaud et al., 2012).

1.1.4 Involucramiento parental

El involucramiento parental se comprende como “el tipo de relaciones que desarrollan los padres con sus hijos, a saber: el tipo de autoridad ejercida y el conocimiento de las actividades de los hijos principalmente” (Dillon, 2005, citado en Lara & Rojas, 2014, p. 5). Este tipo de relaciones han demostrado tener relación con resultados socioemocionales de los niños, el mejoramiento conductual, control de impulsos y atención infantil. Fagbeminiyi (2011, 2005, citado en Lara & Rojas, 2014) encuentra que la participación de los padres, en el cuidado y el apoyo emocional, tiene una influencia muy grande en la educación de la primera infancia, en particular en el rendimiento académico del niño, además de que ayuda a ampliar el horizonte del niño, a mejorar sus relaciones sociales, y a promover un sentido de autoestima y autoeficacia.

2. Parentalidad Positiva

La parentalidad positiva se refiere “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Rodrigo et al., 2010, p. 11). Se entiende que el objetivo y la tarea de ser padres es promover relaciones positivas entre ellos y sus hijas/os, relaciones fundadas principalmente en la responsabilidad parental, garantizando así los derechos del niño y un óptimo desarrollo potencial y bienestar. Desde este enfoque, el ejercicio de la autoridad por parte de los padres y el modo de aplicar la autoridad para que sus hijas/os les obedezcan, se fundamenta básicamente en la ejecución responsable de ésta, preservando los derechos y capacidades sociales y de autonomía de las hijas e hijos (Rodrigo et al., 2010).

3. Masculinidades y paternidades

El concepto de masculinidad se refiere a “cómo los hombres son socializados y a los discursos y prácticas que se asocian con las diferentes formas de ser hombre” (Aguayo, et al., 2013, p. 15). Por lo tanto, se entenderá como una construcción cultural que se reproduce socialmente y que, por tanto, no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están insertos los varones (Kaufman 1987; Gilmore 1994; Seidler 1994; Badinter 1993; Connell 1995; Gutmann 1996; Kimmel 1992; Fuller 1997 y 1998; Viveros 1998; Valdés y Olavarría 1997, citados en Olavarría, 2000, p. 11).

Culturalmente, se ha promovido un modelo de masculinidad llamado “Masculinidad Hegemónica” (Connell, 1997), que le otorga mayor valoración a lo masculino por sobre lo femenino, e incentiva en los hombres a seguir ciertos comportamientos como “ser activo, fuerte, no expresar sus emociones, no demostrar miedo, ser jefe de hogar y proveedor, responsable y autónomo, entre otras características” (Olavarría y Valdés, 1998; Olavarría, 2001, citado en Aguayo et al., 2013, p. 15). Aguayo et al. (2013) nos recuerdan que es la continuidad del modelo dominante de la masculinidad hegemónica, conocido popularmente como machismo, lo que pone en riesgo la salud de hombres y mujeres. Actualmente, se está considerando la existencia de distintas masculinidades, lejos del paradigma dominante de la masculinidad hegemónica. De acuerdo a Aguayo, et al. (2013) “esta nueva perspectiva invita a focalizar aspectos de la sexualidad, la reproducción, la paternidad y el cuidado entre hombres desde el trabajo reflexivo respecto a sus propias construcciones identitarias” (p.16). Posición que obliga a generar cambios que vayan hacia una mayor equidad de género y hacia el levantamiento de nuevas pautas sobre el significado de ser hombres, que respondan al contexto social y cultural en que nos situamos.

Consecuentemente, se entenderá la paternidad como producto cultural, lo que implica que será construida de maneras específicas en cada sociedad, en un momento histórico dado y será afectada por los procesos socioculturales que se desplieguen en dicho momento” (Parrini, 2000, p. 70). De acuerdo a Aguayo y Sadler (2006), en nuestra sociedad todavía ve a los hombres como inhábiles para el desempeño del cuidado infantil y, en cierta medida, están autorizados culturalmente para no participar de esta tarea. Se evidencia la permanencia de roles segregados según género, en la cual se promueve en las mujeres las tareas de cuidado y el rol de madre y en los hombres el rol de proveedor.

4.1 Paternidades adolescentes

La evidencia existente plantea que la paternidad adolescente está rodeada de estigmas (Aguayo y Sadler, 2006). La falta de apoyo económico y social para llevar adelante la responsabilidad de educar y cuidar de sus hijas e hijos. Pensamiento que guarda cierta crudeza y que puede calar hondo en el varón adolescente, quien luego de esta sentencia social, no es capaz implicarse en los procesos de gestación, parto y crianza, con la negligencia de sus responsabilidades reproductivas, económicas y de cuidado. Levandowski (2001) propone que los prejuicios acerca de los padres adolescentes se contradicen con la actitud que en realidad tienen muchos de ellos, en que no solo desean ser buenos padres sino que lo practican. Por lo tanto, es

preciso reconocer que no todo padre adolescente es renuente a aceptar su paternidad y que no toda experiencia de paternidad será necesariamente negativa. .

5. Intervención temprana

Desde los años 70 en Estados Unidos, Europa y particularmente en España se explicitan numerosas definiciones de la Atención Temprana (IT). Sin embargo, se contempla en la actualidad en todos los países del mundo como un “atención global prestada al niño y a su familia, en los primeros meses y años de su vida, como consecuencia de alteraciones en su desarrollo, o bien por una situación de alto riesgo” (Perena, 2011, p. 142), generalmente desde el nacimiento hasta los 3 años (My Child Without Limits, 2015). Esta atención consiste en un tratamiento médico, educativo y/o social que influye directa o individualmente en el funcionamiento de los padres, de la familia y del propio niño/a con el objetivo de dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan en su desarrollo o que tienen el riesgo de producirlos, ayudándolos/as a integrarse saludablemente, tanto en el hogar como en la comunidad (GAT, 2000, citado en Perena, 2011). Es importante recalcar que intervenir tempranamente con programas de estimulación, es sumamente beneficioso, debido a que en esta etapa ocurren los principales desarrollos del niño a nivel físico, cognitivo y socioemocional, siendo el período de máxima conexión y plasticidad neuronal, aparece el lenguaje, se desarrollan funciones como la motricidad gruesa y fina, la coordinación, la percepción y la memoria, se establecen las primeras relaciones significativas con personas significativas lo cual luego se constituye en un patrón de apego, se sientan las bases de la autoestima y la confianza en sí mismo (Farkas, 2012).

6. Juego como herramienta educativo-vinculante

La importancia del juego, que surge naturalmente como expresión del mundo interno del niño y la niña, para el sano desarrollo infantil, radica en que durante el juego, el niño y la niña entran en un estado de placer, de bien estar y de concentración, que les permite poner en práctica tanto sus habilidades motrices como cognitivas, emocionales, sociales y lingüísticas (Quintana, 2015). Así, el juego se transforma en una herramienta educativa-vinculante en la medida que, además, es la principal vía de comunicación en la infancia, la forma natural y espontánea que tiene el niño o niña de expresar lo que siente y experimenta día a día y constituye la forma principal en que pueden conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo que lo rodea, permitiéndoles desarrollar vínculos, aprender habilidades sociales y practicar roles presentes y futuros (Schaefer y O'Connor, 1983, citado en Goldstein, et. al., 2008). Durante el primer año de vida, la relación padre-hija(o), puede ser una instancia fundamental para adquirir estos conocimientos, acompañando al padre desde la observación, la pronta asistencia, el entendimiento, la sincronía y la propuesta de nuevos modos de jugar.

7. La práctica de la comunicación gestual en el desarrollo de la relación padre-hijo/a

Otorgar énfasis a los procesos de comunicación Gestual, es entregarle a los niños y niñas un medio para comunicar sus necesidades, pensamientos y emociones, antes de adquirir la habilidad para producir palabras. Además de brindarle a los padres la oportunidad de comprender el comportamiento de sus hijos e hijas y de responder a éstos a través de formas de expresión que tengan sentido para ambos. El desarrollo de gestos de manera espontánea en niñas y niños ocurre de manera natural, entre los 10 y 24 meses de edad, y se aprenden a través de las rutinas interactivas realizadas con los adultos, de la observación de modelos o se toman prestados de las acciones que se realizan con el objeto de referencia (Acredolo & Goodwyn, 1988; Farkas, 2007, citados en Farkas, 2012). Las ventajas de usar gestos en la comunicación de los padres con sus hijas e hijos, evita que se originen situaciones de frustración por incomunicación, al contrario, permite establecer un puente de comunicación hasta la aparición del habla, desarrollando una mayor cercanía y fortaleciendo el vínculo afectivo.

Sesión 1

Introducción y bienvenida:

Encuentro de paternidades adolescentes: “Soy hombre, soy padre, soy adolescente”

Módulo	Objetivo – Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Modulo 1	Presentación e integración.		¡Conociéndonos!	<p>Los participantes se colocan de pie formando un círculo y se le entrega a uno de ellos la bola de cordel; éste tiene que decir su nombre, si además de estudiar trabaja: tipo de labor que desempeña, procedencia, interés de su participación, etc. Luego, toma la punta del cordel y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez, debe presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.</p> <p>Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresarla al que se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez, hace lo mismo de tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al compañero que inicialmente la lanzó. Hay que advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quién va a lanzarse la bola y posteriormente deberá repetir los datos</p>	Una bola de cordel, ovillo de lana, etc.	10 minutos

				del lanzador		
Módulo 2	<p>Conocer cuál es el rol del padre construido socialmente, identificando diversos referentes o modelos de paternidad.</p> <p>Reflexionar sobre las nociones que aparecen sobre el rol del padre, promoviendo actitudes de paternidad activa, recogiendo los conceptos e ideas que aparezcan.</p>	<p>La presencia del padre como rol relevante en la crianza - desde la mirada social e individual- en la medida que mantenga un vínculo de calidad y de buen trato, tiene un impacto positivo en la vida de sus hijos/as.</p> <p>Fomentar la importancia del rol y la paternidad activa de los hombres</p>	<p>Encuentro de paternidades adolescentes:</p> <p>“Desde mi historia: ¿Qué es ser Padre?”</p>	<p>Momento 1:</p> <p>Divide a los participantes en grupos de 4 a 5 personas, pedir representar la concepción que ellos tienen acerca del rol del padre en una estatua, es decir, representar una escultura.</p> <p>Disponer a los participantes como público (puede ser en círculo o media luna). Pedir a cada grupo que presente su “estatua” frente al grupo completo y que los demás escuchen con respeto y atención.</p> <p>Señalar que no hay actuaciones buenas o malas, que todas son importantes porque son una creación colectiva.</p> <p>Momento 2:</p> <p>Una vez que los jóvenes hayan realizado las</p>	No se requerirán materiales.	40 minutos

		<p>significa promover la corresponsabilidad entre la madre y el padre en torno a la presencia, al cuidado diario de los hijos/as, y las tareas domésticas.</p>		<p>representaciones, abrir la discusión con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de padres existen en nuestra sociedad? • ¿Qué significa ser un “buen” papá? • ¿Cuál es el rol que cumplen los padres en la vida de los hijos/as? • ¿Qué tipo de padres les gustaría ser a ustedes? • ¿Qué valores les gustaría enseñarle o transmitirle a sus hijos/as? • ¿Cómo les gustaría que sus hijos/as los vieran como papá? <p>Sintetiza las ideas y experiencias centrales del debate, y refuerza los aspectos positivos relativos a la paternidad que surgieron desde los propios jóvenes.</p>		
Modulo3	<p>Conocer cómo han influido las figuras paternas en la vida de los participantes y cómo repercute esto en su nuevo rol de padre.</p> <p>Reflexionar críticamente acerca de la paternidad transgeneracional.</p>	<p>El adolescente al ser consciente de las experiencias ganadas en sus vivencias con sus propios cuidadores y/o figuras que cumplieron el rol de la crianza, podría examinar sus recursos o rescatar herramientas favorables que quiera</p>		<p>Que los participantes compartan sus experiencias con las figuras masculinas en sus vidas, relatando las características positivas que tenían en el trato con ellos, a través de la pregunta: <i>¿Qué características positivas rescatan de alguna figura masculina que sea o haya sido importante en sus vidas?</i></p> <p>Para cerrar la sesión, se pedirá a cada participante que si lo desean expresen y compartan cómo se sintieron a lo largo de este último momento: <i>“Resumamos la Paternidad en una</i></p>	No se requerirán materiales.	40 minutos

		implementar en su rol, y a su vez cuestiona las actitudes que no ayudaron en su formación y que no desean repetir en sus hijas e hijos.		<i>palabra</i> ".		
--	--	---	--	-------------------	--	--

Sesión 2

Mentalización:

“En sincronía con mi hijo/a”

Módulo	Objetivo - Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Módulo 1	Motivar la participación, por el beneficio de la paternidad y por el hijo o hija también. Propiciar un relato positivo en cuanto a la paternidad y el conocimiento que se tiene sobre el hijo o hija.	La paternidad se demuestra gracias al rol en la crianza del hijo y la hija, y para ello es necesario tener presente el recuerdo del niño o niña, al no contar con la presencia de la diada en el taller. Se busca que el conocimiento que se tiene sobre el o la infante propicie una conexión real con los intereses de la realización del taller.	Mentalización : “¿Quién es mi hijo/a? ¿Cuánto sé de él o ella!”	Se le pedirá a cada uno de los padres presentes a describir a sus hijos. <i>¿Qué particularidades tienen? ¿Cómo se ve físicamente? ¿A quién se parece de la familia?</i> Alguna anécdota graciosa o que quieran compartir a la par de que se les pedirá que con los materiales que se le ha pedido puedan hacer un “retrato” de su hijo, copiar su cara de manera dinámica con un globo, materiales para el cabello y las facciones. Y reflexionar más allá entorno a preguntas como: 1. <i>¿Qué cosas creo que le hacen “feliz”?</i> 2. <i>¿Qué cosas creo que le ponen “triste”?</i> Estas preguntas son introductorias para empezar a suponer que interpretaciones pueden hacer o no hacer sobre	Se le otorgará un globo y pegamento a cada padre. El resto de los materiales son a elección de ellos para los detalles.	30 minutos

<p>Módulo 2</p>	<p>Aumentar la capacidad reflexiva o mentalización de los padres, para que adquieran una dimensión más profunda, íntima y real de sí mismos, de su hijo/a y de su relación con él o ella.</p>	<p>Mentalización como la capacidad de leer los estados mentales del otro y de sí mismo, tomando la perspectiva mental (cognitiva y emocional) del otro. Es la habilidad de comprender, anticipar y predecir la conducta de los demás y de uno mismo, atribuyéndoles estados mentales a los comportamientos de cada uno (Fonagy y Gergely, 2002).</p> <p>La percepción del niño y del propio padre se enriquece, empezando a existir un espacio interno en la mente del padre que contiene la subjetividad del hijo/a, de sí mismo y de su interacción con él o ella.</p>	<p>Mentalización : “¿Puedo ponerme en sus zapatitos?”</p>	<p>sus hijos o hijas.</p> <p>Se presenta una caja y se indica que al interior de esta se encuentran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitos respecto a creencias que se tiene sobre los hijos/as 2. Situaciones hipotéticas en las cuales habrá que interpretar <p>Se les pide que cada uno saque un sobre al azar que contiene una de las 2 posibles opciones.</p> <p>Por ejemplo en mitos pueden salir oraciones como:</p> <p><i>“Tu hijo te manipula a través del llanto o rabietas”</i></p> <p><i>“Los niños no son capaces de percibir tus estados de ánimo y sentimientos”</i></p> <p><i>“A tu hijo le es indiferente quien lo cuide”</i></p> <p>En donde se desmitificarán posteriores a su lectura y reflexión al respecto, dar a entender cómo se tiende a otorgarles una mirada adulto-céntrica a los infantes.</p> <p>Y ejemplos de situaciones hipotéticas:</p> <p><i>“Mi hijo/a llega enojado de la casa de sus abuelos/tíos/vecinos ¿Qué crees que le pudo haber pasado?”</i></p> <p><i>“Mi hijo/a parece estar aburrido en casa ¿Hago algo para revertir la situación? ¿Qué hago?”</i></p> <p><i>“¡Pronto se viene el cumpleaños de mi hijo/a! y tengo que obsequiarle algo que le gusta ¿Cómo sé que le gusta? ¿Qué pienso o hago para averiguarlo?”</i></p> <p>Que busca propiciar el uso de la mentalización para resolver el dilema, el meditar el pensar</p>	<p>El material es entregado por las coordinadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caja de cartón para su uso de recipiente. 2. Tarjetas en sobres que posean mitos y casos hipotéticos mezclados. 	<p>60 minutos</p>
------------------------	---	--	--	---	--	-------------------

				<p>como el hijo o la hija, “ponerse en sus zapatos” para imaginar el cómo actuar.</p> <p>Para cerrar la sesión, se pedirá a cada participante que si lo desean expresen y compartan cómo se sintieron a lo largo de este último momento: “¿Creo poder ponerme en los zapatos de mi hijo/a?”.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Sesión 3

Involucramiento:

“Mi juego, tu juego; la educación de nuestra relación”

Módulo	Objetivo - Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Módulo 1	<p>Fortalecer la idea de la importancia del juego como un medio de relacionarse padre e hijo/a.</p> <p>Lograr la remembranza de los padres sobre su propia infancia y el significado que le dieron al juego. Rescatar las aristas positivas de aquella etapa en relación al juego y como poder transmitirles</p>	<p>La relevancia de utilizar el juego educativo como un medio didáctico y pertinente a la edad para el involucramiento de los padres con sus hijas e hijos. Desde el juego se entienden las enseñanzas que pueden impartir y la interiorización en actividades del niño.</p> <p>La infancia es una realidad esencial y psicológica definida, con maneras características de razonar, sentir y actuar, formas que se expresan de modo evidente en el juego. El niño</p>	Involucramiento: “La importancia del juego educativo”	<p>En la sesión pasada se les pidió a los padres, que para esta sesión trajeran algún objeto/juguete/artefacto simbólico que les recordara su juego favorito en la infancia y otro de su hijo/as, que considere importante. Se les pedirá que comenten acerca de su elección en ambos casos, basado en alguna una vivencia respecto al objeto personal seleccionado y algún episodio que hayan observado al hijo/a jugar con el objeto.</p> <p>Iniciar la reflexión con preguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Cómo te hacían sentir aquellos juegos en tu infancia?</i> 2. <i>¿Crees que fueron episodios positivos en tu vida?</i> 3. <i>¿Crees que tu hijo/a necesita algo similar?</i> 	<p>1 juguete personal que haya sido representativo en la infancia del participante .</p> <p>1 juguete que él considere es importante para su hijo o hija.</p>	40 minutos

	esa misma experiencia y/o mejor a sus hijos/as.	no debe de ser sólo un aprendiz de adulto, la infancia es una etapa decisiva de la vida con peculiaridades propias, entre las que destaca el juego como forma de expresión y relación con la realidad, y por ello ha de ser, en este sentido, considerada, respetada y protegida.		<p>Además de ¿jugar con su padre?</p> <p>4. ¿Qué le gusta jugar a tu hijo/a?</p> <p>5. ¿Jugas con él? ¿Cómo sientes que se relacionan los dos al jugar?</p> <p>6. ¿Cuánto aprendes al jugar con él? ¿Cuánto crees que aprende tu hijo/a de ti?</p> <p>7. ¿Qué representa para tu hijo/a el juguete que trajiste hoy?</p> <p>8. ¿Crees que los juegos puedan influir en la forma en que se relacione tu hijo/a con los demás, en un futuro? ¿Influye hoy de alguna manera?</p> <p><u>*Alcance importante:</u> En caso de que la conversación se dirija a la falta de juego en su infancia o situaciones adversas, se propiciará un ambiente en donde también se abra el dialogo de manera respetuosa y entendiendo la variedad de situaciones que pueden surgir.</p>		
Modulo 2	Facilitar que los padres identifiquen y comprendan las posibles causas del comportamiento cooperativo y no cooperativo de sus hijos. Ayudar a los padres a ser conscientes de sus estrategias	Se resalta la necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento que tiene todo ser humano como elementos básicos para su desarrollo personal, recordando de la actividad anterior lo esencial de la utilización del juego como un medio ideal para establecer vínculos, moldear conductas,	Involucramiento: “¿Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos en el juego y otras aristas?”	Se mostrarán videos (de acceso libre en internet) con distintas situaciones, tanto ideales como complicadas en el sentido de que se muestre a niños jugando de acuerdo a su edad como también teniendo berrinches de acuerdo a su etapa evolutiva, todo lo esperado dentro de una rutina de crianza. Se detendrá los videos cada tanto y se preguntará: <i>¿Qué harían ustedes en ese caso? ¿Premiar la conducta o intentar modificarla para mejor?</i>	Computador más proyector para mostrar la compilación de videos de uso público que se necesitarán para mostrar.	50 minutos

	<p>parentales y de reacciones emocionales ante el comportamiento cooperativo y no cooperativo de sus hijos/as.</p> <p>Facilitar que los padres desarrollen competencias de autorregulación emocional y de tolerancia a la frustración ante comportamientos no cooperativos de sus hijos.</p>	<p>desarrollar el pensamiento, etc.</p> <p>El satisfacer o no esta necesidad condiciona la aparición de comportamientos cooperativos y no cooperativos a través del juego, tanto en los hijos como en los propios padres. Se hace mención también a la conveniencia de que los padres aprendan a autorregular su comportamiento y sus reacciones emocionales ante las conductas no cooperativas de los hijos (que no desean jugar o realizar otra actividad) para evitar situaciones de conflicto que pueden ir ganando cada vez mayor intensidad.</p>		<p>Para generar debates, se sugieren preguntas tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué conductas concretas en el juego del niño o niña cabe resaltar en este caso? 2. ¿Estas conductas del niño o niña son esperables para su edad? 3. ¿Qué busca obtener el hijo/a de su padre/madre en este caso? 4. ¿Cómo se siente la madre/padre ante las conductas del hijo/a: a. ¿Se siente molesto/a o irritado/a? b. ¿Se siente retado en su autoridad como padre-madre? c. ¿Se siente dolido como persona? d. ¿Se siente impotente y sin saber qué más puede hacer con su hijo/a para resolver la situación? 5. ¿Cómo reacciona el padre-madre ante las conductas del hijo/a? 6. ¿Tiende a imponerse ante su hijo/a? 7. ¿Qué conductas concretas del padre-madre cabe resaltar en este caso? 8. ¿Podría el padre-madre reaccionar de otra manera ante el hijo/a para evitar el conflicto de relación entre ellos? 9. ¿Podría el padre-madre controlar su reacción impulsiva ante el hijo/a, intentando moderar, por ejemplo, su tono de voz, el contenido de sus palabras e intentando escuchar? 10. ¿Necesitan los padres y madres aprender técnicas de relajación y de 		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>autorregulación emocional para controlar sus frustraciones y reacciones impulsivas con sus hijos y reducir así las posibilidades de conflicto?</p> <p>*MODULO 2 INSPIRADA DEL TALLER: "PROGRAMA-GUÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES, EDUCATIVAS Y PARENTALES" (HTTP://WWW.OBSERVATORIODELAINFANCIA.MSSSI.GOB.ES/PRODUCTOS/PDF/PROGRAMAGUIADESARROLLOCOMPETENCIAS.PDF)</p> <p>Para cerrar la sesión, se pedirá a cada participante que si lo desean expresen y compartan cómo se sintieron a lo largo de este último momento: <i>“¿A que jugaremos con nuestros hijos esta semana?”</i>.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Sesión 4

Sensibilidad Parental:

“¡Súper papá cuidador y sensible!”

Módulo	Objetivo - Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Modulo 1	Promover un ambiente de confianza para que los padres puedan sintonizar con la personalidad de su hijo/a, esperando que se sensibilicen y contacten con lo gratificante y complejo de	<p>Expectativas en torno a la paternidad y la crianza.</p> <p>Incorporación de actitudes positivas y conductas de estimulación como la sincronía, la mutualidad y el apoyo emocional.</p> <p>Capacidad del cuidador para adaptarse al contexto y su disposición a responder a las señales del niño, dejando en sus</p>	Sensibilidad : “Le hablo a mi hijo/a”	<p>Se pide a los padres que saquen la/s fotos de su hijo/a que se había solicitado en la sesión anterior.</p> <p>Inicialmente, las sillas deben estar dispuestas en semicírculo.</p> <p>Posteriormente, se entrega a cada uno de los participantes, hojas blancas y lápices, y se les entrega la siguiente instrucción:</p> <p>“En este momento, se encuentran frente a la imagen de su hijo/a, la idea es que puedan darse unos minutos para observarlas y</p>	<p>Una silla para cada participante.</p> <p>Hojas blancas y lápices.</p> <p>Cada padre, trae una foto de su hija/o.</p> <p>Pauta para el modelaje de la actividad.</p>	50 minutos

	la crianza.	manos el liderazgo de la situación (Broberg, 2000 en Gómez, Muñoz y Santelices, 2008).		<p>pensar acerca de lo bueno que ha sido hasta hoy ser padre de ellos/as, cuánto de sus hijos les ha ayudado a hacer las cosas más fáciles, pero también que reflexionen sobre lo que les ha costado al criar, cuánto de sus hijos a veces no les gusta o no logran entender, y cómo han logrado superar esos momentos más difíciles..”</p> <p>Luego de 5 minutos, se pide a los participantes que si quieren moverse a un lugar más privado dentro de la sala para realizar la actividad lo hagan. El objetivo es crear un espacio de encuentro íntimo con su hijo/a.</p> <p>Se hace entrega de las pauta modelo y se invita a los padres, mantener que escriban en las hojas entregadas “lo que más le ha gustad, lo que más le ha costado y qué está dispuesto a hacer para relacionarse sintonizando con los comportamientos de su niña o niño.</p> <p>Modelo de pauta: <i>“Lo que más me ha gustado de tu hasta ahora: ...ha sido tenerte, acunarte, abrazarte, tu olor, tu sonrisa, jugar contigo...”</i></p> <p><i>“Lo que más me ha costado de ti hasta ahora: ...ah sido poder estar contigo más horas, entender tu llanto y calmarte, saber cómo mudarte...”</i></p> <p><i>“Sin embargo, estoy dispuesto a: ...aprender a</i></p>		
--	-------------	--	--	--	--	--

				<p><i>mudar, respirar profundamente cuando llores y abrazarte, aprender a preparar tu papa...</i></p> <p>Retorna cada joven a su ubicación inicial, y se da la posibilidad de comentar la actividad</p>		
Módulo 2	<p>Conocer los beneficios del uso de la comunicación gestual y el reconocimiento de estos gestos en las rutinas diarias y juegos de niñas y niños con el fin de enriquecer los modos de vinculación padre-hijo/a y promover el desarrollo del lenguaje cognitivo y socioemocional de los niños/as en conexión con sus padres.</p>	<p>Sensibilidad al percibir señales del niño/a y reacción a estas señales inmediata y adecuadamente.</p> <p>Los gestos considerados en esta sesión son de tipo simbólico, es decir, simbolizan en su acción aquello a lo cual se refieren, son concretos, y son sencillos de realizar para el niño/a y para dar a conocer un sentir, permitiendo establecer entre el adulto y el niño un puente de comunicación hasta la aparición del habla, e incluso cuando ésta aparece no todas las palabras tienen el mismo nivel de dificultad; por tanto el gesto puede ayudar hasta que la palabra pueda ser dicha correctamente.</p>	<p>Sensibilidad :</p> <p>“¡Puedo reconocer a mi hijo/a!”</p>	<p>Reunidos los participantes, se disponen las sillas en semicírculo, de modo que puedan observar la proyección de una serie de imágenes, en donde se visualizan niñas y niños comunicándose por medio del lenguaje de gestos.</p> <p>El monitor explica lo siguiente: “La mayoría de las actividades diarias de niños y niñas están organizadas en rutinas. Estas rutinas le proveen la posibilidad de predecir lo que ocurrirá a lo largo del día, transmitiéndole sentimientos de seguridad y calma. El relacionar los gestos con rutinas específicas los ayudará a reconocer necesidades específicas de su hijo/a a través del lenguaje que éstos expresan corporalmente”</p> <p>A continuación, se muestran una a una las imágenes, deteniéndose para preguntar: <i>¿Qué le pasa al niño/a en esa imagen?</i> <i>¿Podrían decir lo que está sintiendo?</i> <i>¿Qué nos quiere comunicar?</i></p>	<p>-Computador y proyector para mostrar el conjunto de fotografías. - Archivo con fotografías que grafiquen escenas en donde niñas y niños utilizan lenguaje gestual para comunicarse.</p>	<p>40 minutos.</p>

			<p><i>¿Han visto alguno de estos gestos en sus hijos/a?, ¿En qué momento lo utiliza?</i></p> <p>Al finalizar la exposición, se da paso a un momento de reflexión con los participantes, introduciendo las siguientes interrogantes:</p> <p><i>¿Alguna vez has tenido la experiencia de tratar de ayudar a tu hijo/a que llora, pero que no es capaz de decirte qué está mal?</i></p> <p><i>, o ¿alguna vez has visto a tu hijo/a señalando insistentemente algo y no eres capaz de adivinar qué ve o qué quiere?</i></p> <p><i>¿Qué te pasa cuándo no puede ayudarlo?</i></p> <p><i>¿Te serviría el poner atención a los gestos que realiza rutinariamente tu hijo/a, para predecir sus necesidades?</i></p> <p>Para cerrar la sesión, se pedirá a cada participante que si lo desean expresen y compartan cómo se sintieron a lo largo de este último momento: <i>”¿Qué le diré a mi hijo/a cuando lo/a vea?”</i>.</p>	
--	--	--	--	--

Sesión 5

Calidez Emocional:

“Reconozco tus gestos y me integro a tu mundo”

Módulo	Objetivo - Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Modulo 1	<p>Promover el apego padre hija/o y el aprendizaje sobre los cuidados y necesidades de su hija/o.</p> <p>Contribuir con un aporte real al desarrollo temprano de las niñas y niños, facilitando una herramienta de comunicación e interacción con ellos, que a la vez sea una ventana a sus mentes.</p>	<p>Se considera fundamental crear hábitos diarios y espacios de relación íntima entre el papá y su hijo/a. Aun para los padres que estudian todo el día, se encuentran separados de la madre, el hábito de dedicar un tiempo de calidad para estar con el bebé (alimentándolo, bañándolo, cantándole, meciéndolo, vistiéndolo, haciéndolo dormir, etc.) colabora a crear la conexión emocional necesaria para una buena relación padre-hijo/a.</p>	“Coordinándome con mi hijo/a”	<p>Reunidos los participantes, se disponen las sillas en semicírculo, de modo que puedan observar la proyección de material práctico en donde se muestra unas plantillas, realizadas por Farkas (2012, p.44-47) con las actividades que realizan niñas y niños, indicando que todas éstas son oportunidades diferentes para introducir y practicar gestos a través de las rutinas cotidianas en el hogar.</p> <p>Es importante explicar a los participantes que la repetición de éstas rutinas le proveen a su hijo/a la posibilidad de predecir lo que ocurrirá a lo largo del día, transmitiéndole sentimientos de seguridad y calma. Además de que el relacionar los gestos con rutinas específicas ayuda al padre a recordar su uso, de igual manera que al niño/niña.</p> <p>El monitor/a continua dando las siguientes especificaciones, para el uso de la plantilla** de rutinas y gestos: “Que los padres aprendan acerca de Comunicación gestual, es beneficioso, no sólo para los niños y niñas, sino también sus padre, ya que, una vez que el niño/a tiene los gestos para hacer sus mensajes menos ambiguos, todos se frustran menos, tanto el padre como su hijo/a. Los</p>	<p>Computador y proyector para mostrar los videos a los participantes.</p>	50 minutos

				<p>padres además siempre se sorprenden al descubrir cuán inteligentes son sus bebés, cuán buenos observadores son del mundo alrededor, y cuánto quieren compartir el mundo con aquellos a quienes aman.</p> <p>Recordar las siguientes recomendaciones, que ayudarán a lograr un aprendizaje exitoso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contacto visual: Es importante hacer contacto visual con el niño o niña mientras le enseñas el gesto. • Siempre usa la palabra y el gesto juntos: Siempre debes repetir la palabra de aquello que quieres mostrarle al niño/a, mientras usas el gesto. • Repite el gesto y la palabra: Cuando el niño/a esté observando y esté interesado, repite juntos la palabra y el gesto varias veces. Recuerda que la repetición es la clave de un aprendizaje exitoso. • Señala cuando sea posible: Cuando el gesto se refiere a un objeto, señala el objeto mientras dices la palabra y haces el gesto. • Guía las manos del bebé – ¡amablemente!: Ocasionalmente, puedes ayudar al niño/a a hacer el gesto (pero si se resiste, debes detenerte de inmediato). No esperes perfección, ya que al inicio, las habilidades motoras del tu hijo/a son limitadas. • Convierte los gestos en una parte de las actividades diarias: Relaciona los gestos con rutinas específicas (por ejemplo, la hora de dormir o de comer). Ello te ayudará a recordar su uso. • Haz de los gestos algo divertido: Asegúrate de expresar entusiasmo mientras haces el gesto, de modo que tu 	
--	--	--	--	---	--

				hijo/a sienta que el aprendizaje es una experiencia grata. ** (Para visualizar la plantilla, dirigirse al anexo).		
Módulo 2	Promover en los jóvenes un mayor involucramiento en el cuidado diario del hijo/a a través de la visualización de interacciones positivas entre cuidador e hijo/a.	Incorporar y promover la receptividad o aceptación, expresada a través de acciones que refuerzan la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación del niño o niña. La calidez emocional implica que los padres se involucran y muestran interés en las actividades del niño, a la vez que lo escuchan y apoyan (Broderick & Blewitt, 2003 en Richau.)	¡Papá mírame!	<p>Retroalimentación de análisis de video a cada padre, por parte del equipo de monitoras del taller. Esta se basa en mostrar evidencia de situaciones en donde padre e hijo/a mantienen interacciones de comunicación positiva, sintonizada en la afectividad, la comprensión y la flexibilidad.</p> <p>Posteriormente, se retorna al semicírculo inicial y se les invita a compartir voluntariamente su experiencia con el grupo, a través de la exposición de su video personal y sus sensaciones acerca de lo que pudo ver en la interacción y el contacto con su hijo/a.</p> <p>De no haber voluntarios, se utilizará un video público que grafique interacciones entre padres e hijos/as que impliquen escenas de comunicación no verbal, mediante gestos y de comunicación verbal, especialmente, como respuesta del padre al llamado de atención de sus hijo/a.</p> <p>Se concluye la sesión con la siguiente reflexión: <i>“Los hombres son capaces de cuidar a los bebés y satisfacer todas sus necesidades (a excepción del amantamiento). Además se reitera que la maternidad y la paternidad son construcciones sociales, es decir, su ejercicio se aprende en la sociedad, y que la práctica comprometida nos lleva a ser</i></p> <p>Retroalimentación de análisis de video a cada padre, por parte</p>	Computador y proyector para mostrar los videos a los participantes.	40 minutos

				<p>del equipo de monitoras del taller. Esta se basa en mostrar evidencia de situaciones en donde padre e hijo/a mantienen interacciones de comunicación positiva, sintonizada en la afectividad, la comprensión y la flexibilidad.</p> <p>Se invita a los participantes a explorar nuevas formas de cuidar e involucrarse en los cuidados de su hijo/a como mudar más seguido, lavar la ropa del bebé, vestir al bebé, hacerlo/a dormir, hacer tareas domésticas, etc. Reiterando los beneficios de la conexión emocional que involucra una vinculación entre padre e hijo/a desde la afectividad y la sincronización.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Sesión 6

Cierre, reflexión final y despedida:

“El vínculo se ha fortalecido”

Módulo	Objetivo - Aprendizaje	Contenido	Actividad	Descripción	Materiales	Duración actividad
Modulo 1	<p>Medir cualitativamente cuanto ha aprendido y que falta por saber.</p> <p>Esclarecer las últimas dudas que pudieran surgir y no fueron respondidas durante el proceso del</p>	<p>Espacio de retroalimentación entre pares y desde las monitoras, basados en los aprendizajes obtenidos a través de las sesiones del taller.</p>	<p>¡Papá buzón responde!</p> <p>Reflexiones finales: “¿Qué aprendimos de esta experiencia?”</p>	<p>Se presentará la actividad del “Buzón”. De manera anónima los participantes deberían escribir sus dudas, pensamientos, concepciones, mitos que desean derribar. Reunidos los participantes, se disponen las sillas en semicírculo para responder a las preguntas que surgieron en cada sesión y eran depositadas en el “Papá Buzón”.</p> <p>Las monitoras al azar elegirán el orden de las preguntas que puedan contener los papeles y contestarlas de la mejor manera posible, al leer cada una de ellas, la monitora primero invita al grupo de padres a</p>	<p>Papeles recortados y Caja decorada en forma de buzón, donde depositarlos.</p>	30 minutos

	taller.			responder, luego complementa lo dicho por los participantes, ya sea tanto de la teoría o como de la experiencia "experta" si fuera necesario.		
Módulo 2	Reflexión sobre los objetivos planteados del taller. Analizar su propia experiencia.	Es fundamental saber el valor que le han dado a la experiencia y qué ha significado para ellos, esperando haber fomentado en ellos algo de aprendizaje significativo.	“Creciendo juntos como padres” Despedida: “¿Qué rescatamos de esta experiencia?”	Una vez finalizada la ronda de preguntas anónimas respondidas, se abrirá la palabra a la reflexión de éstas. Se continúa con el orden en semicírculo y se pasa a una actividad de reflexión y evaluación de logros, evolución, recursos y herramientas obtenidas en el ejercicio del taller. A continuación, se presentan las preguntas que guiarán la conversación, se espera que cada participante pueda responderlas: <i>¿Qué fortalezas he descubierto en mí en relación a mi rol de padre? (Ej: Ahora soy más paciente, aprendí a cambiar pañales, ahora se los juegos que le gusta...)</i> <i>¿Qué obstáculos pude superar? (Ej: falta de ganas de asistir, inseguridades, frustraciones, falta de tiempo, etc.)</i> <i>¿Cómo veo la relación con hijo/a ahora? ¿Creen que su hijos/a se beneficiaron de su participación en el taller? ¿Cómo se pueden dar cuenta de eso?</i> <i>¿Qué aprendí de la experiencia compartida con los otros padres participantes del taller?</i>	No se requerirán materiales.	40 minutos
Módulo 3	Se desea entregar un reconocimiento a cada participante como un recordatorio	Entregar una retroalimentación positiva por parte de las monitores en relación a logros y	Despedida: ¡Titulados! Convivencia y entrega de diplomas por	Una vez terminada la evaluación, la monitora agradece el compromiso y participación activa de los padres, especialmente la confianza demostrada al compartir sus experiencias personales e íntimas respecto a su rol de padre y el	-diplomas -regalo significativo -alimentos para la convivencia	30 minutos o más.

	<p>concreto a sus ánimos de participar, no sólo por un interés propio sino que también por el de sus hijos e hijas.</p>	<p>aprendizajes obtenidos en el transcurso del.</p>	<p>participación.</p>	<p>vínculo con su hijo/a.</p> <p>A continuación, se entrega un diploma a cada padre/participante en agradecimiento por su presencia a través de las sesiones, recalando la importancia que ellos le dieron al asistir y motivarse a participar.</p> <p>Para cerrar el taller, se pedirá a cada participante que si lo desean expresen y compartan cómo se sintieron a lo largo de este último momento: <i>“¿Algunas palabras finales para cerrar?”</i></p> <p>Se finaliza con una convivencia, en donde las monitoras invitan a los padres a compartir bebidas y comida, alentando la conversación y a la mantención de los contactos creados en el taller.</p>		
--	---	---	-----------------------	--	--	--

ANEXOS DEL TALLER

A continuación, se presenta la plantilla de rutinas y gestos, extraída del taller “Gestos que hablan” de Chamarrita Farkas (2012, p. 44-47):

Muda	
ACTIVIDADES	GESTOS
Se le da a entender al niño o niña que debe ser mudado, diciéndoselo en palabras, tocándole el pañal o a veces mostrándole que hay mal olor.	Pañal”, “mal olor”, “sucio”, “bebé”.
Cuando se le saca el pañal al bebé, se le limpia, lava, seca y perfuma.	“Lavar”, “suave”.
Durante el proceso se juega con él o ella, se le hace cosquillas, se le hace masajes, se le besa y acaricia.	“Feliz”, “¡bravo!” (por estar limpio). Si se juega con animales u objetos, se pueden incluir estos gestos, como “pato”, “gato”, “libro”, etc.
Luego se le pone un pañal limpio, se le viste nuevamente y se le dice que han terminado.	“Pañal”, “¡bravo!”, “se acabó”.

Alimentación	
Actividades	Gestos
Se le dice al niño o niña que es hora de comer o se le pregunta si tiene hambre.	“Comer”, “beber”, “bebé”.
Dentro de los preparativos, se le ubica en su lugar de comer y se le pone el babero.	“Comer”, “babero”, “sentarse”, “mamá”, “papá”.
Mientras se le alimenta, se le va contando lo que está comiendo y se le dice o pregunta si está rica la comida.	“Comer”, “beber”, “rico”, “feliz”, gestos de los alimentos.
Durante la comida también pueden incluirse juegos como el “avioncito” o canciones.	“Avión”, gestos con las canciones.
Al terminar puede preguntársele si quiere más. Si no, se le lava las manos, limpia la cara y se le dice que han terminado.	“¿Más?”, “rico”, “¡bravo!”, “feliz”, “enojado”, “sucio”, “mal olor”, “lavar”, “se acabó”.

Siesta

ACTIVIDADES	GESTOS
Se le dice al niño o niña que es hora de dormir o se le pregunta si tiene sueño.	“Bebé”, “dormir”.
Se le ubica en su cuna o en el lugar en el cual duerme. Se puede acompañar de canciones de cuna y de sus animales favoritos.	“Dormir”, “silencio”, “bebé”, gestos con las canciones o de los animales que lo acompañan.
Se puede utilizar la misma rutina al acostarlo en la noche.	“Dormir”, “luna”, “estrellas”, “chao” + “sol”, “tuto (babero)”, “chao” + “mamá” (o el gesto de la persona que lo acuesta).

Baño

ACTIVIDADES	GESTOS
Se le dice al niño o niña que es hora de bañarse o lavarse.	“Bebé”, “bañarse (o lavarse)”, “agua”, “burbujas”.
Se le desviste y se le mete al agua.	“Lavar”, “suave”, “bebé” “rico”, “feliz”.
Durante el proceso se juega con él o ella, se le hace cosquillas, se incluyen sus juguetes regalones, se le canta, se le besa y acaricia.	“Feliz”, “¡bravo!”, “agua”. Si se juega con animales u objetos, se pueden incluir estos gestos, como “pato”, “gato”, “libro”, “jugar” etc. Además pueden incluirse los gestos de las canciones.
Al terminar se le seca, se le viste y se le dice que han terminado.	“¡Bravo!” (por estar limpio), “se acabó”, “bebé”, “rico (olor)”.

**EVALUACIÓN TALLER DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PARENTALES
VINCULARES PARA PADRES ADOLESCENTES.
“Mi hijo (a) y yo: Fortaleciendo nuestro vínculo”**

PRE EVALUACIÓN TALLER

A continuación se detallan una serie de preguntas que usted podrá responder en relación a sus expectativas frente al taller y al aprendizaje que espera lograr durante el transcurso de éste. Tómese un tiempo para contestar (15 minutos aproximadamente). Sus respuestas serán de carácter anónimo.

1. ¿Qué es lo que espera del taller? Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión.

Adquirir conocimiento acerca de una parentalidad positiva y fortalecer mis competencias en la crianza.

Aprender herramientas específicas que me facilitan la relación con mi hijo/a.

Compartir y aprender de las experiencias de otros padres y/o cuidadores.

Otras (Especificar) _____

2. En relación a su rol de padre y/o cuidador y en qué podría ayudarle este taller. Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión y especifique brevemente a qué se refiere.

Creo que me ayudará a sentirme más seguro/a en mi rol de padre y/o cuidador.

Especifique: _____

Aclararé dudas y preocupaciones respecto a la crianza u otros aspectos.

Especifique: _____

Adquiriré conocimientos que me ayudarán a comprender situaciones cotidianas que ocurren en la relación con mi hijo/a.

Especifique: _____

Otras: _____

Especifique: _____

3. En torno a la relación padre y/o cuidador – hijo/a (0 a 3 años) y el aprendizaje que podría adquirir en el taller. Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión.

_____ Mejorará o se mantendrá la relación con mi hijo/a.

_____ Empeorará la relación con mi hijo/a.

_____ Me sentiré más seguro sobre mi rol en la crianza de mi hijo/a.

_____ Creo que no será suficiente la información proporcionada en el taller y el aprendizaje adquirido, me preocupa que no sea suficiente para fortalecer mi vínculo.

4. En relación al grupo del taller. Comente brevemente sus expectativas en relación a éste.

POST EVALUACIÓN TALLER

A continuación se detallan una serie de preguntas que usted podrá responder en relación al taller y a su aprendizaje durante el transcurso de éste. Tómese un tiempo para contestar (15 minutos aproximadamente). Sus respuestas serán de carácter anónimo y se utilizarán para conocer en qué le ayudó o no este taller, de modo de poder mejorarlo a futuro.

1. ¿Cómo evalúa usted este taller?

1	2	3	4	5	6	7

2. ¿Qué es lo que le entregó el taller? Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión.

Adquirir conocimiento acerca de una parentalidad positiva y fortalecer mis competencias en la crianza.

Aprender herramientas específicas que me facilitan la relación con mi hijo/a.

Compartir y aprender de las experiencias de otros padres y/o cuidadores.

Otras (Especificar) _____

3. En relación a su rol de padre y/o cuidador. Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión y especifique brevemente a qué se refiere.

Me siento más seguro/a en mi rol de padre y/o cuidador.

Especifique: _____

Aclararé dudas y preocupaciones respecto a la crianza u otros aspectos.

Especifique: _____

Adquirí conocimientos que me ayudan a comprender situaciones cotidianas que ocurren en la relación con mi hijo/a.

Especifique: _____

Me siento confundido en relación a mi rol de padre y/o cuidador, en torno a la temática tratada (Competencias Parentales).

Especifique: _____

____ Otras

Especifique: _____

4. En torno a la relación padre y/o cuidador – hijo/a (0 a 3 años) y el aprendizaje adquirido en el taller. Marque con una X la/las alternativa/as que coincidan con su opinión.

____ Ha mejorado o se ha mantenido la relación con mi hijo/a.

____ Ha empeorado la relación con mi hijo/a.

____ Me siento más seguro sobre mi rol en la crianza de mi hijo/a.

____ Me cuesta entender lo que le pasa a mi hijo/a en esta etapa de su vida y me preocupa no poder cumplir con mi rol como padre en su crianza en los años venideros.

5. En relación a su experiencia con el grupo del taller. Comente brevemente cómo se sintió y qué le aportó.

6. ¿Le recomendaría este taller a otros padres y/o cuidadores? **SÍ** ____ **NO** ____

¿Por qué? _____

7. ¿Asistiría en el futuro a un taller con las características del que acaba de participar?

SÍ ____ **NO** ____

¿Por qué? _____

8. Sugerencias

9. Evaluación del coordinador

Marque con una X la puntuación que considera apropiada para cada ítem, siendo 1 el más bajo y 7 el más alto.

1. Escucha a los padres y/o cuidadores y los acoge en sus dudas y preocupaciones.

1	2	3	4	5	6	7

2. Responde con claridad las consultas.

1	2	3	4	5	6	7

3. Facilita la comunicación y la confianza dentro del grupo.

1	2	3	4	5	6	7

AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO PARTICIPANTE.

Al/los coordinadores:

A continuación se presenta una serie de ítems que deberá calificar con nota de 1 a 7 (siendo 1 la nota más baja y 7 la más alta). Los ítems se relacionan con su desempeño en el taller desarrollado. Evalúe de acuerdo a cómo usted percibe su participación.

	1	2	3	4	5	6	7
Respetar los turnos de los participantes							
Practica la escucha activa							
Empático							
Coherente							
Apropiado							
Dinámico							
Claro							
Responde preguntas de manera apropiada							
Se adecua a cada situación que surge							
Analiza a fondo el tema tratado							
Argumenta de manera lógica la problemática							
El lenguaje que utiliza es apropiado para el taller							
Respetar el punto de vista de los demás							
Muestra dominio del tema							
Manifiesta capacidad de síntesis							
Considerando lo positivo y negativo, su evaluación global sería:							

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, F., Sadler, M., Obach, A. y Kimelman, E. (2013). Talleres sobre sexualidad, paternidad y cuidado con hombres jóvenes. Manual con perspectiva de género y masculinidades para Facilitadores y Facilitadoras. Santiago de Chile: CulturaSalud/EME. Recuperado el 25 de abril de 2015, en <http://www.eme.cl/wp-content/uploads/2013-Manual-Sexualidad-y-Paternidad-Jovenes-CulturaSalud-EME.pdf>
- Chacón, P. (2001). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 25 de abril de 2015, en <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>
- Farkas, C. (2012). Gestos que hablan. Univ. Católica de Chile. Recuperado el 04 de junio 2015, en <https://es.scribd.com/doc/187863896/Gestos-Que-Hablan>
- Goldstein, N., Larraín, C., Lecannelier, F. y Pollak, D. (2008). Manual de capacitación: Taller facilitando la relación de apego seguro madre-bebé”. Universidad del Desarrollo.
- Quintana, K. (2015). El Juego y su importancia en el desarrollo infantil temprano. Chile Crece Contigo. Recuperado el 01 de junio 2015, en <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/el-juego-y-su-importancia-en-el-desarrollo-infantil-temprano/>