

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

**Creencias sobre el proceso de adaptación infantil
en base a conocimientos sobre el vínculo del apego:
Un estudio de caso docente**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN
EDUCACIÓN INICIAL**

AUTORA:

Guillen Vasquez, Rosa Ines

ASESORA:

Valdivia Lema, Alissa

2020

RESUMEN

Esta investigación centra sus bases en la teoría de Bowlby, Ainsworth y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. A partir de ello, se reconoce que el proceso de adaptación infantil constituye un aspecto significativo para padres y niños. Por ello, es necesario visibilizar que cada familia trae consigo aspectos socioafectivos que determinarán las relaciones que se establecen con los demás. Los educadores, por lo tanto, asumen un rol fundamental, ya que serán los encargados de organizarlo para facilitar la adaptación. En este sentido, la presente investigación surge con el objetivo de analizar el sistema de creencias de una docente sobre el proceso de adaptación de niños de 3 años de una Institución de Educación Básica Regular del sector público, en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego. El presente estudio es de carácter cualitativo y nivel descriptivo. Se seleccionó el método de estudio de caso, debido al carácter crítico, único y revelador de la docente principal. Los resultados encontrados en esta investigación posibilitan un acercamiento directo al papel del pensamiento docente en términos de adaptación infantil, así como a la reflexión sobre cómo las creencias de un educador pueden influir significativamente en su praxis pedagógica. A partir de los resultados se concluye que: las creencias de la docente sobre el proceso de adaptación se ven influenciadas por sus creencias en torno al apego, determinándose que existe una relación entre las concepciones de apego y el género del docente, así como concepciones en torno al llanto del niño y la reestructuración del apego que limitan la aplicación de estrategias positivas para favorecer dicho proceso. Además, la visión que esta posee en torno al trabajo con los padres y su creencia de las familias disfuncionales obstaculiza su intervención como agente articulador del proceso de adaptación.

Palabras claves: Apego, creencias docentes, proceso de adaptación infantil, vínculo materno y desarrollo emocional

ABSTRACT

This research is based on Bowlby' and Ainsworth's theories, as well as Bronfenbrenner's Ecological Theory. The process of children adaptation is presented as a significant aspect for both parents and children. Hence, it is necessary to understand that each family brings its own socio-affective aspects which will determine its future relationships. Therefore, educators assume a fundamental role, since they will have the responsibility to ease this process. In fact, this qualitative and descriptive study arises with the objective of analyzing a teacher's belief system about the adaptation process of 3-year-old children from a public educational institution, based on her knowledge about attachment bonds. The case study research method was selected, due to the critical, unique and revealing nature of the teacher. The results found in this research allow a direct approach to the teacher role in terms of child adaptation and how educators' beliefs can significantly influence their pedagogical praxis. The results shows that the teacher's beliefs about the adaptation process are influenced by her beliefs about attachment, her conceptions about crying children and her gender. Thus, the application of positive strategies to stimulate this process is limited. Furthermore, her conceptions of working with parents and her beliefs about dysfunctional families hinders her intervention as an articulating agent of the adaptation process.

Keywords: Attachment, teaching beliefs, children adaptation process, maternal bond and emotional development

AGRADECIMIENTOS

A la vida por las oportunidades que me ofreció para desarrollarme como educadora capaz de mirar el mundo desde una óptica positiva y poderosa, por darme la capacidad de superar los obstáculos y nunca perder las ganas de transformar el Perú y contribuir hacia la construcción de un mundo más equitativo en donde se priorice el bien común entre cada una de las personas que habitamos este hermoso planeta.

A mi familia, por siempre ofrecerme su cariño y confianza, por ser mi principal motor y mi sostén en momentos difíciles. Por apoyarme constantemente en perseguir mis sueños y respetar mis decisiones.

A cada docente que influyó en mí, en especial a Alissa Valdivia, para convertirme en una mejor versión de mí misma, en el ámbito personal y profesional. Por confiar en mí y darme palabras de aliento y sabios consejos para ser mejor cada día.

A Gimena Burga, por ser una maestra ejemplar que inspiró y guio esta investigación, por confiar en mí y ofrecerme su apoyo constante desde el inicio de este estudio. Por inspirarme a ser mejor profesional cada día, y encontrar siempre las palabras precisas para motivarme a continuar a pesar de las dificultades. Por ser una maestra admirable, que inspira a un estudiante a ser mejor cada día.

A mis amigos, por ser una parte importante en mi vida y convertirse en mi segunda familia. Por apoyarme y aconsejarme día a día. A Eddy, por ser un compañero de aventuras, y ofrecerme su ayuda en momentos controversiales, por su paciencia y su ayuda incondicional. Por ayudarme a construir una mejor versión de mí misma.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	VIII
PARTE I: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1: EL VÍNCULO DE APEGO EN LA INFANCIA TEMPRANA	1
1.1. Conceptualización del apego	1
1.2. La formación del apego	3
1.2.1. El niño como promotor del apego.....	6
1.2.2. El cuidador como promotor del apego.....	8
1.3. Funciones del apego	15
1.4. Fases de apego y tipos de apego	15
1.5. Separación afectiva.....	19
CAPÍTULO 2: ADAPTACIÓN INFANTIL AL ÁMBITO ESCOLAR	23
2.1. La adaptación infantil como concepto.....	23
2.1.1. Participantes del proceso de adaptación	24
2.2. La adaptación del niño a la escuela	27
2.2.1. Conductas frecuentes en el periodo de adaptación	29
2.3. El rol del adulto frente al periodo de adaptación.....	31
2.3.1. El rol del docente	31
PARTE II: INVESTIGACIÓN	36
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1. Problema.....	36
3.2. Objetivo general	36
3.3. Objetivos específicos	36
3.4. Método utilizado: Nivel y tipo de investigación	36
3.5. Consentimiento informado	39
3.6. Definición de categorías e indicadores	40
3.6.1. Categoría 1: Vinculo del apego	40

3.6.2. Categoría 2: Separación afectiva	41
3.6.3. Categoría 3: Proceso de adaptación infantil	41
3.7. Metodología de la investigación.....	43
3.7.1. Participantes.....	43
3.7.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	43
3.7.3. Procesamiento de validación de instrumentos	46
3.7.4. Procesamiento y análisis de datos.....	47
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	49
4.1. Categoría 1: Vínculo del apego	49
4.1.1. Influencia del género del docente en el apego subsidiario	51
4.1.2. Las familias en el desarrollo del apego.....	52
4.1.3. El papel de la docente en el apego	54
4.1.4. Tipos de apego	56
4.2. Categoría 2: Separación afectiva	58
4.2.1. El llanto del niño en la separación afectiva	60
4.2.2. Influencia del género en la separación afectiva	62
4.3. Categoría 3: Proceso de adaptación infantil	65
4.3.1. Concepción de niñez en el periodo de adaptación.....	66
4.3.2. Conductas frecuentes en el proceso de adaptación	67
4.3.3. Rol docente frente a conductas frecuentes en el proceso de adaptación.....	69
4.3.4. Agentes implicados en el proceso de adaptación.....	73
4.3.5. Influencia de la dirección en el proceso de adaptación.....	74
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	89
8.1. Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	89

8.2.	Anexo 2: Matriz de Entrevista.....	90
8.3.	Anexo 3: Guía de Entrevista.....	91
8.3.1.	Guía de la Entrevista.....	91
8.3.2.	Diseño de la Guía de Entrevista.....	93
8.4.	Anexo 4: Formato para la descripción del caso.....	94
8.5.	Anexo 5: Libro de Códigos	94
8.6.	Anexo 6: Matrices de categorización de datos	94
8.7.	Anexo 7: Ficha de Validación de Expertos 1	96
8.8.	Anexo 8: Ficha de Validación de Expertos 2	97
8.9.	Anexo 9: Consentimiento Informado	98
8.10.	Anexo 10: Matriz de Sistematización de cuaderno de campo	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1:	Vínculos afectivos presentes en la familia.....	3
Gráfico N° 2:	Vínculos afectivos del ser humano	4
Gráfico N° 3:	Jerarquía entre los vínculos de apego que desarrolla el niño.....	14
Gráfico N° 4:	Fases de apego por la que atraviesan los niños.....	16
Gráfico N° 5:	“La situación extraña de Ainsworth: Etapas del procedimiento”	17
Gráfico N° 6:	Etapas del desencadenamiento de la secuencia de separación.....	20
Gráfico N° 7:	Factores que reducen la angustia de separación en el niño.....	21
Gráfico N° 8:	Teoría Ecológica – cuatro subsistemas que influyen en el niño ..	27
Gráfico N° 9:	Relevancia del vínculo entre el niño y el cuidador primario	29
Gráfico N° 10:	Síntesis de la técnica para el procesamiento y análisis de datos	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1.	Conductas típicas durante la adaptación infantil.....	30
Tabla N° 2.	Síntesis de la técnica e instrumento de recojo de información (Entrevista semiestructurada)	45

INTRODUCCIÓN

La adaptación infantil ha sido objeto de estudio, en los últimos años, en los encuentros internacionales y regionales sobre la primera infancia. En ellos, se estableció políticas educativas con el propósito de favorecer la adaptación del niño a los centros preescolares.

La Red de Educación y Cuidado en la primera infancia de la OCDE desarrolló un marco político que se centra en promover las transiciones en la primera infancia. La OEA junto con América Latina y el Caribe impulsaron investigaciones centradas exclusivamente en dicha temática.

Sin lugar a duda, la adaptación infantil es un tema imprescindible siempre que se busque resultados positivos en el ámbito educativo, pues depende de esta para garantizar la predisposición del estudiante para el aprendizaje

El proceso de adaptación es una etapa compleja que tanto la familia como los niños deben aprender a superar. Este proceso implica un aspecto emocional fundamental, como el vínculo del apego, que se verá presente cuando el infante inicie sus primeras interacciones sociales.

El periodo es distinto para cada familia y para cada niño, pero la docente ocupa un papel significativo, pues es el agente clave y facilitador de la adaptación. Por ello, es necesario que se reconozca que cada niño trae consigo procesos socioafectivos que, en mayor o menor medida, fueron cubiertos por los cuidadores primarios.

Como respuesta a ello, las instituciones destinan tiempo durante las primeras semanas del año para que los niños puedan asistir con sus cuidadores a las clases a fin de facilitar la escolarización. Otras, orientan sus planificaciones con actividades innovadoras que recogen los intereses de cada uno de ellos con el propósito de ofrecerles espacios personalizados. Lo que se busca en estas escuelas es crear nuevos vínculos afectivos y una separación positiva. No obstante, aún es posible evidenciar escuelas que ignoran la importancia de una adaptación positiva ejecutando prácticas que entorpecen el desarrollo integral del estudiante.

En los documentos nacionales publicados por el Ministerio de Educación (MINEDU), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), ponen énfasis en la importancia de generar vínculos afectivos positivos con los estudiantes y trabajar articuladamente con las familias a fin de favorecer un buen inicio de año escolar.

En ese sentido, se espera que los docentes que trabajan en instituciones nacionales tengan conocimiento sobre: a) la importancia de una adaptación infantil positiva y b) los aspectos socioafectivos, conocimientos sobre el apego seguro, que se vinculan a este periodo.

Por este motivo, se buscó ahondar en el sistema de creencias que una docente, con más de cuarenta años de experiencia en el sector magisterial, posee en torno a los temas mencionados. Así, los escenarios que propiciaron esta investigación fueron los siguientes:

En primer lugar, la organización y planificación del periodo de adaptación, por parte de la docente. Se visibilizó que, durante las dos semanas de adaptación, se realizaron actividades para que el niño juegue sin un objetivo claro. La presencia de la docente era distante tanto para los niños como para los padres.

En segundo lugar, el involucramiento de la docente con los estudiantes. Durante las semanas de adaptación, se observó que ella salía del salón, dejando a los niños con sus padres por horas. Además, se dirigía a los estudiantes como “niña” o “niño” y no participaba de los juegos colectivos de los infantes.

Finalmente, durante la primera semana de adaptación, se dirigía a los padres expresándoles que debían retirarse del aula sin importar si el niño lloraba. Algunos padres no estaban de acuerdo con la decisión de la docente, por lo que se quedaban interactuando con su niño durante todo el día escolar. Se creó un ambiente tenso entre la docente y los padres de familia.

Por lo dicho en líneas anteriores, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuál es el sistema de creencias de una docente sobre el proceso de adaptación de niños de 3 años de una Institución de Educación Básica Regular del sector público, en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego? Para responder a esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos;

El objetivo general de la investigación es analizar el sistema de creencias de una docente sobre el proceso de adaptación de niños de 3 años de una Institución de Educación Básica Regular del sector público, en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego. Con ello, los objetivos específicos son: a) identificar el sistema de creencias de una docente sobre el apego y b) identificar el sistema de creencias de una docente en torno al proceso de adaptación.

La investigación centra sus bases en las teorías de apego de Bowlby (1976), quien sostiene que la adaptación positiva del infante al medio en donde se encuentra depende exclusivamente de las necesidades emocionales que los cuidadores primarios hayan cubierto en él, el experimento de Ainsworth (1989), quien plantea tres tipos de apego (seguro, evitativo y ambivalente); y la teoría Ecológica de Bronfenbrenner, donde se plantean cuatro sistemas (Microsistema, Mesosistema, Macrosistema y Cronosistema) que rodean al sujeto e influyen positiva o negativamente en él.

Por otro lado, dado la importancia que este tema tiene para el desarrollo infantil, ha sido objeto de análisis para diversos estudios. En ese sentido, se puede encontrar las siguientes investigaciones: O 'Kane (2007) en "The transition from preschool to school for children in Ireland: Teacher views", recoge las perspectivas de 500 profesores de escuelas pre-escolares. Este estudio da a conocer el impacto que las transiciones pueden causar en los niños. Se estudiaron variables como las creencias sobre el proceso de

adaptación y las habilidades de los docentes, Brzezińska, Czub y Ożadowicz (2013), en la investigación titulada “Adaptation of a three-year old child to preschool environment”, presentan los resultados de los factores que determinan una buena adaptación. Correia y Márques (2016), en el estudio titulado “Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers” encontraron que, para facilitar el periodo de adaptación, es necesario la participación familiar, el funcionamiento general de la escuela y la metodología del docente.

La investigación está dividida en dos partes: el marco teórico y la investigación. La primera parte, que corresponde al *marco teórico*, esta subdividida en dos capítulos. En el Capítulo I titulado “el vínculo del apego”, se conceptualiza el término, se explica la formación de este y se pone especial atención en el niño y el cuidador como promotores de apego. Asimismo, se incluye la separación afectiva y se la describe como un proceso complejo que el niño y sus cuidadores deberán aprender a superar durante su inserción a un nuevo entorno social. El Capítulo II, denominado como “El proceso de adaptación infantil”, se describe la conceptualización de la adaptación infantil, los agentes implicados en el proceso y las conductas frecuentes que se pueden manifestar durante la adaptación.

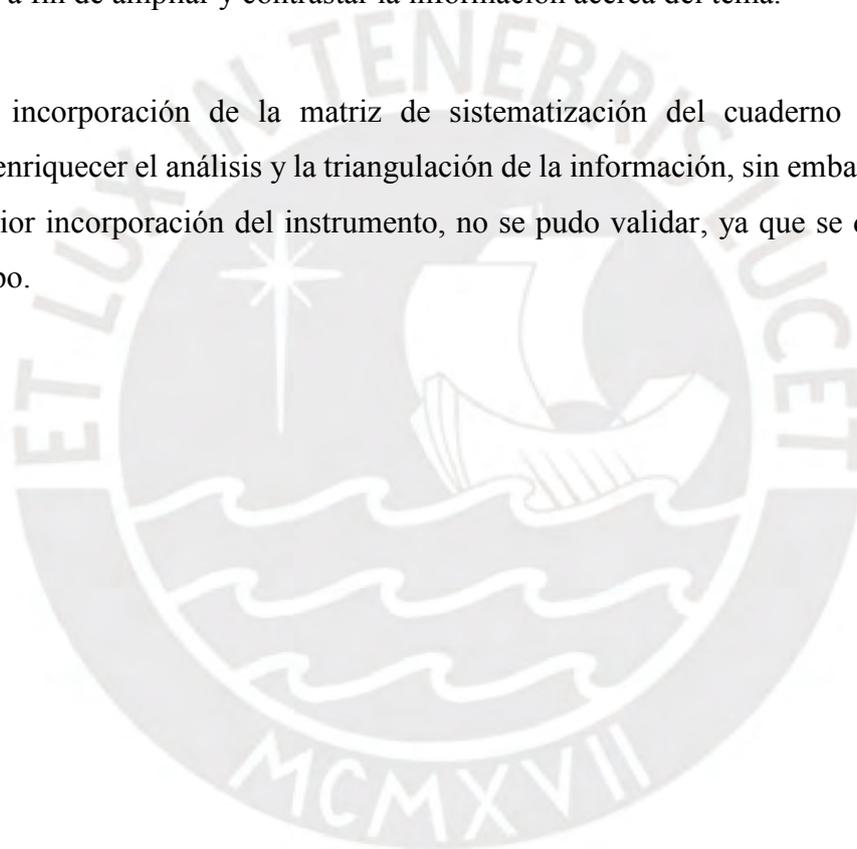
Por otro lado, la segunda parte, esta subdividida en dos capítulos. El capítulo III, corresponde al *Diseño de la investigación*, en el que se encuentra la justificación del nivel y tipo de investigación, las categorías y sub categorías, la descripción del estudio de caso y la metodología utilizada. En el capítulo IV se presentan *los resultados y la interpretación* del estudio. En este apartado se analiza de forma analítica y crítica los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, y se revela nueva información que aporta significativamente al tema de estudio.

El principal aporte a nivel metodológico, es la efectividad de utilizar la técnica de la entrevista y el cuaderno de campo para la triangulación metodológica de la investigación. Esto permitió el contraste entre la teoría, las creencias y la práctica educativa, posibilitando un análisis más enriquecedor.

A nivel práctico, la contribución que esta investigación aporta al ámbito educativo tiene como propósito que las Instituciones puedan tener un acercamiento directo al papel del pensamiento docente de Educación Inicial y el grado de conocimiento que estas tengan sobre adaptación infantil y vínculo de apego. Lo que posibilitará la mejora de las prácticas educativas respecto al proceso de adaptación infantil.

En cuanto a las limitaciones, si bien esta investigación reveló información significativa sobre las creencias de una docente en torno al proceso de adaptación, hubiera sido interesante conocer diferentes perspectivas de otras docentes de la Institución Educativa, a fin de ampliar y contrastar la información acerca del tema.

La incorporación de la matriz de sistematización del cuaderno de campo, posibilitó enriquecer el análisis y la triangulación de la información, sin embargo, debido a la posterior incorporación del instrumento, no se pudo validar, ya que se disponía de poco tiempo.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EL VÍNCULO DE APEGO EN LA INFANCIA TEMPRANA

En el presente capítulo, se conceptualizará el apego haciendo uso de diferentes autores que han realizado investigaciones en dicho tema. Asimismo, se explicará la formación del apego teniendo en cuenta al niño y al cuidador como sujetos esenciales en la construcción de este vínculo. Además, se pondrá especial atención en las funciones del apego para el desarrollo positivo del niño. Posteriormente, se expondrán las fases y tipos de apego desde la perspectiva de Bowlby y Ainsworth. Finalmente, se explicará la separación afectiva como un proceso que el niño deberá aprender a superar durante su adaptación a nuevos entornos sociales.

1.1. Conceptualización del apego

El apego es un factor que puede influir en la salud mental y emocional de la vida futura del ser humano. Se entiende como un vínculo afectivo que fija las formas de ser con los demás y estar en el mundo. Es, quizás, el factor más poderoso que tiene el ser humano para establecer relaciones afectivas posteriores.

La teoría del apego centra sus bases gracias a un trabajo conjunto de dos investigadores: Bowlby y Ainsworth. De acuerdo con Bretherton (citado por Villar, 2003), Bowlby se basa en conceptos etológicos y psicoanalíticos para formular los fundamentos básicos de la teoría, en la que incorpora el concepto de estímulo-señal en la relación que se establecen entre el cuidador y el niño. Este sustenta que el apego es el resultado de un conjunto de conductas preprogramadas que tienen el efecto de mantener al pequeño en proximidad con su figura de apego.

Por su parte, la psicóloga del desarrollo, Mary Ainsworth, toma los conceptos de Bowlby y, mediante una teoría experimental (La situación extraña), estudia a los niños en interacción con sus madres y un adulto desconocido. Mediante esta, descubre la calidad del vínculo que el pequeño ha desarrollado con su cuidador al observar detalladamente las reacciones del niño frente a la separación de la madre. Tras esta investigación, Ainsworth entiende el apego como la fuerza emocional entre la diada madre-hijo, la cual determina las relaciones que se construirán con otros sujetos en las posteriores etapas de la vida (Feldman, 2007).

George (2014) manifiesta que el apego es un conjunto de comportamientos que se interrelacionan formando patrones de pensamiento que se dirigen a una figura protectora. Estos comportamientos están guiados por un sistema biológico que evolucionó para garantizar protección y seguridad. En esa misma línea, Chamorro (2012) expone el apego como un vínculo que se instaura en la infancia y que ontogénicamente asegura el mantenimiento de la especie. En otras palabras, el apego es visto con fines adaptativos para asegurar la prevalencia de la especie humana a lo largo de la vida, ya que el niño al nacer es un ser vulnerable y necesita de protección para asegurar su supervivencia hasta poder valerse por sí mismo.

A su vez, López (como se citó en Molero, Sospedra, Sabater y Plá, 2011) entiende el apego desde un punto de vista mental y lo define como una construcción de ideas que se desarrollan en torno a la figura materna. Estas ideas giran en base a un ideal de persona que nos quiera, nos proteja y nos ayude de forma incondicional.

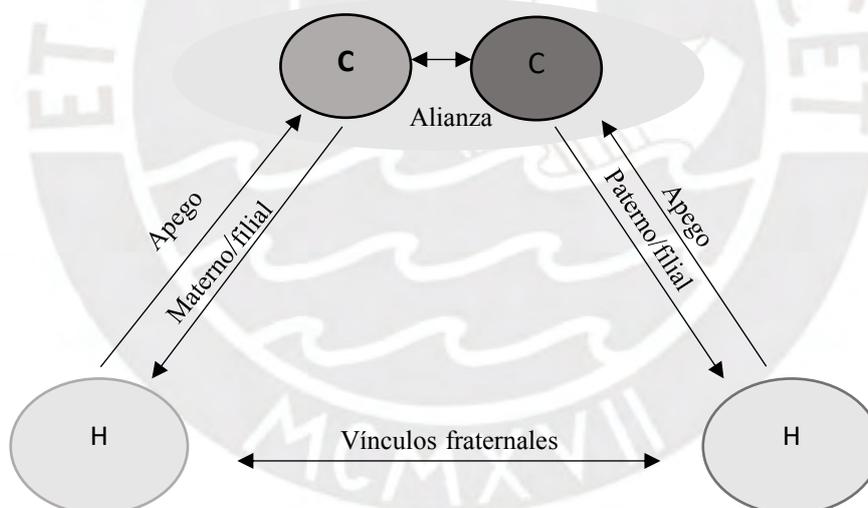
Por lo sustentado anteriormente, es posible evidenciar que existen diferentes conceptualizaciones del apego cada uno abordado desde posturas etológicas, psicoanalíticas, psicológicas, biológicas, entre otras. No obstante, todas estas reconocen que el apego es un vínculo o relación que se establece entre el cuidador y el niño con el fin de satisfacer sus necesidades emocionales. En base a ello, se entiende por apego al tipo de vínculo afectivo que se construye con una figura que brinda protección y seguridad al infante. Esta relación se edifica con un sujeto especial capaz de satisfacer las necesidades emocionales del infante y garantizarle su supervivencia a lo largo de la vida.

1.2. La formación del apego

El apego forma parte de un sistema intrafamiliar, y en este sistema, la familia constituye un aspecto clave, ya que cada miembro que la compone contribuye en su desarrollo. En este punto, se necesita precisar que se comprende por familia a un conjunto de relaciones que poseen ciertos grados de parentesco (biológico o político) y que varía según cada cultura.

La base de toda familia es el conjunto de lazos afectivos que se establecen dentro de esta. Es así, que se puede mencionar a los vínculos de alianza entre los cónyuges, los vínculos de apego entre los padres e hijos y los vínculos paternos/maternos-filial. Dentro de este conjunto de relaciones, se establecen diferentes tipos de vínculos afectivos que varían en función a cómo cada familia está constituida (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2012). Como se puede apreciar a continuación:

Gráfico N° 1: Vínculos afectivos presentes en la familia



Fuente: adaptado de López *et al.* (2012)

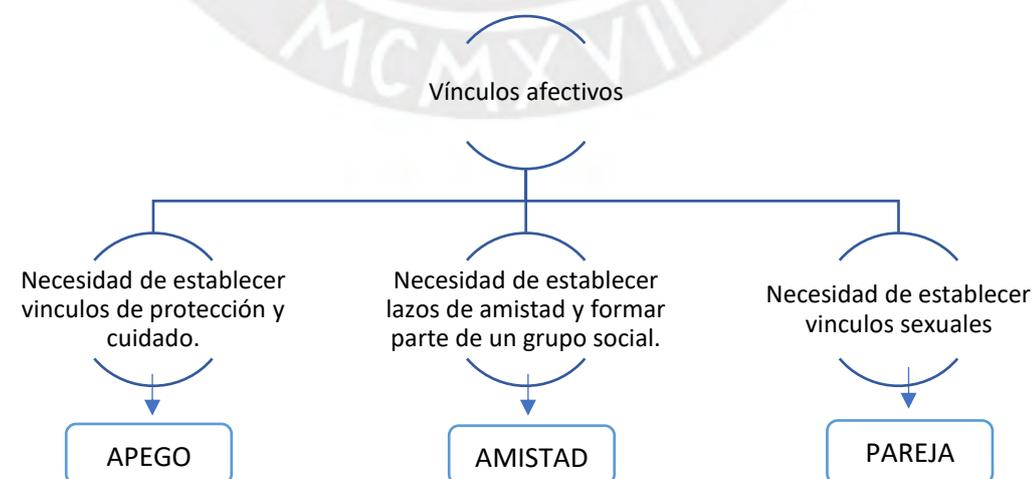
Aunque esta investigación se centra únicamente en el establecimiento del vínculo del apego, es necesario precisar que esta relación forma parte de un conjunto de relaciones que se instauran con cada miembro de la familia. Es así que no se puede afirmar que el vínculo del apego se da únicamente con la madre sino también con otros familiares que forman parte del hogar.

El apego responde a una necesidad del hombre que es: ser cuidado y protegido teniendo en consideración que, en el mundo, existe una persona que estará a disposición de él para garantizarle su pleno bienestar. Este sujeto deberá estar dispuesto a dar lo necesario para ofrecerle la protección al infante. López *et al.* (2012) refieren que, para propiciarle un mejor desarrollo al infante, este debe establecer por lo menos un vínculo de apego con alguna persona. Entonces, en base a este conocimiento, es necesario responder lo siguiente ¿Qué necesita un niño para un óptimo desarrollo?

Garrido (2006) sostiene que es necesario que se ejecuten cuidados sensibles que respondan a las necesidades de los pequeños ofreciendo la contención emocional precisa para asegurar su bienestar. Este aspecto es un tema reconocido internacionalmente por la Convención de los Derechos del Niño (CDN). En dicho documento, se sostiene que, es un derecho del niño, recibir cuidados y una asistencia necesaria con el propósito de que pueda asumir sus responsabilidades dentro de la comunidad. Asimismo, se propone la necesidad de que crezca en un ambiente de felicidad, amor y comprensión (UNICEF, 2006).

El ser humano necesita de la satisfacción de las necesidades primarias con el fin de asegurar su supervivencia (López *et al.*, 2012) Estas giran en torno a los vínculos afectivos que se establecen a lo largo de la vida. Véase a continuación el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: Vínculos afectivos del ser humano



Fuente: Elaboración propia

Si bien esta investigación se centra exclusivamente en el establecimiento del vínculo del apego, es necesario poner en relevancia que la no satisfacción de cada necesidad afectará la vida del ser humano provocando: soledad emocional, soledad social y frustración sexual que podría, en un futuro, desencadenar problemas psicopatológicos (López *et al.* 2012).

Por todo lo dicho anteriormente, se reconoce que la formación del apego se da dentro del seno familiar y que juega un papel significativo el establecimiento de vínculos con un sujeto que esté dispuesto a garantizar protección y seguridad. Ahora bien, a continuación, se buscará dar respuesta al cómo se forma el sistema de apego. López *et al.* (2012) refieren que la formación del sistema de apego es producto de las interacciones que se dan entre el infante, como buscador de contacto, y los padres, en cuanto a los cuidados y necesidades que cubren y satisfacen. Estas interacciones se caracterizan por estar cargadas de significado e intencionalidad.

Dichos autores proponen tres características propias del apego: *la sincronía interactiva, la desformalización y la multifuncionalidad de las interacciones.*

La sincronía interactiva se presenta durante los primeros meses, en los que el adulto es quien le da significado a las conductas que los bebés ejecutan. Estos controlan las interacciones que se ejercen con los niños y adaptan sus respuestas a los ritmos biológicos de los pequeños.

La desformalización, implica la comunicación que se establece entre el cuidador y el niño, mediante la cual se desarrollan las relaciones afectivas. Ello, debido a que ambos sujetos construyen un mundo en donde se rompe el espacio interpersonal, se ejecutan palabras cargadas de emocionalidad y se hace uso de expresiones corporales afectuosas como el tocar, abrazar, acariciar, entre otros.

Finalmente, la multifuncionalidad de las interacciones está asociada a que las relaciones establecidas con el niño no se centran únicamente en satisfacer necesidades físicas o cognitivas sino, también, en ofrecerle interacciones afectivas, placer y juego que le permitan sentirse seguros, queridos y protegidos.

1.2.1. *El niño como promotor del apego*

Desde la perspectiva ecológica, planteada por Lorenz (1978) y retomada por Bowlby (1976), el niño nace predispuesto genéticamente para formar un vínculo interactivo con su figura de apego. Comúnmente puede creerse que cuando el bebé nace es un sujeto inactivo o pasivo que solo duerme y no entiende, ni es capaz de reaccionar a los estímulos externos. Sin embargo, es una falacia que es sencilla de debatir, ya que López *et al.* (2012) sostienen que el niño, al nacer, dispone de características que le permiten activar los cuidados y la protección de los adultos. Además, ellos están predispuestos para interactuar con los seres humanos. Este conjunto de funciones le permiten participar de rutinas sincronizadas con el cuidador principal.

1.2.1.1. *La constitución física del bebé.*

Al igual que en otras especies, la madre cuida a la cría por su fragilidad, la cual se evidencia al observar la forma del cuerpo y el rostro del animal. Tras ello, se activa en la madre un sistema de protección y cuidado que inhibe toda muestra de violencia y agresión debido a la falta de amenaza que representa la cría. En el caso de los seres humanos, los bebés nacen con características faciales y corporales que ante la percepción de los adultos representa un ser atractivo que promueve reacciones positivas de cuidado y protección.

Lorenz (como se citó en Glocker, Langleben, Ruparel, Loughhead, Gur, Sachser, 2012) postuló el “Kindchenschema” para referir que los niños poseen características físicas que desencadenan comportamientos cariñosos por parte de los adultos. Esto permite que los adultos desplieguen un sistema de comportamientos que buscan brindar seguridad y cuidado. Lange y Schwab (2017) sostienen que

(...) ¹das sogenannte Kindchenschema, bei dem es sich um ein Sammelsurium an äußerlichen Merkmalen sowie Bewegungen handelt, die ein Baby aber auch ein Kleinkind charakterisieren: großer Kopf (relativ zum Rumpf und den Gliedmaßen), plumper, klobiger Rumpfund kurze Gliedmaßen, große Augen, runde Wangen sowie ungelente Bewegungen (p.163-164).

¹ (...) el llamado esquema infantil, es un conjunto de características externas, así como movimientos que caracterizan a un bebé como a un niño pequeño: cabeza grande (en relación con el tronco y las extremidades), rechoncho, tronco grueso y extremidades cortas, ojos grandes, mejillas redondas, y movimientos torpes.

Estas características permiten al adulto percibir al infante como un ser tierno lo que facilita que se desplieguen actitudes de cuidado que contribuirán al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los cuidadores y el infante. Glocker *et al.* (2012) sustentan que el esquema del bebé tiene efectos directos en la percepción de ternura del adulto y la motivación para asegurar los cuidados necesarios en pro de asegurar su supervivencia.

1.2.1.2. Preferencia perceptiva por los estímulos sociales

El recién nacido es un buscador activo de estímulos externos; sin embargo, los estímulos provenientes de los seres humanos le generan mayores reacciones. López *et al.* (2012) sostienen que el rostro humano es el estímulo visual que más interés le genera al infante durante las primeras semanas de nacido. Ante ello Herrera, Becerril, Montesinos y Cruz (2001) afirman que el:

(...) niño nace con una preferencia innata por el rostro humano, o al menos por algunos de sus rasgos, así pues, desde el comienzo, el recién nacido está proyectado para encontrar fascinante el rostro humano y la madre es impulsada a atraer el mayor interés posible sobre su ya interesante cara (p.8).

En cuanto a los estímulos auditivos, la voz es aquella que puede brindarle tranquilidad y sosiego en momentos de frustración e intranquilidad. Es alrededor de los 15 meses cuando el bebé puede realizar asociaciones entre la cara y la voz de la madre y mostrar clara preferencia por su cuidador principal.

1.2.1.3. Códigos comunicativos que promueven la interacción

El niño dispone de un repertorio de señales que le permiten entablar comunicación con el cuidador principal. Entre estas es posible identificar el llanto, la sonrisa y otras expresiones faciales. El llanto es un medio de comunicación útil que le permite al cuidador responder a las necesidades de los niños y entender aquello que el pequeño pueda estar sintiendo. Este medio permite una sincronización y una comunicación no convencional, en donde el bebé no precisa, necesariamente, de hacer uso de palabras para transmitir información y recibir cuidados.

El llanto constituye un aspecto importante en el desarrollo del niño, ya que es su primer “lenguaje peticionario” que utiliza para comunicarse y entender el mundo. Es en

función de las respuestas que reciba de sus cuidadores que entenderá la funcionalidad de la comunicación. Existen diversas causas que contribuyen a la aparición del llanto. Entre estas tenemos: la incomodidad, la soledad, la sed y la aparición del ego (Herrera, *et al.*, 2001).

1.2.2. *El cuidador como promotor del apego*

Como se mencionó anteriormente, los niños, desde su nacimiento, son capaces de interactuar con las personas que los rodean. Sin embargo, durante los primeros años, necesitan del cuidado y la protección de su adulto significativo, ya que se encuentran en un estado de fragilidad debido a que por sí mismos no son capaces de sobrevivir. Es así, que el cuidador primario constituye un agente importante para el desarrollo del infante, ya que será el responsable de asegurar la satisfacción de sus necesidades básicas, así como su cuidado y protección. De esta manera, se constituirá en su principal referente y asumirá la responsabilidad de asegurar el bienestar integral del niño. En ese sentido, Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik (2012) expresan lo siguiente:

El bebé nace en un estado de indefensión tal que, para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo. Los niños pequeños, al presentar una estructura psíquica inmadura en formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad (p.11).

Las experiencias afectivas que haya vivenciado el niño durante sus primeros años se convertirán en piezas claves para su desarrollo social, afectivo o cognitivo. Asimismo, es en función de estas que el infante construye representaciones acerca de lo que puede esperar de su entorno. Por ello, constituyen un papel fundamental en la vida adulta de las personas, ya que serán un referente principal para establecer relaciones con su medio. Al respecto, Bowlby (1976) indica que los trastornos psicológicos que se presentan en la vida adulta pueden ser a consecuencia de las sensaciones o vivencias que se hayan experimentado en las experiencias afectivas tempranas.

El vínculo del apego es uno de los aspectos más importantes en la vida de los seres humanos, y cobra vital importancia en la primera infancia. Por esta razón, es necesario identificar cuáles son las primeras necesidades y demandas que se deben cubrir en los

niños para asegurar su desarrollo integral. Al respecto, Armus *et al.* (2012) proponen los siguientes puntos:

1.2.2.1. *Sincronía maternal*

Al nacer, los niños experimentan un sentimiento de soledad al que sus figuras principales deben saber responder con cuidados maternos dotados de afectividad, de tal manera que les permitan sentir que en el mundo existe una persona lista para asegurar su bienestar el tiempo que ellos lo necesiten. Esto le permitirá a cada niño sentirse seguro, sostenido emocionalmente y listo para construir vínculos afectivos saludables.

Durante dicho momento, la diada madre-hijo establece sus primeros vínculos de apego, en donde es posible vislumbrar un proceso íntimo y especial entre ambos actores. Estos, al relacionarse, van dando lugar al “*rêverie materno*”, momento en el que la madre es capaz de percibir las principales necesidades del niño y viceversa. A este último, Winnicot (como se citó en Scerpella, 2013) lo denomina “preocupación maternal-primaria” y ante ello sostiene que:

(...) la madre hace extensivo el cuerpo-mente de su hijo al suyo propio y lo experimenta con su sensorio como si fuese el de ella misma. Esa son las capacidades que explican esas extrañas experiencias donde una madre puede anticipar y prever casi mágicamente algún peligro en el que su hijo pueda sufrir (p.65).

De esta manera, conforme se efectúa la sincronía entre la madre y el niño, simultáneamente se desarrolla un vínculo inconsciente entre ambos sujetos. Logrando que el niño, durante dicho proceso establezca relaciones de proximidad y se afiance a su principal figura de referencia, construyendo y dando inicio al “apego seguro”. Desde el punto de vista de Ainsworth (1989).

²At birth, the infant is equipped with a repertoire of species-characteristic behaviors that promote proximity to a caregiver. Most conspicuous among these

² Al nacer, el bebé está equipado con un repertorio de comportamientos característicos de la especie que promueven la proximidad a un cuidador. Los más conspicuos son los comportamientos de señal, como el llanto, que actúa para activar un comportamiento de cuidado, atrayendo al cuidador a que se acerque. Al principio, estos comportamientos de apego simplemente se emiten, en lugar de dirigirse a una persona

are signaling behaviors, such as crying, that operate to activate caregiving behavior, attracting the caregiver to come near. At first, these attachment behaviors are simply emitted, rather than being directed toward any specific person, but gradually the baby begins to discriminate one person from another and to direct attachment behavior differentially (p.710)

1.2.2.2. *Formación de la regulación afectiva*

El niño durante sus primeros años de vida no tiene la capacidad para regularse por sí mismo, por ello, ante situaciones retadoras, termina reaccionando de manera impulsiva o en ocasiones dejándose llevar por emociones intensas. En esta etapa, necesita de un cuidador que lo ayude a comprender aquello que siente y, posteriormente a regularlo.

La regulación afectiva se desarrolla en una relación de calidez en vinculación con otra persona. En otras palabras, está en función de las acciones que realice el cuidador para propiciar calma y contención emocional cada vez que el bebé lo necesite.

El que asuma la responsabilidad del cuidado del menor debe tener la capacidad de la empatía para entender aquello que siente e intenta comunicar el niño. Si bien los bebés aún no pueden comunicarse de manera oral, estos utilizan el llanto, las vocalizaciones y sonrisas para transmitir un mensaje.

En este contexto, el adulto debe apoyar al infante a regular sus emociones a través del contacto físico y emocional. Esto con el propósito de que el niño, posteriormente, pueda aprender a regularse por sí mismo y ser consciente de aquello que experimenta. Schejtman, Vard y Tronick (como se citó en Armus *et al.*, 2012) explican que:

Las respuestas emocionales del adulto en sintonía con el estado interior del bebé generan primero un estado de corregulación afectiva o regulación diádica que lleva, unos meses más tarde, al logro de la autorregulación afectiva por parte del bebé. Esto significa, por ejemplo, que, si un niño llora sin ser consolado (...) puede llegar a tener dificultades para autocalmarse no únicamente en sus primeros meses sino a lo largo de todo su desarrollo (p.12).

específica, pero gradualmente el bebé comienza a discriminar a una persona de otra y a dirigir el comportamiento de apego de manera diferente.

Asimismo, las interrelaciones que suscitan entre la madre y el niño posibilitan que entre ambos se pueda establecer lazos de confianza, así como las primeras representaciones mentales del entorno inmediato, que son originadas a partir de la visión de la madre. Esto generará que el niño sienta la libertad y seguridad para explorar su medio sin temor ni incertidumbre.

1.2.2.3. *Formación de la confianza básica*

En los niños, el establecimiento de la confianza básica es un gran logro que se da en el seno familiar entre el cuidador principal y el niño. Esta se constituye a partir de relaciones saludables y vinculaciones afectivas positivas. Por ende, la confianza está en función de la calidad de las atenciones que se le propicie al bebé para que sienta seguridad y, sea consciente de que, en situaciones de riesgo, la figura materna estará disponible para apoyarlo y protegerlo. En pocas palabras, la construcción de esta confianza está directamente relacionado con la disponibilidad de la madre.

Todo esto parece confirmar que, la figura de apego asume un papel fundamental en la vida del niño, ya que no solo debe ser accesible a las necesidades del pequeño, sino también tener disposición para asegurar relaciones positivas, así como contenerlo emocionalmente y protegerlo. Ello le posibilitará al infante, tener plena seguridad para explorar su entorno. En este punto, es necesario acotar, que las primeras interacciones que el niño tuvo con la madre influirán decisoriamente en las expectativas que construya de su entorno y su relación con los demás.

Como se observó en líneas anteriores, la figura de apego asume la responsabilidad esencial de brindar protección y seguridad. Por lo tanto, se comprende por “figura materna”, “madre” o “figura de apego” al sujeto a quien se dirigen las conductas de apego del bebé. Bowlby (1976) ratifica que

En presencia de un compañero digno de confianza disminuye el miedo que puede inspirar cualquier situación, por el contrario, al hallarnos solos, ese miedo se intensifica al máximo. Como en la existencia de cualquier persona los seres más dignos de confianza son las figuras de apego, es evidente que la medida en que cada uno de nosotros es vulnerable al temor depende, en grado sumo, de que nuestras figuras de apego se hallen presentes o ausentes (p. 225).

Hay que destacar que la figura de apego es la encargada de asegurar la satisfacción de las necesidades del niño, así como asumir la responsabilidad de su desarrollo. Por esto, es preciso que esté disponible para el niño, construyendo relaciones de confianza saludables, con el propósito de que el infante esté preparado para explorar su entorno, teniendo seguridad de que su figura materna cuidará siempre de él.

1.2.2.4. La constitución del mundo interpersonal del bebé

Los seres humanos construyen su mundo interpersonal en interacción con los demás. Gracias a esto, son capaces de gestar representaciones del medio y de sí mismos. Por ello, tienen la capacidad de pensar en el futuro y elaborar pequeñas hipótesis de aquello que pueden esperar de su figura materna.

Durante el proceso de estructuración del mundo interpersonal, el niño analiza sus experiencias previas y en base a estas da respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Quién es su figura materna?, ¿dónde la puede localizar?, y ¿cuán disponible está cada vez que la necesita? En base a estas interrogantes, el niño es capaz de concluir si su figura de apego lo acepta o no (Bowlby, 1976).

Una vez que el niño tenga las respuestas claras a las interrogantes planteadas anteriormente, construye suposiciones de su entorno que se relacionan con: a) la accesibilidad de la madre en situaciones de necesidad, b) el grado de confianza que puede desarrollar con ella y, c) las respuestas que puede obtener de esta cada vez que la necesita. Por ejemplo, imagine usted dos niños “X” y “Z”. “X” no es deseado por sus padres y “Z”, por el contrario, lo es. “X” al no percibir en su entorno muestras de afecto y apoyo, no solo desconfiará de sus padres, sino que no se sentirá merecedor del amor de ellos y de su entorno. Mientras que “Z”, por su lado, al recibir afecto y atención, experimentará sensaciones opuestas al primer niño.

1.2.2.5. Los primeros vínculos comunicativos del bebé

Ferrer (2012) sostiene que, durante los primeros meses, los bebés necesitan estar en contacto con su figura de apego para entablar los primeros vínculos comunicativos. Durante estos meses, el adulto interpreta las señales comunicativas del bebé y responde a ellas otorgándole un significado. A los nueve meses aproximadamente aparece la

comunicación intencionada que se da por medio de la atención compartida. No obstante, aunque el bebé no pueda expresarse de manera oral, la comunicación que se da entre el adulto y el niño se da por medio de interacciones corporales utilizando los códigos comunicativos como: el intercambio de miradas, las vocalizaciones, los gestos, el contacto corporal, entre otros.

En definitiva, el adulto interpreta aquello que el bebé desea comunicar. Estas primeras interacciones que se dan por parte del niño hacen uso de la comunicación no verbal, por lo que el papel del adulto tiene una función importante, ya que es el responsable de otorgar significados a las principales demandas del infante.

Los factores más importantes para la organización mental y emocional del infante centran sus bases en el contacto corporal y las interacciones comunicativas entre el niño y su cuidador. Por medio de estas, se constituye y se da inicio el desarrollo del lenguaje, y la capacidad de empatía (Armus, *et al.*, 2012; y Ferrer, 2012)

Es preciso acentuar que las primeras interacciones que utiliza el bebé carecen de valor conativo. Estas se dotarán de significado conforme el cuidador responda a las demandas del pequeño, de esta manera, se añadirá, a las primeras formas de comunicación, un valor apelativo y funcional. En la medida en que el adulto le otorgue significado a las señales del niño se transformarán en códigos comunicativos que este podrá usar para comunicarse (Ferrer, 2012).

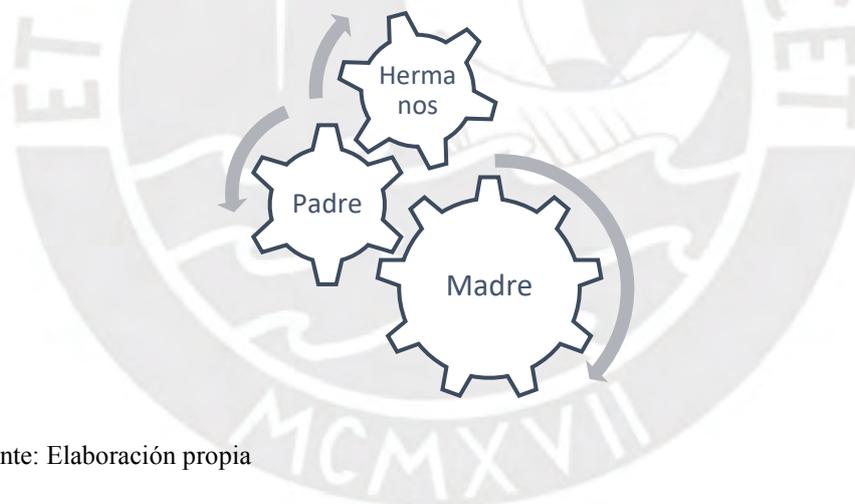
En síntesis, la comunicación forma parte de un proceso que se origina antes del nacimiento. Desde el vientre de la madre, el niño es capaz de oír la voz de su progenitora y responder a ella mediante movimientos. Durante los meses de gestación, se entabla un diálogo que es suscitado por la madre. Ella es quien realiza y responde las preguntas que están dirigidas al bebé. Posteriormente, al nacer el niño, se inicia un sistema de comunicación en donde no solo participa la madre, sino también el infante quien responde mediante sonidos. Mediante estas interacciones comunicativas, la madre irá dotando al niño un bagaje de vocabulario que, además de permitirle obtener un conocimiento más profundo de su entorno, le otorgará un uso progresivo del lenguaje.

1.2.2.6. *La función paterna y materna en la familia*

Encargarse de la formación de un niño es una tarea que debe ser asumida con responsabilidad. Ahora bien, al hablar de la función maternal o paternal no se refiere necesariamente a los progenitores, sino al papel que un individuo puede ejercer en la vida del niño, independientemente de su relación con este. Asimismo, la función materna o paterna no está relacionada necesariamente con un género o sexo determinado.

Cada una de estas funciones cumplen un papel transcendental en la vida de un niño, ya que, gracias a estas, se forman los primeros vínculos de apego durante los primeros meses de vida. No obstante, es necesario señalar que existe una jerarquía entre los tipos de apego que desarrolla el niño con los seres cercanos a su entorno, siendo la figura materna la más importante, debido a que representa la base y el sostén emocional del infante (ver gráfico 3).

Gráfico N° 3: Jerarquía entre los vínculos de apego que desarrolla el niño.



Fuente: Elaboración propia

Como lo hace notar, Bowlby (1976), durante los primeros meses de vida, los infantes realizan su primer vínculo de apego con su figura materna. Sin embargo, conforme estos van creciendo, amplían sus relaciones de apego con personas cercanas a su núcleo familiar. Es así que se establecen nuevas figuras de apego.

Lo mencionado hasta aquí supone afirmar que los vínculos de apego también se construyen con otros individuos que forman parte del entorno familiar, no únicamente la

madre. Entre ellos tenemos: el padre, los hermanos y otros cuidadores que estén en interacción con el niño.

1.3. Funciones del apego

Existen dos funciones primarias que constituyen el apego. Entre estas, se puede encontrar: la función adaptativa y de supervivencia, y la función de búsqueda de seguridad y protección (Herrera, 2011).

En cuanto a la primera, desde una perspectiva objetiva, se propone que el apego se establece como respuesta a la necesidad de proximidad a fin de garantizar la supervivencia de la humanidad. Esta función nace fruto de estudios etológicos y primatológicos que, tras experimentación con animales, ponen especial atención al valor adaptativo del apego.

En cuanto a la segunda, se identifica, desde una perspectiva subjetiva, la función de búsqueda de seguridad y contacto con un cuidador que brinde protección ante situaciones alarmantes. De hecho, para el establecimiento de esta función, se hicieron experimentaciones en primates bebés quienes en situaciones de peligro recurrían a su figura de apego buscando protección. Herrera (2011) refiere que este “es el recurso fundamental para sentirse seguro, confiado, sereno y estable emocionalmente” (p.21), ya que le permitirá al niño percibir que su referente principal está disponible para propiciarle acciones de cuidado.

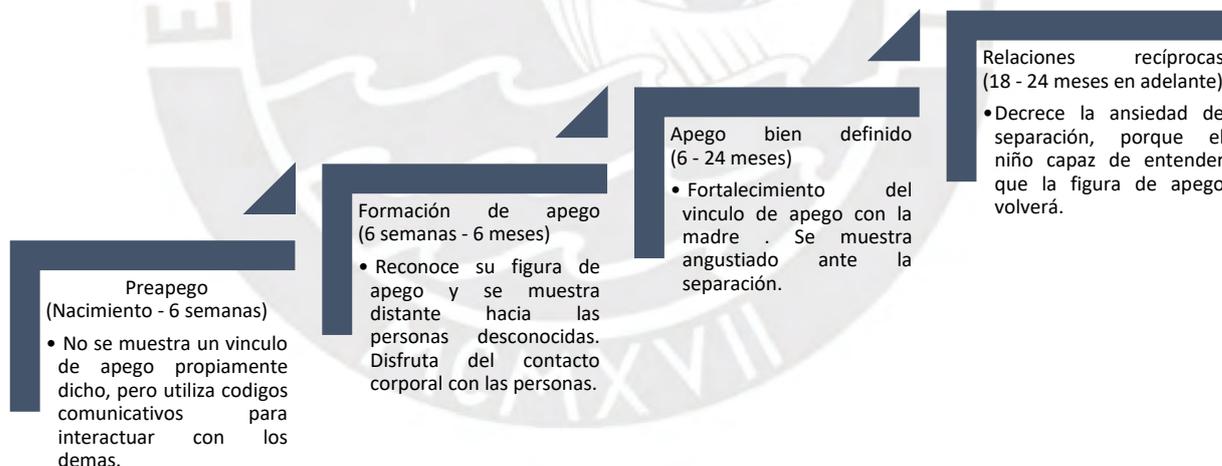
1.4. Fases de apego y tipos de apego

Bowlby (1976), en sus investigaciones, describe el apego como un tipo de comportamiento que provoca que dos individuos se mantengan en proximidad. Es así que, desde su posición, da a conocer que “como resultado del bebé con el ambiente y, en especial con la principal figura de ese ambiente, es decir la madre, se crean determinados sistemas de conducta, que son activados en la conducta de apego” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2011, p.1). Esto da inicio a la formación de diadas (madre – hijo) que son propias de la formación del apego.

El rol de la figura materna en la vida de un niño ocupa un papel muy importante, ya que la calidad de las experiencias tempranas está relacionada con la adaptación positiva del niño a un entorno. Para asumir este significativo rol, se debe tener en claro que el desarrollo saludable del niño está en función de la salud mental de la madre. Al respecto, Winnicott (1965) sostiene ciertas características que debe tener una madre para que pueda desempeñar su función favorablemente. Estas son: a) debe ser aceptada, b) apreciada por su familia y c) sentirse segura. De esta manera, plantea dos modelos de madres. La primera, prepara a su hijo para que pueda enfrentar con autonomía los retos que se le presenten, mientras que la segunda, depende de su hijo para sentirse realizada, por lo que busca que su hijo necesite de ella constantemente.

A continuación, se describirán las etapas por las que el niño atraviesa en el proceso de la construcción del apego. Sobre ello, Bowlby (citado por Soler, 2016) propone cuatro fases de apego que se muestran en la figura 4. Estas tienen relación con la edad del niño y su maduración cognitiva. Véase las principales características de cada etapa.

Gráfico N° 4: Fases de apego por la que atraviesan los niños



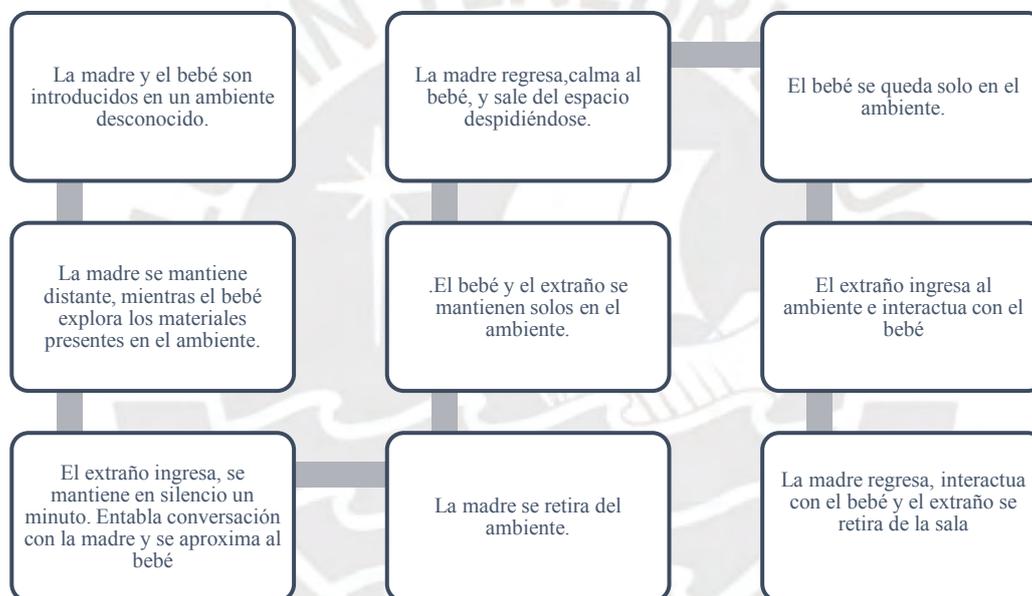
Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, Ainsworth (1989), apoyándose en la investigación de Bowlby, plantea una técnica conocida como *La situación extraña de Ainsworth* con el propósito de evaluar los tipos de apego que se establecen entre el cuidador y el niño. Para ello,

diseña un conjunto de situaciones por las que pasará cada niño con su cuidador y un adulto no familiar.

El experimento de la situación extraña permitió observar y evaluar el comportamiento de cada niño según el tipo de relación que haya desarrollado con la madre. Este se desarrolló con una muestra de 100 familias en un entorno desconocido. A continuación, se detallará las diferentes etapas del proceso experimental de Mary Ainsworth.

Gráfico N° 5: “La situación extraña de Ainsworth: Etapas del procedimiento”



Fuente: Elaboración propia

Tras el experimento, se proponen tres tipos de apego: seguro, evitativo y ambivalente. Respecto al primero, Garrido (2006) expone que los niños que presentan ese tipo de apego son capaces de separarse de los padres, molestarse ante la partida de la madre, pero explorar con naturalidad el ambiente y buscar el consuelo de estos en situaciones de angustia. Mikulincer, Shaver y Pereg (como se citó en Garrido, 2006) indican que en el apego seguro “existe baja ansiedad y evitación, seguridad en el apego, comodidad con la cercanía y con la interdependencia, y confianza en la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos de afrontamiento al estrés” (p.495). Aquellos infantes

que han desarrollado el apego seguro tienen facilidad para manejar el estrés, controlar sus emociones, y buscar a los problemas.

Respecto al apego evitativo, las características de este en la infancia se visualizan cuando el infante muestra indiferencia o poca importancia ante la ausencia o presencia de su cuidador principal. Mikulincer *et al.* (como se citó en Garrido, 2006) sostiene que en el “estilo evitativo no hay seguridad en el apego, se produce una autosuficiencia compulsiva y existe preferencia por una distancia emocional de los otros” (p.497). Este tipo de apego, se puede observar dentro del aula cuando el niño evita el contacto con la madre y no busca su atención para encontrar consuelo.

En relación al apego ambivalente, los infantes se muestran desesperados ante la ausencia de la figura principal, y pese a que esta regrese, no pueden consolarse con facilidad. En ciertos casos, incluso rechazan el contacto de los padres y se muestran agresivos con ellos. Mikulincer *et al.* (como se citó en Garrido, 2006) enfatiza que “en el estilo ansioso ambivalente, se aprecia alta ansiedad y baja evitación, inseguridad en el apego, fuerte necesidad de cercanía, preocupaciones en cuanto a las relaciones y miedo a ser rechazado” (p.496). En un salón de clase estos niños pueden presentar las siguientes conductas: i) poca participación, ii) rechazo a los extraños y iii) excesiva preocupación por la presencia de su cuidador principal.

Así pues, Ainsworth (como se citó en Bowlby, 1976), comprende que los niños cuyos cuidadores han respondido positivamente a sus demandas y les han ofrecido ambientes de interacción saludables, poseen disposición y confianza para explorar nuevos ambientes y desarrollar actividades de exploración. Esto les posibilita a los niños sentir la seguridad de que aún si no está presente el cuidador principal siempre lo cuidará, por lo que confiará en las decisiones que este tome en torno a él. Durante este proceso, el niño, progresivamente, construye su autonomía.

Casullo y Fernández (2004) enfatizan que “los vínculos de apego se distinguen de otras relaciones en el hecho de que proveen sentimientos de seguridad y pertenencia sin los cuales habría aislamiento e inquietud” (p.184). De tal manera, es importante reconocer que el apego es la pieza fundamental y clave del desarrollo infantil que impactará

definitivamente en las relaciones que se establezcan con los demás. Esto repercutirá en la vida adulta del niño. Así pues, Balbernie (2013) indica que:

³The child's first relationship, the one with the mother, acts as a template, as it permanently moulds the individual's capacities to enter into all later relationships. These early experiences shape the development of a unique personality, its adaptive capacities, as well as vulnerabilities to and resistances against particular forms of future pathologies (p. 210)

1.5. Separación afectiva

La separación de las figuras de apego resulta, en ocasiones, un proceso complicado y difícil tanto para los niños como para los adultos. Esta separación puede provocar consecuencias en el desarrollo del niño, y si prevalece en el tiempo puede convertirse en un problema emocional que necesitará de la ayuda de un especialista.

En este proceso, juegan un papel importante las experiencias tempranas que el niño vivió con sus cuidadores y el tipo de vínculo afectivo que se desarrolló dentro del hogar. Estas experiencias se convertirán en sus principales referentes para relacionarse con las personas. Este proceso puede provocar que los niños experimenten sentimientos de angustia y ansiedad.

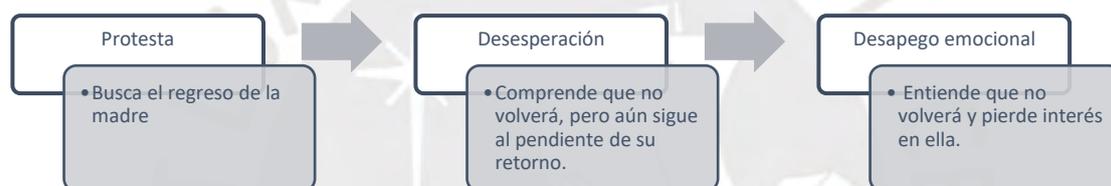
Bowlby (1976) realizó un experimento con niños pequeños cuyas edades variaban entre uno y dos años. A estos niños se les reemplazó a las progenitoras por madres sustitutas y se visibilizó que tanto los niños de un año como los de dos se mantuvieron tranquilos ante la separación de la madre durante la primera semana. Sin embargo, con el paso del tiempo, los niños se aferraron a las pertenencias y recuerdos de la madre mostrándose distantes de las madres sustitutas. Se observó que los niños de un año manifestaban un comportamiento hipersensible, en comparación a los niños de dos años, quienes solo se mostraban confundidos y sollozos.

³ La primera relación del niño, aquella con la madre, actúa como una plantilla, ya que moldea permanentemente las capacidades del individuo para interactuar positivamente en todas las relaciones posteriores. Estas experiencias tempranas configuran el desarrollo de una personalidad única, sus capacidades de adaptación, así como las vulnerabilidades y resistencias contra formas particulares de patologías futuras.

Al interpretar los resultados, se llegó a la conclusión de que los niños pequeños son conscientes de la existencia de su figura de apego, normalmente la madre, y que la separación de esta puede significar un difícil momento en la vida del niño, por esta razón se presentan condiciones que pueden aminorar la intensidad de separación, de modo que se logró una adaptación positiva.

Robertson (citado por Bowlby, 1976), tras analizar el experimento, plantea que es posible evitar la intensidad de separación entre el cuidador y el niño siempre que la figura de apoyo sea capaz de garantizarle al niño cuidado y protección. En otras palabras, se puede evitar el desencadenamiento de la secuencia de separación que está conformada por las siguientes etapas:

Gráfico N° 6: Etapas del desencadenamiento de la secuencia de separación



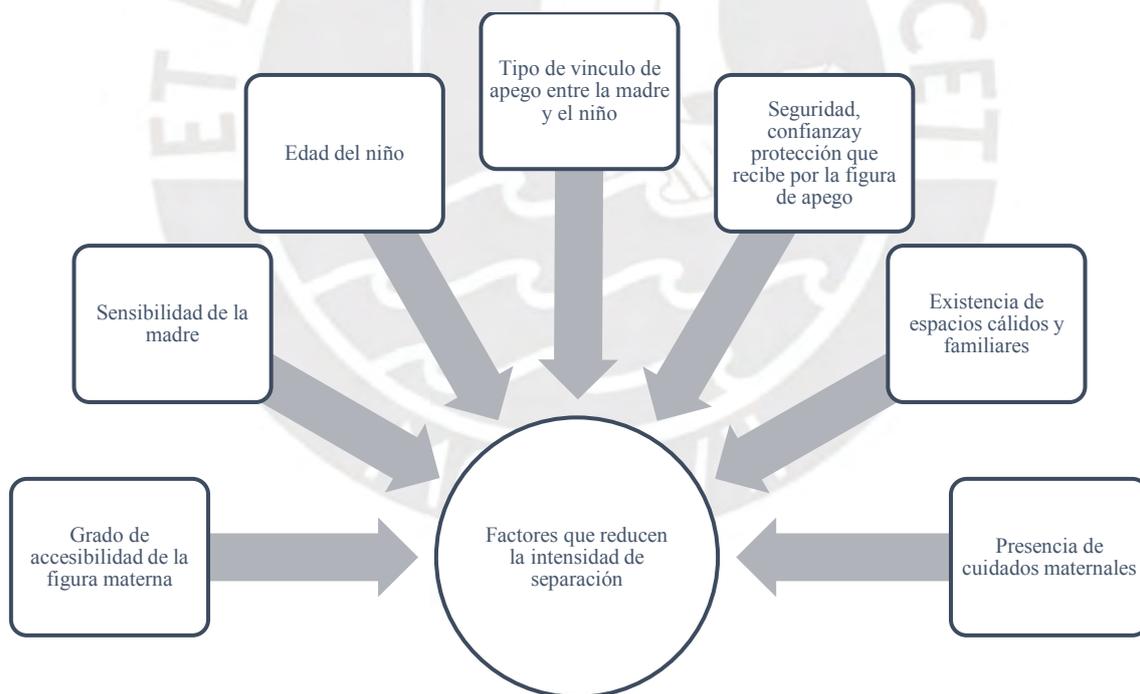
Fuente: Elaboración propia

Conviene subrayar que cada una de las reacciones presentes en cada fase responden a la necesidad del niño por buscar cercanía con su figura materna. De esta manera, en la primera fase (protesta) el niño expresará su necesidad de proximidad con su madre mediante el llanto, la angustia y el desconsuelo. Este se mostrará atento a cada cambio que sucede en su entorno con la esperanza de encontrarla. En la segunda fase (desesperación), el infante continuará con el llanto de manera monótona, se mostrará distante y ambivalente ante los nuevos cuidadores. Esta reacción está caracterizada principalmente por el duelo que experimenta el niño al aceptar que la madre nunca más volverá. Finalmente, en la tercera fase (desapego emocional), el niño muestra comportamientos de aceptación hacia el cuidado de la sustituta materna. Intercambia sonrisas con esta, se muestra sociable y se adapta al espacio en el que se encuentra. Es así que cuando observa a la madre nuevamente, se muestra indiferente ante su presencia (Bielsa, s.f).

La edad del niño en el proceso de separación juega un rol importante, ya que, a mayor edad, las emociones como el miedo, la angustia, el enfado y la tristeza disminuyen notoriamente. A los 3 años, los niños tienen mayor conciencia de los sucesos que pasan a su alrededor y, a los 5 años, son capaces de aceptar los cambios y acaparse con facilidad. Es diferente en el caso de los bebés, ya que estos no tienen la facilidad para comprender el paso del tiempo a su alrededor. Es así que, mientras un niño experimenta un periodo corto de tiempo de separación, para un bebé resulta ser una eternidad.

Existen factores que aminoran la angustia de separación. Entre estos se encuentra la edad del niño y, principalmente, las condiciones que se preparan en el espacio para garantizar su seguridad y confianza. Estas giran en torno a: i) la familiaridad del ambiente, ii) los cuidados afectivos que se le brinda y iii) la presencia de un cuidador digno de confianza para el niño (Ver gráfico 7).

Gráfico N° 7: Factores que reducen la angustia de separación en el niño



Fuente: Elaboración propia

Dicho brevemente, es en función de la seguridad y confianza que la madre construya con el ambiente para que el proceso de separación del infante sea positivo y eficaz. Esto es de gran relevancia debido a que la madre será el sostén emocional que

servirá de base para que el niño explore el entorno y desarrolle gradualmente su autonomía (Delgado, 2014). Con respecto a lo señalado en líneas previas, La Federación de enseñanza (2011) sustenta que:

Los padres tienen gran influencia en este momento ya que la adaptación de su hijo/a es determinada, en gran medida, por cómo ellos asuman la separación, sus temores, sus expectativas, su ansiedad, su seguridad o inseguridad en la decisión que han tomado y su grado de confianza en las posibilidades del niño/a y en las garantías del centro educativo elegido.(...) Estos sentimientos pueden ser transmitidos por los padres a través de diversas manifestaciones de excesiva preocupación, angustia, etc., que son captadas por su hijo/a respondiendo inconscientemente a ellas de forma negativa (p.3-4).

En resumen, la separación es un proceso complicado que experimenta el niño en cierta etapa de su vida. Esta dependerá de la calidad de vínculo que se haya desarrollado con la figura de apego, pues se convertirá en su principal referente para relacionarse con los demás.

A modo de facilitar este proceso, se exhorta a las figuras de apoyo a participar activamente ofreciéndole al niño las condiciones necesarias para aminorar la angustia de separación. Para ello, se necesitará que el niño haya desarrollado lazos de confianza y seguridad dentro de su hogar, de tal manera que pueda explorar el ambiente con facilidad y relacionarse con los demás.

CAPÍTULO 2: ADAPTACIÓN INFANTIL AL ÁMBITO ESCOLAR

Todo niño tiene que enfrentar, en algún momento de su infancia, la vivencia de ingresar al nido. Esta representa para él un ambiente totalmente nuevo, y por ello, su desenvolvimiento dependerá de la relación que haya recibido por parte de su cuidador primario, ya que deberá separarse de este y adaptarse a este nuevo contexto. Los docentes y la institución también juegan un papel importante, pues son los llamados a facilitar este proceso.

2.1. La adaptación infantil como concepto

La “adaptación infantil” ha sido estudiada por diversos autores y cada uno de ellos le otorga su propio significado, por lo que es necesario precisarlo durante este estudio. Esta investigación encamina el término “adaptación” a los planos social y psicológico, especialmente, en la asociación entre el niño y el nuevo contexto.

Pérez (2010) entiende a la adaptación como el proceso de formación de un niño bajo el cual amplía su núcleo social y es incluido en un nuevo entorno.

Urrea (como se citó en Albornoz, 2017) señala que el proceso de adaptación incita al niño a modificar “sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas” (p.178).

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009) se refiere a la adaptación como la entrada del infante a su centro escolar, generando un

conflicto al verse obligado a dejar a su cuidador primario. Del mismo modo, señala como “período de adaptación” al proceso que toma el niño para superar este episodio.

En base a lo presentado, para efectos de este estudio, se considera a la “adaptación infantil” como la incorporación del niño a la escuela, la cual implica intrínsecamente la creación de nuevos vínculos con agentes no pertenecientes a su entorno familiar. No obstante, es preciso señalar que este proceso no es exclusivo del niño, sino también representa un cambio para los padres.

Los docentes, por tanto, tienen como objetivo facilitar este proceso mediante la construcción de espacios de aprendizajes que el niño desee explorar. Estas técnicas permiten que esta transición no represente un episodio traumático para el niño. Por ello, al diseñar el aula, es importante tener en cuenta los gustos de los infantes y los ritmos de aprendizaje de cada uno de estos. En otras palabras, se necesita que los docentes comprendan que cada niño es distinto, por ello, la necesidad de personalizar cada experiencia de aprendizaje.

Si bien se han presentado los factores que influyen en este proceso, es importante señalar también las consecuencias del proceso de adaptación. Sus interacciones sociales y su predisposición al momento de aprender se derivarán de esta trama.

2.1.1. Participantes del proceso de adaptación

Como se mencionó anteriormente, existen dos agentes principales durante la adaptación del niño: la escuela y la familia. Estos participantes tienen un rol significativo en este proceso, ya que asisten en el desarrollo socio afectivo del niño.

Es imperativo entender que, si bien representan dos entornos diferentes para el niño, estos no pueden ser estudiados como agentes independientes, ya que su trabajo en conjunto permitirá obtener los mejores resultados. De este modo, las interacciones sociales inician en casa y se extienden en el entorno escolar, donde se deben comprender las carencias socio afectivas que cada niño posee y responder de manera asertiva frente a estas.

El trabajo en conjunto de ambos espacios le ofrece al niño la estabilidad necesaria para su desarrollo y descubrimiento del mundo. Así, cada niño construye sus valores, creencias y costumbres mediante sus relaciones sociales en estos escenarios.

Es preciso señalar, en este punto, la Teoría Ecológica planteada por el psicólogo Urie Bronfenbrenner, ya que facilita la comprensión de las funciones de los diversos agentes implicados en este proceso. Esta teoría estudia a la persona (el niño en este caso) en base a las relaciones sociales que presenta con cada actor que lo rodea en su vida. Estas interacciones pueden afectar de manera positiva o negativa al sujeto de estudio y considera desde las relaciones inmediatas hasta la influencia de la cultura.

Con el objetivo de simplificar la comprensión de esta teoría, se presentará un caso que sirva como ejemplo. Piense en un niño, llamémoslo Mateo. A través de él, se procederá a explicar los cinco sistemas de la teoría presentada anteriormente.

El primero de los sistemas es el *Microsistema*, el ambiente más cercano al niño en cuestión. Con este entorno, el niño interactúa de manera directa. El microsistema de Mateo comprende entonces, por un lado, las relaciones que tiene con los miembros de su familia y, por otro lado, los docentes y compañeros de su entorno escolar. Con el fin de instaurar estos vínculos, Mateo formará, como se mencionó en el capítulo 1, diadas (madre e hijo, docente y alumno) que le otorgarán la confianza y seguridad necesaria para desenvolverse en nuevos escenarios, donde el apego juega un rol trascendental.

El segundo sistema es el *Mesosistema*, el cual estudia las relaciones entre los microsistemas ya mencionados. En este caso, la relación entre los padres de Mateo y sus docentes corresponderían a este sistema. Oponerse a un trabajo en conjunto entre estos retrasa el desarrollo del niño, por lo que resulta imperativa la colaboración mutua. Sobre este entorno, Santrock (2006) describe como característica principal del Mesosistema que:

[...] implica los vínculos entre microsistemas o las conexiones entre los contextos. Algunos ejemplos son las conexiones entre las experiencias familiares y las experiencias escolares [...] Por ejemplo, aquellos niños que han sufrido rechazo

por parte de sus padres tienen más dificultad para desarrollar una relación positiva con sus profesores (p.45).

El siguiente sistema es el *Exosistema*, el cual ya no influye directamente en el niño. Incluye todo acontecimiento dentro de los microsistemas mencionados en el primer apartado. Por ejemplo, si el padre de Mateo debe cambiar de ciudad por motivos laborales, él deberá adaptarse a un estilo de vida diferente, el cual puede resultar difícil de sobrellevar.

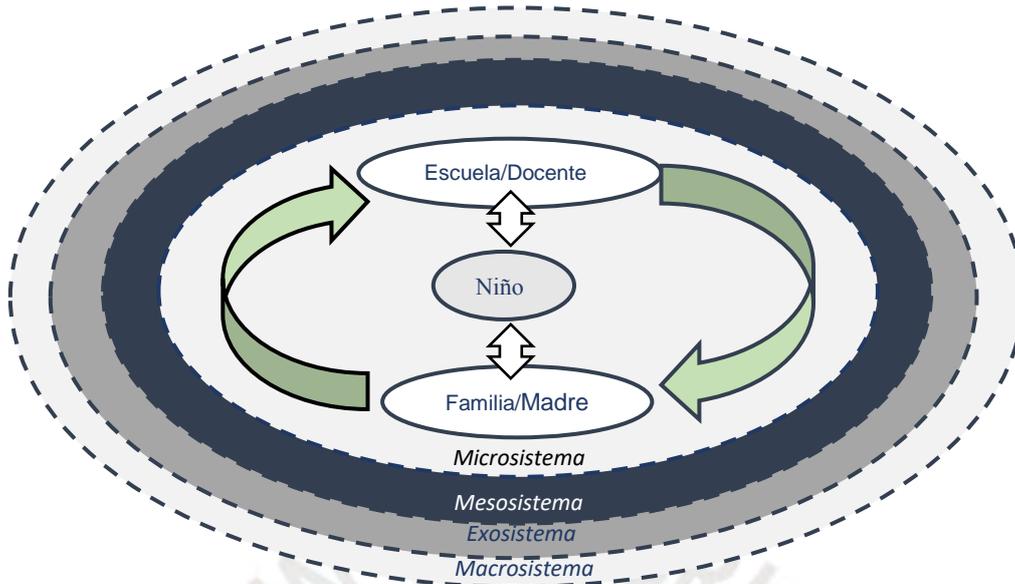
Seguido a ello, se tiene el *Macrosistema*. Este representa, en líneas generales, la cultura de la sociedad en la que el niño vive. Si, por ejemplo, Mateo nació y creció en un país que se encontraba en guerra, su representación de la paz y el conflicto estarán notoriamente marcadas por este hecho. De este modo, el macrosistema permite la construcción de las creencias que el niño tendrá del mundo.

El último sistema es el *Cronosistema*, el cual incluye todos aquellos cambios que sucedan en la vida del niño a lo largo del tiempo. Así, tiene la capacidad de influir en el desarrollo de Mateo, por ejemplo, la separación de sus padres, la muerte de uno de ellos, entre otros.

Para resumir todo lo mencionado hasta este punto sobre los entornos que intervienen en el desarrollo del niño, se puede observar el gráfico 8. Como se aprecia, los sistemas micro y meso influyen de manera directa, mientras que los sistemas exo, macro y crono lo realizan de manera indirecta.

Por ello, este estudio se centrará en los dos primeros aspectos (aquellos que influyen directamente), basándose en el hecho de que, el trabajo con estos dos entornos tiene una mayor influencia en la búsqueda de la adaptación positiva y la formación de las diadas ya mencionadas. Asimismo, es sustancial reconocer que, dado que cada niño posee entornos diferentes, los periodos de adaptación de todos serán diferentes.

Gráfico N° 8: Teoría Ecológica – cuatro subsistemas que influyen en el niño



Fuente: Elaboración propia

2.2. La adaptación del niño a la escuela

Cuando el niño debe romper el lazo afectivo con la familia, empiezan a surgir comportamientos que parten de la ansiedad y el temor, ya que no solo tienen que empezar a relacionarse con otros niños de su edad, sino también a aceptar que otros adultos los guíen durante estos pasos.

Sin embargo, este temor no es sinónimo de alarma, pues no debe confundirse como indicador de que sus necesidades no hayan sido satisfechas. Este conjunto de sensaciones que experimenta el niño es propio de su proceso de crecimiento y madurez.

De todos modos, la facilidad para superar este trance dependerá del vínculo socio afectivo desarrollado entre el niño y su cuidador primario. Como se señaló previamente, si se ha educado al niño de tal modo que se genere un vínculo de apego seguro, la ruptura con sus padres y el ingreso a la escuela no representarán tareas laboriosas ni prolongadas.

Cada niño posee necesidades específicas, por lo que su periodo de adaptación será diferente. Algunos deciden no interactuar y parecen no entender la situación, mientras que otros sollozan y gritan una vez que el cuidador abandona la sala. Asimismo, para

ciertos niños este periodo dura menos de 2 semanas; por el contrario, para otros, estos episodios de ansiedad pueden llegar a durar meses. Albornoz (2017), sobre este tema, señala que:

Existen niños que les es fácil adaptarse con facilidad a la escuela y cumplir con las órdenes y normas establecidas tanto por el maestro como por la Institución, sin embargo, a otros se les representa un proceso difícil y lento debido tal vez a las situaciones vividas en su hogar y por el tipo de relación que tienen los padres con el niño. Es decir, que existen determinados aspectos del ambiente familiar que inciden en el proceso de adaptación escolar del niño, de aquí la importancia que tiene el núcleo familiar dentro del proceso de adaptación escolar (p. 178).

Así, el grado de angustia y la manera de expresarla dependerá de la personalidad del niño y de la relación con sus cuidadores primarios. Sobre esto, el California Childcare Health Program (s.f) afirma que, a la edad de seis meses, el bebé ya es consciente de la partida de los padres; no obstante, no comprenden el hecho de que volverán y mucho menos, entienden la noción del tiempo en el que lo harán. Esta situación es la que les genera ansiedad. Del mismo modo, Bowlby (1976) señala que, entre las 28 y 30 semanas, el bebé ya siente intranquilidad debido a que entiende cuando su madre se aleja.

La edad del niño también es un factor importante para determinar el grado de ansiedad que presenta, resultando en una mayor angustia en los niños más pequeños, ya que su noción del tiempo no está totalmente construida aún. Por ello, se analizarán las reacciones de los niños ante la ruptura del lazo afectivo de acuerdo a su edad.

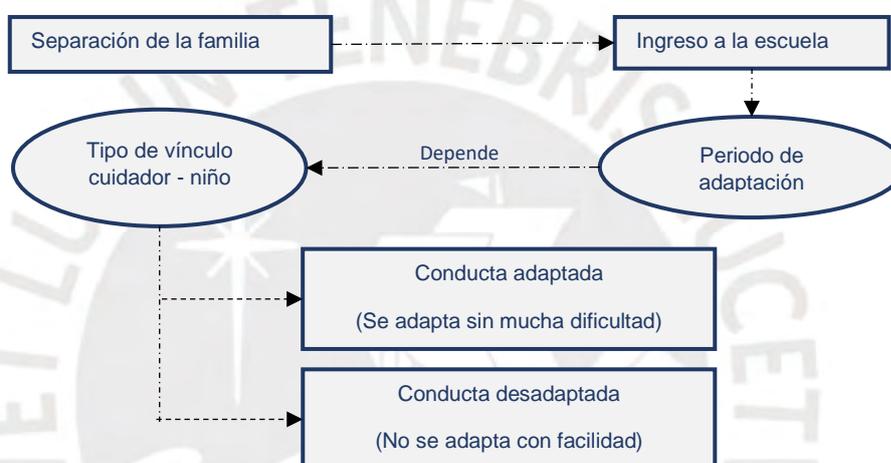
Bowlby (1976) afirma que, entre los 11 y 33 meses, el niño es capaz de entender la separación de su cuidador primario, por lo que las sensaciones de desasosiego y zozobra lo invaden. Entre los 2 y 3 años, este sentimiento de angustia se reduce, pero se mantiene indagando sobre el paradero de su cuidador.

En base a estas afirmaciones, los niños pequeños, al no poder comunicarse con sus cuidadores de manera oral (como preguntarle a dónde va o cuándo volverá) sufren mayor angustia. Sin embargo, cuando crecen, son capaces de entender que sus padres volverán a la escuela por ellos y los llevarán a casa, por lo que su angustia se reduce.

Como se vio en el capítulo 1, es posible mantener la ansiedad de los niños en niveles manejables e impedir la secuencia de separación que implica; protesta, desesperación y desapego.

De manera ineludible, se puede afirmar que el periodo de adaptación requiere un cuidado especial. Es un proceso que toma tiempo y necesita la confianza de la familia, ya que el niño confiará en este nuevo escenario siempre y cuando su cuidador primario también confíe.

Gráfico N° 9: Relevancia del vínculo entre el niño y el cuidador primario



Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Conductas frecuentes en el periodo de adaptación

La adaptación a la escuela puede ser un proceso positivo o negativo. Algunos niños sobrellevan este escenario sin dificultades, se vuelven agentes activos en las actividades que se realizan en clase, se desenvuelven de manera natural, participan e interaccionan con los demás niños. No obstante, para otros, la separación de los padres les genera mucha angustia y se presentan determinadas conductas propias de este periodo.

De acuerdo con Juárez (2010), el miedo y sensación de abandono se presentan en la gran mayoría de niños. Los síntomas más comunes son, por tanto, llantos, pérdida del apetito, insomnio, rechazo a la partida de los padres, dolores de cabeza intensos o agresividad.

Durante el proceso de adaptación, los niños presentan ciertos comportamientos a medida que interactúan con sus compañeros. Con respecto a ello, Lee (1984) realizó una investigación a 200 adultos que trabajan con infantes. En esta, se presentan determinados comportamientos usualmente presentes en el periodo de adaptación. Es muy importante que los docentes conozcan estas conductas (Tabla 1), de modo que puedan actuar de manera empática frente a estas.

Tabla N° 1. Conductas típicas durante la adaptación infantil

Conducta	Descripción	Ejemplo	Actuar del docente
Curiosidad y experimentación	Los niños se interesan por su entorno y deciden experimentar con los materiales presentes.	Introducir objetos en su boca o destruirlos.	Añadir materiales para que los niños exploren y volverlos conscientes de cómo usarlos.
Seguridad amenazada	Cada niño reacciona de manera diferente a la separación de sus padres.	Rabieta que incluyen llantos y gritos.	Contener emocionalmente al niño y explicarle lo acontecido.
Posesión	Los niños se sienten los protagonistas de todo y por eso consideran que todo es de ellos.	No compartir o quitar juguetes a otro niño.	Propiciar que entre los niños negocien una solución donde cada uno tenga un tiempo para usarlo.
Frustración	Se genera debido a que no se le permite al niño hacer lo que él desea, o porque no puede realizar algo por sí mismo.	Negarles ir a jugar si no es tiempo o no poder encajar la pieza de un rompecabezas.	Enseñar al niño a superar estos episodios de frustración, brindándole apoyo emocional.
Impulsividad	Los niños muestran sentimientos que no pueden controlar, motivo por el cual actúan de manera agresiva.	Morder el brazo de un niño porque quiere usar el juguete que él tiene.	Indicarle al niño que su comportamiento ha afectado a su compañero, haciéndolo participe de la solución.

Fuente: Elaboración propia que retoma ideas de Lee (1984)

Las conductas presentadas en la tabla previa se aprecian comúnmente en los periodos de adaptación infantil a la escuela. Sin embargo, dependen de la personalidad del niño, de las interacciones previas y de la seguridad ofrecida por su entorno familiar. Si el niño pertenece a un hogar que abastece sus necesidades y le brinda la confianza necesaria, su inserción al mundo escolar se llevará a cabo de manera positiva.

Los comportamientos de la Tabla 1 no son los únicos que se presentan en los niños, sino también existen aquellos niños que no lloran, pero presentan desconfianza por el espacio y se muestran poco predispuestos a interacciones sociales. Sin embargo, todas estas conductas deben eclipsarse, poco a poco, mientras el niño se adapta al ambiente escolar y entiende el nuevo espacio en el que se encuentran. Juárez (2010) refiere que:

Estas alteraciones del comportamiento normal de los pequeños no desaparecerán hasta que sean establecidos los suficientes lazos afectivos con las personas que se relaciona, y hasta que no tenga un conocimiento suficiente del nuevo entorno físico y social (p.2).

El proceso de adaptación finaliza una vez que las conductas estudiadas ya no aparecen en el aula y, por el contrario, el niño se desplaza sin miedo por el espacio, se relaciona con sus compañeros, entiende las normas propuestas y es capaz de despedirse de su cuidador primario sin mostrar señales de intranquilidad. Sin embargo, debido a su edad, es posible que ciertas conductas, como el manejo de la impulsividad o frustración, se mantengan a lo largo del tiempo. Frente a ello, se le debe enseñar al niño a manejar estos sentimientos y guiarlos sobre cómo deben actuar.

2.3. El rol del adulto frente al periodo de adaptación

Docentes y padres representan los principales actores para el proceso de adaptación del niño. Por ello, es indispensable conocer sus funciones, así como las estrategias adecuadas para garantizar un proceso de escolarización positivo para los niños.

2.3.1. El rol del docente

El rol fundamental del educador se basa en la empatía y comprensión que muestra ante las conductas que se producen debido a la ansiedad de los niños frente a la partida de sus cuidadores primarios. Todo el equipo encargado de la educación debe conocer la

complejidad de este proceso para actuar de manera positiva frente a las necesidades específicas de cada niño, pues cada uno presenta estilos de vida y costumbres diferentes.

La función principal del equipo educativo es favorecer la confianza y seguridad de los niños y padres de familia. Los docentes deben entender la importancia de este proceso y planificarlo para lograr este objetivo. Sin embargo, esto solo es posible si la institución educativa se compromete con el proceso de adaptación.

Los docentes deben considerar ciertos aspectos durante la planificación de este proceso: la familia, los niños y ellos mismos (Juárez, 2010). Estas consideraciones incluyen:

Desarrollar vínculos de confianza con las familias. Así, ellos no presentarán oposición con el actuar docente y, en cambio, facilitarán este proceso. Cabe resaltar que los docentes son los encargados de explicar, a los padres de familia, el rol y las funciones que tienen durante este periodo, recordándoles que no solo los niños atraviesan el proceso de adaptación, sino ellos también. Estas funciones dependerán de las características del niño, así como de las actitudes que presenten los cuidadores durante este periodo.

Con referencia al niño, se debe reconocer que cada uno presenta peculiaridades y entornos diferentes, por lo que no se deben construir ideas previas en base únicamente a lo observado. En su lugar, se debe responder de manera asertiva, propiciándoles seguridad y entendiendo que cada uno ha pasado por un tipo de crianza que afecta, de manera positiva o negativa, su inserción a la escuela.

En cuanto al equipo educativo, es el encargado de diseñar el ambiente de modo que rescate no solo las preferencias de los niños, sino también que reúna las características que estos poseen. Así, estos se sentirán seguros y confiados para explorar el escenario. Adicionalmente, deben reaccionar con técnicas apropiadas de acuerdo a las necesidades de cada niño. Entre estas estrategias que permiten individualizar el aprendizaje, se tiene a la observación. Sobre este tema, Early Head Start National Resource Center (2013) refiere que la observación:

⁴ [...] leads teachers, home visitors, and family child care providers to a deeper understanding of the child as a human being. In turn, this leads to a greater capacity to engage in a responsive relationship with the child. [...] (It) also helps staff build relationships with children with whom they may not initially feel a strong attachment or emotional connection (p.6).

Por consiguiente, se destaca como beneficio de la observación, el conocimiento de las singularidades de cada niño, para así poder generar vínculos más profundos con cada uno de ellos. También es trascendental que la familia y los docentes, en conjunto, recaben toda la información del niño. Esto es importante, ya que las acciones de los niños generalmente se relacionan con situaciones acontecidas en casa. Por ello, la relación docente – familia es de vital importancia, pues gracias a esta sinergia, el docente entiende el porqué del actuar del niño.

La familia es el segundo factor que facilita el proceso de adaptación del niño al ámbito escolar. Naomee (2013), en su investigación sobre el rol de la familia en el desarrollo temprano del niño, señala que “⁵Without the active involvement of the family members specially the parents it is quite impossible for the children to develop strong physical, mental, moral and intellectual potential” (p.161). Así, es posible afirmar que la familia es la encargada de que el niño desarrolle todas sus capacidades.

La concepción de los padres sobre el proceso de escolarización también influye en el niño, ya que construye la representación mental de este sobre la institución educativa, es decir, si el padre tiene una imagen positiva sobre el ámbito escolar y se la transmite al niño, él se sentirá entusiasmado por asistir a la escuela, pues la reconocerá como un espacio donde puede estar seguro. En cambio, si los padres no confían en la escuela y dudan sobre el enfoque educativo, el niño sentirá que no es un espacio seguro y no se desenvolverá de manera correcta.

⁴ [...] lleva a los maestros, visitantes domiciliarios y proveedores de cuidado infantil familiar a una comprensión más profunda del niño como ser humano. A su vez, esto conduce a una mayor capacidad para participar en una relación receptiva con el niño. [...] También ayuda al personal a construir relaciones con niños con los que inicialmente no sienten un fuerte vínculo o conexión emocional.

⁵ Sin la participación activa de los miembros de la familia, especialmente los padres, es imposible para los niños desarrollar un fuerte potencial físico, mental, moral e intelectual.

Una estrategia para aminorar la ansiedad de los niños es que los cuidadores le expliquen al niño por qué se van y cuándo volverán. De este modo, este comprenderá que no lo han abandonado. De manera análoga, hay ciertas conductas de las que deben prescindir, como prometerme algo al volver o engañarlos para que se queden en la escuela. Ignorar sus sentimientos tampoco es una buena técnica.

Tal como se ha planteado, es importante que los cuidadores se preparen y preparen a los niños emocionalmente a afrontar este nuevo escenario que traerá consigo nuevas experiencias. Es así que la pregunta que surge es: ¿cómo pueden los padres favorecer la adaptación del niño a la escuela? Vallet (2011) propone un conjunto de estrategias que es propicio que los padres conozcan y empleen a lo largo de este proceso.

En primer lugar, se le debe explicar al niño que asistirá a un nuevo espacio en donde se encontrará con nuevos compañeros y nuevos contextos de aprendizaje. El objetivo es prepararlo para afrontar esta nueva experiencia, buscando que esta no sea traumática para él.

En segundo lugar, se le debe hablar al niño de este nuevo contexto como un espacio positivo, donde podrá divertirse con sus compañeros y explorar nuevas áreas.

En tercer lugar, al volver a la escuela, los cuidadores no deben mostrarse ansiosos, pues así les transmiten inseguridad al niño. Ellos deben mostrarles que confían en el espacio en el que lo han dejado.

En cuarto lugar, los cuidadores deben entender que esta experiencia puede resultar muy compleja para los niños, por lo que pueden presentar algunos síntomas que reflejen ansiedad o desasosiego como: insomnio, conductas agresivas, impulsividad, entre otros. Sin embargo, al igual que otras etapas, esta terminará y el niño se sentirá nuevamente tranquilo.

Finalmente, los cuidadores deben contribuir a la búsqueda de la autonomía del niño, por lo que tienen que continuar con las técnicas de adaptación que se realicen en el aula.

Los padres, junto a los docentes, deben comprender de la importancia de su rol durante este proceso. Por esta razón, su relación es de vital importancia para que el niño se muestre predispuesto a entablar relaciones sociales. Tanto el cuidador, como el docente, deben otorgarle esa confianza que el niño necesita para explorar el nuevo espacio y así contribuir a su desarrollo.



PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Problema

¿Cuál es el sistema de creencias de una docente sobre el proceso de adaptación de niños de 3 años de una Institución de Educación Básica Regular del sector público, en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego

3.2. Objetivo general

Analizar el sistema de creencias de una docente sobre el proceso de adaptación de niños de 3 años de una Institución de Educación Básica Regular del sector público, en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego

3.3. Objetivos específicos

- Identificar el sistema de creencias de una docente sobre el apego.
- Identificar el sistema de creencias de una docente en torno al proceso de adaptación.

3.4. Método utilizado: Nivel y tipo de investigación

La metodología del presente trabajo de investigación es de carácter cualitativo, ya que “se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Bautista, 2014, p. 358). Además, este enfoque posibilita que el investigador

pueda conocer y describir la forma en que uno o más participantes perciben y experimentan las situaciones a su alrededor de manera profunda y detallada.

Al respecto, Sarmiento (2009) manifiesta que, en el enfoque cualitativo de investigación educativa, se “interpreta y comprende la conducta de las personas dentro de su propia cultura de la comunidad, del grupo o individual” (p. 43). Se ha optado por este tipo de investigación, ya que responde al interés por analizar e identificar el sistema de creencias de nuestro sujeto de estudio (docente principal) en torno a la adaptación infantil de niños de segundo ciclo de educación inicial. Esto permitirá identificar las formas de pensar del docente durante su práctica pedagógica revelándonos, de manera holística, información que nos admitirá seguir construyendo nuevos conocimientos.

El nivel es descriptivo, ya que se busca la explicación detallada de cómo son o se manifiestan los fenómenos, las situaciones y los sucesos presentes en el espacio de estudio. Como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014), se busca conocer los sucesos a través de la descripción exacta de aquello que se evidencia dentro del ambiente a través de un registro minucioso con el fin de comprender la relación que existe entre las variables de apego y adaptación infantil.

La investigación se realizará en el marco de las prácticas pre profesionales, teniendo como sujeto de estudio a una docente del aula de 3 años del turno mañana de una Institución Educativa de nivel inicial. Por ello, se ha seleccionado el método de estudio de caso, ya que, como menciona Stake (1999), es una metodología de investigación cualitativa sumamente importante porque posibilita conocer la unicidad de un caso particular.

La docente del aula de tres años constituye un caso significativo, pues, en dicho espacio, se observaron casos de niños con problemas de adaptación infantil que tenían dificultades para iniciar un desarrollo social positivo. En estos escenarios, se evidenció que, de los 17 niños que conformaban el grupo de tres años, cuatro presentaban conductas agresivas; mientras que otros tres, problemas para tomar la iniciativa, desarrollando un comportamiento tímido frente a los demás. Asimismo, se registraron tres casos de niños que lloraban sin encontrar consuelo, pudiendo mantenerse en ese estado por más de dos

horas. Frente a esta situación, la docente decidió actuar y aplicar determinadas medidas. Una de ellas fue recomendarles a los padres de familia que se retiraran a sus hogares, luego de dejar al infante en el centro educativo. Esta decisión no fue bien vista por un grupo de padres, quienes señalaron que no podían dejar a sus hijos llorando en un estado de indefensión.

Otra de las medidas que se tomaron dentro del salón durante este periodo, fue indicarles a los demás niños que no deberían acercarse ni juntarse con el grupo de niños etiquetados como agresivos, debido a que estos podían hacerles algún tipo de daño. Esto generó conflictos entre los padres de familia. Esta situación persistió y la docente argumentaba que, aquellos padres cuyos hijos eran conflictivos, debían acompañarlos a un tratamiento psicológico y/o ser atendidos por colegios especialistas en temas de conducta. Este tipo de acciones ejecutadas por la docente despertó el interés para realizar esta investigación, buscando entender el sistema de creencias que la condujo a tomar estas decisiones, teniendo en cuenta que la docente cuenta con 41 años de experiencia en el sector educativo, tanto nacional como privado, y ha trabajado en, aproximadamente, 10 Instituciones Educativas pertenecientes a diferentes departamentos del Perú.

Su experiencia como docente en diferentes contextos educativos nos permitirá obtener información relevante que aporte significativamente al tema del presente estudio, ya que no solo revelará información sobre la importancia de la adaptación dentro del aula, sino también a partir de su experiencia profesional.

La elección de este método se sustenta en tres razones principales planteadas por Rodríguez *et al.* (como se citó en Álvarez y San Fabian, 2012): a) *su carácter crítico*, ya que permite confirmar la validez del conocimiento planteado en el marco teórico o modificar y ampliar el conocimiento en base al objeto de estudio, b) *su carácter extremo o unicidad*, debido a que se centra en un aspecto específico con características peculiares e individuales que son motivo de mi interés y c) *su carácter revelador*, porque es un caso particular que no ha sido objeto de estudios anteriores y su investigación contribuirá a tener una visión significativa sobre el sistema de creencias de la docente en torno al apego y el proceso de adaptación infantil en la Institución Educativa Nacional.

3.5. Consentimiento informado

En el marco de esta investigación, se da cuenta del valor en sí mismo del ser humano; por ello, se pretende respetar los principios éticos (beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad) que propone el comité de la Ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es así que se pone especial atención en el reconocimiento de la autonomía del sujeto de estudio dándole potestad para decidir si desea o no contribuir en el proceso de investigación.

En esta investigación se reconoce el principio del “respeto a las personas”, visualizando al ser humano como activo, autónomo y consciente para hacer uso de su libertad. En el marco de esta visión, se enfatizan tres elementos claves en el uso de la autonomía. Estas son: a) intencionalidad, otorgarles libertad para que puedan ejecutar acciones voluntarias, b) conocimiento, hacerlos conscientes de las acciones que se ejecutan y las decisiones que se toman y c) ausencia de control externo, que las decisiones que tomen los sujetos estén libres de amenazas o alteraciones externas. (Serie Ética de la investigación con seres humanos, 2017).

De esta manera, las acciones que se ejecutarán estarán orientadas al respeto y reconocimiento de la autonomía de las personas. Esto se realizará mediante el Consentimiento Informado (CI) en donde se priorizará que la docente que forma parte del estudio tenga pleno conocimiento de todas las implicancias que significa participar en la investigación. Así, puede hacer uso de su libre albedrío para decidir si desea o no ser parte de ella (ver Anexo 9). Se asegurará que el participante tenga pleno conocimiento de los procedimientos que se llevaran a cabo, ayudándolo a entender los beneficios directos e indirectos para y ella, y para la sociedad en general. Se mantendrá en confidencialidad al individuo involucrado y se evitará otorgarle algún tipo de incentivos económicos.

Partiendo del principio del “respeto a las personas” se asegurará también el anonimato del participante. El anonimato refiere al especial cuidado de los datos personales para que las personas no identifiquen quién es y cuál es su nombre. Esto describe la cualidad para mantener en reserva la privacidad del participante. De este modo, se mantendrá oculta la identidad de nuestro participante protegiéndolo tanto en los resultados que se publicarán, como en los que se recolectarán y archivarán.

Además, la información será archivada en un lugar seguro y confidencial, al cual únicamente el investigador tendrá acceso. Esta investigación busca no solo estar centrada en cuidar la identidad del sujeto de estudio, sino también en asegurar que la información que este provee sea tratada respetuosamente.

3.6. Definición de categorías e indicadores

3.6.1. Categoría 1: Vínculo del apego

El apego es un tipo de vínculo afectivo que establece el niño con su cuidador primario y/o figura de referencia. Esto le proporciona al niño seguridad y confianza para explorar el espacio teniendo en cuenta que existe un ser en el mundo dispuesto a cuidar de él. Es, en otras palabras, la fuerza emocional base de los infantes para adaptarse a nuevos contextos permitiendo una inserción positiva en el mundo social. Por tanto, esta categoría describe cómo se forma el apego en los primeros años, cuál es el papel de la familia en el proceso de formación del apego y la influencia que este tiene en el proceso de adaptación infantil.

3.6.1.1. Subcategoría 1: Conceptualización del apego

Existen postulados que describen el apego como una predisposición genética del infante que tiene por fin asegurar el predominio de la especie. Otros lo sustentan como un conjunto de comportamientos que se interrelacionan formando patrones de pensamiento que permiten la proximidad del niño a la madre. Dicho de otra manera, el apego puede ser descrito y entendido desde diversas posturas, ya sea desde un enfoque psicoanalítico, ecológico, biológico, psicológico, entre otros. Es por ello, que en esta subcategoría se analizan las respuestas de las docentes en torno a sus concepciones sobre lo que entienden por apego infantil.

3.6.1.2. Subcategoría 2: La formación del apego

El apego es un vínculo que se forma dentro de un sistema intrafamiliar. Por este motivo, se le otorga un rol fundamental a la familia como sujetos promotores del apego, encargados de satisfacer las necesidades emocionales básicas de protección y cuidado. En ese sentido, en esta subcategoría, se pretende analizar los conocimientos de los

docentes en torno al papel de la familia y el niño como promotores y constructores del apego infantil.

3.6.1.3. Subcategoría 3: Influencia del apego en la adaptación infantil

En esta subcategoría, se analizan los conocimientos de los docentes en torno a la relación que existe entre las fases y tipos de apego en la adaptación infantil. Es preciso mencionar que la formación del apego seguro en el niño constituye un aspecto imprescindible que depende de la satisfacción de necesidades emocionales del niño y de la participación activa de los cuidadores primarios, como referentes principales, quienes deben cumplir con la responsabilidad de estar disponibles para él.

3.6.2. Categoría 2: Separación afectiva

La separación afectiva puede ser entendida como la forma en que cada niño enfrenta el mundo social de forma independiente, sin la presencia del cuidador. Los infantes pueden manifestar una serie de comportamientos que evidenciarán cuán preparados se encuentran para relacionarse con sus pares y con sujetos externos a su hogar. Por ello, esta categoría pretende describir las respuestas de los docentes en torno al grado de información de la influencia de la separación afectiva en el proceso de adaptación.

3.6.3. Categoría 3: Proceso de adaptación infantil

La adaptación del niño a la escuela es un proceso gradual en donde construirá nuevas relaciones sociales, en interacción con sujetos externos a su ámbito familiar. Es un proceso complejo tanto para los padres como para los niños, ya que involucra la inserción del niño en el medio social. Esta categoría pretende describir cuáles son los conocimientos de los docentes en torno al proceso de adaptación del niño a la Institución Educativa.

3.6.3.1. Subcategoría 1: Adaptación infantil del niño a la escuela

Durante el proceso de adaptación, es posible identificar una serie de comportamientos que los niños ejecutan durante las interacciones con sus pares. En estos comportamientos, influye la calidad del vínculo afectivo que los niños hayan recibido de

sus cuidadores primarios en su núcleo familiar y la edad del infante. En esta subcategoría, se identificarán los conocimientos de los docentes en torno a las conductas presenten en el periodo de adaptación y las estrategias que utilizan para abordarlo.

3.6.3.2. Subcategoría 2: Factores que determinan la intensidad de separación

La separación afectiva es un proceso complejo de sobrellevar tanto para los niños como para los padres. Por ello, la necesidad de que el docente desarrolle un vínculo emocional con el estudiante y la familia, de tal manera, que se convierta en un soporte para ayudar a enfrentar el proceso de adaptación. Existen factores que determinan el grado de intensidad de separación. Estos giran en torno a la presencia del cuidador en la vida del niño y el rol del docente para acoger a los estudiantes en el nuevo espacio que es el salón de clases. De esta manera, esta subcategoría pretende describir cómo es el rol del docente durante el proceso de adaptación de los niños a la escuela.

3.6.3.3. Subcategoría 3: Organización del proceso de adaptación infantil

El proceso de adaptación involucra una planificación y organización previa, por lo que se plantean reuniones previas y se realiza la ambientación del espacio en función a los intereses de los niños. Asimismo, se proporcionan horarios flexibles y tratos personalizados de acuerdo con cada niño. En base a ello, esta subcategoría pretende recabar información en base a cómo los docentes organizan el proceso de adaptación de los niños a la escuela y cuáles son las estrategias que utiliza para favorecer este proceso.

3.6.3.4. Subcategoría 4: Agentes implicados en el proceso de adaptación infantil

La escuela y la familia son los principales agentes implicados en el proceso de adaptación del niño a la escuela. Dichos contextos deben articular esfuerzos para trabajar conjuntamente con el objetivo de lograr la adaptación positiva del estudiante a la escuela. En base a ello, es preciso que se destaque el rol del docente y de la familia como agentes facilitadores de este proceso. Por ello, esta categoría pretende describir cómo es el rol del docente y el trabajo con los padres en el proceso de adaptación.

3.7. Metodología de la investigación

3.7.1. Participantes

El presente estudio se lleva a cabo en una Institución Educativa Nacional de nivel inicial, la cual está conformada por cuatro aulas (dos, tres, cuatro y cinco años) que cuentan con turno mañana y tarde. Se cuenta con una población total de 16 docentes de las cuales ocho docentes cuentan con un título profesional y laboran para el Magisterio de Educación. Las edades de las profesoras varían entre 30 y 65 años de edad. No obstante, la muestra que se tomará será únicamente de la docente del aula de tres años. Esta decisión es debido a que el método de investigación es un estudio de caso.

Al tratarse de una investigación realizada dentro de un aula de nivel inicial con presencia de una docente y una auxiliar, se ha seleccionado a la primera maestra como informante, ya que cumple con los criterios de selección del informante los cuales son: facilidad para revelar información y grado de interés profesional.

La docente seleccionada para el estudio de caso ha trabajado en la Institución Educativa Nacional aproximadamente 25 años. Estudió en el Instituto Pedagógico Sagrado Corazón de Jesús de Chiclayo. Tiene 65 años y ha cesado sus labores pedagógicas el año 2019. Cuenta con 41 años de experiencia docente, de los cuales 38 laboró para el Magisterio Nacional.

3.7.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En esta investigación, se hará uso de dos técnicas de recolección de datos; la entrevista semiestructurada y el cuaderno de campo. La primera fue aplicada a la docente del aula de tres años del turno mañana con el propósito de obtener datos relevantes y a profundidad sobre el tema estudiado, y la segunda fue utilizada con el fin de contrastar las creencias con su práctica educativa.

Se decidió hacer uso de la primera técnica, ya que el presente estudio está centrado en conocer el sistema de creencias de una docente. En este punto, es necesario precisar que, las creencias son entendidas como estados apprehendidos que nacen de lo más profundo del ser humano que no pueden ser observadas con facilidad. Además, son

disposiciones para responder de determinada manera, aunque de ella no se ejecute necesariamente una acción. (Ortiz, 2007) Teniendo en cuenta esta definición, la entrevista resulta ser el medio ideal para conocer el sistema de creencias más profundas de nuestro sujeto de estudio.

La entrevista semiestructura es entendida como una planificación previa de las preguntas mediante una guía que admite flexibilidad y la posibilidad de salirse del guion, es decir, el entrevistador elabora una pauta o guía con los temas a cubrir; sin embargo, estas pueden cambiar en el curso de la entrevista en función de lo que aporta el entrevistado. La ventaja de esta se centra en que: a) permite obtener mayor profundidad y aclarar malentendidos, b) permite evaluar los conocimientos del entrevistado, y c) facilita un clima de cooperación y empatía. Según Díaz, García, Martínez y Varela (2013) “las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (163).

En esta técnica se ha elaborado una guía de entrevista con preguntas trascendentales que nos permitirán lograr el objetivo del instrumento, el cual es: identificar el sistema de creencias de la docente sobre la adaptación infantil en base a conocimientos sobre el vínculo de apego. De este modo, cada pregunta responde a indicadores propuestos en el marco del presente estudio. Las preguntas han sido elaboradas siguiendo la tipología de Grinnell, Williams y Unrau (2009) (Citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014), y es posible evidenciar preguntas generales, para ejemplificar, de estructura y de contraste.

A continuación, se presentará una síntesis de la técnica e instrumento de la investigación (entrevista semiestructurada). En esta, es posible observar el objetivo, el nivel de estructuración, el instrumento y los aspectos sobre los que se entrevistará (Tabla 2).

**Tabla N° 2. Síntesis de la técnica e instrumento de recojo de información
(Entrevista semiestructurada)**

	Parte 1	Parte 2
Objetivo	Identificar el sistema de creencias de la docente sobre el proceso de adaptación infantil en base a conocimientos sobre el vínculo del apego	
Estructuración	Semiestructurada	
Instrumento de recojo de información	Entrevista	
Aspectos sobre los que se entrevistará	Nociones conceptuales sobre el vínculo del apego	Nociones conceptuales sobre el proceso de adaptación infantil

Fuente: Adaptación de Landaverry (2018)

Respecto a la segunda técnica, el cuaderno de campo, se optó por hacer uso de ella con el fin de contrastar lo que la docente expresa con aquello que realiza en su práctica diaria. El cuaderno de campo fue aplicado durante un periodo de 2 meses, en el cual se recogió información sobre el proceso de adaptación en el aula de tres años. Los registros se realizaron diariamente.

Una de las principales ventajas de esta técnica es que permite al investigador ser un observador participante que registra información sobre los sucesos o hechos que se dan en el campo de estudio, lo que le permite entender, de manera más detallada, aquello que se está estudiando. Esta técnica resulta muy útil en investigaciones cualitativas, ya que aporta información sobre el proceso de la investigación. Asimismo, es un elemento que contribuye significativamente en el análisis de la investigación (Fuentes, 2015)

El uso de esta técnica no fue considerado desde un principio, pero conforme se avanzó en el estudio se decidió hacer uso de esta para enriquecer más el análisis y la triangulación de la información. Es así que se elaboró el instrumento de la matriz de sistematización del cuaderno de campo en donde se extrajo la información más relevante y se categorizó.

3.7.3. *Procesamiento de validación de instrumentos*

Para el proceso de validación de instrumentos se enviaron cartas a dos docentes: López Vega, Sobeida y Malca Vela, Vanessa, especialistas en educación infantil que cuentan con una vasta experiencia profesional en la adaptación infantil y el vínculo del apego. Estas cartas fueron enviadas vía correo electrónico el 5 de septiembre del 2019 en donde se solicitó la revisión, apoyo y colaboración para la mejora de los instrumentos.

Esta medida tiene como fin asegurar que las preguntas de la guía de entrevista sean pertinentes y permitan recolectar la información necesaria para una correcta aplicación.

Una vez obtenida la respuesta en las que ambas docentes confirmaban su participación, se procedió a enviar el diseño de la entrevista, el diseño metodológico, una matriz de consistencia y una segunda matriz en donde el docente experto pudiera colocar sus observaciones o recomendaciones.

Se le asignó un plazo de una semana para la revisión y validación del instrumento. Al cabo de este tiempo el docente experto envió su retroalimentación junto con una ficha de validación, adjuntada previamente, en donde colocaba si el instrumento tenía pertinencia con los objetivos de la investigación, claridad en la redacción, y suficiencia de los ítems para obtener información requerida.

Una vez obtenida la retroalimentación, se hicieron las modificaciones necesarias logrando que el instrumento adquiriera las características de suficiente, en cuanto a la pertinencia con los objetivos, relación con la claridad de la redacción, y suficiencia en torno al recojo de información.

El instrumento será aplicado el 30 de setiembre del 2019, para ello se ha concretado una cita con el participante y se ha reservado un lugar propicio que permita una buena comunicación. Para la aplicación del instrumento, primero, se le informará al participante de los fines de la entrevista, segundo, se le entregará el Consentimiento informado.

Se le pedirá permiso para grabar la entrevista y, se estimulará un ambiente que proyecte confianza, de tal manera que el entrevistado pueda responder con naturalidad cada una de las preguntas. Se estima que la entrevista duró un tiempo aproximado de 60 minutos. Una vez recogida la información se le agradecerá al entrevistado por su participación y se le solicitará la posibilidad de reunirse en otra oportunidad, si fuese necesario.

Respecto a la técnica de cuaderno de campo, debido al momento en el que se decidió incorporar el instrumento de “la matriz de sistematización de cuaderno de campo” a la investigación no fue posible realizar una validación por juicio de experto debido al poco tiempo con el que se disponía.

3.7.4. Procesamiento y análisis de datos

En cuanto al procesamiento y análisis de datos se optó por hacer uso de matrices codificadas, esto debido a su facilidad de implementación para el investigador.

Para el procesamiento de los datos se diseñó un libro de códigos (Anexo 5) en donde se puede observar las categorías y subcategorías codificadas. Esto permitirá una mejor visualización y entendimiento de la información que se tratará posteriormente. Además, orientará al investigador durante el momento en que asignará códigos a la información recolectada.

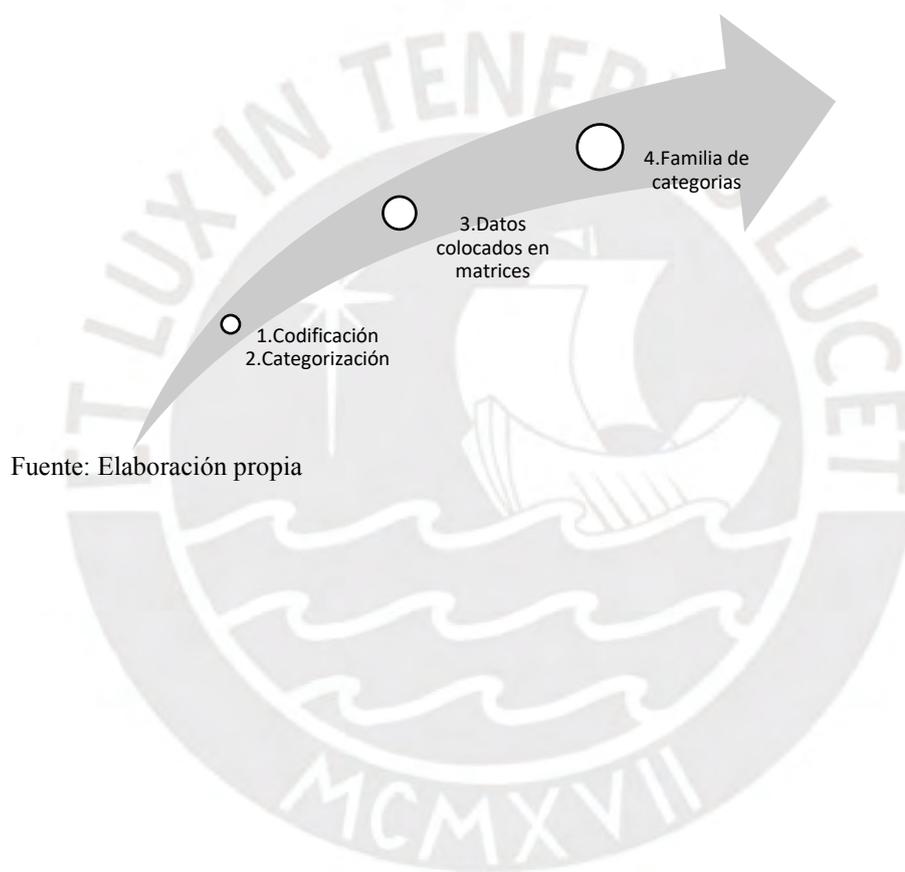
Una vez que se han obtenido los datos necesarios para la investigación, el investigador pasará los datos físicos a una plataforma virtual en donde se tipeará la información recogida. El software que se utilizará será Microsoft Word. En este se categorizarán los datos y serán colocados en tres matrices en donde se verificará si las respuestas obtenidas corresponden a la categoría y subcategoría presente. (Anexo 6). De ser necesario, se agregarán, modificarán y eliminarán categorías, obteniendo así las versiones finales de las categorías y subcategorías.

Respecto a ello, es preciso sustentar que durante el procesamiento de la información se descubrió que las subcategorías presentadas inicialmente no lograron obtener la información suficiente para ser estudiadas. No obstante, surgieron

subcategorías emergentes que permitieron un entendimiento más profundo del tema de estudio.

Posteriormente, se agrupó las categorías por familias, buscando relaciones entre ellas. Esto permitirá generar teorías y relaciones en los datos dando respuestas al problema de estudio. A continuación, se presentará una síntesis de la técnica para el procesamiento y análisis de datos.

Gráfico N° 10: Síntesis de la técnica para el procesamiento y análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se analizará de forma analítica y crítica los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista semiestructurada y el cuaderno de campo. Estos buscan responder a los objetivos específicos de la presente investigación, los cuales son: identificar el sistema de creencias sobre el vínculo del apego, el que está conformado por dos categorías “el vínculo del apego” y “la separación afectiva”, e identificar el sistema de creencias sobre el proceso de adaptación, la cual responde a la categoría de “el proceso de adaptación infantil”. Para hacer posible este análisis, se hizo uso de las tres categorías mencionadas anteriormente.

La información que se presentará a continuación está estructurada en el marco de las categorías mencionadas anteriormente y revelan nueva información que aporta significativamente a comprender el objetivo de la presente investigación. Esta información ha sido interpretada bajo la óptica de los referentes teóricos que nutren la investigación y contrastadas con el cuaderno de campo.

Durante la entrevista la docente mencionó nombres de estudiantes del aula de tres años, estos han sido cambiados a fin de asegurar el anonimato.

4.1. Categoría 1: Vínculo del apego

El apego es un factor determinante que influye directamente en el estado mental y emocional de un individuo. Constituye un aspecto esencial, ya que influye directamente en la construcción de ser con los demás y estar en el mundo.

Con respecto a ello, la docente considera que este vínculo se da entre el niño y la persona que está a su cuidado, donde no únicamente son el padre o la madre del infante aquellos capaces de desarrollarlo.

El apego es un vínculo que se da generalmente en los niños entre su padre y su madre, o con la persona que está a cargo, que lo cuida.

En tal sentido, es correcto afirmar que el apego es una relación íntima que se establece entre el cuidador principal y el niño; sin embargo, es conveniente especificar que el tipo de vínculo que se genera entre ambos individuos y las características del cuidador como sujeto especial capaz de satisfacer las necesidades emocionales del infante influyen notoriamente en la conceptualización del término. Ainsworth, en su investigación, sostuvo decisivamente que hablar de apego es referirse a una fuerza emocional que solo se construye cuando el cuidador principal es capaz de garantizarle al niño seguridad y protección (Feldman, 2007).

En la misma línea, la docente manifestó que el vínculo del apego podía desarrollarse en el propio centro educativo con la profesora que está a cargo del aula.

[...] Puede ser también si está en un jardín o cuna con la profesora.

[...] cuando el papá se va y lo deja, hay que estar ahí con el niño, ya que el siguiente apego es con nosotros.

Si bien el docente ocupa un papel importante en la vida del niño debido a que influye en su desarrollo general, es necesario especificar que el vínculo emocional que se da entre ambos debe ser entendido desde la óptica de los apegos subsidiarios.

Para esto, es necesario especificar que, el bebé, a partir de los 10 meses, es capaz de expandir su mundo emocional permitiendo el reconocimiento de nuevos individuos, a lo que Bowlby denomina figuras subsidiarias. Estas figuras subsidiarias forman parte de la construcción del mundo interno del bebé. Esto permite que entre ambos se establezca un vínculo emocional fuerte que garantiza que dichas figuras sean capaces de satisfacer

necesidades de cuidado y afecto creándole al niño seguridad. (Gordillo, Ruíz, Sánchez, Calzado, 2016).

Es común que el papel de las figuras subsidiarias lo ocupen aquellas personas que forman parte del entorno familiar, no obstante, debido al papel imprescindible que juega el maestro en la vida del niño es imposible no pensar en él. El maestro desempeña un importante rol en cuanto a promotor de cuidados y afecto. Este pasa gran parte del día con los niños y se preocupa por brindarle confianza y seguridad. Es por esto, que es posible considerarlo como una importante figura de referencia que influye en la vida del niño. No obstante, es importante que el maestro sea consciente de su papel en la vida de sus alumnos teniendo en cuenta que la figura principal (cuidador primario) es la base y el pilar del desarrollo afectivo y social del niño que nunca podrá ser remplazada, ya que de ella depende la relación que los estudiantes desarrollen con su docente.

4.1.1. Influencia del género del docente en el apego subsidiario

En el discurso de la maestra fue posible identificar que esta considera que las docentes son diferentes de los docentes, en cuanto a la relación que establece con el estudiante y el establecimiento del apego, debido a su sexo y su cercanía a la maternidad. En reiteradas oportunidades, puso de manifiesto que el apego se da con la profesora debido a que estas tienen instintos maternales y especiales dotes de jardineras.

Nuestro instinto maternal nos permite tratarlos con cariño, buen trato, con buen tono de voz y sentarlo, acogerlo, abrazarlo y llevarlo a un sitio donde están los juegos, para que se distraiga [...]

[...] siempre en la escuela, les digo a los niños que yo soy su segunda mamá. Paramos toda la mañana con ellos, ellos nos cuentan sus problemas, nos dan ideas, nos cuentan todo lo que han pasado, sus alegrías, sus preocupaciones [...]

A través de estas expresiones, se infiere que la docente cree que el apego está determinado por el género de la persona que se encarga del cuidado del niño, manifestando que las mujeres tienen ciertas características que los hombres no poseen, lo que hace posible desarrollar una relación especial entre ellas y los niños. Asimismo, esto da luz a entender que, bajo la mirada de la maestra, solo las profesoras pueden atender al niño cuando este se sienta inseguro en el aula.

[...] entonces el niño reacciona inseguro. Aquí salen los dotes de las ‘jardineras’, eso que tenemos solo las mujeres para calmarlos.

Al respecto, Gallardo (2013) sostiene que la figura de educadora se originó como la continuación de una actividad maternal en donde la función docente se identificaba con la función parental. Esto debido a que, antiguamente, la preparación de las maestras estaba influenciada por el desarrollo de los saberes maternos.

Esta visión se ha extendido a lo largo del tiempo generando que se piense que un elemento necesario para ser “docente de nivel inicial” sea el tener una actitud maternalista. Sin embargo, esta actitud entorpece la profesionalización del trabajador docente, ya que se le asigna una falsa concepción a la profesión obstaculizando sus verdaderas funciones y resumiendo su trabajo únicamente al de cuidar niños.

Por su lado, Palencia (2001) manifiesta la necesidad de repensar la identidad de las educadoras y de que estas mismas sean conscientes de su papel como profesionales de la educación. Esto conlleva a la necesidad de que desvincule el papel del educador de la visión tradicional de mujer, en donde esta última es vista como frágil, dulce y cariñosa, y que su labor en el hogar se vincula únicamente con el cuidado de los niños. Asimismo, esta visión genera que la propia docente se considere diferente de los hombres, poniéndose límites y dificultando una educación con enfoque de equidad de género.

Es necesario precisar que los niños serán capaces de desarrollar un tipo de apego subsidiario con los docentes, siempre y cuando este último le ofrezca seguridad y confianza. Esto es independiente del género de la figura referente. Es así como un docente, ya sea femenino o masculino, tiene las mismas oportunidades para establecer vínculos o relaciones con sus estudiantes.

4.1.2. Las familias en el desarrollo del apego

En el transcurso de su discurso la docente hace especial énfasis en los hogares disfuncionales. Ella manifiesta que la mayoría de los niños en el aula de tres años provenían de familias que no tenían padre o madre, que no pasaban tiempo con el niño, o que el cuidado de este estaba a cargo de algún familiar, ya sea la abuela o el tío. Esto para

ella, fue una situación preocupante, ya que notaba como influía directamente en el comportamiento del niño en el aula. La docente intenta explicar el caso de dos niños, Paco y Paty, quienes desde su perspectiva tuvieron problemas de adaptación debido a que la familia no les brindaba seguridad y afecto. Ella atribuye la responsabilidad a los padres.

En el caso de Paco, viene y solo quiere estar con un niño o con un juguete y no se despega por nada de él. Cada mañana se cuelga de los brazos del papá, quiere que lo carguen y le den cariño. Su papá se demora en recogerlo, Paco es el último en ser recogido. No hay 'hola hijito, ¿cómo estás?' Solo 'vamos'. El niño capta eso y se siente inseguro cuando viene el papá o la mamá.

Paty, única hija viene tempranito la levantan, viene caminando cierto trecho y la mamá tiene que irse a trabajar. Ella pasa todo el día con la tía. Ella capta cuando su mamá esta apurada y tiene que dejarla. Le cuesta soltar porque sabe que no verá a su mamá hasta la noche.

Se puede entender a partir de las expresiones de la docente que esta entiende por familias disfuncionales a los hogares en donde los padres están separados, el cuidado del niño está a cargo de un familiar o el hecho de que los padres no compartan mucho tiempo con el hijo por razones de trabajo. Si bien esto es un asunto que merece especial atención, es preciso que se piense que, cuando se habla de disfuncionalidad familiar, involucra una serie de factores que abarcan mucho más que lo señalado anteriormente por la docente.

La familia está constituida por un conjunto de lazos afectivos que se establecen entre cada uno de los miembros. Esta es un sistema en el cada uno de los individuos que la componen se interrelacionan, conviven, se estructuran y organizan de tal manera que puedan funcionar armónicamente. En cuanto a los elementos estructurales, se pueden encontrar los siguientes: normas, reglas, límites, roles, comunicación, entre otros (Zumba, 2017).

Ahora bien, cuando se habla de familias disfuncionales, los elementos estructurales no son claros y bien definidos. Esto genera dificultades en las dinámicas familiares. Además, estas familias son caracterizadas principalmente por conductas inadecuadas de alguno de los padres, lo que interfiere en la capacidad de generar relaciones equilibradas y estables. Por ello, no se puede hablar de familias disfuncionales en el aula de 3 años sin haber tenido en consideración estas características.

Si bien, en el aula de tres años, no se puede etiquetar a las familias como disfuncionales, no se puede negar la influencia de las familias en el desarrollo del apego. Las familias desempeñan una función importante en el desarrollo del niño, ya que son la base segura para sus posteriores interacciones sociales. Es decir, el niño esperará de los demás en relación con lo que haya recibido de su familia.

En base a esto, las investigaciones han demostrado que existe una relación entre el clima familiar en el que el niño crece y su sistema de apego. Es así, que Bowlby (citado en Dávila, 2015) menciona que el desarrollo saludable del vínculo del apego se puede ver entorpecido por situaciones de crisis dentro de las familias. Entre estas se tiene, en primer lugar, los divorcios, caracterizado por discusiones entre los padres, abandono de hogar y/o ruptura de la pareja marital. En segundo lugar, el maltrato físico o verbal y, finalmente, los estilos de crianza que se ejecutan dentro de los hogares.

4.1.3. El papel de la docente en el apego

Como se ha visto, el rol de la docente es clave para la construcción de un buen vínculo de apego. En el contexto de la docente evaluada, ella sostiene que, como maestra, no sabe exactamente cómo es cada hogar del que proviene cada niño; sin embargo, que debe asumir con responsabilidad su función: acoger a los niños como si fueran sus propios hijos.

Uno no sabe exactamente cómo es cada hogar, pero nosotras tenemos una responsabilidad y es agarrar a los niños y tratarlos como tus propios hijos, porque, tú sabes, hay familias y familias y no puedes hacer nada ni decir nada sobre eso porque no puedes ir con los padres y decirles cómo tratar a sus hijos.

En el discurso emitido, se visualiza que la influencia de la relación entre docente y madre sigue presente. Esto pone de manifiesto que su creencia de que su profesión es una extensión de la maternidad está vigente incluso en cómo ella ejerce su rol dentro del aula, llegando a creer que no puede hacer nada para influir en la manera en que los padres tratan a sus propios hijos.

Se puso de manifiesto, en apartados anteriores, que el papel del docente va mucho más allá que el de ser la continuación del hogar. El docente tiene la responsabilidad de

velar por el desarrollo del niño, aún si esto implica interferir en el sistema familiar, ya que lo que se busca es garantizar el desarrollo positivo del niño.

Es preciso recordar que es responsabilidad del Estado y la sociedad proteger la infancia, por ello, la familia pasa de ser un espacio privado a un asunto de todos, ya que el deber de los ciudadanos es velar por el cumplimiento de los derechos de los niños (UNICEF, 2006).

En nuestro país se considera al niño, niña y adolescentes personas dignas y sujetos de derecho. Por ello, en la Constitución Política del Perú en el Art 1º se menciona que “*La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado*”. Asimismo, en el Art N° 4 se pone de manifiesto que “la comunidad y el Estado protegen especialmente al niño, adolescente, madre y anciano en situación de abandono” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016). Teniendo en cuenta esto, se necesita que los docentes entiendan que su papel no se limita únicamente al de observador pasivo, sino, al de ser un agente activo que impulsa el cumplimiento de los derechos de los niños dentro de las familias.

A través de la entrevista, es posible denotar que la docente cree que su labor como educadora se centra en asumir funciones propias de las familias que no se han podido atender en el hogar, como expresa en las siguientes líneas:

La vida que lleva cada hogar impacta en el niño, y nosotras, las profesoras, cuando estamos en la escuela, vamos captando eso y entonces tienes que dar cariño a esos niños que no lo tienen. Tienes que cubrir los espacios de las familias durante las horas de clase”.

Al respecto, es necesario que se entienda que tanto la familia como la escuela constituyen dos espacios diferentes que asumen diversas funciones en la labor educativa de los niños. Ninguno de ellos puede reemplazar o anular al otro, ya que es función de ambos que el infante puede llegar a desarrollarse plenamente. En ese sentido, el docente debe ser consciente de su rol y de la importancia de la familia dentro de la escuela, para así guiarla y orientarla en el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.

Cano y Casado (2015), manifiestan que los padres tienen dificultades para educar a sus hijos porque no disponen de la preparación necesaria. Esto los impulsa a delegar sus funciones en los maestros, sin que se ocupen de su formación personal como padres responsables de sus niños. Ante esto, se necesita que los docentes sean conscientes de la significatividad de su tarea educativa impulsando la participación activa, continua y responsable de las familias en la educación de sus hijos. Esto involucra, que los docentes orienten a los padres a educar positivamente a sus pequeños.

4.1.4. Tipos de apego

La docente expresa que existen dos clases de apego: uno positivo y otro negativo. Estos tipos de apego se ven influenciados por los padres de los niños. Ella considera que el apego positivo se dará siempre que la persona que cuida al niño le demuestre amor y seguridad. Si esto se logra, entonces el niño será seguro y podrá enfrentar cualquier situación. En cuanto al apego negativo, sostiene que se da porque el cuidador grita y se muestra ansioso, lo que provoca que el niño también se ponga ansioso y termine desesperándose por estar en casa.

[...] claro, pues depende de los dos tipos de apego. Si es el positivo o el negativo, pero, tú sabes que estos apegos dependen mucho de los padres que tiene el niño.

El apego positivo es cuando la persona que lo cuida le demuestra seguridad, entonces el niño será seguro (el tono de voz que emplea, los gestos). Si se emplea un tono que le dé seguridad, el niño se va a enfrentar a cualquier situación y se sentirá seguro. Si la persona adulta le grita “te tienes que quedar”, el niño capta cuando la ansiedad de la persona, así que se pone ansioso. Se desespera por querer estar en casa y no en el centro educativo, y se da este apego negativo.

Estos dos tipos de apego que la docente señala influyen en la manera en la que el niño se enfrentará a las situaciones y se comportará en el centro educativo. Al respecto, Armus *et al.* (2012) sostienen que, efectivamente existe una relación entre los cuidadores principales y el tipo de apego que desarrolla el niño. Ellos argumentan que son las primeras experiencias emocionales que experimenta el niño, durante sus primeros años, las que influyen en la concepción que tiene de su entorno social. Por este motivo, el cuidador principal tiene un rol importante, ya que el desenvolvimiento de su hijo en un entorno social dependerá del tipo de apego que haya desarrollado con él.

No obstante, se ha demostrado, a través del “Experimento de la situación extraña” propuesto por Ainsworth, la existencia de tres tipos de apego: seguro, evitativo y ambivalente. Se explicó que el apego seguro está caracterizado por padres que se muestran sensibles a las necesidades de los niños y la expresión de los sentimientos son aceptadas positivamente. Esto genera, según Mikulincer *et al.* (como se citó en Garrido, 2016), que el nivel de ansiedad y evitación disminuya, seguridad en el apego, la posibilidad de confianza en los demás y buscar apoyo cuando lo necesite.

El apego evitativo está caracterizado por cuidadores que minimizan los sentimientos negativos de los niños y se muestra como una figura poco accesible ante situaciones de riesgo. Esta relación entre el padre y el hijo se muestra fría y distante. En este tipo de apego, los niños minimizan el afecto y esconden sus emociones mostrándose distanciados emocionalmente de los otros.

En cuanto al apego ambivalente, se caracteriza por cuidadores que, por un lado, muestran atenciones cálidas y cercanas a sus hijos y, por el otro, se exponen inaccesibles e insensibles ante las necesidades de estos. Este tipo de conducta provoca que los niños experimenten inseguridad, ansiedad, fuerte necesidad de cercanía y miedo profundo a ser rechazado.

Es preciso que los educadores sean conscientes de estos tipos de apego, ya que les permitirá comprender las razones por las que los niños actúan de determinadas maneras. Desde una observación respetuosa, es posible identificar ciertas características en los estudiantes que nos darán luz a un entendimiento claro del porqué de ciertos comportamientos y actitudes dentro del aula. No se puede decidir sobre el tipo de apego que desarrolla el niño dentro de cada familia, pero lo que sí se puede hacer es entender a los estudiantes, acompañarlos y orientarlos para ayudarlos a desarrollarse plenamente.

En esta misma línea, una de las creencias de la docente es que los niños con apego negativo pueden cambiar y superar su situación cuando observan a los niños con apego positivo. Es decir, los niños cambian su sistema de apego en función del sistema de apego de los otros niños.

Los niños con apego positivo demuestran que son más seguros, comparten cosas y cuentan sus cosas. Cuando los otros niños, que han estado inseguros, los observan, cambian y comienzan a hablar y ser diferentes. Ellos cambian su apego al ver a los otros niños

En este apartado, será preciso enfatizar que el apego es un vínculo especial que se da entre el cuidador primario y el bebé. Este vínculo le permitirá al niño desarrollarse positivamente, pues le propiciará una base segura que le permitirá enfrentar el mundo en función de aquello que recibió dentro de su hogar. Este vínculo es fruto de relaciones íntimas entre un sujeto que es capaz de satisfacer las necesidades básicas, como protección, regulación afectiva, hambre, entre otros, y el recién nacido. Este vínculo, que se desarrolla en la infancia, sirve como referencia para las posteriores relaciones e interacciones que se establezcan con los demás. Tomando en cuenta la complejidad de este vínculo, no se puede aseverar que el apego se modifica a partir de la simple observación de otros tipos de apego dentro del aula.

Guerrero (citado en Fominaya, 2019) sustenta que el apego inseguro puede ser fácilmente modificado. Este autor utiliza el término de la reestructuración del apego para hacer referencia a reparar un apego inseguro por uno seguro. Este sustenta que un aspecto importante para reparación del apego es que se debe realizar en relaciones verticales. Por ello, ni los amigos ni la pareja pueden contribuir con la reestructuración de este, ya que forman parte de un conjunto de relaciones horizontales.

Las relaciones verticales están conformadas por profesionales expertos en salud mental, por lo que se dan únicamente en contextos psicoterapéuticos. Sin embargo, si bien las personas que conforman las relaciones horizontales no pueden reestructurar el apego, lo que si pueden hacer es ofrecer confort y tranquilidad.

4.2. Categoría 2: Separación afectiva

La separación afectiva está relacionada con las primeras experiencias y vínculos afectivos que el niño ha desarrollado con sus cuidadores primarios. Es un proceso difícil para el niño y para las familias, por ello, es de suma importancia saber llevar este momento positivamente.

La docente entiende la separación como una etapa complicada para los niños que entran a la escuela por primera vez. Ella manifiesta que los niños que pasan por cuna son más seguros en comparación a aquellos que recién entran a la Institución. Asimismo, comenta que esto depende de la edad del niño atribuyendo que mientras más grande es el niño, más acostumbrado está al colegio.

Algunos niños cuando ya tienen 4, 5 años, ya están acostumbrados. La edad de 3 años es un poco complicada porque el niño recién está entrando a la etapa escolar, un ambiente fuera de su casa. En el caso de nuestra escuela, ahora hay cuna. Todos los niños de cuna son más seguros, pero niños que recién inician su etapa escolar en 3 años tienen que aprender a adaptarse y separarse de sus familiares.

Efectivamente, la separación afectiva es una etapa compleja que el niño debe aprender a superar. Esto no es sencillo para el niño, ya que debe separarse de su cuidador para establecer relaciones sociales con sujetos externos a su núcleo familiar. Estas primeras interacciones sociales que ejecute el niño con los demás estarán en función del tipo de apego que haya desarrollado en su entorno familiar. Por consiguiente, no se puede garantizar que los niños que pasan por cuna serán más seguros que aquellos que inician su preescolarización a partir de los tres años, ya que se puede tener un niño con apego ambivalente que ha pasado por cuna pero que, de todas maneras, sigue teniendo dificultades para adaptarse en los posteriores años de su preescolarización. Esto fue posible de observar en el aula de tres años. Es el caso de Fabricio:

Es la segunda semana de Fabricio en el salón, no logra separarse de su mamá. Él la sigue incluso para ir al baño. La madre le explica que saldrá para hablar con la directora. Fabricio la mira y llora sin lograr encontrar consuelo en ella. La madre le explica que se quedará con él pero que deje de llorar. Fabricio, pese a esto, sigue llorando. La mamá explica que él ya ha estado por cuna, pero que no entiende porque su hijo llora tanto en el colegio.

El caso de Fabricio permite comprender que no es necesariamente más sencilla la preescolarización si el niño ha pasado por cuna anteriormente. Los niños poseen características diferentes, por lo que no se puede generalizar que todo niño que pasa por cuna tiene una separación positiva. En este proceso influye significativamente el vínculo del apego entre el niño y su cuidador.

Por otro lado, la educadora refiere que la separación afectiva depende de la edad que tiene el niño porque estos están más acostumbrados a estar en el colegio. Es correcto afirmar que existe una relación entre la edad del niño y la separación afectiva, pero no depende de cuanto esté acostumbrado el infante, sino, de su madurez mental. Es así que un niño de tres años tiene mayor consciencia de la situación, y a los cinco años, poseen mayor capacidad de adaptación al espacio. Sin embargo, la edad del niño no es un factor exclusivo en la separación afectiva. Depende de una serie de características que aseguren su seguridad y confianza (Bowlby, 1976).

4.2.1. El llanto del niño en la separación afectiva

La docente sostiene que, en el proceso de separación de los niños de sus padres del aula de tres años, fue posible observar diversos tipos de cuidadores: aquellos que no querían dejar a sus hijos en el aula y otros que se iban sin decirle al niño a dónde. Al respecto, ella considera que es necesario que los padres les digan a sus hijos la verdad.

Al comienzo, algunos padres no querían dejar a sus hijos. Otros querían zafarse, les decían ‘voy al baño’ y no regresaban. De todas maneras, hay que decirles la verdad. ‘Cuando vengo, te traigo un dulce’ tampoco está bien. Decirle la verdad, pero disimulada, no ser crudo.

En el discurso de la docente es posible identificar que esta habla de una verdad disimulada, una verdad que lejos de ser cruda tranquilice al niño en su proceso de separación. Para comprender mejor este punto, ella decide ejemplificarlo.

Por ejemplo, le dices al niño: ‘El papá se va a trabajar y regresa por ti y a la hora que llegue, yo te aviso’. Le dice la verdad, tranquilizándolo.

Tras sus palabras es posible notar que esta le asigna un papel importante al acto de decir la verdad. Esta verdad no solo debe ser expresada por los padres, sino también por las maestras. En este diálogo, es posible notar una preocupación constante por la necesidad de transmitir una verdad que no altere al niño, sino que lo tranquilice. A partir de esto, se puede observar que se habla de una verdad asertiva, que se pone en el lugar del niño y le trasmite calma y sosiego en su proceso de separación de sus padres.

Sin embargo, a lo largo del discurso de la docente se evidencia una contradicción en sus palabras que se aleja notablemente de la postura anterior. Esta sostiene que explicarle al niño a dónde fueron sus padres es en vano, ya que estos no logran entenderlo. Por ello, sostiene que, en esas situaciones, se debe optar por distraerlos y jugar con ellos.

Explicarle que su mamá volverá es por gusto, en esas situaciones, no te entienden. Así que hay que distraerlos, jugar con ellos [...]

En esta nueva posición que asume la docente se evidencia que el acto de decir la verdad ha sido relegado para dar luz a nueva postura que es el de ocultar la verdad y distraer al infante. El principal argumento de este último punto de vista es que el niño no es capaz de entender aquello que está sucediendo a su alrededor.

A través del cuaderno de campo, se identificó que la segunda postura tiene mayor cercanía con el pensamiento de la docente. En las observaciones, se evidenció, durante el periodo de adaptación, que esta les expresaba a las madres que no debían decirles a sus hijos que se iban a retirar, sino, manifestarles alguna excusa diferente para que el niño no lllore.

[...] Santiago llora y dice que no desea separarse de su mamita. La docente le dice a la madre de Santiago: ‘Ya señora, así lloran los niños en sus primeros días, pero ya se calmará solito y se dará cuenta que no tiene que llorar, usted solo dígame que se va al baño.’

Esta observación nos permite comprender que una de las creencias de la docente es que, en el proceso de separación, se le debe ocultar la verdad al niño, ya que, según su visión, es natural que los niños lloren en sus primeros días, por lo que no existen razones para preocuparse, ya que este logrará calmarse por sí solo.

Al respecto, Bowlby (1976) explica la necesidad de que los padres le muestren tranquilidad y confianza al niño durante el momento de separación. Esto se logrará siempre y cuando se le transmita la seguridad de que se quedará en un espacio que lo acogerá y lo cuidará. Definitivamente esto se alcanzará siempre que los cuidadores les digan la verdad a sus hijos al mismo tiempo que los hacen sentir que confían plenamente en el lugar donde se está quedando (Institución Educativa). En esta misma línea, es

necesario replantear la imagen que la docente tiene de niño en el proceso de separación. Esta mencionó durante la entrevista que un niño no es capaz de entender aquello que sucede a su alrededor. Al respecto, el Ministerio de Educación (2017), a través de su Programa Curricular de Nivel Inicial sostiene que los niños tienen una mirada curiosa por su entorno, lo que los impulsa y motiva a investigar y cuestionarse constantemente. Esto no solo les permite entender cómo funciona el mundo en el que viven, sino también a conocerlo y comprenderlo.

Por ello, es necesario que se acompañe al niño en el proceso de regulación de emociones. Esto implica darle consuelo cuando lo necesite, poner en palabras las emociones que está experimentando. (MINEDU, 2017). Para un niño, separarse de sus padres no es un proceso sencillo, por lo que no se debe naturalizar su llanto, por el contrario, respetarlo, entenderlo y atenderlo con el propósito de hacerlo sentir parte del nuevo espacio en el que se encuentra. Por ende, no se trata de dejar llorando al niño y esperar que se calme por sí solo, si no, ser empáticos con ellos buscando acompañarlos respetuosamente.

4.2.2. *Influencia del género en la separación afectiva*

Durante la entrevista, la docente manifestó un caso particular, del aula de tres años, con respecto a la separación afectiva. Ella nombro el caso de una niña, quien lloraba constantemente cuando sus padres la dejaban en el aula. Lo particular de su discurso fue cuando la docente le atribuyo características a la niña a partir de una visión tradicional de feminidad. Esta sostuvo, que Alessia utilizaba el llanto para manipular a los adultos, era demasiado sensible y dramática alegando que las mujeres se caracterizan por ser así.

Una vez conversé con su tía porque íbamos a cada rato a orinar, ella entre moco y moco pedía ir al baño. Entonces yo la acompañaba, y ella dejaba de llorar. Eso pasaba todos los días cada 1 hora. Yo dije “esta chiquita tiene infección”, hasta que hablé con la tía. Ahí me di cuenta que la niña solo quería que estuviéramos al pendiente de ella y su mecanismo era ese pues. Ella nos manipulaba con su llanto. Súper sensible era la chiquita cada vez que alguien la rosaba lloraba y peor si la agarraban fuerte. El drama que armaba. (Risas) si desde niña es así, como tendrá al marido cuando se case, pero a veces pues las mujeres somos así.

Esta visión fue corroborada a través de las observaciones. En el aula se comprobó que la docente no solo le atribuía características propias a Alessia, sino también a una niña que lloraba porque su mamá la había dejado en el nido. Ante esto sostuvo que la niña lloraba porque era demasiado dramática y engreída relacionándolo, una vez más, con el comportamiento típico de una mujer. Además, también fue posible observar el caso de un niño, quien lloraba porque su mamá se había ido al baño sin avisarle. Al ver esta situación, la docente le expuso al niño que no debía llorar porque era macho.

[...] La docente le dice al niño, ya Santiaguito, deja de llorar tu mamá se fue al baño, ponte machito porque tú sabes que los niños no lloran.

[...] Keysi llora y llora, hasta que su tía del aula de 2 años se la lleva a su salón. La docente déjala que se vaya la chiquita es muy engreidita, ya luego se acostumbrara. Tú sabes que así somos las mujeres medias dramáticas, ya le topas su brazo y grita.

Por lo dicho anteriormente, se pudo evidenciar un claro estereotipo de género que se les atribuye tanto a las niñas como a los niños. Bajo la visión de la docente, las niñas lloran porque son engreídas y dramáticas. Se les atribuye estas características para luego relacionarlo y normalizarlo con las características de las mujeres. Evidentemente, bajo esta perspectiva no solo se les otorga falsas y negativas características a las mujeres, sino también se distorsiona la visión real de la mujer en la sociedad.

Con respecto a los niños, por el lado emocional, se les dice que porque son varones no deben llorar. Se les imputa el título de “Macho” para enviarles un mensaje erróneo que se sustenta en que los hombres no lloran. De alguna manera, se les prohíbe llorar y demostrar la emoción básica de la tristeza.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, se ha demostrado a través de investigaciones que la tristeza es una emoción básica y esencial en los seres humanos, que a menudo surge producto de un fracaso significativo o ante la pérdida de algo o alguien con quien se ha establecido un vínculo afectivo (Álvarez, 2013). Esta emoción está presente en todos los seres humanos, ya que desde el nacimiento nacen con la capacidad para experimentar emociones básicas y fundamentales. Estas emociones

surgen como reacción ante vivencias o situaciones problemáticas que se desencadenan en una conducta (Gil, 2016).

El llanto, por su lado, cumple una función social, puesto que permite la comunicación y promueve la interacción. En el caso de los niños, el llanto es un medio de comunicación que le permite al cuidador responder a las necesidades del niño y ponerse en el lugar de este para entablar una sincronización y comunicación no convencional para el establecimiento de un vínculo afectivo. De esta manera, el llanto se convierte en un lenguaje peticionario, que utiliza el niño para entender el mundo y saber qué es lo que puede esperar de sus cuidadores.

Teniendo en cuenta esto, es conveniente precisar que el llanto es independiente del género, ya que el niño desde el nacimiento utilizará el llanto como una forma de comunicación y a medida que crezca será un medio para expresar sus emociones. López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2012) sostienen que existen diversas causas que propician el llanto en los niños. Estas giran en torno a la incomodidad, la soledad, la sed y la aparición del ego. Mencionado esto, será necesario, entender que el llanto de los niños va mucho más allá del drama, engreimiento o la manipulación.

En cuanto a los estereotipos de género presentes en el discurso de la docente, Chávez (2005) menciona que el género es la construcción socio-cultural que establece una diferenciación entre ser hombre y mujer. Esta diferenciación entre lo femenino y masculino genera relaciones jerárquicas y de poder entre ellos y ellas. Es así, que en la escuela la identidad de género se construye a través de las relaciones, interacciones y la comunicación. Esto influye en la forma en la que los estudiantes perciben el mundo y construyen subjetividades. En este sentido, es necesario pensar que los mensajes que se envían a los niños y las niñas pueden contribuir a hacia formación de una visión de mundo desigual, ya que se aprende a ser niño o niña a partir del lenguaje, de aquello que se escucha, que se dice en los mensajes ocultos, entre bromas y prejuicios. En ese sentido, la labor de un docente debe estar centrado en fomentar una cultura de igualdad que desde una mirada crítica y responsable se les ofrezca a los niños y niñas las mismas oportunidades para desarrollarse lejos de una posición que los invisibilice y marque una situación de poder.

Sobre la base de las ideas expuestas, se hace inevitable aclarar que el llorar o sentirse triste no tiene, de ninguna manera, que estar relacionado con ser hombre o mujer. Independientemente del sexo, tanto niñas y niños tienen derechos a expresar sus emociones libremente, así como a ser respetados sin asignación de calificaciones hacia sus emociones. Los niños, en general, en el proceso de separación afectiva, lloran y muestran emociones como la tristeza, la angustia o la ansiedad, ya que para ellos significa no solo la separación de su principal figura de apego sino también convertirse en un ser social en un espacio ajeno al de su hogar.

4.3. Categoría 3: Proceso de adaptación infantil

El proceso de adaptación infantil está relacionado con las experiencias tempranas que ha vivido el niño dentro de su hogar, ya que de esto depende que el infante puede superar el proceso de separación de sus padres y adaptarse a un nuevo contexto social.

Con relación a ello, la docente entiende el proceso de adaptación infantil como una etapa en la que el niño conoce un nuevo ambiente, amigos, personal adulto y, en general, la escuela. Dicha etapa la describe como un momento complejo porque lo que el niño vivirá son experiencias nuevas que dependen del ambiente escolar.

Es una etapa en la que el niño va conociendo un nuevo ambiente, tanto los amigos, el personal adulto y la escuela en general.

La adaptación es una etapa compleja porque son nuevas experiencias y dependen mucho del ambiente escolar.

Dentro de este orden de ideas, es conveniente afirmar que la adaptación infantil, más que ser una etapa, es un proceso que continúa en el tiempo hasta lograr los objetivos propuestos. En este proceso, el niño se insertará en un nuevo ambiente social en donde no solo conocerá nuevos espacios, sino también aprenderá a construir por sí mismo relaciones sociales y a establecer nuevos vínculos con personas externas a su ámbito familiar.

Hay que tener en cuenta que este proceso no depende únicamente del ambiente escolar, sino también de la familia, del tipo de vínculo que se haya construido dentro del

hogar y de la forma en que los padres asumen este proceso. Si bien la escuela cumple un papel muy importante como gestor y orientador, no se puede negar que la familia juega un papel trascendental para proporcionarle al niño confianza y seguridad.

4.3.1. Concepción de niñez en el periodo de adaptación

Continuando con su discurso, la docente sostiene que, a la edad de los 3 años, los niños no saben hacer las cosas por sí mismos y no logran entender lo que está sucediendo en el aula. Por ello, se necesitan personas adultas que les muestren afecto y les enseñen lo que deben hacer.

El niño, a los 3 años, aún es pequeñito, no sabe por sí mismo hacer las cosas y no entiende, por eso necesita la ayuda de las personas adultas que estén con él y estas personas tienen que darle cariño, y enseñarles bien las cosas para que cuando estén en el salón sepan bien qué hacer.

En este inciso, es posible observar que la visión de la docente hacia la niñez está basada en que los niños no saben hacer las cosas y no son capaces de entender. Este enfoque acerca de la niñez ha sido visto en apartados anteriores y nos vislumbra la concepción que la docente tiene sobre la infancia.

Al respecto, en las observaciones realizadas en el aula, fue posible evidenciar que esta visión de niñez influía directamente en la toma de decisiones para el periodo de adaptación. Esto provocaba que se limitará al niño en la realización de actividades cotidianas dentro del aula y en la manera en la que se organizó el salón en el proceso de adaptación.

El aula está dividida en sectores, de las cuales la biblioteca presenta cuatro cajas de libros puestas una encima de otra. La docente manifiesta que las cajas deberán mantenerse ahí porque si se sacan los libros, los niños los romperán, debido a que no pueden comprender cómo cuidarlos, por lo que es mejor que se mantengan dentro de sus cajas. Por otro lado, se observan espejos en el sector de Ciencias para ser colocados en la pared, pero esta expresa que es muy peligroso para los niños así que deben ser retirados.

[...] Durante la hora de lonchera, los niños cogen el trapo del salón para limpiar sus mesas, pero esta expresa que se le quiten los trapos porque no podrán hacerlo, ya que son pequeños.

Al respecto, es necesario tener en conocimiento que el niño, a lo largo de la historia, ha pasado de ser objeto de derecho, en el que se lo consideraba como receptor de beneficios, incapaz, vulnerable y desvalido, a ser sujeto de derecho en donde se le asigna un enfoque poderoso que tiene una capacidad progresiva en función de sus derechos, deberes, libertades y responsabilidades. Este enfoque posibilita que se transformen las visiones tradicionales de infancia, reconociendo que el niño constituye un actor social que posee derechos propios y tiene la posibilidad de ser un agente activo y participativo en la sociedad (Pacheco y Aguirre, 2011).

Centrándonos en el ámbito educativo, el MINEDU (2017), en su Programa Curricular de Nivel Inicial sustenta el Principio de Autonomía en la formación de los niños de Educación Inicial. Este principio se sostiene bajo la convicción de que tanto niños como niñas tienen la capacidad para desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos. Esto posibilita que se entienda por “niño” como un ser capaz de tomar su propia iniciativa para realizar acciones.

Hecha esta salvedad, se necesita que las personas adultas que se relacionan directamente con él comprendan que, en el periodo de adaptación, el papel del niño es el de ser un agente activo constructor de relaciones con los demás y con capacidad para adaptarse a un nuevo espacio. Esto involucra que se le permita al niño explorar el ambiente y desarrollar su autonomía. Es sustancial que se comprenda que el objetivo principal de la adaptación busca que los estudiantes sientan comodidad y seguridad para indagar en el medio e iniciar sus interacciones sociales.

4.3.2. Conductas frecuentes en el proceso de adaptación

Con relación a las conductas que se presentan en el proceso de adaptación, la docente considera que son tres: tranquilas, normales y violentas o agresivas. Ella sostiene que estas varían según el grupo con el que se trabaja, por ello la necesidad de que los docentes sean muy observadores para que puedan detectarlas a tiempo dentro del aula.

Según el grupo que te toca, los profesores deben ser muy observadores para que lo detecten a tiempo, porque hay niños que son tranquilos, normales y de repente, nos damos cuenta de que hay un niño agresivo.

Al respecto, la docente define aquello que entiende por dichas conductas. Indicando, en primer lugar, que una conducta normal es aquella en donde se observa al niño que es participativo, que está siempre buscando hacer algo, atento y que sigue las instrucciones. En segundo lugar, afirma que una conducta tranquila es un signo de alarma, ya que el niño es temeroso y puede que esté enfermo, o que tenga alguna preocupación. Finalmente, sostiene que la conducta violenta o agresiva caracteriza a todos los niños que siempre solucionan todo a golpes, que no hablan mucho, pegan, muerden y gritan.

La conducta tranquila te llama la atención, porque un niño siempre se está moviendo, es así que vez niños que están temerosos, quizás enfermos o tienen alguna preocupación. [...] La conducta de un niño normal es participativa, siempre quiere hacer algo, quiere aprender, está atento, sigue las instrucciones [...] un niño agresivo es el que todo lo soluciona a golpe. Como no hablan mucho, son niños que pegan, muerden, gritan.

Si bien la docente considera la existencia de solo tres conductas frecuentes en el periodo de adaptación, la literatura nos muestra que son múltiples las conductas que se pueden presentar dentro del aula. Estas dependen de diversos factores como la personalidad del niño, la forma de integración que haya tenido previamente para integrarse al nido y del tipo de vínculo afectivo que haya formado con su familia.

Es así que, en un aula de clases, se pueden observar niños que reaccionan ejecutando una diversidad de conductas como: a) curiosidad y experimentación, niños que manipulan el espacio y los materiales, b) seguridad amenazada, aquellos que reaccionan con rabietas y tienen dificultades para controlarse, c) posesión, pequeños a los que les cuesta compartir objetos d) frustración, niños que tienen dificultades para controlarse cuando no pueden lograr realizar algo y e) impulsividad, niños que muerden o golpean para tratar de pedir algo, y otros infantes que se no lloran pero presentan conductas retraídas y les cuesta entablar confianza con las personas de su entorno.

En cuanto a las definiciones que la docente brinda como conductas tranquilas y conductas normales, se puede denotar que la primera coincide con las conductas de retraimiento que se dan en el periodo de adaptación, mientras que las segundas, por su lado, guardan relación con las conductas adaptativas que se dan en el aula una vez que se haya superado el proceso de adaptación. De este modo, se pueden observar niños con

disposición para interactuar con los demás, seguir normas e instrucciones del aula, tener disposición para explorar el espacio, entre otros.

Un punto que merece especial atención es la presencia de conductas agresivas dentro periodo de adaptación. La docente menciona estas conductas, destacando que tienen relación o similitud con las conductas violentas. Sin embargo, es preciso especificar, que estas se diferencian una de la otra, ya que, mientras las conductas agresivas son un instinto natural que les permite a los seres humanos adaptarse a un entorno y reaccionar ante situaciones de alertas, las violentas son conductas aprendidas cargadas de premeditación e intencionalidad que tienen como objetivo dañar al otro (Taddey, 2018).

En el caso de los niños más pequeños, la agresividad que se efectúa es propia de su proceso madurativo debido a que no han aprendido aún a utilizar estrategias pacíficas para la resolución de sus conflictos, a controlar sus emociones, a desarrollar su lenguaje completamente para interactuar positivamente en el entorno (Bourcier, 2012). De esta manera, es que se pueden explicar o justificar las conductas agresivas en niños de preescolar.

En resumen, debe quedar claro que en el proceso de adaptación será posible observar una variedad de conductas que pueden ser visibles dentro del aula. Entre ellas se destacan las conductas agresivas, que son innatas al desarrollo del niño y las conductas de retraimiento, que limitan al niño en sus interacciones sociales. Por otro lado, también es posible observar las conductas adaptadas, que son un claro ejemplo de que el niño logró superar el proceso de adaptación positivamente.

4.3.3. Rol docente frente a conductas frecuentes en el proceso de adaptación

Las formas en las que cada docente reacciona ante ciertas conductas que se pueden presentar en el aula con los pequeños, son fruto de un sistema de creencias interiorizadas que determinan la manera de “ser y estar en el aula”. Veamos, a continuación, alguna de estas conductas y las respuestas que se ejecutaron por parte de la maestra:

4.3.3.1. Conductas agresivas

Respecto al rol de la docente, esta sostiene que durante el proceso de adaptación es posible observar diversas situaciones dentro del aula, para las que se debe estar preparado. Es así, que, frente a conductas agresivas, la profesora debe estar tranquila y evitar ser agresiva con el niño, hablar bien y con calma, dar ejemplo, y evitar darle importancia a su llanto, de esa manera, se va a tranquilizar, va a razonar y después de ello conversará.

Frente a los niños agresivos la docente no debe ser agresiva con ellos. Si una está tranquila, le das ejemplos y no les das importancia a lo que hace (lloriqueo), entonces el niño va a razonar, se va a tranquilizar y después conversará.

No obstante, en las observaciones fue posible evidenciar una contradicción entre aquello que dice y aquello que hace, pues esta sustenta que es necesario que frente a estas conductas la docente mantenga una postura calmada. Sin embargo, se evidencia que, en la práctica, ella opta por levantar la voz y utilizar amenazas para corregir la conducta de los niños.

Los niños siguen jugando en el salón. Esta observa a Carlos jalándole el cabello a Taira y expresa “Ya basta, no escuchas acaso, yo solo quiero niños obedientes, sino mejor no vengas”.

La docente está contando la fábula de la tortuga y la liebre. Los niños se muestran atentos, pero Aitor grita y repite las siguientes palabras durante la narración “¡Shh!” “¡Cállate!”. La docente lo mira, se acerca hacia él y le dice: “Pórtate bien si no te voy a poner cinta en tu boca, ¿acaso tus amigos hacen eso?”

Continuando con su discurso, esta indica un ejemplo particular de uno de los niños del aula, que, según sus expresiones, fue un caso de agresividad que generó muchos problemas. En cuanto al niño, esta afirma que la responsabilidad de que no se haya logrado un avance con el pequeño fue debido a sus padres. Sostiene que el infante provenía de una familia disfuncional, por lo que el vínculo que había logrado con sus padres era negativo. Ante esta situación, ella intentó diversas estrategias como sentarlo junto con otros niños para que aprenda acerca de cómo eran los demás; sin embargo, este no logró aprender. Ante ello, tuvo que retirarlo, y evitar que tenga contacto con otros niños, ya que no quería que lastimara a los demás. Al respecto, manifestó lo siguiente:

Jorge era un niño con agresividad, bien violento era. Él no hablaba mucho, no hablaba bien, tiraba todas las cosas. Yo intenté ayudarlo, lo senté con sus amiguitos y le decía mira tú amiguito se porta bien, pero el niño terminaba golpeándolos. Eso provocó un conflicto, los niños ya le tenían miedo [...]

[...] Tuvimos que separar al niño, pero este siempre regresaba al grupo, y no se podía los demás le tenían miedo. Era mejor separarlo, para que no haga daño, pero no se acoplaba. Es que tenía una familia bien disfuncional, sus papás solo lo veían en la noche, bien negativo era su vínculo y aunque quise que viera a sus amiguitos y se arregle eso, ya no se pudo.

Ante lo dicho previamente, Bourcier (2012) sostiene que los docentes deben tener en consideración diversas estrategias frente a las conductas agresivas dentro del proceso de adaptación. Estas son: ofrecerle a un niño un espacio de tranquilidad en donde se le permita expresar sus emociones negativas. Acompañarlos durante este proceso permitiéndoles expresarse y canalizar sus emociones. Brindarles una explicación sencilla sobre su actuar y ofrecerles una alternativa de solución. Darles modelos de comportamiento positivos y evitar los castigos o reprimendas verbales.

Por lo expuesto anteriormente, la docente considera que el niño tuvo problemas de adaptación, ya que provenía de una familia disfuncional, debido a que pasaba la mayor parte del tiempo al cuidado de otras personas. Asimismo, sostuvo que, debido a este vínculo negativo, intentó aplicar una estrategia que posibilite el contacto con otros niños, con el objetivo de que aprendiera del vínculo positivo de los demás niños, pero al percatarse de que este no lo lograba, decidió excluirlo del grupo para evitar que lastimara a sus compañeros. En este punto, es posible evidenciar cómo ciertas creencias sobre el vínculo del apego influyeron en la toma de decisiones sobre el proceso de adaptación.

4.3.3.2. *Llanto*

En cuanto a situaciones de llanto dentro del aula, la docente sostiene que durante el proceso de adaptación hubo muchas situaciones de llanto. Sostiene que en el salón era un “circo de llorones”. Al respecto, ella considera que era una tarea muy ardua el intentar contener a todos los niños; sin embargo, gracias al apoyo de sus auxiliares pudo hacerlo. La profesora manifiesta que cuando se dan estas situaciones, las docentes deben darles mucho afecto y sacar sus instintos maternos para ayudar a los niños a calmarse.

En el salón, al comienzo casi todos lloraban, se convirtió en un circo de llorones, pero gracias a mis auxiliares pudimos lograr esa ardua tarea. [...] Creo que, ante esas situaciones, lo básico es cuidarlos y sacar nuestro instinto maternal. Ahí es cuando el niño se calma y deja de llorar.

En las observaciones, fue posible evidenciar que su práctica difiere notablemente de aquello que dice. En casos particulares de niñas que lloran durante el aula, se evidenció que la docente ignoró el llanto, indicándoles a las auxiliares que no se les hagan caso porque, de hacerlo, nunca se calmarían, debido a que son manipuladores.

[...] la niña llora cuando entra al salón. La niña manifiesta que no quiere separarse de su mamá. [...], carga a Mili en brazos y se lo entrega a la auxiliar. Esta le dice “No le vayas a hacer caso porque así nunca se va a calmar, sabes que es media manipuladora”.

La docente sostiene que frente a niños que lloran en el periodo de adaptación, hay que ayudarlos a ver sus errores mediante la broma. Es así, que la estrategia que utiliza para atender estos casos es por medio del grupo haciendo mofa de su llanto.

Traté esta situación conversando con ella, haciéndole ver sus errores (por medio del trabajo con todo el grupo, por medio de la broma). Entonces cuando ella comenzaba a llorar (sonido de llanto) yo la remedaba y les decía a sus amigos “a ver quién está llorando así (sonido de llanto), sus amigos se reían y dejaba de llorar”.

4.3.3.3. *Conductas retraídas*

Respecto a los comportamientos retraídos dentro del aula, la docente manifestó el caso particular de una niña que tenía una familia disfuncional. Ella expresó que intentó comunicarse con los padres, debido a que la niña no hablaba y se mantenía alejada del grupo. Era bastante “huraña”, no saludaba, ni tampoco daba las gracias. No obstante, explicó que los padres nunca tenían tiempo para reunirse con ella. Ante ello, manifestó que, como docente, ella no podía hacer nada, pero lo que intentó es enseñarle aquello que la familia parecía no haberle enseñado, además de cubrir los espacios de afecto que a la niña le faltaba.

[...] había el caso de una niña que no venía con sus padres, venía en movilidad. Era huraña, no hablaba con nadie, siempre estaba sentadita en un rincón, ni

saludaba ni decía las gracias. Sus padres eran separados, tenía una familia disfuncional la pobre. [...] Quise conversar con ellos, pero solo una vez vinieron y se fueron, nunca tenían tiempo. Yo tampoco puedo decirles nada porque ellos son los padres.

Le enseñé a decir gracias, a hablar con los demás, a ayudarlos y le di todo ese cariño que sus papás no le daban. Ella se apegó mucho conmigo y me decía mamá y entonces yo le decía ¡Ay mi hijita!, bien linda la niña.

Al respecto es posible inferir que la docente mantiene su creencia sobre su profesión como una extensión de la maternidad. Esta limita sus funciones al indicar que no tiene potestad para hablar sobre la niña con los padres. Ella indica que su labor en el aula respecto a la niña fue cubrir los espacios que la familia no pudo lograr, provocando que la niña terminará identificándola como su madre.

Brophy y Rohrkemper (como se citó en Arbeau y Coplan, 2007) refieren que las conductas de retraimiento pueden ser modificadas por los docentes a través de un proceso gradual de orientación y guía en un espacio en donde no exista mucha presión por parte de sus compañeros. Es así, que se sugiere que se les brinden elogios, responsabilidades y expectativas positivas.

4.3.4. *Agentes implicados en el proceso de adaptación*

Respecto a los agentes que desempeñan una función importante en la adaptación del niño, la docente sostiene que es posible considerar a las maestras, las auxiliares, los padres y a la directora. Esta manifiesta que se debe buscar un trabajo articulado entre cada uno de los agentes que forman parte de este proceso. De esta manera, resalta el trabajo en equipo entre las docentes y las auxiliares sosteniendo que estas últimas son la mano derecha de las profesoras. Con respecto a los padres indica que es importante una constante comunicación con cada uno de ellos, y al finalizar su discurso menciona también el papel de la directora.

En el caso de la profesora con la auxiliar deben trabajar siempre en equipo. Ella es la mano derecha de la profesora [...] y con los padres también, debe haber una comunicación constante y bueno la directora también.

Sin embargo, un aspecto que merece notoriedad es que, pese a que nombra a la directora como un agente que forma parte de este proceso, solo considera que se debe recurrir a ella si el asunto es grave o muy serio.

[...] en la adaptación cuando hay algún problema, se debe conversar con la profesora que está en contacto con el hijo todo el día. Y solo si es grave o muy serio, compartirlo con la directora.

Si bien la docente hace énfasis en la importancia del trabajo en equipo por parte de los agentes involucrados en el proceso de adaptación, esta excluye la participación activa de la directora limitándola solo a recurrir a ella en situaciones de gravedad. Al respecto, la IIFE Buenos Aires (2000) explica que hablar de trabajo en equipo es hablar de una modalidad compuesta por un grupo humano de personas que articulan actividades para alcanzar los propósitos establecidos. Esto implica la valoración de todos los miembros, así como sus ideas y propuestas. Asimismo, el trabajo en equipo está caracterizado por la comunicación fluida entre las personas, el apoyo mutuo y constante, así como estrechas relaciones de confianza.

Respecto al periodo de adaptación, Santrock (2016) sostiene la necesidad de que los agentes involucrados en este proceso trabajen articuladamente y en una misma dirección, de esta manera se posibilitará un desarrollo positivo del niño y se contribuirá con una adecuada pre-escolarización.

Dicho esto, es preciso que se comprenda la importancia del trabajo en equipo por parte de los agentes involucrados, sin la exclusión de ninguno de los miembros que componen la escuela. Esto posibilitará la articulación escuela y familia. Siempre que se logre esto de manera positiva, se conseguirá los objetivos del proceso de adaptación.

4.3.5. Influencia de la dirección en el proceso de adaptación

La docente sostiene que, durante el proceso de adaptación, existieron decisiones por parte de la directora que influyeron directamente en su aula. Ella mencionó que se le cambió a la auxiliar al menos 5 veces y que sus planificaciones no eran bien aceptadas.

En el aula de 3 años tuvimos muchos cambios, 5 auxiliares. No coordinados conmigo. Yo quería mantener una persona, pues ya conoce la rutina, conoce los niños y se encariñan. Le presentaba mis planificaciones y no me las devolvía, ni siquiera las miraba y luego me decía que debía cambiarlo todo. Era injusto porque yo sentía que no valoraba mi trabajo.

A partir de ello, se puede evidenciar que el papel de la docente es minimizado, ya que no se la considera en la toma de decisiones que se dan dentro de su propia aula. Esto le genera una sensación de injusticia llegando experimentar que no era valorada por su trabajo.

La docente continúa su discurso indicando que no solo no sentía que sus ideas no eran tomadas en cuenta, sino también que no encontraba apoyo en sus compañeras de trabajo y que, por el contrario, solo recibía gritos e insultos por parte de la directora cuando ella le solicitaba apoyo. Esto último generó que nunca más recurra a ella en busca de orientación. Quizás, por esta razón, es que la docente cree, como se vio en el apartado anterior, que solo debe buscar a la directora si la situación es grave.

[...] cambié un proyecto por uno que se debía hacer antes de entrar en otro. Lo consulté con mis compañeras, fui y les dije, pero no tomaron en cuenta mi idea.

[...] Una vez fui a pedir ayuda a la directora y me gritó, me habló fuerte, yo he sido una persona muy respetuosa pero no se aguantan los insultos. Yo le dije “yo vine a pedir consejo y no me lo dio”, nunca más volví.

Al respecto, es evidente notar la posición de la docente en la Institución Educativa, esta menciona no sentir que se valore su trabajo ni sus ideas, así como no encontrar apoyo en sus compañeros y recibir gritos de la directora e insultos. Esto fue posible de evidenciar en las observaciones realizadas en el aula de tres años.

Son las 10:00 y es el día del show infantil que la directora ha decidido organizar para los niños por el inicio escolar. Esta entra a salón, abre la puerta y expresa “Deja de hacer lo que estás haciendo y sal de una vez al patio con tus alumnos porque habrá una fiesta”. La docente le explica que terminará la actividad de dibujo que está realizando con los niños, ya que se había acordado de que la fiesta sería a las 11:00 am. La directora levanta la voz y expresa “¿Qué, no me estas entendiendo? te estoy diciendo que salgas”. La docente la mira y les dice a los niños y a los padres de familia que deben salir al patio para la fiesta.

A partir de ello, se observa que, efectivamente, el trato que recibe por parte de la directora no evidencia respeto alguno hacia su persona, no se valora su trabajo, a tal punto de ordenarla que salga del aula, haciendo caso omiso a su mensaje y descalificando su rol frente a los padres de familia. Es posible inferir que la relación presente entre ambas es una autoritaria, ejercida por la directora y aceptada por la docente.

Las observaciones evidenciaron que las decisiones que se tomaron por parte de la dirección en el aula no solo afectaron directamente a la docente, sino también al salón de clases. Uno de los cambios que influyó en el aula que generó malestar en los padres fue cuando la directora ordenó, dos semanas después del periodo de adaptación, que los niños de tres años cambiaran de salón. Esto no solo forjó incomodidad en la docente, sino también en los padres de familia.

La docente habla con la presidenta de aula y expresa que la directora ha decidido que los cambiaran de salón porque ella tiene un niño más que el aula de 4 años. Ella expresa “la directora es así, en la mañana ella quería que firmara un documento del que nunca me informó, ahora se está poniendo así porque está queriendo fastidiarme”. La presidenta de aula dice que no permitirá eso porque ya han invertido arreglando el salón para los niños.

La docente, desde su posición considera que las disposiciones que se dan por la directora carecen de racionalidad alegando que la directora únicamente desea fastidiarla. Este malestar es transmitido a los padres de familia quienes expresan que no lo permitirán, ya que han invertido en arreglar ese salón para sus hijos. En este punto, es posible notar, que la decisión de la directora no ha tomado en consideración el sentir de los padres, ni el de la docente. Esto genera que se establezca un ambiente tenso entre cada uno de ellos y que se limite el trabajo articulado que se espera durante el periodo de adaptación.

Estas vivencias generan que la docente ponga especial atención en el papel de la directora manifestando que existe una relación entre las decisiones que se toman por parte de la dirección y el personal docente, lo que influye directamente en la forma en la que se llevará a cabo el proceso de adaptación. Esta indica que, si las decisiones se toman mal, el personal docente se sentirá inseguro.

La directora es una persona muy influyente, pero en muchas situaciones no es lo ideal que uno quisiera. No todas las escuelas tienen personal adecuado. Si la cabeza funciona bien, todo funciona bien. Si algo falla, ese personal se puede sentir un poco inseguro. Entonces sacan resiliencia, tienes que salir adelante y volcarte a tu trabajo, y es que sí, todo eso influye especialmente en el proceso de adaptación.

En referencia a ello, Ruiz (2011) pone énfasis en que las personas que ejercen su rol dentro de los colegios como directores deben ser líderes que impulsen el trabajo en equipo y movilicen a su personal hacia el cumplimiento de los propósitos institucionales. Este debe saber atender los intereses y necesidades de su personal, motivarlos, influenciarlos y enseñarles con el ejemplo.

Por su lado, Fernández (2017) menciona la importancia de reconocer la existencia de una dependencia directa entre el estilo de liderazgo del director y el clima organizacional que se genera dentro de las Instituciones Educativas. Se plantea entonces el reconocer la responsabilidad del director como generador de ambientes armoniosos en donde los maestros se sientan motivados y cómodos para desempeñar su rol. Esto posibilitará mejorar el trabajo educativo dentro de las Instituciones Educativas.

Así pues, resulta lógico aseverar que, en definitiva, existe una relación entre las decisiones que toma el director en una Institución Educativa y el personal docente. Estas influyen notoriamente en el clima organizacional interviniendo notoriamente en el rendimiento del profesorado, lo que a su vez se ve reflejado en la calidad educativa que se brinda a los estudiantes y los procesos educativos que se lleven a cabo dentro del colegio como lo es, en el nivel inicial, el proceso de adaptación infantil.

CONCLUSIONES

- Se evidenció que el sistema de creencias de la docente sobre el proceso de adaptación se ve fuertemente influenciado por sus creencias sobre el vínculo del apego, determinándose, en primer lugar, que la concepción de apego asociado al género del docente provoca que no se asuma una función profesional en el periodo de adaptación. En segundo lugar, la visión de la docente sobre su trabajo con los padres niega su participación como articuladora y mediadora de este proceso. En tercer lugar, las creencias sobre las familias disfuncionales afectan la visión que tiene sobre sus estudiantes y el trabajo con los padres. Finalmente, las creencias de llanto y reestructuración del apego limitan la aplicación de estrategias positivas durante la adaptación infantil.
- La docente cree que el apego puede desarrollarse con el profesor, debido al papel importante que tienen en la vida del niño. Es por ello que estos deben desempeñar su rol promoviendo cuidados y afecto, de tal manera que puedan cubrir y/o reemplazar la función del cuidador primario. Asimismo, sostuvo que el apego se ve influenciado por el sexo del cuidador, y por los roles que estén más cercanos a la maternidad.
- En cuanto a las familias, la docente define disfuncionalidad en base a tres criterios (padres separados, niño a cargo de un familiar y poca disponibilidad de tiempo para compartir con el hijo), por lo que sustenta que los niños que provienen de familias disfuncionales tienen problemas de adaptación debido a que estas no les brindan afecto y seguridad. Por otro lado, manifiesta que su rol como docente está centrado en reemplazar las funciones de las familias dentro del aula, así como no

tener el poder de decirles aquello que deben hacer para favorecer la educación de los niños.

- Respecto al llanto la docente considera que este está relacionado con el sexo del niño, atribuyendo que las niñas lloran porque son dramáticas y engreídas, y que los niños no deberían llorar, ya que deben ser machitos. Sin embargo, las investigaciones muestran que el llanto debe ser visto como medio de comunicación de la etapa preescolar, por ello la necesidad de acompañar al niño en su proceso de regulación de emociones.
- Las conductas frecuentes en el proceso de adaptación pueden ser variadas y dependen de como el niño asuma su adaptación. Entre estas la docente expresa que la agresividad y violencia, son conductas iguales que se visibilizan dentro de la adaptación. En cuanto al rol que la docente ejerce con respecto a ellas, se evidencia que utiliza estrategias fuertemente influenciadas por sus creencias del apego.
- Una de las creencias encontradas es que la adaptación infantil es una etapa que depende únicamente del ambiente escolar. Asimismo, dentro de esta, es posible identificar agentes fundamentales como la docente, las auxiliares, la familia y la Dirección. Sustentándose que solo se debe buscar a la directora en situaciones graves o serias.
- La influencia negativa de la Dirección durante el proceso de adaptación crea un clima poco saludable para el trabajo en equipo y la articulación escuela – familia durante la adaptación infantil. Además, genera que el personal docente pueda sentirse poco valorado, llegando a creer que su trabajo no es tomado en cuenta.

RECOMENDACIONES

- Se necesita que los docentes conozcan sobre los tipos de apego que pueden desarrollar los niños con sus cuidadores, esto admitirá un mejor entendimiento del desarrollo del niño y los motivos por los que actúa de determinadas maneras durante el proceso de adaptación. Esto permitirá mirar al ser humano desde una mirada global evitando actitudes prejuiciosas acerca de los niños y sus familias.
- Una educadora debe tener una perspectiva positiva de la infancia que le otorgue una imagen positiva al niño basada en lo que él es capaz de ser y hacer, en contraste con lo que no puede ser ni hacer. Dicha perspectiva, no solo replanteará la praxis pedagógica, sino también enviará un mensaje auténtico que le permitirá al niño construir significados propios cargados de confianza, seguridad y afecto.
- Para futuras investigaciones, y con el fin de tener una mirada más global del sistema de creencias del proceso de adaptación, se necesita la participación de una mayor cantidad de docentes en el estudio. De esta manera, se podrá realizar un contraste entre diversos sistemas de creencias que nos revelará información aún más significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 707-16.
- Albornoz, E. (2017). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 177-180. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus24417.pdf>
- Álvarez, C y San Fabián, J (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Álvarez, J. (2013). La tristeza y sus matices. *Temas de psicoanálisis*. Recuperado de: <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2017/05/PDF-JOSE-MARIA-ALVAREZ-LA-TRISTEZA.pdf>
- Arbeau, K., & Coplan, R. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/23096109.pdf>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M y Woscoboinik, N A. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Recuperado de http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf
- Balbernie, R (2013). The importance of secure attachment for infant mental health. *Journal of Health Visiting*, (1), 210-217.
- Bielsa, A. (s.f). Carencia afectiva. Recuperado de http://www.centrelondres94.com/files/carencia_afectiva_1.pdf
- Bourcier, S. (2012). La agresividad en niños de 0 a 6 años. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de

<http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Agresividad%20en%20ni%C3%B1os%20de%200%20a%206.pdf>

Bowlby, J. (1976). La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós

Brzezińska, A., Czub, M y Ozadowicz, N. (2013). Adaptation of a three-year old child to preschool environment. *Edukacja*. (1) pp. 25–40

California Childcare Health Program. (9 de Junio). Ansiedad por separación. Notas de salud y seguridad Recuperado de https://cchp.ucsf.edu/sites/cchp.ucsf.edu/files/Separation_sp0908.pdf

Cano, R y Casado, A. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>

Casullo, M y Fernández, M. (2004). Evaluación de los estilos de apego en adultos. XII Anuario de Investigaciones. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v12/v12a18.pdf>

Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Cátedra de pediatría*, 39(3); 199 – 206.

Chávez, L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, costa rica. *Revista Electrónica de Historia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>

Cisternas, N., & Zepeda, S. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-36.

Correia, K., y Marques, A. (2016) Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers, *Educational Research*, 58:3, 247-264, DOI: 10.1080/00131881.2016.1200255.

Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista de la Universidad de Cuenca*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/1f6d/dcd5ee4ba16170837007e5696c1d06422a0d.pdf>

- Delgado, O. (2014, 19 de mayo). Estado actual de la teoría del apego. ResearchGate. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/Apego.pdf
- Díaz, L., García, U., Martínez, M., y Varela, M (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7),162-167. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Early Head Start National Resource Center (2013). Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care. Technical Assistance Paper. Recuperado de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/ehs-ta-paper-15-observation.pdf>
- Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía. (2009, marzo). La organización del período de adaptación en educación infantil. *Temas para la educación*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4667.pdf>
- Federación de enseñanza de CC. OO de Andalucía. (2011, marzo). El apego en educación infantil. *Temas para la educación*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8334.pdf>
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México. PEARSON EDUCACIÓN.
- Fernández, P. (2017). Relación entre el estilo de liderazgo del director y el clima organizacional en las I.EE. “Innova Schools”, durante el año 2015. Estudio referido a cuatro casos en la provincia de Lima (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ferrer, I. (2012). La comunicación estructurada en forma de diálogo. En *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: GRAO.
- Fominaya, C. (2019). Las consecuencias de un apego inseguro en un niño son terribles y para toda la vida. Madrid: ABC Padres e hijos. Recuperado de https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-consecuencias-apego-inseguro-nino-terribles-y-para-toda-vida-201907030203_noticia.html
- Fuentes, A. (2015). Cuaderno de Campo. ResearchGate. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278678399_Cuaderno_de_campo
- Guillen, R. (2018). Los procesos socioafectivos vinculados en la adaptación de niños del primer ciclo de Educación Inicial. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima

- Gallardo, B. (2013). La profesionalización de la enseñanza en preescolar: pasado, presente y futuro. *Educación*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_548/a_7653/7653.pdf
- Garrido, R. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.
- George, C. (2014). Attachment theory: Implications for young children and their parents. ResearchGate. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261436928_Attachment_theory_Implications_for_young_children_and_their_parents
- Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata* 8(21),207-225.
- Glocker, M. L., Langleben, D. D., Ruparel, K., Loughhead, J. W., Gur, R. C., & Sachser, N. (2009). Baby Schema in Infant Faces Induces Cuteness Perception and Motivation for Caretaking in Adults. *Ethology : formerly Zeitschrift fur Tierpsychologie*, 115(3), 257–263. doi:10.1111/j.1439-0310.2008.01603.x
- Gonzales, C y Gonzales, M. (mayo-agosto,2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>
- Gordillo, M., Ruíz, I., Sánchez, S y Calzado, Z (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *infad revista de psicología*, 1(1) ,195-201 Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3498/34985177_6022.pdf
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M (2014). Metodología de la investigación. México, México: INTERAMERICANA EDITORES
- Herrera, R., Becerril, R., Montesinos y Cruz, M (2001). El llanto en el recién nacido y lactante. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 7(1-4).61-67.
- Herrera, M (2011). Apego en la infancia y apego adulto: influencia en las relaciones amorosas y sexuales (Trabajo de fin de carrera). Universidad de Salamanca. España.

- IIPE Buenos Aires. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo09.pdf>
- Juárez, P. (2010). Apego y periodo de adaptación en educación infantil. *Temas para la educación*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7058.pdf>
- Landaverry, R. (2018). *Características de la actitud científica en niños de 5 años en una institución educativa privada del nivel inicial del distrito de los olivos (Tesis para optar el grado de licenciatura)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Lee, C. (1984). *Adaptación social del niño*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- León. (2009). ¿Por qué es necesario periodo de adaptación en la educación infantil? *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/SONIA_LEON_1.pdf
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M y Ortiz, M (2012). *Desarrollo afectivo y social*, Madrid. Ediciones Pirámide
- Lorenz, K. (1978). *Fundamentos de la etología*. Barcelona, España. Paidós
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- México Organización de los Estados Americanos (2009). *Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional*. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2016). *Constitución Política del Perú*. Recuperado de http://spij.minjus.gob.pe/content/publicaciones_oficiales/img/Const-peru-oficial.pdf

- Molero, R., Sospedra, R. Sabater, Y., Y Plá, L (2011) La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *International journal of developmental and Educational Psychology*, 1(1). 511-520
- Naomee, I. (2013). Role of families on early childhood development and education: Dhaka city perspective. *The international Journal of Social Sciences*. Recuperado de <https://www.tijoss.com/TIJOSS%2011th%20Volume/iffat13.pdf>
- O 'Kane, M. (2007). The Transition from Preschool to School for Children in Ireland: Teachers Views. Centre for Social and Educational Research. Vol 1, 2007. Doi:10.21427/D7X90P
- Ortega, M., Rubio, L y Torres, R (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. DIF Jalisco. Recuperado de https://www.iimas.unam.mx/EquidadGenero/papers/Ninos_ninas_y_perspectiva_de_genero_ML_ORTEGA_VARGAS_ET_AL_DIF_JALISCO.pdf
- Ortiz, J. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. *Signos Filosóficos*.IX (18),181-189. Recuperado de: http://filosoficas.unam.mx/~gmom/papers/Discusi_n.pdf
- Lange, B y Schwab (2017). Das Kindchenschema bei Medienfiguren. ResearchGate. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Benjamin_Lange2/publication/322699007_Das_Kindchenschema_bei_Medienfiguren/links/5a69eaa4a6fdccf884966a9a/Das-Kindchenschema-bei-Medienfiguren.pdf
- Pacheco, C y Aguirre, Z. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020013.pdf>
- Palencia, M (2001). La Maternidad y sus extensiones: El caso de las educadoras. *La ventana*, 9(13), 188-210. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-9.pdf>
- Pérez, F. (2010). El periodo de adaptación en la educación infantil. *Publicaciones didácticas*. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/007059/articulo-pdf>

- Pérez, P. N., Navarro, S. I., Cantero, V.P., Delgado, D.B., Gion, M.S., Gonzáles, G.C., Martínez, V.A., y Valero, R.J (2011). *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez*. San Vicente, Alicante: Club Universitario.
- Ruiz, G. (2011). *Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Santrock, J. (2006). *Teoría del desarrollo. En Psicología del desarrollo del ciclo vital*. España: McGraw Hill/ Interamericana Editores
- Sarmiento, A (2009). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2) ,41-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5555277.pdf>
- Scerpella, R. (2013). Rêverie: Apuntes personales1. *Revista Psicoanálisis*. Recuperado de https://www.spp.com.pe/uploads/biblioteca/BiViPsiL/Revista_SPP/Scerpella_12.pdf
- Serie Ética de la investigación con seres humanos. (2017). *Módulo2: Respeto por las personas*. Documento completo. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71159>
- Soler, V. (2012). *Desarrollo Socioafectivo*. Madrid, España: Editorial síntesis.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudios de caso. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Taddey, J. (2018). De la agresividad a la violencia. Recuperado de <https://puntoedu.pucp.edu.pe/opinion/de-la-agresividad-a-la-violencia/> .
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ustate, L. (2017). *Las creencias de docentes de educación infantil acerca de los ambientes de aprendizaje: Un estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla

Vallet, M. (2011). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Villar, F. (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. (Proyecto docente). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/dpsed/fvillar/principal/proyecto.html>

Winnicott, D. (1965). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Zumba, D. (2017). *Disfuncionalidad familiar como factor determinante de las habilidades sociales en adolescentes de la fundación proyecto don Bosco* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.



ANEXOS

8.1. Anexo 1: Matriz de Consistencia

Objetivos de investigación específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas de investigación (entrevista)	Instrumentos de investigación (observación o entrevista)
1) Identificar el sistema de creencias de la docente sobre el apego	Vínculo del apego	Conceptualización del apego	Entrevista	Entrevista Semiestructurada
		La formación del apego y el papel de la familia como promotores del apego infantil		
		Influencia del apego en la adaptación infantil		
	Separación afectiva			
2) Identificar el sistema de creencias de la docente en torno al proceso de adaptación	Proceso de adaptación	Adaptación infantil del niño a la escuela	Entrevista	Entrevista Semiestructurada
		Factores que determinan la intensidad de separación		
		Organización del proceso de adaptación	Entrevista	Entrevista Semiestructurada
		Agentes implicados en el proceso de adaptación infantil		

Fuente: Elaboración propia

8.2. Anexo 2: Matriz de Entrevista

Categoría	Subcategorías	Preguntas	Observaciones y comentarios
El vínculo del apego	Conceptualización del apego	1. ¿Qué entiende por apego? ¿Podría darme un ejemplo?	
	La formación del apego	2. ¿Cómo cree que se forma el vínculo del apego?	
	El papel de la familia y el niño como promotor y constructor del apego	3. ¿Cuál es el rol del niño en el proceso de formación del apego? ¿Me daría algún ejemplo?	
		4. ¿Cuál cree que es el rol de la familia en la construcción del apego? ¿Qué debería hacer la familia para que este apego sea positivo?	
	Influencia del apego en la adaptación infantil	5. ¿Considera que existe alguna relación entre el apego y el proceso de adaptación infantil?, si es así, ¿Cómo es esta relación?	
Separación afectiva		6. Cuando los niños inician su vida preescolar y deben estar lejos de casa, ¿cómo cree que deba darse este proceso de separación entre padres e hijos? <i>Repregunta: ¿Cómo llevó a cabo este proceso en el aula de tres años?</i>	
Proceso de adaptación infantil	Agentes implicados en el proceso de adaptación infantil	7. ¿Qué entiende por proceso de adaptación infantil?	
		8. ¿Quiénes considera que son los agentes implicados en el proceso de adaptación infantil? ¿Cómo deberían trabajar estos agentes para favorecer el proceso de adaptación infantil?	
	Factores que determinan la intensidad de separación	9. ¿Cuál cree que es el rol de una docente en el proceso de adaptación infantil? ¿Qué acciones diría usted que se deben llevar a cabo para favorecer este proceso?	
	Adaptación infantil del niño a la escuela	10. En base a su experiencia ¿Cómo describiría que es el proceso de adaptación para los niños? ¿Será un proceso de adaptación fácil o complejo para ellos? <i>Repregunta: ¿Considera que todos los niños se adaptan igual?</i> <i>Repregunta: ¿En su última experiencia en aula tuvo casos de niños que presentaban dificultades para adaptarse?, si es así ¿Cómo atendió el caso?</i>	
		11. ¿Cuáles cree que son las conductas más frecuentes en el proceso de adaptación? <i>*Dependiendo de la respuesta se le preguntará ¿Cómo define cada conducta?</i>	
		12. ¿Cómo debería ser el rol del docente frente a conductas agresivas dentro del proceso de adaptación infantil?	
		13. ¿Cómo reaccionar frente al llanto del niño en el periodo de adaptación? <i>Repregunta: En su última experiencia como docente se evidencio un caso de una niña que lloraba cada mañana al entrar al aula. ¿A qué cree usted que se debía esa situación?</i>	
	Organización del proceso de adaptación infantil	14. ¿Qué consideraciones deberían tomarse para favorecer el proceso de adaptación?	

Fuente: Elaboración propia

8.3. Anexo 3: Guía de Entrevista

8.3.1. Guía de la Entrevista

1. Datos generales del entrevistador
 - a. Nombre y apellido: Rosa Guillén Vásquez
 - b. Institución a la que pertenece: PUCP
 - c. Contexto

2. Datos generales de la persona(s) a entrevistar
 - a. Institución educativa a la cual pertenece(n)
 - b. Niveles educativos de la I.E.
 - c. Aula/grado/sección
 - d. Edad
 - e. Género (masculino/femenino)

3. Situación de la entrevista
 - a. Características del lugar
 - b. Institución educativa de nivel inicial y primario
 - c. Fecha y hora pactada con la persona a entrevistar

4. Objetivo(s) de la entrevista

Identificar el sistema de creencias de la docente sobre el proceso de adaptación infantil en base a sus conocimientos sobre el vínculo del apego

5. Aspectos sobre los que se entrevistará

a. Nociones conceptuales sobre el apego

b. Nociones conceptuales sobre el proceso de adaptación infantil

6. Cronograma

Tareas	Fechas
1) Elaboración de la entrevista	11/06/2019
2) Validación de los instrumentos	16/09/2019
3) Notificación al entrevistado sobre el tema y los objetivos de la entrevista	16/09/2019
4) Solicitud de cita con la persona o grupo a entrevistar	16/09/2019
5) Aplicación de la entrevista: Reiteración del objetivo de la entrevista, exposición del protocolo confidencialidad, entre otros	30/09/2019
6) Vaciado de la información obtenida en la entrevista (Precisar si es necesario volver a aplicar una segunda entrevista)	

Fuente: Elaboración propia

8.3.2. Diseño de la Guía de Entrevista

Aspectos sobre los que se entrevistará	Ítems de entrevista
Nociones conceptuales docentes sobre el vínculo del apego	1. ¿Qué entiende por apego? ¿Podría darme un ejemplo?
	2. ¿Cómo cree que se forma el vínculo del apego?
	3. ¿Cuál es el rol del niño en el proceso de formación del apego? ¿Me daría algún ejemplo?
	4. ¿Cuál cree que es el rol de la familia en la construcción del apego? ¿Cómo o qué debería hacer la familia para que este apego sea positivo?
	5. ¿Considera que existe alguna relación entre el apego y el proceso de adaptación infantil?, si es así, ¿Cuál y cómo es esta relación?
	6. ¿Cómo considera que debe ser el proceso de separación de los padres de familia en el proceso de adaptación de los niños?
Nociones conceptuales docentes sobre el proceso de adaptación infantil	7. ¿Qué entiende por proceso de adaptación infantil?
	8. ¿Quiénes considera que son los agentes implicados en el proceso de adaptación infantil? ¿Cómo deberían trabajar estos agentes para favorecer el proceso de adaptación infantil?
	9. ¿Cuál cree que es el rol de una docente en el proceso de adaptación infantil? ¿Qué acciones diría usted que se deben llevar a cabo para favorecer este proceso?
	10. En base a su experiencia ¿Cómo describiría que es el proceso de adaptación para los niños? ¿Será un proceso de adaptación fácil o complejo para ellos? ¿Considera que todos los niños se adaptan igual?
	12. ¿Cuáles cree que son las conductas más frecuentes en el proceso de adaptación? Dependiendo de la respuesta se le preguntará ¿Cómo define cada conducta?
	13. ¿Cómo debería ser el rol del docente frente a conductas agresivas dentro del proceso de adaptación infantil?
	14. ¿Cómo reaccionar frente al llanto del niño en el periodo de adaptación?
	15. ¿Qué consideraciones deberían tomarse para favorecer el proceso de adaptación?

Fuente: Elaboración propia

8.4. Anexo 4: Formato para la descripción del caso

Características	Datos del Caso 1
Ubicación	
Tipo de institución	
Sexo	
Edad docente	
Profesión	
Nivel de formación	
Años de experiencia en el lugar donde trabaja	
Años de experiencia profesional	
Edades con las que ha trabajado	
Lugares donde ha trabajado	

Fuente: Adaptado de Ustate (2007)

8.5. Anexo 5: Libro de Códigos

Categorías	Código	Subcategorías	Código	Referencias	Código
Vínculo del apego	C1	Conceptualización del apego	SC11	CASO 1	R1
		La formación del apego y el papel de la familia como promotores del apego infantil	SC12		
		Influencia del apego en la adaptación infantil	SC13		
Separación afectiva	C2			CASO 1	R1
Proceso de adaptación	C3	Adaptación infantil del niño a la escuela	SC31	CASO 1	R1
		Factores que determinan la intensidad de separación	SC32		
		Organización del proceso de adaptación	SC33		
		Agentes implicados en el proceso de adaptación infantil	SC34		

Fuente: Adaptado de Ustate (2007)

8.6. Anexo 6: Matrices de categorización de datos

Categoría 1: Vínculo de apego

Codificación	Referencia
C1 SC11 R1	
C1 SC12 R1	
C1 SC13 R1	

Fuente: Adaptado de Ustate (2007)

Categoría 2: Separación afectiva

Codificación	Referencia
C2 C1	

Fuente: Adaptado de Ustate (2007)

Categoría 3: Proceso de adaptación infantil

Codificación	Referencia
C3 SC31 R1	
C3 SC32 R1	
C3 SC33 R1	
C3 SC34 R1	

Fuente: Adaptado de Ustate (2007)

8.7. Anexo 7: Ficha de Validación de Expertos 1

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS [Entrevista]

a. Pertinencia de los indicadores con los objetivos de la investigación.

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

No dudar que los preguntas finales siempre deben estar orientadas a la TE de la investigación.

b. Claridad en la redacción de los indicadores/items de la entrevista

Adecuada	Inadecuada
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

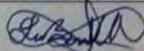
c. Suficiencia de los ítems para obtener la información requerida.

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

Observaciones generales:

Te las he colocado en la misma guía.

Datos del evaluador:	Jimena Buga Villacorta
Formación académica:	Psicóloga educacional
Área de experiencia profesional:	Evaluación y Diseño curricular
Cargo actual:	Especialista en Evaluación Académica
Institución:	PUCP
Firma:	

8.8. Anexo 8: Ficha de Validación de Expertos 2

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS [Entrevista]

a. Pertinencia de los indicadores con los objetivos de la investigación.

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
x		

Observaciones:

b. Claridad en la redacción de los indicadores/items de la entrevista

Adecuada	Inadecuada
x	

Observaciones:

Precisar y mejorar la redacción de algunos de los indicadores tal como se sugirió en la revisión, de modo que se evite redundancia en las preguntas y una mayor claridad en las mismas.

c. Suficiencia de los items para obtener la información requerida.

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
x		

Observaciones:

Observaciones generales:

El instrumento en general es bueno, considero que recogerá la información requerida para la investigación. Con los ajustes solicitados, se precisarán mejor los indicadores.

Datos del evaluador: Sobelda López Vega

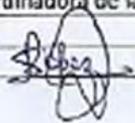
Formación académica: Licenciada en Educación

Área de experiencia profesional: Atención temprana, juego, docencia superior

Cargo actual: Coordinadora de la Práctica

Institución: PUCP

Firma:



8.9. Anexo 9: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Rosa Guillén Vásquez, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es recopilar información acerca de la influencia del vínculo del apego en el proceso de adaptación infantil.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y responder a un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 180 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

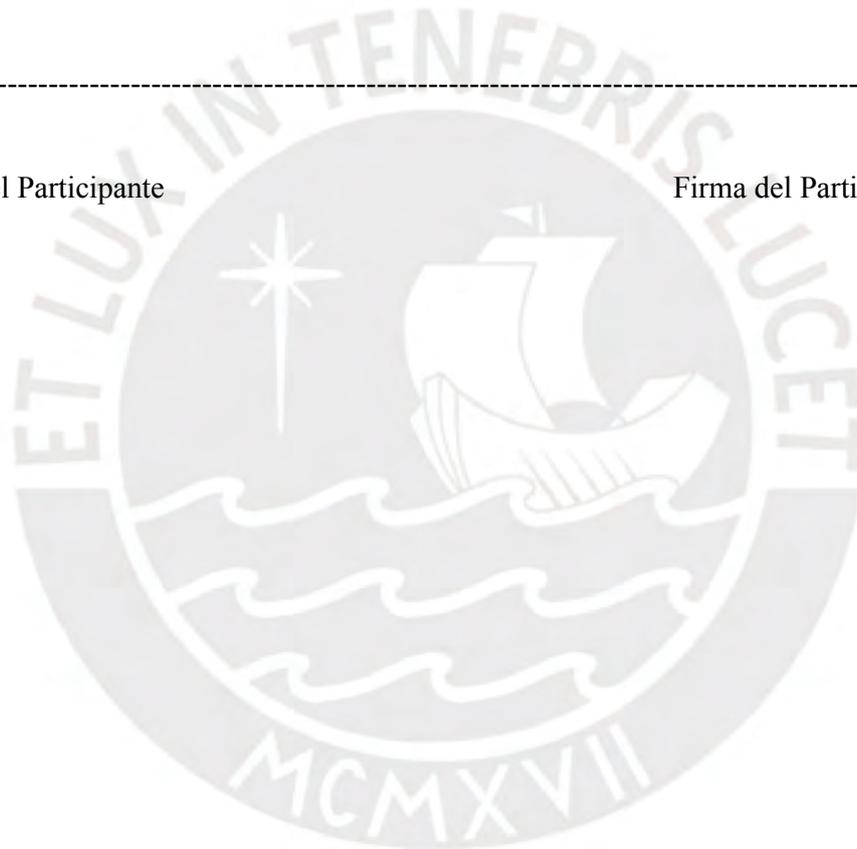
De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



8.10. Anexo 10: Matriz de Sistematización de cuaderno de campo

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	OBSERVACIONES	INTERPRETACIÓN
Vínculo del apego	Conceptualización del apego		
	La formación del apego y el papel de la familia como promotores del apego infantil		
	Influencia del apego en la adaptación infantil		
Separación afectiva			
Proceso de adaptación	Agentes implicados en el proceso de adaptación infantil		
	Factores que determinan la intensidad de separación		
	Adaptación infantil del niño a la escuela		
	Organización del proceso de adaptación		

Fuente: Elaboración propia