

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**El vínculo afectivo entre profesores e infantes de
guardería y su importancia para el fomento de un apego
seguro**

Proyecto de investigación

Sara Denise Dyck Deviscour

Psicología Clínica

Trabajo de titulación presentado como requisito
para la obtención del título de
Psicólogo Clínico

Quito, 16 de mayo de 2016

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**El vínculo afectivo entre profesores e infantes de guardería y su
importancia para el fomento de un apego seguro**

Sara Denise Dyck Deviscour

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

Mariel Paz y Mino, P.h.D.

Firma del profesor

Quito, 16 de mayo de 2016

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante: _____

Nombres y apellidos: Sara Denise Dyck Deviscour

Código: 00107689

Cédula de Identidad: 1713346227

Lugar y fecha: Quito, 16 mayo de 2016

RESUMEN

Antecedentes: algunos autores sostienen que el apego del infante no puede ser modificado por medio de profesores, sin embargo otros autores sostienen que el cambio es posible dentro de las guarderías. Es por esto que este trabajo se enfoca en la pregunta ¿cómo y hasta qué punto los profesores de guardería pueden influir en el apego del niño? **Metodología:** para este estudio se pretende tener 115 niños participantes entre las edades de dos a cinco años, procedentes de tres diferentes guarderías, a los que se les aplica el Q-Sort de Vínculo (AQS) al comienzo del año escolar, así como al finalizar, para evaluar los cambios de apego. **Resultados:** los resultados en base a la revisión de literatura arrojan que una sensibilidad adecuada del profesor ayuda a mejorar un apego inseguro, además de disminuir la agresión y aumentar la concentración, al igual que mejorar las habilidades sociales. **Conclusión:** para lograr un cambio significativo en el apego del infante es necesario que la profesora demuestre confianza y cercanía, así como sensibilidad.

Palabras clave: Apego seguro, Apego en niños, Profesores de guardería, vínculo afectivo en aulas.

ABSTRACT

Background: Some authors argue that teachers cannot modify infant attachment, but other authors argue that a change is possible within childcares. Therefore, this study highlights on the question how and to what extent kindergarten teachers can influence the attachment of the child? **Methodology:** This study aims to have 115 participating children ages two to five years, from three different childcares, which are subject to the Attachment Q-Sort (AQS) at the beginning of the school year, as well as at the end of it, to assess changes in attachment. **Results:** The results based on the literature review that adequate sensitivity shed teacher helps improve insecure attachment, in addition to reducing aggression and increase concentration, as well as improve social skills. **Conclusion:** to achieve a significant change in infant attachment is necessary that the teacher demonstrates confidence, closeness and sensitivity.

Key words: Secure attachment, attachment in children, kindergarten teachers, bonding in classrooms.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
Introducción al problema	8
Apego	8
Antecedentes.....	9
La historia del apego	13
El problema	12
Pregunta de investigación.....	13
Significado del estudio	13
Resumen	13
Revisión de la literatura.....	14
Revisión de literatura.....	14
Fuentes	14
Formato de la revisión de la literatura	14
Apego	14
Autores importantes en relación al apego	18
Tipos de apego.....	23
Efectos a largo plazo	31
Implicaciones del apego en ámbitos educativos	34
El patrón de apego se puede cambiar	39
Metodología y diseño de la investigación.....	44
Justificación de la metodología seleccionada.....	44
Herramientas de investigación utilizada.....	45
Descripción de participantes.....	46
Reclutamiento de los participantes	47
Consideraciones éticas.....	48
RESULTADOS ESPERADOS	49
Discusión	50
Limitaciones del estudio.....	53
Recomendaciones para futuros estudios.....	53
Referencias	55
ANEXO A: Formulario de bioética	58
ANEXO B: Formulario de Consentimiento informado	62
ANEXO C: Correo electrónico.....	63
ANEXO D: Herramientas para levantamiento de información.....	65

INTRODUCCIÓN

Este estudio es un trabajo de investigación dentro del área de psicología que trata problemas de vínculo afectivo dentro de áreas educativas. Según la Real Academia Española (2016), apego se define como: afición o inclinación hacia alguien o algo. En otras palabras también puede ser explicado como el apego que la persona posee con uno o más individuos. Las guarderías, en su mayoría (Sierra y Moya, 2012), son lugares en donde los niños tienen un primer contacto con otros grupos, como pares u diferentes adultos, por lo que representa una puerta hacia la sociedad. Esto genera un gran peso sobre la etapa y resulta en gran importancia para establecer habilidades sociales y representaciones mentales sobre relaciones, determinando los vínculos afectivos posteriores (Howes, Phillipsen y Peisner-Feinberg, 2000). Dentro de las guarderías, los profesores encargados de los infantes son de suma importancia, porque son vistos por los niños como personas adultas, con influencia y poder que les brindan protección en situaciones adversas. Es por esto, que la población más vulnerable al cambio son los infantes dentro de las guarderías.

Los niños que serán parte del estudio, están entre las edades de dos a cinco años, pertenecientes a tres guarderías diferentes dentro del Distrito Metropolitano de Quito, a los que sus respectivos profesores les aplicarán el test Q-Sort del Apego (AQS), para medir durante un año los cambios dentro de los vínculos afectivos.

Dentro de Quito, ciudad capital del Ecuador, no se han realizado estudios de este estilo, por lo que es conveniente ejecutar un trabajo así. Además traería ventajas como una mayor concientización sobre los vínculos afectivos interrelacionales, así como un incremento de apego seguro en los niños y futuras generaciones. A continuación se verá en mayor profundidad los temas mencionados del apego y la aplicación dentro de la población.

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Apego

El apego se define como un sistema conductual y fisiológico, encargado de crear un vínculo emocional principalmente entre bebé y cuidador, para asegurar que las necesidades del neonato se vean suplidas, además de adaptarlo a su ambiente (Betancourt, Restrepo, Pinzón, Acosta, Díaz y Bonilla, 2014). Es un vínculo recíproco, duradero y biológico que se establece dentro de los dos primeros años del niño y forma, dependiendo de su experiencia, expectativas, atribuciones e ideas sobre sí mismo y las personas que lo rodean (Sierra, Carrasco, Arrollo y del Valle, 2011).

Varias investigaciones (Veríssimo, Santos, y Fernandes, 2014 y Papalia, Wendkos y Duskin, 2009), empezando por Bowlby y Ainsworth sostienen que el apego con el principal cuidador es una base para las relaciones futuras del niño, además de un importante predictor de buena competencia social, emocional y cognoscitiva. De forma general, existen dos patrones de apego: seguro e inseguro, que pueden considerarse como un espectro o como tipos específicos (Anderson y Gedo, 2013). No obstante, los estudios son variados acerca de la maleabilidad del apego, artículos como los de Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy y Dubois-Comtios (2005) y Betancourt, et al., (2014), expresan que el tipo de apego es muy difícil de cambiar con el tiempo, sin embargo estudios como el de Buyse, Verschueren y Doumen (2009) y Howes, et al., (2000), sostienen que las representaciones mentales de uno mismo y los demás, así como el apego puede ser modificado por diferentes medios como terapias. Varios de los estudios mencionados se realizaron en niños con edades preescolares e infantes de primeros años de educación, convirtiendo las guarderías en un buen lugar de estudio y aplicación de esta teoría.

Hoy en día, el número de niños que asisten a guarderías es cada vez mayor (Sierra y Moya, 2012). Debido a que es una etapa de suma importancia en el desarrollo emocional y psicológico del niño, no solo porque pasa menos tiempo con sus padres, quienes a su vez también trabajan más horas, sino porque es un período donde pasan más tiempo con personas diferentes fuera de casa. Esto transforma a las maestras, en las personas que pasan mayor tiempo con el infante, convirtiéndose en figuras importantes para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Artículos respaldan esto (Buyse, et al., 2009), al realizar estudios para medir cuan influyentes son los profesores en el tratamiento de niños con problemas de apego inseguro. Es por esto que el presente estudio se centrará en analizar una evaluación cuantitativa sobre el vínculo afectivo en infantes con sus maestros, utilizando ciertas técnicas en el aula para ayudar a mejorar el apego inseguro.

Antecedentes

La historia del apego

Las especies que sobreviven no son las más fuertes, ni las más rápidas, ni las más inteligentes; sino aquellas que se adaptan mejor al cambio. Esta es una frase conocida, propuesta por Charles Darwin y Stauffer (1987), que representa su teoría sobre la evolución. Estas investigaciones abrieron nuevas puertas a filósofos, científicos y demás, a preguntarse más sobre la existencia humana y como la misma se adapta a su entorno. De la misma forma, dentro de las ciencias, los cambios e innovaciones de teorías estuvo presente, así como dentro de la psicología. La psicología, se enfocó a estudiar comportamientos de los seres humanos y todo lo que influye en sus procesos mentales, creando varias teorías sobre el modo de adaptación de los mismos. Es así que uno de los primeros psicólogos en hablar de las necesidades básicas para la sobrevivencia

del ser humano, fue Abraham Maslow, señalando que las personas poseen una jerarquía de necesidades, que contiene siete escalones, siendo el primero la necesidad de seguridad y supervivencia hasta el más alto, que corresponde a la autorrealización (Woolfolk, 2006).

Esto conlleva a ahondar en otras teorías relacionadas a los seres humanos y sus necesidades para la supervivencia. Para que la especie humana, al igual que otros mamíferos, subsistan de manera saludable es necesario que aprendan a sentirse seguros en su entorno y esto se genera por medio de la unión con otras personas, ya que están caracterizados por ser seres sociales (Myers, 2005). Es aquí donde entra la importancia del apego, al crear un vínculo, generalmente entre madre y bebé para que las necesidades del recién nacido se vean satisfechas (Myers, 2005). Por esto que los vínculos entre demás personas se establecen y se garantiza de esta forma su sobrevivencia. El periodo crítico donde se establece el apego es desde el nacimiento hasta los 18 o 24 meses del niño, adquiriendo, una visión del mundo y de las personas como sujetos de confianza o desconfianza o como personas hostiles (Papalia, et al. 2009).

Los pioneros de las investigaciones en este ámbito son John Bowlby y Mary Ainsworth, quienes afirman que, si la figura principal da una adecuada atención y los cuidados necesarios al bebé ante situaciones amenazantes, el infante crea un apego seguro, mientras que si no se ofrece esta disponibilidad, este genera un apego inseguro (Martínez, Fuertes, Orgaz, Vicario y González, 2014). En muchas ocasiones el tipo de apego es una predicción sobre las relaciones futuras del infante (Betancourt, et al., 2014) y al mismo tiempo el estilo de apego de los padres influye en el estilo parental que el futuro adulto tenga con sus hijos, sin embargo, la posibilidad de salir de un círculo de apego inseguro es posible (Papalia, et al., 2009).

Cuando los niños entran a las guarderías se encuentran en una etapa delicada, ya que es la primera fase de sus vidas, donde se encuentran el mayor tiempo fuera del su lugar habitual, su hogar; y a esto se le agrega que comienza a tener el primer contacto con sus pares (Betancourt, et al., 2014), lo que significa que los maestros se convierten en una importante figura que aporta de manera significativa los esquemas mentales y representacionales del niño. Alrededor de cuatro de cada diez infantes en Estados Unidos, muestran tener un apego inseguro (Myers, 2005). Es por estas razones mencionadas, que el periodo de guardería, al igual que el lugar, es una fase de suma importancia para realizar cambios en las competencias emocionales, cognitivas y sociales, así como, para generar un desarrollo personal óptimo, que la investigación se realizará en esta etapa.

Es importante mencionar que el conjunto de personas a investigar está considerado como un grupo de individuos vulnerables según la constitución del Ecuador en el artículo 47 de la sección quinta, siendo una población de riesgo, lo que genera una gran responsabilidad a indagar y tratar a estos sujetos. Además de considerar la importancia que mantienen las personas encargadas del aprendizaje en las guarderías, escuelas y colegios, suponiendo que las mismas son personas formadas con conciencia y buena educación.

Por otro lado, este trabajo se enfoca en los niños de hoy en día, ya que en un futuro, esta generación será la responsable de criar y enseñar a sus sucesores, y uno de los objetivos de este trabajo también es prevenir más niños con apego inseguro; y eso se podrá lograr al mejorar el vínculo afectivo del presente en los infantes, para que este tipo de apego permanezca a través del tiempo y las generaciones creando una sociedad más sana y mejor vinculada.

El problema

Actualmente, Sierra y Moya (2012), sostienen que en España, las exigencias socio-económicas han obligado a las mujeres a poseer un mayor rol laboral en la sociedad, por lo que cada vez más niños son dejados al cuidado de guarderías, desde edades más tempranas y durante periodos de tiempo más prolongados; esto conlleva a un aumento de niños en las instituciones de cuidado infantil. Por otro lado, las dinámicas familiares también han cambiado, las madres no pasan mucho tiempo en casa y los niños son cuidados por terceras personas como niñeras, abuelos, vecinos, etc. Es por esto, que el vínculo afectivo también se transfiere a otras figuras ajenas a la principal.

Ahora bien, las guarderías, escuelas y colegios son instituciones en las que el niño pasa una gran parte de su vida, formándose no solo cognitivamente, sino también adquiriendo habilidades sociales y emocionales (Howes, et al., 2000). Es por esta razón, que el rol de estas instituciones ha adquirido mayor importancia, siendo necesario que las mismas colaboren en ámbitos psicológicos, como el apego, ayudando a crear vínculos afectivos saludables y fomentando ejercicios o tareas que ayuden a incrementar el apego seguro del niño (Betancourt, et al., 2014).

Dentro del Ecuador no se ha encontrado estudios de estas características sobre el apego entre maestros y los niños preescolares, por lo que una investigación de este estilo, podría traer a conciencia muchos factores importantes a considerar, no solo en las guarderías o escuelas, sino también a nivel social y familiar. Es por esto, que este trabajo también cumple con la función de informar más sobre el tema del apego seguro en niños a la sociedad general.

Pregunta de investigación

¿Cómo y hasta qué punto los profesores de guardería pueden influir en el apego del niño?

El significado del estudio

Este estudio ayudará a generar una perspectiva más clara acerca de la importancia del apego en los niños, así como sus futuras consecuencias. Estará dirigido a fortalecer la atención sobre este tema dentro del ámbito académico, con la intención de mejorar el apego en niños, lo que a su vez mejoraría significativamente las habilidades sociales, con un resultado emocional final que incrementaría la seguridad y confianza en sí mismo, e incluso ayudaría a prevenir en las futuras generaciones la aparición de apegos inseguros. Esto se pretenderá lograr por medio de la interacción entre los profesores y alumnos, y también por medio de tareas y ejercicios que se discutirán más adelante.

Este estudio no se ha realizado en guarderías del Distrito Metropolitano de Quito en Ecuador anteriormente, además que no existen estudios de integración de herramientas en las guarderías para el incremento del apego seguro, lo que convierte a este estudio único en su ámbito.

Resumen

Más adelante se encuentra información más detallada sobre el apego y sus efectos en la revisión de literatura, que será dividida en seis partes. A lo que le sigue una explicación de metodología de investigación, un análisis de los resultados, continuado por una discusión del tema.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A continuación se explicará brevemente la recolección de la información y características de la revisión de literatura, para aclarar los conceptos más relevantes de la investigación.

Revisión de literatura

Fuentes.

La información que se expondrá posteriormente, proviene de fuentes académicas avaladas como científicas. Por un lado, se ha investigado en libros especializados de psicología, centrados en el desarrollo y la psicología de forma general. También se ha tomado en cuenta, estudios previos donde se ha investigado al apego y su asociación con los profesores y pares, poniendo mayor énfasis al apego en infantes de guarderías y preescolares. Es importante señalar que los artículos académicos, fueron obtenidos de revistas especializadas. Para este trabajo se consideraron palabras claves como apego en infantes y sus profesores, usando también en la búsqueda, sinónimos como maestros, niños o vínculos afectivos o emocionales.

Formato de la revisión de la literatura

En breve se verán los temas revisados de forma general para después entrar en temas específicos como el apego a profesores de guardería y sus implicaciones.

Apego

El apego se define como un vínculo afectivo especial que se da por medio de interacciones repetidas con la madre (Sierra y Moya, 2012), así como un vínculo emocional recíproco y duradero entre el bebé y el cuidador primario, que además cumple con un valor adaptativo ineludible para asegurar que las necesidades básicas del

neonato sean suplidas (Papalia, et al., 2009). También es considerado como un proceso didáctico y un aspecto nuclear para el desarrollo de las personas en ámbitos, tanto físicos y emocionales, como sociales (Sierra, 2011). Tanto el rol de la madre en cuanto a cuidadora primaria, como las conductas de apego son universales, ya que los patrones de conducta se repiten en todo ser humano. Si bien en muchas culturas hay pequeñas variaciones, la madre siempre regresa a ser la base segura para el infante (Papalia, et al., 2009).

Este importante lazo que se da entre los padres y el hijo tiene bases evolutivas que cumplen la función de sobrevivencia de la especie, por lo que la predisposición biológica crea la necesidad de unión afectiva (Sierra y Moya, 2012). La naturaleza humana lleva a las personas a generar vínculos por medio de ciertos genes que permiten la continuación de la cadena evolutiva. Por un lado, esto permite al bebé adaptarse mejor al ambiente que le rodea; y por otro, desarrollarse como ser social buscando la cercanía de adultos, pares e hijos para la reproducción de la especie humana (Myers, 2005). Es por esto que el requisito de sentirse querido y protegido se convierte en una necesidad primaria (Sierra, 2011), donde el niño busca el cariño, la protección y la seguridad de un adulto (Sierra y Moya, 2012). En un principio, el apego es primitivo y se limita a respuestas internas y del ambiente, como el hambre, la higiene o el sueño. A continuación, por medio de la accesibilidad y respuestas de la madre, se crea gradualmente un modelo de trabajo interno, que con el tiempo se generaliza hacia a los pares y demás personas del entorno (Ainsworth, 1979).

Desde que el infante nace, las voces de los familiares más cercanos son reconocidas y generan reacciones de afinidad por parte del niño. Esta es una primera instancia para después reconocer las caras y asociarlas, presentando emociones de alegría y alivio al distinguirlas y obtener la atención deseada (Myers, 2005). Esto se

debe al vínculo emocional que se crea por medio de la interacción y cercanía entre el bebé y el cuidador principal, sobre todo antes del tercer año de vida (Sierra y Moya, 2012). Otros autores (Bretherton, 1985), sostienen que el apego ya se establece hasta el segundo año de vida, al mismo tiempo que las necesidades físicas del infante, como el hambre, el sueño y la higiene son atendidas. Posteriormente, estas necesidades cambian y se pasa a la búsqueda de afecto, atención, entre otros; lo que da paso a la creación de los procesos mentales (Sierra, 2011). Una vez planteado un patrón de conducta, que se da por las repetidas interacciones que tiene el sujeto con la madre, el niño se adapta a su ambiente, y es así como moldea un sentimiento sobre la seguridad fundamentado en la accesibilidad a la base segura, que es su madre. El mundo se representará como un lugar más seguro cuando la madre esté presente, en comparación con aquellos infantes que no tienen el sentimiento de seguridad, ya que la figura de apego primaria no se encuentra disponible en momentos de crisis (Betancourt, et al., 2014). Esto depende en gran medida de la disponibilidad del cuidador y la seguridad que percibe el niño, así como de saber dónde puede encontrar a su madre y cómo esta figura va a responder frente a sus necesidades, estableciendo una representación mental y organizando las respuestas dependiendo de esto (Ainsworth, 1979). Por ejemplo, si la madre ha respondido de manera negativa a las peticiones del bebé o no se encuentra presente la mayor parte del tiempo, entonces el niño no apreciará seguridad en la figura primaria. En aquellos casos en los que la madre se encuentra presente, le resultará difícil entender que esperar de ella, y por consiguiente será ansioso y temeroso. Es por esto, que la sensibilidad de la madre hacia el hijo es importante para un desarrollo saludable y óptimo. Establecer un apego seguro, que determinará la calidad que las relaciones futuras que tendrán con otros adultos, así como con sus pares, definiendo un modelo de trabajo interno (Buyse, et al., 2009).

Las interacciones que tienen las personas en las etapas tempranas de su vida determinan también en gran medida el desarrollo que pueden tener a futuro, junto con la calidad de relaciones interpersonales y sociales (Betancourt, et al., 2014), ya que en base a la interacción primaria con el cuidador principal, los niños crean una representación mental o modelo de trabajo sobre sí mismo y los demás (Buyse, et al., 2009). Lo que significa que las experiencias del bebé influyen de manera significativa al formar expectativas del mundo y de su entorno como un lugar seguro o inseguro, forjando tipos de apegos y comportamientos (Ainsworth, 1979). Este modelo se mantendrá si las relaciones de los adultos que lo rodean son consistentes con el comportamiento a través del tiempo (Howes, et al., 2000). En el modelo interno de trabajo se forma una representación mental de las relaciones, así como la perspectiva de quién y en dónde puede encontrarse apoyo y las formas de respuesta que tienen las figuras de apego frente a las necesidades. Estas representaciones de los modelos internos, en la niñez, se vuelven generalizaciones y son aplicadas a las demás personas que los rodea (Sierra, 2011).

El modelo de trabajo asume cuatro componentes que afectan de forma directa las respuestas individuales cognitivas, comportamentales y emocionales, estas son: la memoria de experiencias, las creencias, las actitudes y las expectativas (Betancourt, et al., 2014). En principio, será consistente a través del tiempo, sin embargo, si las acciones de la figura de apego cambian con constancia, las respuestas y las expectativas del niño también pueden verse modificadas generando un nuevo tipo de apego (Howes, et al., 2000). El apego aporta a la exploración que el individuo efectúa, lo que ayuda a un mejor conocimiento del ambiente que lo rodea y así también a una mejor adaptación con su entorno (Ainsworth, 1979), por lo que es importante que se generen apegos seguros, para lograr que las personas no se concentren en buscar proximidad con otros

individuos, sino usen esta seguridad para explorar nuevas fronteras y estimulando nuevos ámbitos. En general, el apego suele tener factores importantes que se repiten en todas las relaciones, ya sea padres, amigos o parejas. Estos son elementos como el dar y recibir apoyo, amor, así como valorarse a uno mismo tanto como a los demás y disfrutar la presencia del otro, son sugestionados por los modelos de trabajo internos (Myers, 2005).

Si el niño no tiene este vínculo afectivo saludable se vuelve más temeroso, callado y retraído, pero sobre todo inseguro (Myers, 2005), lo que conlleva a otro tema en el que se deben explicar los tipos de apego; pero primero se verán los autores destacados en investigaciones del apego.

Autores importantes en relación al apego

Bowlby y el apego

John Bowlby nació en Londres en 1907, y se convirtió en un psiquiatra distinguido (Coates, 2004). Vivió ambas Guerras Mundiales lo que lo llevó a interesarse en la transmisión intergeneracional de apego y sus dificultades, a parte de fijarse que los problemas no resueltos de una generación, eran visibles en la siguiente generación (Bretherton, 1992). Esto lo conllevó a ser el pionero de investigaciones con los animales para estudiar detenidamente el apego entre sujetos (Papalia, et al., 2009), que posteriormente lo llevó a formar parte de la Organización Mundial de la Salud. Aquí estudió a los jóvenes que no poseían hogar, concluyendo que los vínculos afectivos a los padres o familiares cercanos, era fundamental para la fuerza propia del individuo forjando un afrontamiento hacia la vida misma de una mejor manera (Myers, 2005), creando el comienzo de lo que sería la teoría del apego que después se consolida junto con Mary Ainsworth.

Bowlby define el apego como un sistema conductual y fisiológico que ayuda al individuo a satisfacer sus necesidades, así como a adaptarse de la mejor manera a su entorno, es por esto que logra entender que estas funciones contienen sustratos biológicos evolutivos (Betancourt, et al., 2014). El bebé desarrolla progresivamente capacidades cognitivas, que a los dos años de edad pasan a ser representaciones mentales y esquemas de conducta a lo que lo llamo modelo interno de trabajo (Sierra y Moya, 2012). Este modelo ayuda al individuo a generar una imagen de sí mismo, como también de los demás, y al mismo tiempo, guía al sujeto a interpretar tipos de conductas sociales y relaciones interpersonales (Anderson y Gedo, 2013). Es importante mencionar que Bowlby sustentaba que el apego no debía ser necesariamente con la madre biológica, sino que esta función podía ser cumplida por cualquier figura que asumía el rol de cuidador primario, por medio de la complacencia de necesidades físicas y emocionales del bebé (Ainsworth, 1979).

En uno de los artículos de Ainsworth (1979), se menciona a Bowlby fundamentando que el apego se da principalmente por el contacto corporal que existe entre la cría y su madre. Es decir, que para establecer un apego es necesario que exista contacto físico entre madre e hijo. Un ejemplo claro de esto puede ser cuando el bebé esta llorando, pero se calma instintivamente cuando la mamá lo toma en brazos. No obstante, se debe considerar que la manera en la que se tiene al infante en brazos es más influyente que el tiempo en el que este está en contacto (Ainsworth, 1979).

Los esquemas afectivo-cognitivos sobre sí mismo, los demás y el mundo son fruto de la relación con el cuidador primario, esto quiere decir que se definirán las relaciones que tendrán a futuro por medio de la relación presente con la madre (Betancourt, et al., 2014). Si la madre se muestra hostil frente a las demandas del bebé, este aprende a que la hostilidad es un modelo válido para las relaciones interpersonales,

creando una noción de interacción y rechazo hacia los demás, donde presume que el mundo es un lugar poco seguro. De lo contrario, si la madre se muestra cariñosa y comprensiva, el niño crecerá con una visión del mundo como un lugar seguro y sus relaciones interpersonales serán favorables y benéficos (Sierra y Moya, 2012). En conclusión, Bowlby sostiene que el apego sufre una evolución en todos los seres, siendo este primero hacia sus padres, para posteriormente, ser transferido en la infancia a sus pares, profesores y demás personas de su entorno. En esta etapa es posible que exista un distanciamiento en el apego a los padres, desplazando el mismo tipo de apego a sus compañeros, pero también existe la posibilidad de establecer tipos de vínculos diferentes, uno con los padres, mientras que otro diferente con los compañeros u otros adultos (Betancourt, et al., 2014).

Ainsworth y su teoría del apego

Mary Ainsworth nació en 1913 en Ohio y se especializó en el área psicológica (Main, 1999). Al principio fue alumna de Bowlby, sin embargo en los años 50's se unieron en la investigación sobre la seguridad en los niños (Bretherton, 1992), poco después Ainsworth se independizó e instauró nuevas aportaciones, como lo es la situación desconocida, que evalúa los patrones de apego de los infantes (Papalia, et al., 2009). Dentro de su teoría mantiene la definición, antes mencionada, sobre el apego, como un vínculo necesario para el desarrollo saludable de los bebés, donde la dependencia es saludable y ayuda al individuo a manejarse de manera positiva en ambientes desconocidos (Bretherton, 1992).

Un criterio importante para que un niño pueda generar apego con un adulto, es que el infante considere al adulto como una persona necesaria para su existencia, además de asumir una visión de que esa persona no es intercambiable con otras figuras

(Ainsworth, 1979). En uno de sus artículos Ainsworth (1979), comenta que las investigaciones aún no han especificado la cantidad de tiempo necesarios que los cuidadores deben mantener con la cría para formar un apego, no obstante, el tiempo donde se establecen los patrones de apego son hasta los dos años (Sierra y Moya, 2012). También se menciona en el artículo (Ainsworth, 1979), que los niños, a partir de cierta edad, son capaces de tener más de una figura de apego, sin embargo existen tres consideraciones importantes de mencionar: la primera, es que los niños son muy selectivos al momento de escoger una figura de apego, es decir, no cualquiera puede lograr ser la figura de vínculo emocional con el niño; Segundo, no todas las interacciones sociales son identificadas como apego, ya que existen diferencias importantes entre el apego con padres y el apego con pares; y por último, el hecho de que un niño posea más de una figura de apego, no quiere decir que estas sean de similar importancia, debido a que varias de estas son figuras de apego secundarias (Ainsworth, 1979).

El apego que se genera, ayuda a las personas a confrontar los diferentes problemas que aparecen, así como ayuda a satisfacer las necesidades del individuo, para esto la sensibilidad materna es de suma importancia. Esto además ayuda a los niños a generar una mejor interacción frente a otra persona (Ainsworth, 1979). Es elemental mencionar que la mayoría de los niños cuando son pequeños y se separan de su madre en entornos poco conocidos muestran protesta, no obstante mientras más conocido el lugar menos es la protesta. De igual forma, cuando el niño se encuentra alrededor de gente que no conoce, la protesta presentada es mayor que con personas conocidas, donde la ansiedad es significativamente más baja (Ainsworth, 1979). Es importante mencionar que la separación que existe entre madre e hijo en el experimento que concluye las anteriores atribuciones es de pocos minutos. Niños con apego seguro, en

una separación de larga duración, también se muestran ansiosos y agobiados (Ainsworth, 1979).

La forma de medir los patrones de apego de los niños, según Ainsworth (1979), es por medio de la situación desconocida, donde se toman en cuenta las reacciones que tiene el bebé frente a la salida del cuarto de la madre, así como del regreso de la misma figura. En un principio, el infante es situado en una sala desconocida, donde se encuentra su madre, además de juguetes. A continuación la madre sale de la habitación dejando solo al niño, para después de un tiempo corto volver a entrar (Betancourt, et al., 2014). La reacción se mide cuando la madre deja el espacio y antes de su regreso, entra una persona desconocida (Myers, 2005). Dependiendo de las protestas que muestra el infante se lo categoriza bajo un tipo de apego. Este experimento es bueno, debido a que el apego proporciona activaciones de sistemas, tanto conductuales como mentales, al igual que sistemas de afiliación, entre otros. En otras palabras, las conductas representan el mundo mental del infante, porque al exhibir los patrones, estos se convierten en válidos para su medición en cada vínculo afectivo. Sin embargo, este experimento solo muestra la parte conductual del bebé, analizando su reacción ante situaciones extrañas, como su nombre lo indica, y ante una figura de apego primario, que es la madre (Betancourt, et al., 2014).

En conclusión, Ainsworth ayudó a Bowlby a construir la teoría del apego y la aplicó a las personas, por medio de lo que ella llama el experimento de la situación desconocida, donde se miden los patrones de apego que presenta el bebé y lo cataloga dentro de cuatro tipos de apego: apego seguro y apego inseguro: el evitativo, el ambivalente y el desorganizado. Estos tipos serán descritos a continuación junto con sus características.

Tipos de apego

En general, el apego se construye en base a la interacción que tiene el infante con su figura de apego principal. En otras palabras, por medio de la intimidad que se genera con la madre, así como la confianza que existe entre ambos, forma el tipo de apego (Myers, 2005). Esto se debe formar antes del tercer año de vida del bebé, ya que mientras más tiempo pasa el niño lejos de su cuidador principal, más probable es que este desarrolle un tipo de vinculación insegura (Sierra y Moya, 2012). Es así como en base a esta vinculación afectiva crea un modelo de conducta e interacción interpersonal que se mantienen a lo largo de la vida. Si las conductas de las personas cercanas al infante cambian de manera constante, el tipo de apego puede verse afectado y por lo tanto también transformado (Betancourt, et al., 2014). Es importante mencionar que para desarrollar un apego seguro los cuidadores deben mostrarse tranquilos frente al llanto del bebé, interactuar y estimular con actitud positiva, calidez y aceptación, mostrando un apoyo emocional (Anderson y Gedo, 2013). Del mismo modo, las personas con apegos seguros muestran confianza en las personas y el mundo que lo rodean, así como en la confianza de poder alcanzar sus metas y satisfacer sus necesidades con seguridad; mientras que los individuos con apegos inseguros se muestran desconfiados frente al ambiente e incapaces de suplir sus necesidades de forma adecuada (Buyse, et al., 2009). En muchas ocasiones, como en situaciones de adversidad, por ejemplo, en la pobreza, también es posible crear apego seguro a pesar de que las madres no se encuentren con frecuencia cerca de sus bebés y las necesidades no se ven cubiertas del todo, pero el poder de la crianza positiva en los espacios posibles también logra crear un apego seguro en los niños. Esto es visible en familias de Sudáfrica, donde a pesar de la pobreza y el poco tiempo que las madres tienen

disponibles para el infante, existe un alto número de niños con apego seguro (Papalia, et al., 2009).

Existen dos tipos de apegos generales: el apego seguro y el inseguro, donde el inseguro a su vez es dividido en tres partes: el evitativo, el ambivalente y el desorganizado. Las conductas de apego varían dependiendo de la cultura (Ainsworth, 1979), pero en general mantienen los patrones básicos descritos a continuación.

Apego seguro:

El apego seguro dentro de los Estados Unidos es alrededor del 60 a 75% de los niños (Papalia, et al., 2009), es decir alrededor de siete de cada diez infantes sostiene una buena y saludable relación con sus padres (Myers, 2005). Esta relación se funda por medio de la intimidad y la confianza que hay con el cuidador primario antes de los tres años de edad (Myers, 2005), cuando el cuidado de los padres les brinda confort y cuidado, al igual que seguridad ante las amenazas. Es así como los bebés generan una percepción del mundo como un lugar seguro (Betancourt, et al., 2014), en el que se puede explorar el entorno advirtiendo que la madre siempre será su base segura a la que pueden acudir cuando existen sentimientos de miedo o inseguridad (Papalia, et al., 2009).

El estado de ánimo que presenta una persona con tipo de apego seguro es en su mayoría alegre. Son individuos que solicitan consuelo cuando lo necesitan y son fáciles de consolar frente a situaciones temerosas, así como también reclaman el contacto físico, saludan con facilidad a personas adultas, además son percibidos como niños obedientes (Howes y Hamilton, 1993). Durante su vida, igualmente, son distinguidos como personas cooperadoras, las cuales no se irritan con facilidad, al igual que son destacadas como personas que poseen gran curiosidad (Papalia, et al., 2009). Son percibidos por ser

individuos empáticos, resilientes, competentes y sobre todo seguros de sí mismos. Asimismo gozan de una buena autoimagen y resuelven de mejor manera los conflictos, debido a que sus relaciones con los pares son más estrechas y estables (Papalia, et al., 2009). En el estudio de Buyse, Verschueren y Doumen (2009), se ha visto que la relación que los niños mantienen con sus padres influye en el vocabulario del mismo, es decir mientras mejor sea el apego, más amplio y variado es su vocabulario. De igual manera, las conductas son más pasivas, positivas y menos agresivas (Papalia, et al., 2009). Las relaciones que suelen establecer las personas que tienen apego seguro tienen las características de ser duraderas y satisfactorias, además, ante situaciones de abandono o dependencia en relaciones amorosas no se muestran inquietos (Myers, 2005). Y por último, poseen mejores habilidades sociales y de atención, e igualmente sostienen la atención mejor que niños con apego inseguro (Commodari, 2013).

Dentro del experimento de la situación desconocida, los niños con apego seguro, cuando la madre se encuentra presente exploran el ambiente (Myers, 2005), sin embargo, cuando la madre sale de la habitación experimentan angustia y la conducta exploratoria cesa (Ainsworth, 1979). Se observa llanto y protesta a la desaparición de su figura de apego, no obstante, cuando esta regresa, las expresiones faciales y conductas muestran alivio y buscan contacto físico, proximidad o interacción con su base de seguridad (Papalia, et al., 2009), para después, una vez tranquilos, seguir explorando su entorno (Myers, 2005). Es importante mencionar que la separación que existe en el experimento es de pocos minutos. Los niños con apego seguro, en una separación de larga duración, es muy probable que muestren ansiosos y agobiados y esto se mantenga un tiempo prolongado (Ainsworth, 1979).

Inseguro evitativo:

Por otro lado, se encuentran los apegos inseguros, que se dividen en tres: el evitativo, el ambivalente y el desorganizado. En muchas ocasiones, los tipos de apego inseguro coinciden en ciertos aspectos, como por ejemplo el hecho de que la visión que tienen de sus figuras de apego influyen en su modo de pensar, en la adquisición del vocabulario, el juego simbólico, el pensamiento deductivo, entre otros (Commodari, 2013). Además en su vida adulta, los niveles de estrés se muestran considerablemente más altos de lo que muestran las personas con apegos seguros, debido a que su sistema neurobiológico se ve afectado (Anderson y Gedo, 2013).

El apego inseguro evitativo o también llamado evasivo se da en alrededor del 15 al 25% de las personas estadounidenses (Papalia, et al., 2009), es decir alrededor de dos de cada diez adultos tienen un apego inseguro evitativo (Myers, 2005). Las madres de este grupo suelen ser personas de fácil irritabilidad, muestran ira con frecuencia y rechazan a menudo el contacto físico, y de igual forma restringen mucho las expresiones de afecto hacia los demás (Ainsworth, 1979). Es por esto, que los bebés repiten las conductas observadas, y se revoca de la misma forma la irritación con facilidad, además no buscan ayuda en los demás cuando lo necesita (Papalia, et al., 2009). Los niños con apego evitativo, tienen dificultad de confiar en otros, porque perciben a las demás personas como potencialmente hostiles, y esto se secuela en su conducta, siendo agresiva frente a muchas situaciones, sobre todo con sus pares (Sierra y Moya, 2012).

Esta clase de apego implica considerables efectos, como el hecho de que hace caso omiso a los adultos que se encuentran en su entorno y tampoco está al tanto de los cambios de lugar que presenta su cuidador primario (Howes y Hamilton, 1993). Como

se mencionó antes, el contacto físico es limitado y el infante no suele esperar respuestas de parte de los adultos ni de sus pares, pero a su vez es demandante en sus relaciones (Howes y Hamilton, 1993). Existe una gran falta de interés por parte del niño evasivo en relaciones interpersonales, por ende suelen ser distantes y solitarios (Myers, 2005). En varios casos son considerados como niños con problemas de atención e hiperactividad por los síntomas que muestran, no obstante esto no ha sido correlacionado (Commodari, 2013).

En muchos casos la evitación es considerada como un método de defensa, que protege al niño, reduciendo el estrés y la ansiedad y a su vez lo mantiene a una distancia tolerable de su madre (Ainsworth, 1979). Por un lado, las personas adultas que tienen este tipo de apego, evitan las amistades muy cercanas por falta de confianza; y al mismo tiempo se ven menos comprometidos en relaciones amorosas, que personas con apego seguro, es por esto que existe un alto grado de abandono de relaciones (Gonzalo, 2009). Por otro lado, rechazan o temen estar envueltos en relaciones afectuosas por la incomodidad de sentir afecto y cercanía y generan justificaciones como el gusto a la independencia, autonomía y autosuficiencia; y de la misma forma, adultos con un apego evasivo son más proclives a participar de relaciones sexuales sin afecto (Myers, 2005). La desconexión emocional es su mecanismo de defensa hacia la minimizada interacción con sus cuidadores (Gonzalo, 2009).

En la situación desconocida propuesto por Ainsworth (1979), un bebé evasivo rara vez llora cuando la madre sale de la habitación y se muestra molesto cuando vuelve. Es poco probable que muestre angustia frente al escenario (Myers, 2005). No busca contacto físico, por lo que se cree que esto se debe a la evasión a la cual se adaptó el infante, debido a que no se encuentra familiarizado con la cercanía física (Ainsworth,

1979). Si bien estos infantes no se ven conmovidos por las personas desconocidas, se destacan por tener el área lógico analítico desarrollado (Gonzalo, 2009).

Inseguro ambivalente:

Al apego inseguro ambivalente también se lo llama apego resistente, y se da en aproximadamente uno de cada diez individuos (Myers, 2005), lo que involucra alrededor de 10 a 15% de la población adulta de los Estados Unidos (Papalia, et al., 2009). Estos niños son demandantes y suelen llorar con frecuencia, además de mostrar altos niveles de angustia con la interacción social (Howes y Hamilton, 1993). Se cree que estos infantes tienen pocas interacciones fuera de casa y no son expuestos a personas extrañas en su cotidiano vivir, por lo que suben los niveles de ansiedad cuando se encuentran con figuras poco conocidas (Bretherton, 1992). Tampoco se sienten en la confianza de sí mismos para explorar el entorno, así como el consolarlos es complicado para las figuras de apego (Papalia, et al., 2009). Debido a que son niños marcados por vínculos ambivalentes, los niveles de ansiedad son altos, igual que los niveles de ira y frustración, ya que se vuelven exaltados y no controlan las emociones con facilidad, provocando comúnmente discusiones. Del mismo modo la necesidad de posesión que generan estos infantes hacia las personas o los objetos es notoria (Myers, 2005).

Este tipo de apego se da mucho en personas con un estilo de vida difícil, como la pobreza, o debido a la personalidad de la madre, que dificulta la sensibilidad con las peticiones del infante. Es común también que los bebés que nacen con un temperamento “difícil” sean más propensos a este tipo de apego ambivalente (Ainsworth, 1979). La madre es cambiante en sus acciones, y eso por esto que el bebé no entiende qué esperar; a veces la proximidad, interacción y contacto con la madre existe, mientras que en otras ocasiones la relación no es armoniosa (Bretherton, 1992). Esto se debe a la incapacidad

de la madre de sintonizarse con su hijo, y darle atención cuando este no está predispuesto, y viceversa, cuando el bebé aclama atención a la figura primaria y esta no se encuentra disponible, lo que hace que la relación sea inconstante e impredecible (Gonzalo, 2009).

En la adultez los individuos que presentan patrones de apego ambivalente son personas ansiosas y muchas veces también se encuentran en la fluctuación de sus acciones, como su nombre lo revela, son ambivalentes y no tienen mucha confianza en las personas que los rodea, convirtiéndolos en personas con rasgos marcados de celos y posesión (Myers, 2005). Es difícil para estos sujetos construir autonomía, por lo que seleccionan a su pareja ligeramente, aún si conservan dudas sobre la relación y constantemente se muestran preocupados, tanto a nivel de afecto como personal, generando un patrón caracterizado por varios rompimientos amorosos (López, 2003). Es importante mencionar que estas personas gozan y valoran la intimidad, pero es difícil para ellos llevarla.

Cuando se aplica el experimento de la situación desconocida de Ainsworth en bebés con apego ansioso-ambivalente se muestran breves rasgos de ansiedad ya antes de la separación, lo que aumenta cuando la madre deja el cuarto, donde los niños aumentan el nivel de angustia considerablemente, viéndose reflejado en sus conductas y expresiones (Ainsworth, 1979). Cuando se reúnen de nuevo madre e hijo, este busca contacto, pero se resiste a interactuar con el cuidador. También se pueden ver comportamientos de ira, por lo que al buscar contacto, en vez de cariño, lanzan golpes o patadas, es decir que son agresivos (Myers, 2005).

Inseguro desorganizado:

Por último, se encuentra el apego desorganizado, que es un apego altamente disfuncional (Gonzalo, 2009). En muchas ocasiones es llamado desorganizado-desorientado y es uno de los tipos de apego menos estudiado (Román y Palacios, 2011). Se presenta en cerca de 10% de personas estadounidenses, pero dentro de poblaciones que están en condiciones de riesgo esta cifra aumenta; por ejemplo en niños que nacen prematuros, con autismo, con Síndrome Down o padres que abusan de drogas o alcohol, muestran una mayor probabilidad de un tipo de vínculo afectivo desorganizado (Papalia, et al., 2009). Para estos niños es difícil establecer intercambios cognitivos con el entorno, debido a que sus representaciones de apego son inhibidos, es decir que la integración de información es complicada (Commodari, 2013). Esto se debe a que no logran integrar la información del pasado con el presente, ni asociarlo con el futuro. Lo que resulta en deterioro a futuro de sus ámbitos emocionales, sociales y cognitivos, además de tener un alto riesgo de problemas mentales, psiquiátricos y dificultades clínicas (Gonzalo, 2009).

Las madres de estos niños son muchas veces negligentes, o abusivas, donde la fuerza física es parte de la enseñanza normal, así como también son individuos deprimidos, que no han logrado superar una pérdida y no logran cumplir con las necesidades del bebé (Sierra y Moya, 2012). Consecuentemente, el infante no logra lidiar con el estrés y se muestran contradicciones o repeticiones en las conductas agresivas, como también es el caso en la búsqueda de protección y cercanía que son mal dirigidas hacia extraños; asimismo, son personas que parecen confusas y temerosas (Papalia, et. al, 2009). Estos niños tienen mayor posibilidad de crear comportamientos hostiles en contextos escolares (Sierra y Moya, 2012), ya que muchos han sufrido un tipo de maltrato y se refleja en su conducta (Commodari, 2013).

Ante la situación desconocida (Ainsworth, 1979), el infante explora el entorno con cuidado. Una vez que la madre sale de la habitación busca cercanía con el desconocido, y cuando la figura primaria vuelve a entrar se muestra alegre, sin embargo no se acerca a ella. Es poco medible la ansiedad que experimenta el bebé en esta situación.

Efectos a largo plazo

Como se mencionó levemente antes, el tipo de vínculo emocional que un individuo posee, conlleva a varias consecuencias, pero en muchos casos esto es un círculo vicioso, en el que si el niño tiene un apego inseguro, cuando sea padre lo transmitirá a sus hijos, y estos de igual forma a los hijos que tengan, por lo que se convierte en un problema intergeneracional (Raikes, 1993). Esto se debe a que las experiencias de la niñez repercuten sobre la manera de criar y responder ante las situaciones de los hijos, por las representaciones mentales que sostienen a lo largo de la vida. Por otro lado, madres que conservan un vínculo afectivo inseguro y a parte son diagnosticadas con depresión o demuestran demasiada preocupación, suelen aumentar considerablemente la probabilidad de que se de un apego inseguro en los niños (Bretherton, 1985). Una variable que se debe considerar que puede dificultar la interacción con la madre es el temperamento del bebé, ya que puede tener efectos indirectos, por ejemplo cuando la madre no conoce métodos para tranquilizar al infante irrito, aumentando la posibilidad de un apego inseguro. No obstante, la bondad y la paciencia de los padres logra aumentar la posibilidad de un apego seguro (Papalia, et al., 2009).

Existen varios estudios que examinan posibles efectos de los apegos a futuro de los infantes. En primer lugar, Ainsworth (1979), sostiene que los niños que asumen un

tipo de apego seguro son a futuro personas que tienden a cooperar con más frecuencia y en el ámbito emocional y afectivamente son percibidos como más positivos, así como menos agresivos. En segundo lugar, Anderson y Gedo (2013), arrojan que los pequeños con vínculos afectivos positivos gozan de una mejor auto-regulación de emociones, y de igual forma muestran menos niveles de ansiedad y agresión, como también una mejor adaptación a los ambientes académicos. En otra investigación, Commodari (2013), concluye que estos niños presentan mejores habilidades de reacción, siendo más rápidas y con mejor mantenimiento de la atención visual, auditiva y viso espacial. Por otro lado, se encuentra la investigación de Howes y Hamilton (1993), afirma que existe una mejor competencia social en comparación a infantes con apegos inseguros. La sensibilidad de los adultos hacia los niños también implica que el riesgo de conductas agresivas se disminuya y los infantes logren consolidar relaciones más cercanas (Buyse, et al., 2009). Una vez en la vida adulta suelen tener más éxito, por ser más competentes y lograr mejores niveles de simpatía con los pares, igualmente se presentan como más entusiastas y persistentes, al igual que mejores en soluciones de problemas y conscientes de pedir o aceptar ayuda cuando lo necesitan (Ainsworth, 1979).

Es importante destacar de forma general que el tipo de apego que el infante posee, se verá presentado en su competencia social, emocional y cognitiva, por lo que mientras mejor sea el apego con los cuidadores, y mientras más afectuoso sea este, más probable es que a futuro las relaciones interpersonales del infante sean mejores (Buyse, et al., 2009). Mientras que por el otro lado, infantes con apegos inseguros manifiestan más irritabilidad, miedo y aflicción, por lo que sus interacciones son menos positivas (Howes, et al., 2000). También revelan una personalidad más retraída, temerosa y callada, al igual que difícil de conformar, sobre todo los individuos con apego evitativo (Myers, 2005; Ainsworth, 1979). Personas que conservan un apego ambivalente son

más frustrados, menos persistentes y normalmente también menos competentes (Ainsworth, 1979).

En general, el infante establece su apego con una figura que le genera seguridad para participar de forma activa en su entorno, como lo son muchas veces los profesores de las guarderías (Sierra y Moya, 2012). No obstante, es necesario recordar que las interacciones interpersonales se dan por medio de los modelos internos de trabajo que definen los esquemas cognitivos ya mencionados anteriormente, tomando en cuenta un modelo de funcionamiento. Por un lado, un esquema propio como la autovaloración, su competencia, al igual que su capacidad de recibir amor. Y por otro lado, esquemas sobre los demás como la confianza o la dependencia depositada en ellos, lo que define muchas de las relaciones a futuro (Betancourt, et al., 2014).

Como se ha podido observar, el vínculo afectivo puede darse en más de una persona, es decir que el infante no solo genera un apego hacia la madre, sino también hacia las personas que se encuentran a su alrededor y son significativas, como por ejemplo los familiares, amigos, nodrizas, profesores, etc., cercanos con relación relevante para ellos. Si bien siempre predominará el apego hacia la figura principal (Ainsworth, 1979), con una interacción social eficaz, las experiencias sociales tempranas pueden lograr flexibilizar los procesos cognitivos, al mejorar la interpretación que posee el individuo sobre los demás, creando una cognición social más saludable (Betancourt, et al., 2014). En el transcurso de la infancia tardía y la adolescencia el modelo de apego se transfiere y amplía hacia los pares, los que normalmente se encuentran en su ambiente escolar. De esta forma, el modelo interno de trabajo se ve contrastado y determinando o modificando, definiendo el futuro de las relaciones con los demás como un éxito o fracaso (Betancourt, et al., 2014).

Cuando los individuos ocupan un vínculo afectivo inseguro, sus conductas frente a sus pares tienen características de inhibición frente a los demás, así como mayor expresión de emociones negativas, como lo es la hostilidad hacia los demás (Szewczyk-Sokolowski y Bost, 2005); o un incremento en dependencia hacia sus compañeros o profesor (Pianta, Nimetz y Bennett, 1997). Mientras que los infantes que poseen un tipo de apego seguro, adquieren una autoimagen más positiva, como también son más seguros de sí mismos y sus relaciones interpersonales son más estrechas, positivas y sanas, ya que logran resolver de mejor manera los conflictos y peleas (Szewczyk-Sokolowski y Bost, 2005).

Implicaciones del apego en ámbitos educativos

Las escuelas

Actualmente se considera que el número de los niños que atienden a unidades educativas es cada vez mayor, además de que la edad de ingreso es cada vez más temprana, lo que hoy en día significa alrededor de los tres años de edad (Sierra y Moya, 2012). Además los alumnos son clasificados en años lectivos por medio del año de nacimiento o edad (Howes y Hamilton, 1993). Lo que genera uniformidad en las etapas en las que los asistentes están atravesando.

Las escuelas se consideran un importante ámbito de investigación para el apego, porque son las primeras experiencias en el ámbito social. Para ser más específicos, las guarderías, para muchos es el primer contacto con el ámbito social. En base a su experiencia previa, interpreta los rostros, sus expresiones y acciones de sus pares, lo que conlleva a hacer inferencias sobre las intenciones, tanto de personas conocidas como desconocidas (Betancourt, et al., 2014). Conforme pasa el tiempo estas interpretaciones se vuelven más precisas, creando una mentalización o desarrollando la teoría de la

mente, que integra creencias, experiencias, razonamiento, deseos, entre otros, y establece la interpretación de sí mismo y los demás individuos como entes separados (Betancourt, et al., 2014).

Las escuelas sostienen cada vez más un rol predominante y decisivo en el desarrollo del niño con respecto a la formación de vínculos afectivos (Sierra y Moya, 2012), pues los vínculos dentro de estas instituciones son de suma importancia para un proceso de crecimiento saludable, donde el modelo interno de trabajo se ajusta a su entorno, sin dejar de lado las expectativas de relaciones previas. A su vez, se estructura un futuro vincular que con el tiempo se va consolidando, al igual que el autoconcepto de sí mismo y su autoestima del infante (Betancourt, et al., 2014).

El profesor

Dentro del ámbito escolar, los profesores cumplen con funciones sumamente importantes al momento de considerar no solo la educación del infante, sino también su influencia sobre la formación de valores y creencias, al igual que las expectativas del niño. En modo general, genera representaciones sobre el mundo, los demás y sobre sí mismo, en base a emociones, pensamientos y habilidades sociales (Veríssimo, Santos y Fernandes, 2014). Asimismo tienen el compromiso de proveer a los niños oportunidades de desarrollo, herramientas de aprendizaje, además de brindar cuidado y experiencias educativas (Howes, et al., 2000). Cuando los alumnos mantienen un tipo de apego inseguro en sus hogares, con sus cuidadores primarios, a lo que entran al aula, las conductas de irritabilidad, hostilidad y demás características que fueron mencionadas anteriormente, son repetidas, lo que conlleva a dificultades en la relación con el profesor (Pianta, et al., 1997). Es aquí donde se crean muchos problemas, debido a que no muchos profesores se dan el tiempo y el esfuerzo de acercarse a los niños con

apego inseguro, por ser considerados como niños problemáticos, siendo ellos los que más ayuda necesitan para poder crear a futuro vínculos afectivos sanos (Howes, et al., 2000), por lo que se debería alentar a los profesores a persistir en lograr una buena relación, sin frustrarse con facilidad (Anderson y Gedo, 2013). Por último, estudios muestran (Howes, et al., 2000), que calidad de las guarderías y el ajuste educativo de los niños se mantiene, aún después de tres años de colegio, lo que significa que las guarderías y sus profesores tienen una alta influencia sobre los alumnos y sus expectativas.

Relación profesor- alumno

Una maestro se califica como sensitivo y positivo cuando provee de seguridad y confort al alumno y alienta funciones académicas y emocionales (Buyse, et al., 2009). Si los infantes se sienten seguros con sus respectivos profesores, lo catalogan como una base segura a la que pueden acudir cuando existen problemas o inseguridades, lo que los ayuda a explorar de mejor manera las oportunidades de aprendizaje que se dan en la clase (Howes, et al., 2000). Esto da como resultado una relación con muchos atributos que asumen normalmente el vínculo afectivo entre madre e hijo (Howes y Hamilton, 1993). Por un lado, las relaciones entre alumno y profesor proveen a los niños un soporte social y seguridad emocional, aportando a la explotación de oportunidades de aprendizaje dentro del aula, y de la misma forma moldeando interacciones positivas con los pares (Pianta, et al., 1997). Por otro lado, también ayudan a un mejor ajuste a la educación formal, que será de gran utilidad en los años más avanzados (Howes, et al., 2000).

Es importante considerar que el nivel o tipo de apego que tienen los niños con los padres influye en el apego con los profesores. Si bien los estudios sobre el apego

(Buyse, et al., 2009), sostienen que la calidad de los vínculos afectivos se mantienen a través del tiempo, y además mientras más pasa el tiempo, estos modelos se vuelven más inconscientes, y por lo tanto, también se hacen más difíciles de modificar. No obstante, pocos estudios mencionan la importancia de considerar también el tipo de apego que conservan los mismos profesores, al igual que su sensibilidad hacia los niños y sus necesidades, ya que esto puede influir directamente a la relación que se forma entre ellos. Es por esto, que es interesante ver como estudios (Howes, et al., 2000) afirman que los infantes tienden a crear las mismas relaciones con los nuevos profesores, de los que tenían con profesores anteriores, es aquí donde se debe tener cuidado, porque un niño conflictivo puede tender a quedarse con esa etiqueta a lo largo de los años y de los profesores, disminuyendo considerablemente sus posibilidades de mejorar.

Este estudio mencionado (Howes, et al., 2000), examina la consistencia de las percepciones de los diferentes maestros antes de primer grado sobre los niños, y como las relaciones que tienen los niños se desarrollan a lo largo de los años con otros profesores. En otras palabras, conjetura que los niños con buenas relaciones hacia sus profesores, a lo largo de los años y con los cambios de profesores, seguirá teniendo buenas relaciones. Por el contrario, infantes con malas relaciones, desarrollarán a lo largo de los años varias relaciones dificultosas con los profesores. Esta investigación se forma en base a la presunción de que los preescolares no pasan más de un año con un mismo profesor, por lo que se ven obligados a reajustarse frecuentemente con nuevos profesores. Se concluyó que el apego que se muestra entre los profesores y los niños de preescolar es consistente, ya que cuando los niños entran a la educación formal, ya tienen establecido un modelo de trabajo interno sobre las relaciones con los profesores, implantando un patrón de relación (Howes, et al., 2000).

Buyse, Verschueren y Doumen (2009), agregan en su estudio que la buena cercanía a los profesores disminuye considerablemente el riesgo de conductas agresivas en niños con apego inseguro, por lo que también una sensibilidad de los profesores a los niños adecuada, aumenta la probabilidad de una mejor interacción con los profesores a futuro. Una relación positiva con el profesor puede ser un buen factor de protección para problemas de desarrollo, así como para los que vienen de casas donde las relaciones intrafamiliares no son de buena calidad. Se debe considerar estos factores dentro del ambiente de educación, ya que, como se mencionó anteriormente, los profesores en las guarderías cambian con frecuencia y es importante observar como esto afecta a los infantes. Estudios sostienen (Howes, et al., 2000), que el tipo de relación que posee el niño con su anterior profesor predeterminará la relación con el siguiente maestro. Además arrojó que los varones muestran menos cercanía hacia los profesores que las mujeres.

Es lógico pensar que los niños con un apego seguro a los padres, son más propensos a crear un buen vínculo con sus profesores, debido a que son cooperativos, demuestran interacciones positivas y armoniosas, lo que facilita la relación alumno-profesor, mientras que los pequeños que no gozan de un apego seguro, lidian con más esfuerzo, no solo por parte del niño sino también por parte del profesor, para lograr un buen vínculo emocional, debido a que son vistos como niños problemáticos (Pianta, et al., 1997). También es coherente pensar que los niños considerados difíciles, como los que tienen apegos inseguros, son ignorados o aislados con más frecuencia por sus profesores debido a sus comportamientos inadecuados dentro del aula, lo que disminuye aun más la facilidad en el establecimiento de un vínculo afectivo positivo (Sierra y Moya, 2012).

Howes y Hamilton (1993), investigaron sobre los cambios agresivos que se daban en el aula y como este variaba según la sensibilidad del profesor a los alumnos. El estudio concluyó que niños que cambiaban de profesor con más frecuencia tenían más comportamientos agresivos que los que se mantenían con un solo profesor de guardería. También afinaron que los infantes más pequeños eran más vulnerables a los cambios del profesor que los mayores. Las explicaciones que le dieron a esto, fue que al cambiar a profesores primarios en las guarderías se influye sobre los pensamientos de abandono del infante, lo que después se plasma en los comportamientos haciéndolos más evidentes. Por esta razón, niños que experimentan un tipo de apego seguro suelen estar más preparados para cambios de profesores, de lo que se encuentran los infantes con apego inseguro.

Por último, es elemental mencionar que los niños con apego inseguro se ven a sí mismos como personas incompetentes, y no merecedoras de afecto, protección y cuidado, lo que conlleva en el aula a tener comportamientos desajustados o hasta atrasos en algunas adquisiciones evolutivas (Pianta, et al., 1997). Establecer un apego seguro con los maestros, no solo porque ayuda a desarrollar una vida afectiva sana, sino debido a que tampoco retransmite necesariamente las particularidades de apego inseguro que posee sobre sus otras relaciones significativas. Es decir que por características propias, del ambiente o de la madre, el infante no logra vincular de manera adecuada, sin embargo esto se puede sustituir en el ambiente educativo por nuevos apegos más sanos (Sierra y Moya, 2012).

El patrón de apego se puede cambiar

“Los pocos estudios en la infancia tardía revelan que los cambios en el desarrollo del individuo, la seguridad del vínculo entre madre e hijo, y los factores

familiares pueden afectar notoriamente la calidad y naturaleza de los vínculos entre pares, con maestros y con los padres” (Betancourt, et al., p. 53, 2014). No obstante, el apego es posible cambiar por medio de una buena relación con el profesor, pero se aconseja investigar más estos temas dentro de las guarderías y escuelas (Buyse, et al., 2009). Es importante mencionar que los niños con un apego seguro en la infancia, a pesar de que la crianza se haya visto empeorada por el adulto, no mostraron cambio en el apego, por lo que se asume que las representaciones mentales sobre las relaciones y del mundo se mantienen (Papalia, et al., 2009). En otras palabras, un apego seguro es difícil de cambiar, mientras que un apego inseguro es más fácil de corregir. Existen centros que reportan tener éxito en la mejora de apego, al enseñar a padres a desarrollar una interacción sana con el infante, aumentando un apego seguro en ellos (Ainsworth, 1979), sin embargo los costos de estos centros son altos y no muchos pueden acceder a ellos.

Sierra y Moya (2012), comentan en su estudio sobre los diferentes tipos de apego y los posibles métodos que los profesores pueden establecer para mejorar un apego inseguro. Sostienen que los infantes que poseen un vínculo afectivo inseguro conservan una autoimagen negativa de sí mismos, en los cuales no son dignos de amor o atención, asimismo viven en ambientes hostiles, por lo que su comportamiento se muestra igual, reflejando un mundo interior de representaciones y emociones, debido a que interpretan constantes amenazas del ambiente.

Si bien los niños con apego seguro se sienten con seguridad física y emocional, que ayuda a mantener una buena disposición para generar nuevas relaciones, los niños con un apego inseguro muestran ansiedad y miedo frente a situaciones en el aula (Sierra y Moya, 2012). Los mismos autores explican que los niños con apego inseguro evitativo ha aprendido que sus demandas no son atendidas, por lo que difícilmente enseñan sus

necesidades, son indiferentes o distraídos, e ignoran las llamadas de atención por parte de la profesora. Tampoco piden ayuda a los profesores cuando la necesitan y se frustran fácilmente, apartándose más de los adultos, trabajando de manera más eficaz individualmente. Es por esto que Sierra y Moya (2012), sustentan que en estos niños la atención en tareas es fundamental, debido a que ven los trabajos como un obstáculo insuperable. En estos casos, la profesora, debe resaltar el buen trabajo en las tareas, y entender hasta cierto punto los comportamientos hostiles y explosivos del infante, además de alentarlos a hacer las labores con refuerzos positivos. Según los mismos autores, las frustraciones se dan por algunos motivos: la tarea es muy larga, aburrida o fatigosa; el objetivo no está claro o es complejo; o no posee las habilidades necesarias. En resumen, una buena planificación y una buena explicación de la tarea, además de refuerzos positivos, ayuda al niño a disminuir la frustración, y crea un mejor ambiente que facilita el acercamiento de la profesora, creando un vínculo afectivo sano.

Cuando los infantes muestran interacciones incoherentes, pertenecientes al apego ambivalente, las reacciones son impredecibles, buscando por un lado afecto y cariño, mientras por otro se muestran frustrados y rechazados o agresivos (Howes y Hamilton, 1993). Otra manera de saber el tipo de apego que poseen estos niños en las aulas es por la dificultad de separación que muestran con la madre (Ainsworth, 1979). De la misma forma, las conductas ambivalentes se ven reflejadas en el aula, cuando los niños se muestran dependientes de los profesores, pero a su vez siendo miedosos u hostiles (Myers, 2005), aun cuando los comportamientos son de consuelo por parte del profesor. Las mejores actividades para lograr una buena interacción con estos niños son interacciones didácticas recalcando la constancia, donde el infante aprende y comprende que se espera de ellos, al mismo tiempo entiende como conseguir los resultados que quiere y logra satisfacer sus necesidades (Sierra y Moya, 2012). En resumen, un apego

seguro en niños ambivalentes se logra por medio de actividades y rutinas consistentes que guían al niño a resultados esperados, donde la maestra se muestra como un figura coherente, así como donde existe el diálogo en el que se expresa lo que se espera del niño, siendo los objetivos de suma importancia en este ámbito.

En un apego desorganizado, el niño muestra constante miedo y desconfianza, al igual que indefensión a las figuras de apego, debido a que han sido víctimas de abusos o la figura primaria han mostrado comportamientos negligentes (Sierra y Moya, 2012). Estos infantes están en constante alerta, y en muchas ocasiones muestran comportamientos contradictorios, de búsqueda de atención y cariño, mientras que al mismo tiempo episodios de ira, mucha ansiedad o tristeza y, por último, también muestran poca sensibilidad al dolor o comportamientos dañinos (Papalia, et al., 2009). Mientras más temprano se detecte estas conductas patológicas, más fácil es el tratamiento y la mejora, sin embargo debe ser tratado de manera multidisciplinar, es decir la profesora debe trabajar junto con el equipo psicológico, para así prevenir más eventos de abuso o negligencia en los hogares (Sierra y Moya, 2012). El deber del profesor, en este caso, es brindar al niño un entorno de seguridad física y emocional, para que el mismo interprete esto como un lugar fiable.

En general, Sierra y Moya (2012), manifiestan que para cualquier tipo de apego es necesario proveer un espacio de interacción saludable con los compañeros, donde los niños sientan seguridad física y afectiva, promoviendo la exploración del entorno y el apoyo en situaciones de amenaza. El trabajar en el apego desde tempranas edades es importante, ya que, como ya se mencionó anteriormente, las guarderías son un espacio oportuno en el tratamiento de problemas de apego, por la temprana edad de los niños, además por ser uno de los primeros espacios fuera de casa en donde se crean vínculos afectivos importantes (Betancourt, et al., 2014).

Existen además otros métodos que ayudan a desarrollar un apego seguro. Según Howes, Phillipsen y Peisner-Feinberg (2000), la importancia de una buena relación maestro-alumno debe, en primer lugar, ser integrado en la psicología de las escuelas y en la educación temprana, como un entrenamiento antes de ingresar al puesto y durante el proceso de trabajo en las guarderías, por parte de los profesores. En segundo lugar, es importante diferenciar bien los problemas de apego de otras alteraciones psicológicas (Sierra y Moya, 2012). En tercer lugar, se debe alentar a los profesores a persistir en lograr buenas interacciones con los niños de apegos inseguros, para que se puedan integrar de mejor manera a la sociedad, aun si cuesta más esfuerzo, ya que muchos profesores cuando perciben un niño problemático, suelen en muchos casos ignorarlo o se desenvuelve una relación de rechazo (Howes, et al., 2000). Esto se logra por medio de entrenamiento, charlas y talleres para los profesores de preescolar y guarderías, en temas como, por ejemplo, de qué manera tratar comportamientos agresivos de los niños, mientras que, al mismo tiempo se fomenta confianza y seguridad (Howes y Hamilton, 1993). Los mismos autores resaltan la importancia de profesores con una buena formación en conocimientos de desarrollo infantil, así como de comportamientos adecuados para contrarrestar la agresividad y los problemas de conducta.

Por otro lado, una buena comunicación entre profesor y alumno se da por medio del contacto visual, ya que de este modo se activan las neuronas espejo que ayuda a la persona a identificar las emociones del otro de forma empática (Betancourt, et al., 2014), por lo que en los niños es necesario ponerse a la misma altura, para así lograr el mismo nivel físico y tener un contacto visual apropiado. Buyse, et al. (2009), destacan el valor de la sensibilidad del profesor para el fomento de un vínculo afectivo sano, donde es preciso tomar en cuenta las expresiones del lenguaje no verbal del infante, al igual que sostener actividades didácticas. También es ineludible, para los autores,

conocer las historias personales de cada niño, al igual que lograr vincular con los padres de familia. Aquí, talleres de educación, charlas o tutorías de métodos de crianza son muy útiles. Por último, el promover la confianza y una buena comunicación dentro del aula son importantes para la salud mental de los niños, en los que una educación maternal es uno de los mejores predictores de éxito escolar (Howes, et al., 2000).

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio está diseñado como una investigación con un enfoque cuantitativo para contestar la pregunta de ¿Cómo y hasta qué punto los profesores de guardería pueden influir en el apego del niño? El diseño utiliza también un método no probabilístico de voluntariado para el muestreo y la selección de niños de diferentes guarderías dentro del Distrito Metropolitano de Quito. Para la medición de apego se aplica el cuestionario de apego Q-Sort de Vínculo (AQS, por sus siglas en inglés), de 90 ítems al ingreso a la guardería y al finalizar el año lectivo. A lo largo del año escolar los profesores ejercen técnicas para mejorar el vínculo afectivo de los individuos.

Justificación de la metodología seleccionada

El enfoque elegido para este trabajo es cuantitativo, debido a que este tipo de enfoque ayuda a extrapolar los datos, así como analiza la causa y el efecto y es de fácil réplica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Uno de los objetivos de este trabajo es el crear conciencia a futuro de la importancia de los profesores, por lo que es necesario crear un programa que pueda ser replicado, si este tiene resultados positivos.

Para la medición del apego, tanto pre-procedimiento como post-procedimiento, es posible usar el cuestionario Q-Sort del Vínculo (AQS), para niños entre dos a seis

años, para así poder comparar los cambios que podrían existir entre las mediciones al finalizar el año. Esta escala mide la seguridad de apego que muestra el niño, con una buena confiabilidad y validez, que será explicada a mayor detalle a continuación.

Herramientas de investigación utilizada

Algunos investigadores (Papalia, et al., 2009), no confían en la validez de medición del apego con la situación desconocida, debido a que es un contexto extraño y artificial, además de que no son válidas en culturas occidentales, debido a que las conductas son diferentes en países occidentales. Es por esto que para esta investigación, una herramienta adecuada es el conjunto Q-Sort del Vínculo para niños.

Esta metodología llamada Q-sort del Vínculo fue introducida al mercado por medio de Walters y Deane, los que aseguran que la medición se realiza en escenarios más familiares y espacios más naturales (Papalia, et al., 2009). El meta-análisis realizado por Van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg y Riksen-Walraven (2004), describe al Q-Sort de Apego como una serie de cartas que muestran un comportamiento cada una y el observador las recopila en tres montones, dependiendo de que cantidad esta conducta describe al niño. En formato Likert, el evaluador y los padres, por separado, deben responder entre las opciones altamente descriptivo, normal y poco descriptivo para el niño el cuestión. Son 90 ítems, adaptadas para conductas de niños de uno a cinco años (Buyse, et al., 2009).

Además, el mismo cuestionario ha sido usado en varios estudios (Van IJzendoorn, et al., 2004), y se ha encontrado que tiene una validez convergente con los resultados de la situación desconocida propuesta por Ainsworth. Además entre sociabilidad y apego o seguridad emocional la correlación es moderada (Howes y Hamilton, 1993). La validez predictiva también se muestra bastante precisa y adecuada,

al igual que la confiabilidad, sin embargo se recomienda que los evaluadores sean entrenados para así ser más precisos y obtener mejores resultados, así como contar con muestras grandes de la población, porque esto ayuda a la validez de la evaluación (Van IJzendoorn, et al., 2004). Los mismos autores expresan que la validez disminuye considerablemente si el Q-Sort del Vínculo es autoevaluado, debido a percepciones alteradas que posee el individuo mismo, siendo esto una limitación. No obstante, en este estudio son las profesoras las que aplican este método, convirtiendo a este método como una herramienta válida y confiable.

Este método de medición también se obtiene en forma de cuestionario, que se encuentra adjuntado en Anexo D, el cual es apto para este estudio.

Descripción de participantes

Para conseguir que los datos puedan ser extrapolados es necesario conseguir una muestra de participantes significativa de niños con sus respectivos profesores. Las características de este grupo, como ya se mencionó, es vulnerable, por lo que es necesario consideraciones éticas. Los participantes son en su mayoría niños y niñas de tres guarderías de moderados recursos, de los cuales se toma en cuenta a dos profesores con sus respectivas aulas de cada guardería. Para este proyecto se excluye a infantes menores de tres años así como a niños mayores de seis años, además de guarderías fuera del Distrito Metropolitano de Quito. No obstante no existen exclusiones de género.

Número.

Los resultados de este trabajo serían significativos, si el número de participantes supera los 100 alumnos, ya que es una investigación regional. Por lo que se evaluará a 115 infantes, con sus respectivos profesores, que se calcula serían alrededor de seis o siete en total; dos por cada guardería.

Género.

El género de esta investigación no es muy relevante en los niños, debido a que suele ser equitativo. No obstante, el género de los profesores en guardería suele ser predominado por el sexo femenino, lo que podría influenciar en la variable medida.

Nivel socioeconómico.

El nivel socioeconómico de los participantes puede ser considerado como medio o medio alto, sin embargo esta una variable se puede modificar, al momento de selección de las guarderías voluntarias.

Reclutamiento de los participantes

Se realizará una lista de guarderías dentro del Distrito Metropolitano de Quito, para que así se genere un correo electrónico a estas guarderías, de nivel socioeconómico medio y medio alto. Dentro de este correo electrónico se explicará el estudio y sus objetivos (ver anexo B). A las personas que estén de acuerdo en participar, se le entregará el consentimiento informado (ver anexo C), el cual será firmado por los padres de los niños participantes y para los profesores. Las primeras tres guarderías que respondan el correo electrónico y se ofrezcan a participar serán incluidas en el estudio, lo que quiere decir que es un método no probabilístico de voluntad. Una vez obtenida la aceptación y firmado los formularios de consentimiento informado por los padres, se procederá a aplicar la metodología prevista, que será el cuestionario AQS incluido en el Anexo D. Los profesores serán llamados a una reunión para proporcionar la información sobre el apego y su importancia, así como ciertos métodos que ayudan a una buena vinculación con los niños. Una vez pasado un año lectivo se aplicará nuevamente el cuestionario AQS y se analizarán por medio de Minitab las diferencias significativas.

Consideraciones éticas

El grupo elegido es un grupo vulnerable, ya que son personas menores de edad, es decir, alrededor de los tres a seis años de edad, al cuidado de personas mayores. Las actividades que se eligen para mejorar el apego, así como los cuestionarios no ponen en riesgo a los participantes y no tiene efectos adversos. Tampoco se administrarán medicamentos durante el estudio. Asimismo, los padres que acepten que sus hijos participen en el estudio, deberán firmar un consentimiento informado en el que se especifica, entre otros puntos: los objetivos del trabajo, al igual que la participación es voluntaria y que en caso de no querer seguir participando, el abandono del estudio es opcional y no tiene implicaciones laborales o personales.

Debido a que los cuestionarios serán llenados de forma anónima por medio de los profesores, los nombres de los niños, igual que de los profesores se mantendrá en anonimato. En caso de haber dudas o preguntas acerca del tema o del trabajo, tanto los investigadores como los profesores que estarán informados del tema, las responderán abiertamente. Las reglamentaciones éticas de la APA, están siendo consideradas en este estudio. No obstante, también se explica a los participantes que en este estudio hay la posibilidad de otros riesgos inesperados, en los que se pone a disposición de los participantes horas de atención psicológica de ser necesario.

En el anexo C se encuentra incluido el consentimiento informado que será entregado a los participantes, además debe ser firmada por los respectivos padres de los participantes. El mismo se realizó en base al modelo disponible en la página web de la USFQ, en el link Investigación, Comité de Bioética.

RESULTADOS ESPERADOS

En base a la revisión de literatura realizada para esta investigación, los resultados sobre la modificación del apego es posible. El apego tienen bases evolutivas (Myers, 2005), por lo que los patrones de apego son parecidos en todas las culturas (Papalia, et al., 2009), esto incluye la cultura ecuatoriana, estableciendo la posibilidad de que los resultados de otras investigaciones sean posibles también en este país. Es por esto que los resultados de esta investigación factiblemente arrojan resultados como:

En primer lugar, se demuestra que existe la posibilidad de asumir nuevas figuras de apego (Anderson y Gedo, 2013). En segundo lugar, el tipo de apego que poseen en sus hogares se ve representada en el ámbito educativo (Pianta, et al., 1997), es decir, si dentro de sus familias el apego del niño es inseguro, también lo será en la guardería. En tercer lugar, es importante recalcar que fueron menos las dificultades para establecer una relación saludable con niños seguros, que con infantes de apego inseguro, al igual que la consistencia de las percepciones de los profesores sobre el comportamiento del alumno (Howes, et al., 2000).

Por otro lado, la sensibilidad de las profesoras hacia las necesidades de los infantes logra establecer una mejor auto-regulación por parte del niño, así como ayuda a incrementar la competencia académica del mismo (Portilla, Ballard, Adler, Boyce, y Obradovic, 2014). De igual forma, la competencia social se ve incrementada (Howes y Hamilton, 1993). Así mismo, las conductas agresivas de niños con un tipo de apego inseguro disminuyen considerablemente, en consecuencia a una atención cercana y empática por parte de la profesora (Buyse, et al., 2009). La concentración en los niños que mostraron una mejora de apego, también manifestaron mejores habilidades de atención, mostrando así una mejor conducta exploratoria y de adaptación (Commodari,

2013). Es importante mencionar también, que los cambios de profesores también afectan a los niños, contribuyendo a un apego inseguro, por lo que es necesario mantener los profesores de guardería por el tiempo e el que los niños permanezcan ahí (Raikes, 1993).

Discusión

Una vez destacados los resultados de la investigación es posible contestar la pregunta planteada: ¿Cómo y hasta qué punto los profesores de guardería pueden influir en el apego del niño? Para esto es fundamental seguir con ciertos pasos.

En primer lugar, es importante determinar, por medio de las acciones del infante, que tipo de apego tiene el niño. Aquí se pueden ver cuatro patrones diferentes: apego seguro y apego inseguro; dentro de este, el evitativo, el ambivalente y el desorganizado (Ainsworth, 1979). Además es necesario, para mayor precisión, tener contacto con la familia del infante y conocer su historia familiar (Buyse, et al., 2009). Debido a que el infante asimila desde las conductas de la casa, una representación mental del mundo, que se generaliza hacia los pares y demás adultos de su entorno (Sierra, 2011).

En segundo lugar, es elemental que el profesor sea visto como una figura importante de apego, ya que para lograr que un niño pueda generar apego con otro adulto, este no debe ser interpretado como una persona intercambiable con otras figuras, sino que debe ser necesario para su existencia (Ainsworth, 1979). Además, la posibilidad de efectuar un cambio en un niño es posible, solo si en adulto es una persona que influye en su vida, esto significa que la posibilidad de que un profesor de guardería tenga la autoridad suficiente para ser una figura importante, sobre todo si dentro del aula no existen más adultos.

En tercer lugar, es ineludible una interacción entre el niño y el profesor, donde exista un grado de confianza y cercanía para generar un apego (Myers, 2005). Dentro del aula este criterio está presente, debido a que en muchas ocasiones la única figura adulta y con autoridad se encuentra fijada en el profesor, que puede ayudar al niño en momentos de crisis, formando una relación sensible a las necesidades del niño. De la misma forma, el nivel de interacción dentro de las clases son bastante altas, porque la profesora, en su mayoría de tiempo, es quien dirige las actividades y las tareas.

Por último, las respuestas del maestro deben ser consistentes y coherentes, promoviendo la seguridad del niño tanto física como emocional al estar disponibles frente a una adversidad (Ainsworth, 1979). Por ejemplo si entre niños se crea una pelea, el profesor debe controlar la situación, para asegurar la integridad física y emocional de los niños. Muchas veces esto se logra por medio del ejemplo de interacción o por propuestas del maestro hacia el niño (ej.: podrías pedir perdón a tu compañero). Es importante también como profesor, saber escuchar a los niños, más si estos expresan estar tristes o enfadados y promover en ellos una buena comunicación de emociones.

Al comparar diferentes estudios en esta investigación, la mejora en el vínculo afectivo es modelable al cambio dentro de las guarderías del Distrito Metropolitano de Quito, ya que se ha visto que los patrones de apego son universales, con pocos cambios entre culturas (Papalia, et al., 2009). Además es posible crear nuevos vínculos emocionales, debido a que son necesarios para la supervivencia humana, logrando establecer nuevas relaciones a través del tiempo, que ayudan a la procreación de la especie, pues el ser humano es un ser social (Anderson y Gedo, 2013). No obstante, el tipo de apego suele ser transgeneracional (Bretherton, 1992), por lo que si no se trata desde edades tempranas es más difícil cambiar y será transmitida a la siguiente generación (Sierra y Moya, 2012).

Los infantes con apego seguro tienen mejores posibilidades de establecer relaciones interpersonales sanas, ya que su modelo de trabajo interno muestra confianza en su entorno, puesto que tienen una base segura con la que pueden contar en caso de amenazas, además de una autoimagen positiva de sí mismos (Szewczyk-Sokolowski y Bost, 2005). Por el contrario, niños con problemas de vínculos afectivos, se muestran más agresivos y desconfiados, debido a que su representación del mundo es hostil (Pianta, et al., 1997). Es por esto, que los profesores deben poner esfuerzos consistentes en el tiempo para lograr un cambio en el niño. Esto se logra por medio de rutinas, donde los alumnos puedan predecir los resultados, así como actividades didácticas (Sierra y Moya, 2012), en los que existan diferentes métodos, como trabajos en grupos, al igual que individuales, también trabajos manuales o visuales, etc. Cuando surja un problema, escuchar al niño empáticamente, teniendo contacto visual al mismo nivel y aclarando, mediante diálogo, lo que se espera de cada uno de la situación. Es importante recalcar que la cercanía, como la sensibilidad y el contacto físico ayuda a esta causa, al igual que los refuerzos positivos, creando un sentimiento de estar en un espacio seguro fomentando la exploración del entorno, logrando así también mayor confianza de los alumnos en sí mismos, impulsando un apego seguro.

Finalmente, es posible señalar que la metodología aplicada en este estudio fue fidedigna, debido a que mostró una validez y confiabilidad adecuada en estudios anteriores (Van IJzendoorn, Vereijken, et al., 2004). Si bien lleva un tiempo moderado en ser llenado el cuestionario AQS, es muy claro en las preguntas y también fácil de responder.

Limitaciones del estudio

Una vez culminado el estudio, la investigadora logró conocer algunas limitaciones sobre el mismo. En primer lugar, el método de selección no probabilístico, por voluntad, no logra representar de manera adecuada a toda la población de niños en las guarderías, por lo que dificulta la extrapolación de los resultados. En segundo lugar, la preparación de los diferentes profesores que participan en el estudio debe ser más amplio y detenido. Además se debe investigar con más atención las herramientas necesarias en los maestros, para lograr un mejor vínculo afectivo, es decir examinar más a fonda que conductas promueven significativamente un mejor apego entre infante y maestro. En tercer lugar, la evaluación debe ser generada por más de una persona, como por ejemplo la profesora, los padres y un observador, que no tenga un vínculo con el niño. Finalmente, es importante mencionar que la revisión de literatura, está creada con estudios norteamericanos, los cuales en muchos casos no se aplican a culturas latinoamericanas, por lo que este factor también debe ser tomado en cuenta en futuras investigaciones.

Recomendaciones para futuros estudios

Es necesario, para cualquier problema dentro de los ámbitos educativos, contar con una visión multidisciplinar, donde los tratamientos y prevenciones estén vigiladas desde todos los ámbitos, como dentro de la salud física, psicológica, social, que refiere a psicólogos, profesores, médicos y padres. Para futuras investigaciones que abordan el tema de apego en niños dentro de aulas de guardería, se recomienda hacer un seguimiento longitudinal, para poder ver la duración los resultados, así como el impacto que este puede tener en una vida adolescente. Por otro lado, también se recomienda realizar estudios de comparación entre clases socio económicas diversas.

Dentro de esta investigación no existe un grupo comparativo, por lo que los cambios medidos, pueden deberse a factores externos a la investigación. Realizar este estudio con un concepto cualitativo con un grupo comparativo podría esclarecer variables más apropiadas para poder mejorar el apego en los niños en las diferentes guarderías de la ciudad de Quito. Por otro lado, también se puede tomar en cuenta el sexo de los profesores y como esto influye en la creación de un vínculo afectivo.

Finalmente, se recomienda aplicar esta investigación a diferentes culturas para realizar una comparación y obtener mayores conocimientos sobre el apego en infantes y como este cambia o se desarrolla con el tiempo y las diferentes figuras de apego. Esto es posible por medio de la aplicación a una muestra representativa de una mayor población. De igual manera, sería interesante comparar el impacto del apego entre géneros dentro de las guarderías mismas.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*. 34(10): 932-937.
- Anderson, S. y Gedo, P. (2013). Relational trauma: Using therapy to treat a disrupted attachment. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 77(3): 250-268.
- Betancourt, Y. U., Restrepo, J. G., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M. y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological research*. 7(2): 51-63.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the society for research in child development*. 50(1/2): 3-35.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28(5): 759-775.
- Buyse, E., Verschueren, K. y Doumen, S. (2009). Preschoolers attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Blackwell Publishing. Social development*. 20(1): 33-49.
- Coates, S. (2004). John Bowlby and Margaret S. Mahler: Their lives and theories. *Japa*. 52(2): 571-601.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment and attention skills. *SpringerPlus*. 2(6): 673-685.
- Darwin, C. y Stauffer, R. C. (1987). Charles Darwin natural selection: Being the second part of his big species book written from 1856 to 1858. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gonzalo, J. L. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Libros en red: Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howes, C. y Hamilton, C. E. (1993). The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationship and Children's Social Competence with Peers. *Early Childhood Research Quarterly*. 8: 15-32.
- Howes, C., Phillipsen, L. y Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*. 38(2): 113-132.

- López, F. (2003). Apego y relaciones amorosas. *Informació Psicológica Dossier*. 1(82): 36-48.
- Main, M. (1999). Mary D. Salter Ainsworth: Tribute and portrait. *Psychoanalytic Inquiry: a Topical Journal for Mental Health Professionals*. 19(5): 682-736.
- Martínez, J. L., Fuertes, A., Orgaz, B., Vicario, I. y González, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de psicología*. 30(1): 211-220.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J., Tarabulsy, G. y Dubois-comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*. 41(5): 773-783.
- Myers, D. G. (2005). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. México D. F.: McGraw Hill.
- Pianta, R., Nimetz, S. y Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, Teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 12: 263-280.
- Portilla, X., Ballard, P., Adler, N., Boyce, W. T. y Obradovic, J. (2014). An integrative view of school functioning: transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Dev*. 85(5): 1915-1931.
- Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high-ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*. 8: 309-325.
- Real Academia Española. (2016). *Real Academia Española*. Obtenido el 25 de marzo de 2016 de RAE: <http://dle.rae.es/?id=37Lt7Uy>
- Román, M. y Palacios, J. (2011). Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: El apego en la adopción. *Acción Psicológica*. 8(2): 99-111.
- Sierra, P. (2011). El vínculo afectivo de apego: investigación y desarrollo. *Acción psicológica*. 8(2): 5-7.
- Sierra, P., Carrasco, M. A., Moya, J. y del Valle, C. (2011). Entrevista de apego para niños (EAN): estudio exploratorio de un nuevo instrumento de evaluación del apego en población infantil de 3 a 7 años. *Acción Psicológica*. 8(2): 39-53.
- Sierra, P. y Moya, J. (2012). El apego en la escuela infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa*. 18(2): 181-191.

- Szewczyk-Sokolowski, M. y Bost, K. (2005). Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance. *Social Development*. 14(3): 379-397.
- Van IJzendoorn, M., Vereijken, C., Bakermans-Kranenburg, M., y Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing Attachment Security with Attachment Q Sort: Meta-Analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*. 75(4): 1188-1213.
- Veríssimo, M., Santos, A. J. y Fernandes, C. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 60(1): 80-99.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.

ANEXO A: FORMULARIO DE BIOÉTICA



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

SOLICITUD PARA APROBACION DE UN ESTUDIO DE INVESTIGACION

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Título de la Investigación	El vínculo afectivo entre profesores e infantes de guardería y su importancia para el fomento de un apego seguro
Investigador Principal	Sara Denise Dyck Deviscour, estudiante de la Universidad San Francisco de Quito, sara.dyck@estud.usfq.edu.ec
Co-investigadores	En esta investigación no se encuentran involucrados Co- investigadores.
Persona de contacto <i>Nombre y datos de contacto incluyendo teléfonos fijo, celular y dirección electrónica</i>	Sara Dyck, 097978984, sara.dyck@estud.usfq.edu.ec
Nombre de director de tesis y correo electrónico	Mariel Paz y Mino, P.h.D.,
Fecha de inicio de la investigación <i>septiembre 2016</i>	
Fecha de término de la investigación <i>Fecha estimada: diciembre 2017</i>	
Financiamiento <i>personal</i>	

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	
Objetivo General	El objetivo general de este estudio es realizar una medición acerca de la influencia de los profesores en el apego de los infantes de guardería, para lograr concientizar a futuros profesores de su importancia en el desarrollo del niño.
Objetivos Específicos	Los objetivos específicos en esta investigación es incrementar y fomentar un apego seguro en los niños de las guarderías del Distrito Metropolitano de Quito.
Diseño y Metodología del estudio	Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, que pretende medir los cambios dentro del apego de los niños en guarderías. Para esto se pretende conseguir 115 niños participantes entre las edades de dos a cinco años, procedentes de tres diferentes guarderías, a los que se les aplica el Q-Sort de Vínculo (AQS) al comienzo del año escolar, así como al finalizar, para evaluar los cambios de apego. El muestreo será no probabilístico por voluntad, ya que serán reclutadas las primeras tres guarderías que respondan el correo electrónico de invitación. Los resultados serán analizados por medio del programa Minitab para ver correlaciones significativas.

Procedimientos
Se realizará una investigación sobre las guarderías del Distrito Metropolitano de Quito, reuniendo información de contacto electrónico, para posteriormente enviar una invitación al estudio por esa vía. Las primeras tres guarderías serán las seleccionadas y los respectivos padres de familia serán informados por medio del consentimiento informado. Una vez realizado esto, se implementará el cuestionario AQS y al finalizar el año se llenará nuevamente el cuestionario.
Recolección y almacenamiento de los datos
Los cuestionarios serán llenados de forma que los participantes no sean reconocidos, es decir en anonimato. Además los datos recolectados serán guardados durante tres años, para su análisis, sin embargo a estos datos solo tendrá acceso el profesor y el investigador, debido a que se encontrarán en un cajón con llave, dentro de una oficina a la que solo el investigador tiene acceso. Al finalizar la investigación estos datos serán quemados.
Herramientas y equipos
Se utilizará el cuestionario Q-Sort del vínculo (AQS), además del sistema de análisis de datos Minitab.

JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA DEL ESTUDIO

Se debe demostrar con suficiente evidencia por qué es importante este estudio y qué tipo de aporte ofrecerá a la comunidad científica.

Hoy en día, el número de niños que asisten a guarderías es cada vez mayor (Sierra y Moya, 2012). Debido a que es una etapa de suma importancia en el desarrollo emocional y psicológico del niño, no solo porque pasa menos tiempo con sus padres, quienes a su vez también trabajan más horas, sino porque es un período donde pasan más tiempo con personas diferentes fuera de casa. Esto transforma a las maestras en las personas que pasan mayor tiempo con el infante, convirtiéndose en figuras importantes para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Artículos respaldan esto (Buyse, Verschueren y Doumen, 2009), al realizar estudios para medir cuan influyentes son los profesores en el tratamiento de niños con problemas de apego inseguro. Es por esto que el presente estudio se centrará en analizar una evaluación cuantitativa sobre el apego en infantes con sus maestros, utilizando ciertas técnicas en el aula para ayudar a mejorar el apego inseguro.

Referencias bibliográficas completas en formato APA

Buyse, E., Verschueren, K. y Doumen, S. (2009). Preschoolers attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Blackwell Publishing. Social development*. 20(1): 33-49.

Sierra, P. y Moya, J. (2012). El apego en la escuela infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa*. 18(2): 181-191.

DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS ÉTICOS DEL ESTUDIO

Criterios para la selección de los participantes

Los participantes serán escogidos por medio de una selección no probabilística de carácter voluntario, donde las primeras tres guarderías de Quito en responder un correo electrónico, serán elegidas. Dentro de las guarderías dos profesoras serán elegidas al azar para que sus alumnos

sean parte del estudio.
Riesgos
Los posibles riesgos de esta investigación están sujetos a un entorno cotidiano, a los profesores y al ámbito escolar, donde los niños asumen riesgos físicos de caídas o psicológicos a largo plazo, como lo sería fuera de la investigación. Sin embargo, se minimizará al máximo los posibles riesgos y se pondrá a disposición ayuda psicológica en caso de presentar problemas relacionados al estudio realizado.
Beneficios para los participantes
Los beneficios de este estudio cuenta con un aumento de un vínculo afectivo seguro, que reduce agresividad y ayuda la concentración, entre otros.
Ventajas potenciales a la sociedad
Se crea más conciencia sobre la importancia del apego en la sociedad, y se disminuye el número de población con apego inseguro a futuro.
Derechos y opciones de los participantes del estudio
La participación en este estudio es completamente voluntario. El participante está en su derecho de retirarse del estudio cuando lo desee sin que esto represente una penalidad para el mismo.
Seguridad y Confidencialidad de los datos
Los cuestionarios de los participantes serán llenados de manera anónima. Además dentro del estudio no se mencionarán nombres o ejemplos específicos de los niños ni de las familias. Así como los datos recolectados estarán en lugares asegurados con llave.
Consentimiento informado
El consentimiento informado se encuentra adjunto, este será llenado por los padres antes del inicio de clase y de la investigación en las respectivas guarderías después de haber sido explicado verbalmente a los padres de los infantes.
Responsabilidades del investigador y co-investigadores dentro de este estudio.
El investigador lleva la responsabilidad de mantener el anonimato de los estudiantes, así como proteger su bienestar, al mejorar sus vínculos afectivos. Además estará abierto a contestar preguntas en caso de haber dudas, por medio de los datos proporcionados anteriormente.

Documentos que se adjuntan a esta solicitud (ponga una X junto a los documentos que se adjuntan)			
Nombre del documento	Adjunto	Idioma	
		Inglés	Español
PARA TODO ESTUDIO			
1. Formulario de Consentimiento Informado (FCI) y/o Solicitud de no aplicación o modificación del FCI *			X
2. Formulario de Asentimiento (FAI) <i>(si aplica y se va a incluir menores de 17 años)</i>			
3. Herramientas a utilizar <i>(Título de:: entrevistas, cuestionarios, guías de preg., hojas de recolección de datos, etc)</i>			X
4. Hoja de vida (CV) del investigador principal (IP)			
SOLO PARA ESTUDIOS DE ENSAYO CLÍNICO			
5. Manual del investigador			
6. Brochures			
7. Seguros			
8. Información sobre el patrocinador			
9. Acuerdos de confidencialidad			X
10. Otra información relevante al estudio (especificar)			

(*) La solicitud de no aplicación o modificación del FCI por escrito debe estar bien justificada.

PROVISIONES ESPECIALES

Esta sección debe llenar solo si aplica. En ella se incluyen manejo de población vulnerable y muestras biológicas, manejo de eventos adversos, seguros de incapacidad o muerte, entre otros.

La población con la que se trata en esta investigación es vulnerable, por lo que es necesario el consentimiento respectivos de los padres de familia de cada niño participante. Además se mantendrá informados a los padres del proceso. Y si es necesario se facilitará terapia en caso de haber problemas relacionados al estudio.

CRONOGRAMA	AÑO							
Descripción de la Actividad (pasos a seguir dentro del proceso de investigación, comenzando por el contacto inicial, reclutamiento de participantes, intervención y/o recolección de datos, análisis, publicación...)	Fechas							
		1	2	3	4	5	6	7

CERTIFICACIÓN:

1. Certifico no haber recolectado ningún dato ni haber realizado ninguna intervención con sujetos humanos, muestras o datos. Sí (X) No ()
2. Certifico que los documentos adjuntos a esta solicitud han sido revisados y aprobados por mi director de tesis. Sí (X) No () No Aplica ()

Firma del investigador: _____

Fecha de envío al Comité de Bioética de la USFQ: _____

ANEXO B: CORREO ELECTRÓNICO

A quien corresponda:

Primeramente quiero presentarme formalmente. Soy Sara Dyck, estudiante de último año de la Universidad San Francisco de Quito, USFQ y quiero realizar una investigación para mi trabajo de titulación. El tema escogido es el vínculo afectivo entre los profesores y los niños de guarderías y como este puede fomentar un apego seguro. Es por esto que el objetivo principal del estudio se centra en realizar una medición acerca de la influencia de los profesores hacia los niños y su impacto en la formación e interpretación de vínculos afectivos. Se seleccionará a dos profesores de cada guardería participante para esta investigación, además los respectivos padres de los niños participantes deberán llenar un consentimiento informado, en el que se explica con más detalle el estudio. La herramienta que se utilizará será el cuestionario Q-Sort del Vínculo. Es importante mencionar que todo dato es anónimo, es decir que ningún nombre, sea de persona o entidad aparecerá en el estudio.

Algunas ventajas de participar en el estudio es el crear mayor y mejor consciencia del vínculo afectivo y su importancia, para que el índice de personas con apego inseguro disminuya con el tiempo y se prevenga esto también en futuras generaciones. Una posible desventaja es que el llenar los cuestionarios conlleva de tiempo que puede afectar los horarios de los profesores.

Una vez explicado el estudio, se les extiende a ustedes una cordial invitación a participar en esta investigación. No tendrá costo alguno, y la participación será totalmente voluntaria y anónima.

Es importante señalar que solo las primeras tres guarderías en responder afirmativamente este correo electrónico serán involucradas en el estudio.

Para más información, por favor comuníquese al 0997978984 o escriba a sara.dyck@estud.usfq.edu.ec.

Saludos cordiales,

Sara Dyck

ANEXO C: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: El vínculo afectivo entre profesores e infantes de guardería y su importancia para el fomento de un apego seguro.

Organización del investigador *Universidad San Francisco de Quito*

Nombre del investigador principal *Sara Denise Dyck Deviscour*

Datos de localización del investigador principal *097978984, sara.dyck@estud.usfq.edu.ec*

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO
Introducción
<p>Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y la de su(s) hijo(s) y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.</p> <p>Usted ha sido invitado a participar en un investigación sobre el efecto de los profesores el en vínculo afectivo de niños en guarderías y como este puede mejorar, para prevenir relaciones afectivas inseguras a futuro.</p>
Propósito del estudio
<p>El estudio en total de 115 niños, seis profesores y tres guarderías, donde se medirá el tipo de vínculo afectivo que tienen el primer día de clase, así como el último, por medio del cuestionario AQS (Q-Sort del vínculo). Para así analizar si las técnicas del profesor ejercieron un efecto en sus relaciones sociales.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>En primer lugar, los profesores aplicarán el cuestionario AQS a cada niño, lo que tendrá una duración aproximada de 20 minutos por niño, para determinar el tipo de apego presente. Después de un año de intervención, se les aplicará nuevamente el cuestionario AQS, para analizar posibles cambios en el patrón de comportamiento y su apego.</p>

Riesgos y beneficios
<p>Los posibles riesgos de esta investigación están sujetos a un entorno cotidiano, a los profesores y al ámbito escolar, donde los niños asumen riesgos físicos de caídas o psicológicos a largo plazo, como lo sería fuera de la investigación. Sin embargo, se minimizará al máximo los posibles riesgos y se pondrá a disposición ayuda psicológica en caso de presentar problemas relacionados al estudio realizado.</p> <p>Este estudio es beneficioso para la sociedad, debido a que trata problemas relaciones inseguras, y al mismo tiempo esto previene futuros problemas de vinculación. Por otro lado, crea conciencia en la población sobre el beneficio y métodos de relaciones saludables.</p>

Confidencialidad de los datos	
<p>Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:</p> <p>1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador y el testigo de la investigación tendrán acceso, en este caso el respectivo profesor.</p> <p>2A) Si se toman muestras de su persona estas muestras serán utilizadas solo para esta investigación y destruidas tan pronto termine el estudio <i>(si aplica)</i> ó</p> <p>2B) Si usted está de acuerdo, las muestras que se tomen de su persona serán utilizadas para esta investigación y luego se las guardarán para futuras investigaciones removiendo cualquier información que pueda identificarlo <i>(si aplica)</i></p> <p>3) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.</p> <p>4) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.</p>	
Derechos y opciones del participante	
<p>Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decirselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.</p> <p>Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.</p>	
Información de contacto	
<p>Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0997978984 que pertenece a Sara Dyck, o envíe un correo electrónico a sara.dyck@estud.usfq.edu.ec</p> <p>Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec</p>	

Consentimiento informado	
<p>Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.</p>	
Firma del representante legal del participante	Fecha
Firma del testigo <i>(si aplica)</i>	Fecha
Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO D: HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Attachment Q-Set Text

El Q-Sort del Vinculo

1. El niño comparte objetos con su mamá fácilmente, o deja que la mamá coja cosas que él está usando si ella se las pide.
2. Cuando el niño regresa a donde su mamá después de jugar, algunas veces está quejumbroso sin una razón clara.

Contrario: El niño está contento o es cariñoso con su mamá cuando regresa a ella mientras está jugando o cuando termina de jugar.

3. Cuando está molesto o enfermo, el niño acepta que otros adultos (distintos a la mamá) lo consuelen.

Contrario: Solo permite que la mamá lo consuele.

4. El niño es cuidadoso y delicado con juguetes y animales domésticos.

5. El niño está más interesado en personas que en cosas.

Contrario: Se interesa más en cosas que en personas.

6. Cuando el niño está cerca de su mamá y ve algo con lo que quiere jugar, él protesta, se queja y lleva a la mamá hasta el objeto que quiere.

Contrario: Va hasta donde está lo que quiere sin quejarse y sin llevar a la mamá con él.

7. El niño se ríe y sonríe fácilmente con varias personas.

Contrario: Su mamá lo hace sonreír o reír más fácilmente que cualquier otra persona.

8. Cuando llora, llora duro.

Contrario: Solloza, no llora duro, o si llora duro este tipo de llanto no dura mucho.

9. El niño es alegre y juguetón la mayoría del tiempo.

Contrario: Tiende a ser serio, a estar triste o molesto una gran cantidad de tiempo.

10. Frecuentemente llora o se resiste cuando la mamá lo pone en la cama para que haga la siesta, o por la noche cuando es tiempo de acostarse. II. Frecuentemente abraza o busca contacto con la mamá sin que ella le pida o le invite a hacerlo.

Contrario: No abraza ni busca contacto con la mamá a menos que ella lo abraze primero o le pida un abrazo.

12. El niño se acostumbra rápidamente a personas o a cosas con las que inicialmente es tímido o lo asustan.

En la mitad si el niño nunca es tímido o temeroso.

13. Cuando el niño está molesto debido a que la mamá se va, continúa llorando o incluso se pone bravo después de que ella se ha ido.

Contrario: Deja de llorar inmediatamente después de que la mamá se va.

En la mitad si el niño no se molesta cuando la mamá se va.

14. Cuando el niño encuentra algo nuevo con que jugar, se lo lleva a su mamá o se lo muestra desde donde él está.

Contrario: Juega con el nuevo objeto calladamente o se va a donde no sea interrumpido.

15. El niño está dispuesto a hablar con gente nueva, a mostrarles juguetes o a mostrarles lo que él puede hacer, si la mamá le pide que lo haga.

16. El niño prefiere juguetes que son modelos de seres vivientes (por ejemplo, muñecos, animales rellenos).

Contrario: Prefiere pelotas, bloques de plástico o madera, ollas, cacerolas de juguete, etc.

17. El niño pierde interés rápidamente en adultos nuevos para él si ellos hacen cualquier cosa que le molesta.

18. El niño sigue las sugerencias de su mamá pronto, incluso cuando son claramente sugerencias y no órdenes.

Contrario: Ignora o rechaza sugerencias de la mamá a menos que ella le ordene hacerlo.

19. Cuando la mamá le dice que le traiga algo o que le de algo, el niño obedece.

Contrario: La mamá tiene que cojer el objeto o subir la voz para que se lo entregue. (No incluya respuestas negativas del niño que sean en juego o parte de un juego, a menos que se conviertan claramente en desobediencia.)

20. El niño ignora la mayoría de estrelladas, tropiezos, o caídas.

Contrario: Lloro por estrelladas, caídas, o tropezones que no son mayor cosa.

21. Cuando el niño juega en la casa, está pendiente de la localización de su mamá. La llama de vez en cuando; pone atención cuando ella cambia de sitio o de actividad.

Contrario: No está pendiente de la mamá.

En la mitad si al niño no le es permitido o no tiene suficiente espacio para jugar lejos de la mamá.

22. El niño actúa como un padre afectuoso con muñecos, animales domésticos, o con bebés.

Contrario: Juega con ellos de otra manera.

En la mitad si el niño no juega con o no tiene muñecos, animales domésticos, o bebés con quien hacerlo.

23. Cuando la mamá se sienta con otros miembros de la familia o es afectuosa con ellos, el niño trata de ganarse el afecto de la mamá para él.

Contrario: Deja que ella sea afectuosa con otros. Se une a los otros pero no de una manera celosa.

24. Cuando la mamá le habla firmemente o le alza la voz, el niño se siente, lo lamenta, o se apena por haberla disgustado. (No lo califique como característico si el niño se molesta simplemente debido a la voz alta, o si se asusta simplemente porque lo pueden castigar.)

25. Es fácil para la mamá no saber donde está el niño, cuando él juega fuera de su vista.

Contrario: El niño habla y llama cuando está fuera de vista. Es fácil de encontrar, fácil de saber con que está jugando.

En la mitad si el niño nunca juega fuera de vista de la mamá.

26. El niño llora cuando la mamá lo deja en la casa con el papá, un/a abuelo/a, o con alguien que lo cuide.

Contrario: No llora con ninguna de las personas mencionadas.

27. El niño se ríe cuando la mamá lo molesta o bromea con él.

Contrario: Se enoja cuando la mamá lo molesta.

En la mitad si la mamá nunca molesta o bromea con él el niño mientras él juega, o en conversaciones.

28. El niño disfruta relajándose en las piernas de la mamá.

Contrario: Prefiere relajarse en el suelo o en un asiento.

En la mitad si el niño nunca se sienta quieto.

29. Algunas veces el niño atiende tan profundamente a algo que parece que no oyerá cuando la gente le habla.

Contrario: Incluso cuando está bien involucrado en sus juegos, el niño se da cuenta cuando la gente le habla.

30. El niño fácilmente se enoja o enfurece con juguetes.

31. El niño quiere ser el centro de atención de la mamá. Si la mamá está ocupada o está hablando con alguien el interrumpe.

Contrario: No se da cuenta o no le importa no ser el centro de atención de la mamá.

32. Cuando la mamá le dice "no", o cuando lo castigan, el niño deja de comportarse mal (al menos en ese momento). No le tienen que volver a decir.

33. Algunas veces el niño le indica a la mamá (o da la impresión) que quiere que lo pongan en el suelo e inmediatamente después protesta o quiere que lo alcen otra vez.

Contrario: Siempre está listo para irse a jugar cuando le indica a la mamá que lo baje al suelo.

34. Cuando el niño se molesta porque la mamá lo deja, se sienta donde está y llora. No se va detrás de ella.

Contrario: Activamente se va detrás de la mamá si está molesto o llorando.

En la mitad si el niño nunca se molesta cuando la mamá se va.

35. El niño es independiente con la mamá. Prefiere jugar por sí solo; fácilmente se va del lado de la mamá cuando quiere jugar.

Contrario: Prefiere jugar con la mamá o cerca de ella.

En la mitad si no le es permitido o no tiene suficiente espacio para jugar lejos de la mamá.

36. El niño muestra claramente un patrón de comportamiento en el cual usa a la mamá como una base desde la cual explora su ambiente: Se va y juega; regresa o juega cerca a la mamá; se va otra vez a jugar, etc.

Contrario: Siempre está lejos de la mamá a menos que sea llamado, o siempre permanece cerca a ella.

37. El niño es bien activo. Siempre se está moviendo. Prefiere juegos activos a juegos calmados.

38. El niño es exigente e impaciente con la mamá. Protesta y persiste a menos que la mamá haga lo que él quiere inmediatamente.

39. Frecuentemente el niño es serio cuando está jugando aparte de la mamá, o solo con sus juguetes.

Contrario: Frecuentemente está tonteando o riéndose cuando juega lejos de la mamá, o solo con sus juguetes.

40. El niño examina en gran detalle objetos o juguetes nuevos. Trata de usarlos en diversas formas o trata de desarmarlos.

Contrario: La primera mirada a objetos o juguetes nuevos es generalmente breve. (Sin embargo, podría volver a ellos más tarde.)

41. Cuando la mamá le dice al niño que la siga, él lo hace.

Contrario: El niño no sigue a la mamá cuando ella le dice que lo haga. (No incluya negativas o demoras que son en juego o parte de un juego a menos que lleguen a ser claramente desobedientes.)

42. El niño reconoce cuando la mamá está molesta o preocupada. Él se calla, o se pone molesto también. Trata de consolarla. Le pregunta que anda mal, etc.

Contrario: No reconoce; continúa jugando; se comporta con ella como si ella estuviera bien.

43. El niño permanece cerca a la mamá o regresa a ella más frecuentemente de lo que requiere el estar pendiente de donde ella está.

Contrario: No está pendiente de la localización de la mamá, o de sus actividades.

44. El niño pide y disfruta cuando la mamá lo alza, abraza, o lo arrima a ella.

Contrario: No desea esto especialmente. Lo tolera pero no lo busca; o se mueve y trata de escurrirse para que lo bajen.

45. Al niño le gusta bailar o cantar la música que oye.

Contrario: La música ni le gusta ni le disgusta.

46. El niño camina y corre sin tropezarse, estrellarse, o caerse.

Contrario: Tropezones, estrelladas, y caídas ocurren durante el día (no se lastima necesariamente).

47. El niño acepta y disfruta ruidos/gritos, ser tirado hacia arriba, o mecido en las piernas, etc. en juego, si la mamá sonríe y le demuestra que es por diversión.

Contrario: El niño se molesta incluso si la mamá le indica que los ruidos o gritos, o la actividad, es por divertirse o es segura.

48. El niño rápidamente deja que nuevos adultos cojan o compartan cosas que él tiene si ellos se las piden.

49. Corre hacia la mamá con una sonrisa tímida cuando personas que él no conoce llegan a hacer visita.

Contrario: Cuando gente desconocida para el niño llegan de visita, inicialmente él corre hacia la mamá con el ceño fruncido o llorando (incluso si más tarde el niño interactúa con esas personas).

En la mitad, si el niño no corre hacia la mamá cuando personas nuevas llegan a la casa.

50. La reacción inicial del niño cuando hay visitas es ignorarlas o evitarlas incluso si eventualmente interactúa con ellas.

51. Al niño le gusta subirse en las personas que visitan la casa cuando ellas juegan con él.

Contrario: No busca contacto físico con las visitas cuando él juega con ellas.

En la mitad, si el niño no juega con las visitas.

52. El niño tiene problemas manipulando objetos pequeños o armando cosas pequeñas.

Contrario: Es bien hábil con objetos pequeños, lápices, etc.

53. Cuando la mamá lo alza el niño pone sus brazos alrededor de la mamá o en los hombros de la mamá.

Contrario: Acepta que la mamá lo alce pero no ayuda a ser alzado ni hace mayor esfuerzo por sostenerse.

54. El niño actúa como si esperara que la mamá fuera a interferir en sus actividades cuando ella simplemente trata de ayudarlo con algo.

Contrario: Acepta ayuda de la mamá fácilmente a menos que ella realmente interfiera en sus actividades.

55. El niño copia de la mamá varios comportamientos o formas de hacer las cosas que ha observado en ella.

Contrario: No copia el comportamiento de la mamá de una manera obvia.

56. El niño se vuelve tímido o pierde interés cuando alguna actividad parece que podría ser difícil.

Contrario: Cree que puede hacer cosas difíciles.

57. El niño no le tiene miedo a nada.

Contrario: Es prevenido o temeroso.

58. El niño usualmente ignora adultos que visitan la casa. Halla sus propias actividades más interesantes.

Contrario: Halla a los visitantes bastante interesantes incluso si es un poco tímido al comienzo.

59. Cuando el niño termina una actividad o cuando termina de jugar con un juguete, generalmente encuentra algo más que hacer sin regresar a la mamá entre actividad y actividad.

Contrario: Cuando termina una actividad o de jugar con un juguete, el niño regresa a jugar con la mamá, a que le de cariño, o a que le ayude a encontrar algo más que hacer.

60. Si la mamá lo reasegura diciéndole que "está bien", que "no le va a pasar nada", el niño se acerca o juega con cosas que inicialmente lo asustan.

En la mitad si el niño nunca es temeroso o nunca se asusta.

61. Juega bruscamente con la mamá. Empuja, rasgana, o muerde cuando participa en juegos activos. (No necesariamente tiene la intención de lastimar a la mamá).

Contrario: Participa en juegos activos sin lastimar a la mamá.

En la mitad si el niño nunca participa en juegos activos.

62. Cuando el niño está de buen ánimo es probable que dure así todo el día.

Contrario: Su estado de ánimo es muy cambiante.

63. Aun antes de intentar hacer cosas por sí mismo, el niño trata de conseguir a alguien que le ayude.

64. El niño disfruta subirse encima de la mamá cuando juega con ella.

Contrario: No quiere mucho contacto con la mama cuando los dos juegan.

65. El niño se molesta fácilmente cuando la mamá lo hace cambiar de una actividad a otra. (Incluso si la actividad nueva es algo que le gusta.)

66. El niño le toma cariño fácilmente a gente adulta que visita la casa y que es amigable con él.

Contrario: No le toma cariño a la gente nueva muy fácilmente.

67. Cuando la familia tiene visita, el niño quiere que los visitantes le presten bastante atención.

68. En promedio, el niño es una persona más activa que la mamá.

Contrario: En promedio, el niño es una persona menos activa que la mamá.

69. Rara vez le pide ayuda a la mamá.

Contrario: Le pide ayuda a la mamá frecuentemente.

En la mitad si el niño es muy joven para pedir ayuda.

70. El niño rápidamente saluda a la mamá con una gran sonrisa cuando ella entra al cuarto donde él está. (Le muestra un juguete, le hace un gesto, o dice "hola mamá").

Contrario: No saluda a la mamá a menos que ella lo haga primero.

71. Si la mamá lo alza cuando está asustado o molesto, el niño deja de llorar y se recupera rápidamente.

Contrario: No se puede consolar fácilmente.

72. Si las visitas se ríen o aprueban lo que el niño hace, él lo repite una y otra vez.

Contrario: La reacción de las visitas no afectan su comportamiento de esta manera.

73. El niño tiene un juguete suave (muneco de felpa o tela, etc.) o una cobija favorita que carga por la casa, o lleva a la cama cuando se va a acostar, o que carga cuando está molesto. (No incluya el tetero o el chupo si el niño es menor de dos años.)

Contrario: No tiene ni juguete ni cobija favorita, o si las tiene las carga y deja sin más ni más.

74. Cuando la mamá no hace inmediatamente lo que él quiere, el niño se comporta como si ella no lo fuera a hacer. (Protesta, se pone furioso, se va y se pone a hacer otras cosas, etc.)

Contrario: Espera un tiempo razonable como si supiera que la mamá fuera a hacer dentro de poco lo que él le ha pedido.

75. En la casa, el niño se pone molesto o llora cuando la mamá se sale del cuarto donde están.
(Podría seguirla o no.)

Contrario: Se da cuenta que la mamá sale del cuarto, a veces la sigue, pero no se molesta o llora.

76. Cuando se le da a escoger, el niño prefiere jugar con juguetes a jugar con personas adultas.

Contrario: Prefiere jugar con adultos a jugar con juguetes.

77. Cuando la mamá le pide que haga algo, el niño rápidamente entiende lo que la mamá quiere.
(Puede que obedezca o puede que no.)

Contrario: Algunas veces parece confundido o lento para entender lo que la mamá quiere.

En la mitad, si el niño es muy joven para entender.

78. El niño disfruta ser abrazado o alzado por personas distintas a sus padres o abuelos.

79. El niño se pone bravo con la mamá fácilmente.

Contrario: No se pone bravo con la mamá, a menos que ella sea muy entrometida o que el niño esté muy cansado.

80. El niño usa las expresiones faciales de la mamá como fuente de información cuando algo parece amenazante o de riesgo.

Contrario: Decide por sí mismo sin chequear primero las expresiones de la mamá.

81. El niño llora para conseguir que la mamá haga lo que él quiere.

Contrario: Esencialmente llora porque realmente se siente mal (cansado, triste, asustado, etc.).

82. Cuando el niño juega, él gasta la mayoría de su tiempo con solo algunos pocos juguetes favoritos o en algunas pocas actividades favoritas.

83. Cuando el niño está aburrido va a donde la mamá buscando algo que hacer.

Contrario: Camina por ahí, o no hace nada por un tiempo hasta que algo se le ocurre o algo pasa.

84. El niño hace al menos un esfuerzo por ser limpio y ordenado en la casa.

Contrario: Todo el tiempo derrama y tira cosas en el suelo o en sí mismo.

85. Al niño lo atraen fuertemente nuevas actividades y juguetes nuevos.

Contrario: Cosas nuevas no lo atraen ni distraen de sus actividades ni de sus juguetes familiares.

86. El niño trata de lograr que su mamá lo imite; o cuando ella lo hace por sí misma, él se da cuenta rápidamente y lo disfruta.

87. Si la mamá se ríe o aprueba algo que el niño hace, él lo repite una y otra vez.

Contrario: El niño no es particularmente influenciado de esta manera.

88. Cuando algo molesta al niño, él se queda donde está y se pone a llorar.

Contrario: Va a donde la mamá cuando llora. No espera que ella venga a donde él está.

89. Cuando el niño juega con algo sus expresiones faciales son fuertes y claras.

90. Si la mamá se va muy lejos el niño la sigue y continúa jugando en el nuevo sitio donde ella está. (No tiene que ser llamado o llevado al lugar; no deja de jugar ni se molesta.)

En la mitad si no se le es permitido estar muy lejos, o si no hay espacio suficiente para estar muy lejos de la mamá.