



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

REPRESENTACIONES DE APEGO Y COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Clínica que presenta la Bachiller:

LUCIA CAROLINA VILCHEZ ROMERO

ASESORA: MAGALY NÓBLEGA MAYORGA

LIMA – PERÚ
2015



Agradecimientos

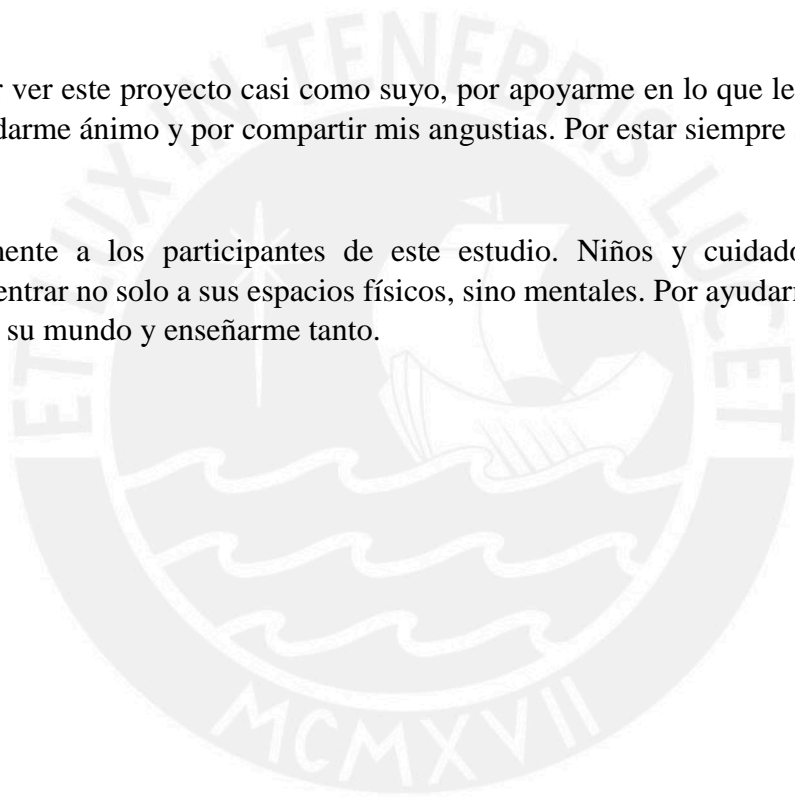
A mi mamá y mi papá, por estar siempre ahí apoyándome, algunas veces sin entender para donde iba. Gracias a ellos y a mi hermano por acompañarme en este largo proceso.

A Magaly por creer en este proyecto, por haberse comprometido a fondo con sacarlo adelante. A Luciana, por todo el trabajo y la guía en este largo tiempo.

A Sandra, Tophy, Pieri, Karla, Claudia, Raquel, Annabel, Luciana y Ceci, por ayudarme a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo de este proyecto.

A Oscar, por ver este proyecto casi como suyo, por apoyarme en lo que le pedía y en lo que no. Por darme ánimo y por compartir mis angustias. Por estar siempre ahí.

Y especialmente a los participantes de este estudio. Niños y cuidadoras, que me permitieron entrar no solo a sus espacios físicos, sino mentales. Por ayudarme a entender un poco más su mundo y enseñarme tanto.





Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer la relación entre las representaciones de apego y la competencia social de niños institucionalizados en tres albergues. Además, busca describir las características de los constructos mencionados en los participantes. Para ello, se evaluó a 30 niños con edades entre los 36 y los 61 meses ($M = 48.17$; $DE = 8.82$), utilizando el Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990) para las representaciones de apego. Además dos cuidadoras por cada niño, con edades entre los 35 y 52 años ($M = 43.08$; $DE = 5.55$), reportaron la competencia social a través del Social Competence and Behavior Evaluation Scale-SCBE (LaFreniere y Dumas, 1996), de los mismos. No se encontraron relaciones significativas entre las representaciones de apego y la competencia social. Sin embargo, de acuerdo al albergue de procedencia, sí se encontró una relación positiva entre las representaciones de apego y la competencia social en uno de los tres albergues, denominado albergue 2. Respecto a las representaciones de apego, se encontraron puntajes bajos de seguridad y se halló una relación significativa con la edad de las cuidadoras. Además se encontró una relación positiva significativa entre los problemas internalizantes y la edad de ingreso de los niños al albergue. En cuanto al sexo de los participantes, se halló que las niñas poseen una mayor competencia social que los niños. Estos resultados señalan la necesidad de seguir investigando la relación entre ambos constructos y las variables que en distintos contextos pueden influir en ella.

Palabras clave: representaciones de apego, competencia social, institucionalización.

Abstract

This research aims to identify the association between attachment representations and social competence on children institutionalize in three institutions. In addition, this research strives to describe the characteristics that those constructs have in the mentioned group. In order to achieve this, 30 children with ages between 36 and 61 months old ($M = 48.17$, $DE = 8.82$), were assessed using the Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990) for the attachment representations. In addition, two caregivers per children, with ages between 35 and 52 years old ($M = 43.08$; $DE = 5.55$), report the social competence of the children through the Social Competence and Behavior Evaluation Scale- SCBE (LaFreniere y Dumas, 1996). Relations between the attachment representations and the social competence were not found. Although, according to their institution of origin, a positive relationship was found between attachment representations and social competence. Regarding the attachment representations, low scores of security and a relation with the caregiver's age were found. In addition, a positive significant relation was found between the internalizing problems and the age of entrance to the institution. On the other hand, it was found that girls had a greater social competence than boys. These results show the need to carry forward research of the relation between both concepts and the variables that can influence it in different contexts.

Keywords: attachment representations, social competence, institutionalization.



Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	15
Análisis de datos	15
Resultados	17
Discusión	21
Referencias	29
Anexos	43
Anexo A: Consentimiento informado	45
Anexo B: Ficha de datos	47



La relación entre el niño y su madre es una parte esencial de la vida humana (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969). Desde esta perspectiva, la teoría de apego de Bowlby (1976; 1988) señala que esta relación o vínculo tiene una base biológica. En ese sentido, el autor postula que desde el nacimiento los niños estarían predispuestos a buscar este vínculo con una figura principal que le proporcione protección y satisfacción a sus necesidades básicas. Esta persona es denominada figura primaria de apego.

Este vínculo con su figura primaria de apego se basa en la manera en que el cuidador responde a las señales del niño, así como su disponibilidad al momento de ser necesitado (Ainsworth, 1969). Frente a la conducta del cuidador, el niño desplegará un repertorio de conductas que buscan su proximidad y además explorar el mundo. A la interrelación de conductas de búsqueda de proximidad y exploración se le denomina conducta de base segura (Bowlby, 1976; Marrone, 2001).

Las particularidades de la conducta de base segura en las interacciones madre-niño definen el tipo de apego, los cuales fueron descritos por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978). Por ejemplo, si el niño tiene una noción del cuidador como alguien disponible para cuando lo necesite, desplegará un balance entre las conductas de proximidad al cuidador y exploración del ambiente, a esto se le denomina apego seguro. Por el contrario, si el niño siente que el cuidador no será capaz de darle protección en momentos de estrés, habrá un desbalance entre ambas conductas, denominado apego inseguro. En este caso, el niño puede presentar uno de los siguientes patrones: tener una inclinación marcada hacia la proximidad al cuidador dejando de lado la exploración (apego ambivalente), tener una inclinación hacia la exploración del entorno dando la impresión de no necesitar a su cuidador (apego evitativo) (Ainsworth et al., 1978), o no presentar una preferencia específica hacia ninguna de las dos conductas, mostrándose confundido (apego desorganizado) (Main y Solomon, 1990, en Marrone, 2001).

Paulatinamente, estas interacciones con el cuidador serán internalizadas por el niño, construyendo representaciones de apego, las cuales son modelos mentales que indican cómo el niño percibe su entorno y a sus figuras de apego (Bowlby, 1969). Estas representaciones de apego dan cuenta de cómo el niño se siente respecto a su cuidador, respecto a sí mismo, de cómo espera que lo traten y también de cómo tratará a los demás (Bowlby, 1973).

Toda esta información está organizada en guiones o scripts los cuales resumen las experiencias repetidas dentro de la relación con su cuidador, a partir de las cosas en común que presentan. Tales estructuras cognitivas generan expectativas y ayudan a preparar y organizar el comportamiento en curso (Waters y Waters, 2006). Así por ejemplo, el guion de base segura, será una representación en la memoria de la conducta de base segura del niño (Bretherton, 1994). Este guion proveerá al niño con un esquema en el cual: él explora lejos de su cuidador, si existe alguna amenaza o el cuidador se aproxima o el niño busca proximidad, la dificultad se resuelve y el niño regresa a explorar.

Si bien las representaciones de apego presentan la tendencia de permanecer estables, pueden variar a lo largo de la vida modificándose como consecuencia de nuevas experiencias con los cuidadores o con otras figuras significativas (Pinedo y Santelices, 2006). En este sentido, Berlin, Cassidy y Appleyard (2008) señalan que los cambios significativos en el ambiente o las nuevas relaciones de apego producen una reformulación de las representaciones de apego.

Conforme el niño crece, estas representaciones de apego estarán desligadas de una persona específica, y moldearán su comportamiento en las interacciones sociales con los demás (Ainsworth, 1985). En el caso de poseer representaciones de apego seguras, las cuales contienen expectativas sociales positivas, los niños serán recíprocos y autoeficaces en los intercambios interpersonales. Por el contrario, de poseer representaciones de apego poco seguras, tendrán expectativas negativas del entorno, derivando en conductas de desconfianza y falta de empatía en sus relaciones (Elicker, Englund y Sroufe, 1992). Teniendo esto en cuenta, Veríssimo, Santos, Fernandes, Shin y Vaughn (2014) encontraron que los niños de 48 a 69 meses con representaciones de apego más seguras eran socialmente más comprometidos y más propensos a exhibir habilidades sociales, emocionales y cognitivas que contribuyen a la aceptación de sus pares.

Lo dicho hasta aquí supone que las representaciones de apego serán guías fundamentales del comportamiento social (Waters y Sroufe, 1983). A la habilidad del niño para hacer frente a estas demandas ambientales con sus recursos, y así establecer relaciones sociales adecuadas, se le denomina competencia social (Anthony, Anthony, Naiman, Waanders, y Shaffer, 2005). Una competencia social adecuada refleja un ajuste adecuado del comportamiento en situaciones sociales, donde el niño puede regular sus

emociones adecuadamente y puede interactuar con otros niños sin mostrar timidez (Dumas, Martínez y LaFreniere, 1998; Foster, Reese-Weber y Kahn, 2007).

Además de los procesos representacionales, es importante tener en consideración otros factores que podrían influir en la adquisición de la competencia social. En ese sentido, Cassidy y Berlin (1999) señalan que una manera de favorecer esta adquisición consiste en proveer más experiencias sociales a los niños, las cuales representan oportunidades para practicar sus habilidades sociales. Por otro lado, también se ha descrito que características personales de los niños como el temperamento tendrían una influencia en el desarrollo de la competencia social (Vaughn, Bost y van IJzendoorn, 2008).

Esta competencia se verá evidenciada a lo largo de la vida, sin embargo hay ciertas etapas potencialmente destinadas, como la preescolar, para su aprendizaje y práctica (Lacunza y Contini, 2011). En esta etapa, la tarea central es aprender a cooperar con los demás y a descubrir cuál es la manera adecuada de comportarse con ellos (Erikson, 1963). La etapa preescolar es fundamental para el desarrollo social, ya que el niño vivencia una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, entre las que se encuentran el inicio de la escolaridad y la aparición del grupo de pares (Lacunza y Contini, 2009).

Para hacer frente a estas nuevas situaciones los niños necesitan estar más orientados a captar lo que afecta a las relaciones, la experiencia emocional y la resolución de conflictos, todos estos componentes positivos de la competencia social. En este sentido, se ha encontrado que las niñas tienden a presentar estos indicadores de una competencia social adecuada con mayor incidencia, desarrollando así una mejor competencia social que los niños (Abdi, 2010; Barbu, Cabanes y Le Maner-Idrissi, 2011; Krishnan, 2011).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en algunas ocasiones los niños y niñas no son capaces de desarrollar esta competencia, desarrollando así dificultades emocionales y de comportamiento. Estas conductas son llamadas problemas internalizantes y externalizantes. Por un lado, como señalan Dumas et al. (1998), los niños con problemas internalizantes son generalmente niños temerosos y ansiosos quienes tienden a evitar situaciones sociales. Además, buscan atención de un adulto en escenarios

que no lo requieren y les resulta difícil enfrentar situaciones sociales sin asistencia, rindiéndose fácilmente. Los niños quienes presentan comportamientos internalizantes se ven en riesgo de sufrir una variedad de dificultades a lo largo de la vida incluyendo una baja competencia académica, deserción escolar, consumo de sustancias, problemas de conducta, y psicopatología internalizante (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer y Horwitz, 2006; McLeod y Kaiser, 2004; Moilanen, Shaw y Maxwell, 2010; King, Iacono, y McGue, 2004).

Por otro lado, se encuentran los problemas externalizantes. Los niños con este tipo de problemas tienden a ser agresivos, oposicionistas y a victimizar a sus pares. Estos niños ven los problemas exclusivamente desde su propia perspectiva, reflejando así imágenes distorsionadas de la realidad, por lo cual no funcionan adecuadamente en situaciones sociales. Ellos requieren un alto nivel de supervisión, lo cual se da a menudo para proteger a los demás de sus arrebatos (Dumas et al. 1998).

Con respecto al desarrollo de ambos tipos de problemas, internalizantes y externalizantes, los autores señalan que las características de temperamento y el tipo de trato parental serán dos influencias bastante importantes (Cicchetti y Toth, 1998; Rubin y Mills, 1991). Asimismo, algunos como Lewis (2000) señalan también a las características del ambiente, y resaltan la importancia que las interacciones entre estos distintos factores tendrán en la configuración de ambos problemas.

En cuanto a la detección de ambos tipos de problemas, internalizantes y externalizantes, algunos autores señalan que los instrumentos de evaluación basados en la observación de padres y profesores pueden ser menos sensibles para la detección de problemas internalizantes y parecen ser más válidos para comportamientos externalizantes, por su carácter más visible (Cova, Maganto y Melipillan, 2005).

Existirían también diferencias en la incidencia según el sexo de los niños, los internalizantes se dan con mayor frecuencia en las niñas, y los problemas externalizantes en los niños (Alaez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Bagnado et al., 1995; Solloa, 2001, en Betancourt y Andrade, 2008). Sin embargo, la aparición de ambos problemas, particularmente en la edad preescolar, pueden llevar tanto a los niños como a las niñas a tener una pobre adaptación futura (Koledin, 2005).

Con respecto a la relación con las representaciones de apego, así como se postula que existe una relación con respecto a la competencia social, se señala que representaciones más seguras están asociadas a una menor aparición de ambos tipos de problemas (Thompson, 2008). Diversos estudios han corroborado esto con respecto a los problemas internalizantes (Miljkovitch, Pierrehumbert y Halfon, 2007; Warren, Emde y Sroufe, 2000) y externalizantes (Groh, Roisman, van IJzerdoorn, Bakermans-Kranenburg y Fearon, 2012; Akgun y Mellier, 2015)

Hasta aquí se ha desarrollado brevemente la manera como se da la relación entre las representaciones de apego y la competencia social en un contexto en el cual los niños se encuentran al interior de sus hogares, puesto que la mayoría de investigaciones se han realizado en esta condición (Page y Bretherton, 2001; Verschueren, Marcoen y Schoef, 1996; Nóbrega, 2014; Veríssimo et al., 2014). Sin embargo el presente estudio toma como contexto de investigación a la institucionalización, situación en la cual los niños se encuentran fuera del núcleo familiar. En el Perú, el grupo de niños institucionalizados en albergues comprende a más de 19 mil albergados, entre niños, niñas y adolescentes (MIMP, 2013). En principio estas instituciones brindan atención en cuanto a sus necesidades básicas, afectivas y cognitivas, apuntando a brindar un ambiente parecido al de la familia, sin embargo muchas veces no lo logran (Defensoría del Pueblo, 2010).

Para estudiar la relación entre las representaciones de apego y la competencia social en el contexto de institucionalización, se deben considerar distintos factores tales como las razones y la edad del ingreso, el tiempo de permanencia, el sexo, las características de cuidado y de sus cuidadoras, y las diferentes relaciones que entablarán al interior de estas instituciones. De manera que será relevante describir estos factores, como se verá a continuación.

En relación al ingreso de los niños a estas instituciones, este se da por diversas razones. Entre las principales están la ausencia de familiares que puedan cuidar de los niños o los maltratos que pueden sufrir al interior de sus hogares. De manera que, el Estado se hace cargo de su cuidado ubicándolos en albergues públicos o privados, también llamados centros de atención residencial (Defensoría del Pueblo, 2010). Esta acción tiene como objetivo principal la protección del niño, y su posterior reubicación en su familia de origen o la adopción.

Con respecto a la institucionalización, Bowlby (1969) afirma que no es adecuado para el desarrollo del niño permanecer por un tiempo prolongado en instituciones ya que la privación materna puede traer consecuencias, sobre todo para un niño pequeño. En este sentido se ha encontrado que un mayor tiempo de permanencia en la institución potenciaría los supuestos efectos adversos de la institucionalización (Rutter y Sonuga-Barke, 2010; Defensoría del Pueblo, 2010). Por su parte, McCall et al. (2011) señalan que un ingreso a una edad temprana, precisando, antes de los 12 meses de edad, parece estar asociada a mayores retrasos en el desarrollo en distintas áreas, entre ellas el área social. Con respecto a esto, Rosas, Gallardo y Díaz (2000) especifican que el intervalo entre los 6 y los 12 meses parece ser la etapa más susceptible.

Quienes discuten esta posición señalan que la institucionalización, si bien es un factor de riesgo, no determina la desadaptación o vulnerabilidad de los niños y por tanto no generaría necesariamente un efecto negativo en su desarrollo (Bauer, Gonzales, Weigensberg, Corti y Altnamm, 2007, en Gianino, 2012). En este sentido, no se puede afirmar que un niño que es separado de su familia vaya a tener una peor condición siendo institucionalizado (Pereira, et al., 2010). Más aun, estos niños podrían desarrollar factores personales como una adecuada autoestima, autonomía, humor y creatividad, los cuales facilitarían la resiliencia y por lo tanto generarían una mayor resistencia ante las dificultades (Gianino, 2012; Cyrulnick, 2004).

Uno de los aspectos que también han sido encontrados como un factor importante a considerar es el sexo del niño, al respecto algunos autores señalan que los niños son más sensibles que las niñas a factores de riesgo ambientales, como podría ser la institucionalización, (Benenson, 1996, en Alberdi, 2006; Boss et al., 2011).

En relación al cuidado brindado dentro de la institución, la mayor parte de este se da a través de la figura del cuidador principal. Estas cuidadoras son quienes, en esencia, asumen el rol equivalente al del padre o al de la madre convirtiéndose en las figuras primarias de apego. De ello se desprende que, su presencia estable sería fundamental durante la permanencia de los niños, sin embargo en el contexto peruano, estas cuidadoras tienen a su cargo a grupos de entre 8 y 12 niños, cuyo cuidado se reparten en algunas ocasiones entre dos personas (Defensoría del Pueblo, 2010).

Por otro lado, muchas veces la relación de las cuidadoras con el niño no comienza en los primeros momentos de vida del niño (niños que ingresan al albergue tiempo después de su nacimiento) o en otras es forzada (la asignación de un cuidador muchas veces se da de manera abrupta). Además, situaciones como el número insuficiente de las mismas, así como su constante rotación podrían influir en su disponibilidad para atender las necesidades de los niños, tal como se explicará a continuación.

Por un lado, el número insuficiente de cuidadoras respecto al número de niños (Defensoría del Pueblo, 2010) podría generar que los niños desconfíen de la disponibilidad de sus cuidadores cuando ellos lo necesiten. Las reacciones de los niños frente a esta situación pueden ser el no querer separarse de ellos (apego ambivalente), evitar estar con ellos (apego evitativo) o el intercambio entre ambas conductas sin ningún patrón específico (apego desorganizado) (Sroufe, 2000). Estas tres conductas, derivadas de un apego inseguro, son indicadores de que el niño no interactúa adecuadamente con el cuidador dentro de la institución. Con respecto a esto, algunas investigaciones han encontrado un mayor porcentaje de niños con apego inseguro dentro de grupos de niños institucionalizados, frente a niños que vivían en ambientes familiares (Dobrova-Krol, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, y Juffer, 2010; Vorria, et al., 2003; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes y Silva, 2010).

Por otro lado, la rotación constante de las cuidadoras al interior del albergue, se ha encontrado que suele ser una característica común al interior de muchos de ellos (Defensoría del Pueblo, 2010; McCall et al., 2011). Esto podría generar inestabilidad en la construcción del vínculo, ya que los niños estarían expuestos a distintos estilos de relacionarse, de dar afecto y de manejar la disciplina (Geenen y Corveleyn, 2014). Así por ejemplo, el niño puede estar en contacto con cuidadoras responsivas, quienes reaccionan rápida y adecuadamente a su angustia y ansiedad, estimulando así un lazo seguro (van IJzendoorn, van der Veer y van Vliet- Visser, 1987). Por el contrario, otras optan por limitar sus interacciones y las relaciones con los niños mostrándose poco responsivas (Rosas, 2011).

En cuanto a las características personales de las cuidadoras, algo importante a considerar es el nivel de compromiso con el rol parental que asumen al interior de la institución, ya que este rol es desempeñado en un contexto laboral. Este compromiso

personal con su rol podría afectar la manera en la cual ellas brindan el cuidado a los niños a su cargo, siendo más o menos responsivas a las necesidades de los niños. Si bien no se han realizado estudios con respecto a este compromiso en cuidadoras de albergues, sí se han realizado en madres. En este sentido, Ragozin et al. (1982) encontraron que las madres mayores presentan un mayor compromiso con el rol parental, presentando así un mayor número de conductas positivas hacia sus hijos.

Lo anterior supone que todas características particulares de la relación que los niños tendrán con sus cuidadoras al interior del albergue pueden contribuir a una construcción distinta de las representaciones de apego.

Por otro lado, es necesario mencionar que en muchos casos los niños llegan a los albergues después de haber pasado algún tiempo con sus padres biológicos, por lo que sus representaciones de apego iniciales serían construidas en base a estas experiencias tempranas. Estas experiencias casi siempre son de carencia, puesto que representan las razones principal de su institucionalización (Defensoría del Pueblo, 2010). Debido a esto, a menudo se observa que estos niños ingresan con la expectativa de que las personas que cuidarán de ellos no serán responsivas o les harán daño, basando estas expectativas en esas experiencias iniciales (Torres et al., 2010).

En este contexto de institucionalización, las experiencias negativas con sus cuidadoras en el albergue podrían contribuir y perdurar estas representaciones de apego negativas anteriores (Center for Parenting and Research, 2006). Sin embargo, los niños también podrían experimentar nuevas experiencias gratificantes de cuidado al interior de los albergues. Estas nuevas experiencias con sus cuidadoras pueden alterar las representaciones de apego anteriores y contribuir a representaciones más seguras (Pinedo y Santelices, 2006).

Además de sus cuidadoras en la institución y las posibles relaciones con sus padres biológicos, los niños cuentan con otras personas con las cuales entablan relaciones al interior del albergue (Defensoría del Pueblo, 2010). Este grupo está conformado por un gran número de personas entre los que se encuentran los directores, psicólogos, trabajadores sociales, educadores y personal de salud. Todas estas personas podrían convertirse para los niños en figuras significativas además de sus cuidadoras principales,

y por lo tanto, representar una oportunidad para desarrollar otras relaciones de apego. Estas múltiples relaciones traerán consigo diferentes modelos de respuestas y de interacción con el ambiente, los cuales también alimentarán las características de sus representaciones de apego.

Otro grupo importante con el cual los niños institucionalizados se relacionan son los otros niños de diferentes edades con los que conviven (Gianino, 2012). Con respecto a la interacción entre ellos, Albornoz y Argumedo (2006), hallaron que los niños institucionalizados, en comparación a niños no institucionalizados, presentan relaciones con sus pares donde hay más apoyo y se comparte las experiencias con mayor intensidad. En este sentido, Durkin (1995) señala que estos vínculos amicales podrían compensar carencias afectivas y dificultades en la familia, configurando así una base segura extrafamiliar. Sin embargo, cabe señalar que, este grupo de pares puede ser cambiante ya que los niños suelen abandonar el albergue para ser reubicados con sus familias de origen o porque son adoptados, pudiendo tener vínculos de corta duración.

Es de esta manera que las diferentes características de la institucionalización están relacionadas a la formación de las representaciones de apego del niño. Esto a su vez estaría asociado a la manera de relacionarse tanto con las cuidadoras como con los demás niños al interior del albergue y con el resto de personas a su salida de este (Geenen y Corveleyn, 2014; Pinedo y Santelices, 2006).

Por ejemplo, esta cercanía particular al grupo de pares que se da en el contexto de institucionalización representa oportunidades para entablar relaciones y así poner en práctica su competencia social. Con respecto a la incidencia de la competencia social en los niños institucionalizados, Palacios, Moreno y Román (2013), encontraron que estos niños presentaban mayores problemas con sus pares y menores habilidades sociales que los niños que vivían en un ambiente familiar (adoptados o no). Asimismo, también se ha hallado una mayor incidencia de problemas internalizantes y externalizantes en esta población, detectando un incremento de estos problemas en la medida en que el tiempo de la estancia aumentaba (Bravo y Fernández, 2009). Con respecto a esto, en el estudio de Fernández-Daza y Fernández-Parra, (2013) se encontró que la relación entre el incremento de ambos tipos de problemas y el tiempo de permanencia en la institución solo se pudo corroborar cuando la incidencia de estos problemas fue informada por los

mismos niños, sin embargo no se vio corroborada cuando la incidencia fue informada por los adultos responsables de su cuidado.

Todo lo discutido anteriormente respalda la importancia de reflexionar acerca de las características particulares de los modelos de apego internalizados por el niño, basados en sus relaciones con cuidadoras dentro de un albergue, y como se relacionan con la forma en la que entablan relaciones con otros al interior del mismo. La investigación al interior de estas instituciones ha sido muy escasa, mucho más en el Perú, a pesar de la influencia que pueden tener las distintas características del contexto en el desarrollo del niño.

Es por ello que en la presente investigación se pretende describir la relación entre las representaciones de apego y la competencia social en niños de 3 a 6 años que se encuentran institucionalizados en un albergue del estado. Como objetivos específicos, se busca describir las representaciones de apego de acuerdo al sexo del niño, la edad, el tiempo de permanencia y la edad de ingreso al albergue, así como la edad de la cuidadora. Además, otro objetivo específico es describir la competencia social según el sexo, la edad, el tiempo de permanencia y la edad de ingreso del niño al albergue.

Para ello se plantea un estudio que, en un solo momento evolutivo de los niños, recoja información sobre las representaciones de apego a partir de sus narrativas y la competencia social y las dificultades del comportamiento de estos niños, a través del reporte de sus cuidadoras.

Método

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 30 niños cuyas edades oscilaban entre 36 y 61 meses ($M = 48.17$; $DE = 8.82$), 17 de ellos eran niños y 13 niñas. Todos los niños eran procedentes de la ciudad de Lima. Ellos se encontraban institucionalizados en 3 albergues. El primer albergue, en el cual vivían ocho niños participantes, está destinado para la atención de niños desde los 3 años hasta los 17 quienes viven en grupos compuestos por niños de diferentes edades. El segundo, en el cual vivían cinco niños participantes, es más pequeño y está destinado (tanto por parte del entorno como del personal encargado) para la atención de niños desde recién nacidos hasta los 6 o 7 años. El tercero, en el cual vivían diecisiete niños participantes, es bastante más grande que el anterior y también está destinado para la atención de niños pequeños. La edad de ingreso de los participantes a estos albergues era desde su nacimiento a los 57 meses ($M = 17.93$; $DE = 13.78$) y el tiempo de permanencia era de 3 a 60 meses ($M = 30.37$; $DE = 13.54$).

Los niños de los albergues se encuentran divididos en grupos de 8 a 12, cada uno de estos con 2 cuidadoras quienes se turnaban para su cuidado, 4 días de trabajo por 4 de descanso. Los 30 niños participantes se encontraban distribuidos en 6 grupos, por ello participaron 12 cuidadoras, cuyas edades oscilaban entre los 35 y 52 años ($M = 43.08$; $DE = 5.55$), y eran procedentes de las ciudades de Lima y Huaraz. Ellas tenían, entre menos de 1 año y 20 años de trabajo en el albergue, en meses ($M = 57.13$, $DE = 59.78$, $Min = 8$, $Max = 240$). Las 12 cuidadoras reportaron la conducta de los niños a su cargo. En promedio cada cuidadora reportó la competencia social de 5 niños ($Min = 2$, $Max = 8$).

Los albergues y niños participantes fueron seleccionados de manera intencional, al interior de cada albergue se consideró como criterios de inclusión la edad del niño y que el tiempo de institucionalización sea mayor a 3 meses. Además, se tuvo como criterio de exclusión que los niños presenten algún tipo de déficit cognitivo, para lo cual se indagó acerca de este diagnóstico en el departamento de psicología de los albergues.

Una vez obtenido el permiso de la institución encargada de los 3 albergues, se estableció contacto con los encargados de cada uno de los albergues. Posteriormente se

tuvo una reunión con las cuidadoras en la cual se les entregó el consentimiento informado (Anexo A), el cual firmaron en señal de su aceptación del procedimiento. Además, se les administró la ficha de datos generales (Anexo B).

Medición

Para la medición de las representaciones de apego se aplicó el Attachment Story Completion Task- ASCT (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1990). Este instrumento proporciona información acerca de la seguridad de las representaciones de apego con sus cuidadores, en niños de 3 a 7 años de edad. Fue creado teniendo en cuenta el concepto de base segura proporcionado por Ainsworth y el concepto de representaciones de apego de Bowlby (Waters, Rodrigues y Ridgeway, 1998)

La exploración de las representaciones de apego se puede llevar a cabo con mayor facilidad durante la etapa preescolar ya que las capacidades cognitivas y verbales del niño lograrán un nivel adecuado para esta tarea (Román, 2011). La influencia del lenguaje es tan importante que algunos autores señalan que las diferencias en las representaciones de apego según la edad se deben al nivel del contenido del lenguaje con el cual los niños dan cuenta de sus representaciones de apego, mas no a la calidad de las mismas (Wong et al., 2011). Sin embargo, se ha encontrado que una mayor elaboración del lenguaje en sus narrativas sería un indicador de que el niño posee un apego seguro (Main, Kaplan y Cassidy, 1985; Waters et al., 1998), por lo que aún no se han hallado resultados concluyentes respecto a estas diferencias.

El ASCT consiste en, una historia inicial llamada de calentamiento y 4 historias diseñadas para acceder a las representaciones de apego de los niños. Estas historias son escenificadas por muñecos de juguete que representan a los miembros de una familia (mamá, papá, abuela y dos niños, un hermano menor y otro mayor). El niño se identifica con el muñeco del hermano menor, el cual es de su mismo sexo y características étnicas. Estos muñecos son usados para contar el inicio de las historias, las cuales posteriormente son completadas por los niños.

Las 5 historias están planteadas para activar el sistema de apego de los niños y así obtener respuestas con respecto a sus interacciones con su figura primaria de apego. Las respuestas de los niños son filmadas en video para la posterior codificación y calificación.

Las verbalizaciones y conductas desplegadas durante la aplicación también son incluidas en el protocolo. En el presente estudio no se incluyó la quinta historia ya que anteriores investigaciones han reportado problemas para su corrección (Waters, Rodrigues y Ridgeway, 1998)

La tarea se inicia con la historia de la fiesta de cumpleaños, la cual sirve de práctica. La primera historia por su parte es la historia del “Jugo derramado”, la cual introduce el tema de la figura de apego como una figura de autoridad para el niño. La segunda historia, llamada “rodilla lastimada”, presenta al dolor como elicitador de la conducta de apego y de protección. En cambio la tercera historia, llamada “monstruo en la habitación”, presenta al miedo como elicitador de las conductas de apego y protección. El instrumento posee una cuarta historia que tiene 2 partes, por un lado toca el tema de la ansiedad de separación y la habilidad de resiliencia, en la historia, “la partida”. Y por último, la historia llamada “la reunión”, presenta el enfrentamiento entre conducta de bienvenida y, conductas de resistencia, evitación o desorganización.

Existen distintos sistemas de calificación para el ASCT. En este caso se usó el sistema planteado por Waters, Rodrigues y Ridgeway (1998), en el cual las historias completadas por los niños se evalúan en comparación con un guion prototipo de apego, los cuales han sido definidos para cada historia por los autores. Reciben el puntaje de 3, las historias que presentan mejores ejemplos del guion de base segura y el puntaje de 1, las que se alejan más de este guion. En general las historias son consideradas como seguras si los padres se presentan como disponibles, si las interacciones son cálidas y si el niño lidia con el estrés constructivamente (Oppenheim y Salatas, 1995). Por el contrario son consideradas menos seguras si es que el niño evita el problema de la historia, da respuestas incoherentes, o no puede brindar una solución a la historia.

La validez y la confiabilidad del ASCT fueron reportadas por Bretherton et al. (1990), quienes compararon los puntajes con el procedimiento de situación extraña de Ainsworth, encontrando una correlación significativa entre ambos ($r(29) = .33, p < .05$). Además encontraron también una correlación significativa con el Attachment Q-Set ($r(29) = .61, p < .001$). Por otro lado, los puntajes de la confiabilidad interevaluador son mayores a .77 para las 3 historias (Bárrig, 2004; Waters et al., 1998).

Previamente al inicio de la etapa de la evaluación, dos personas fueron entrenadas en la aplicación y calificación del instrumento. El entrenamiento consistió en la familiarización con el procedimiento de aplicación y con el guion prototipo, además de entrenamiento de la calificación de narrativas. Ambas evaluadoras calificaron las narrativas de acuerdo a los parámetros establecidos los cuales fueron correlacionados con puntuaciones criterio.

Para el presente estudio, una de las evaluadoras estuvo presente en la sesión y aplicó el instrumento, mientras que la otra calificó a partir de la transcripción que realizó la primera de la sesión grabada en video. Se halló la confiabilidad interevaluador usando el coeficiente Kappa de Cohen, las cuales fueron de .67, .56 y .86, para las historias del jugo derramado, de la rodilla lastimada y del monstruo bajo la cama, respectivamente.

En cuanto a la medición de la competencia social, esta se realizó mediante la aplicación de la Escala de evaluación de la competencia social y de comportamiento (SCBE por sus siglas en inglés) (LaFreniere y Dumas, 1996). Esta escala en su versión reducida, consta de 30 ítems, diseñados para evaluar patrones de competencia social, regulación y expresión emocional, y ajuste a las dificultades en niños a partir de los 2 años, 8 meses. Si bien es normalmente completada por las profesoras de preescolar o padres de los niños, en este caso fue completada por las cuidadoras a cargo de los niños en el albergue.

El SCBE está compuesto por 3 factores que agrupan a los ítems. El primer factor es *competencia social* o conductas positivas. El segundo factor es llamado *conductas externalizantes* o agresividad. Y el último factor es el de *conductas internalizantes* o ansiedad.

Se han realizado múltiples investigación con el SCBE; Butovskaya y Demianovitsch (2010) realizaron una investigación en preescolares rusos evaluados por sus profesoras. Asimismo, Montgomery, Rupp, Langevin y Spalding (2007) realizaron una investigación en niños canadienses de entre 3 y 6 años. En el contexto peruano, De Barbieri (2012) realizó una investigación con niños de entre 4 y 5 años de edad, donde la competencia social fue reportada por los padres o niñeras de los niños.

La confiabilidad del SCBE ha sido típicamente alta en todas las poblaciones donde ha sido validado el test: Estados Unidos, España, Francia y Canadá. La versión en español fue desarrollada por Dumas, Martínez, LaFreniere y Dolz (1998), en una población de niños entre los 2 años, 6 meses y 6 años, 6 meses. Esta cuenta con una confiabilidad test-retest que reveló puntuaciones que oscilaron entre .73 y .88. Asimismo, la consistencia interna también fue alta con un alpha de Cronbach en un rango de entre .77 a .92.

Con respecto a la presente investigación, como una forma de dar cuenta de la validez se hizo una correlación entre escalas. De acuerdo a lo esperado, se halló una correlación inversa significativa, entre la escala de problemas externalizantes y la escala de competencia social ($r = -.434$; $p = .008$). Sin embargo no se hallaron otras relaciones significativas entre el resto de escalas.

Asimismo, dos evaluadoras respondieron la escala para cada uno de los niños. Por lo cual, la puntuación de cada ítem es el promedio de las puntuaciones de los ítems otorgados por las 2 evaluadoras. Sobre este promedio se calculó la consistencia interna obteniendo: .84 para la escala de competencia social, .81 para la escala de problemas internalizantes y .87 para problemas externalizantes.

Procedimiento

Para lograr los objetivos de esta investigación, se planteó un estudio en el que se evaluaron en una sola oportunidad la competencia social de los niños y sus representaciones de apego. Esto se realizó en los albergues de residencia de los niños, en 2 partes: en la primera se administró el cuestionario SBCE a las cuidadoras del albergue para obtener información acerca de la competencia social de los niños. Esto se hizo en dos reuniones, una por cada turno de las cuidadoras. De manera que se obtuvieron dos reportes por niño.

En la segunda parte, se administró el instrumento ASCT a los niños de forma individual (filmada) para indagar acerca de sus representaciones de apego. Esta administración se realizó en los ambientes privados de los departamentos de psicología de cada uno de los albergues.

Análisis de datos

Los datos obtenidos a partir de la calificación de ambos instrumentos se procesaron en el programa estadístico SPSS v.21. En principio se analizó la normalidad mediante la prueba Shapiro-Wilk ($N < 50$), obteniendo como resultado la distribución normal de las escalas de competencia social ($SW(30) = .957, p = .261$), y problemas externalizantes ($SW(30) = .978, p = .773$). En cambio, la escala de problemas internalizantes ($SW(30) = .917, p = .22$), el puntaje total de las representaciones de apego ($SW(30) = .862, p = .001$) y las tres historias, el juego derramado ($SW(30) = .763, p < .001$), la herida en la rodilla ($SW(30) = .734, p < .001$) y el monstruo en el cuarto ($SW(30) = .848, p < .001$), presentaron una distribución no normal.

A continuación, se obtuvieron los estadísticos descriptivos para las representaciones de apego (ASCT), y para la competencia social (SCBE), (media, desviación estándar, mediana, puntajes mínimos y puntajes máximos). Asimismo se realizaron las comparaciones según las variables sociodemográficas pertinentes, usando las pruebas r de Pearson o el coeficiente Rho de Spearman según su distribución de normalidad.

Para responder al objetivo general del estudio, se procedió a medir la asociación entre el puntaje total de las representaciones de apego (ASCT) y cada una de las escalas de la competencia social (SCBE), usando el estadístico Spearman para las correlaciones. Asimismo se correlacionaron cada una de las historias con las escalas de la competencia social, usando este mismo estadístico. Como análisis exploratorio, se dividió a los participantes según su albergue de proveniencia y se midió la asociación entre el puntaje total de las representaciones de apego (ASCT) y cada una de las escalas de la competencia social (SCBE)

Resultados

A continuación se presentan los resultados, respondiendo a los objetivos de la presente investigación. Con respecto a los objetivos específicos, se describirán las representaciones de apego, además de su relación con el sexo del niño, su edad, el tiempo de permanencia, la edad de ingreso al albergue y la edad de la cuidadora. Igualmente, se describirá cada una de las escalas de la competencia social, y su relación con las mismas variables, a excepción de la edad de la cuidadora.

Posteriormente, con respecto al objetivo general, se describirá la relación entre el puntaje general de las representaciones de apego y cada una de las tres escalas que componen la competencia social del grupo de niños participantes. Asimismo, se describirá la relación de cada una de las tres historias componentes de las representaciones de apego, con cada una de las escalas de la competencia social.

En cuanto a las **representaciones de apego** el promedio de los niños estudiados fue de 1.39 ($DE = 0.41$; $Min = 1.00$; $Max = 2.34$). En la siguiente tabla se pueden observar las medidas de tendencia central para cada una de las historias.

Tabla 1

Datos descriptivos para las historias del Attachment Story Completion Task

Historias	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Jugo derramado	1.51	0.65	1.38	1.00	3.00
Herida en la rodilla	1.38	0.54	1.00	1.00	3.00
Monstruo en el cuarto	1.33	0.48	1.00	1.00	2.25

Para responder a los objetivos específicos, se realizaron comparaciones de los puntajes de las representaciones de apego según algunas variables sociodemográficas del niño y la cuidadora pertinentes para el estudio. Con respecto al sexo de los participantes, no se encuentran diferencias significativas entre mujeres y hombres ($Mdn_{mujeres} = 1.30$, $Mdn_{hombres} = 1.47$, $U = 90.50$, $p = .341$). En relación a la variable de edad, no se encontró una relación significativa de esta con las representaciones de apego ($r = .170$; $p = .369$).

Por otro lado, en relación a las características de la institucionalización, no se encontró una relación significativa de las representaciones de apego con el tiempo de permanencia ($r = -.124$; $p = .515$).

Si bien la relación entre la edad de ingreso al albergue con el puntaje total de las representaciones de apego no fue significativa ($r = .243$; $p = .196$), si lo fue con la historia del monstruo en el cuarto ($r = .372$, $p = .043$) y marginalmente significativa con la historia de la herida en la rodilla ($r = .325$, $p = .080$).

Además, se encontró una relación significativa entre las representaciones de apego y la edad de las cuidadoras ($r = .377$; $p = .040$).

Por otro lado con respecto a las escalas de **competencia social**, en la tabla 2 se pueden apreciar los datos descriptivos de las tres áreas que la componen.

Tabla 2
Datos descriptivos para las escalas del SCBE

SCBE	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Competencia social	44.78	8.85	45.00	29	59.5
Problemas internalizantes	20.65	7.75	17.50	10.5	39
Problemas externalizantes	27.40	9.87	28.50	11	49.5

En relación a las variables socio demográficas, primero se hizo una comparación de medias de las escalas del SCBE según el sexo de los participantes. Aquí se halló una significancia marginal, en la escala de competencia social, esto se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3

Escalas del SCBE según sexo

SCBE	Mujeres (<i>n</i> =13)		Hombres (<i>n</i> =17)		<i>t</i> (30)/ <i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Competencia social	47.96	8.77	42.35	8.34	1.79	.085 [†]	0.66
Problemas internalizantes	18.00 ^a	7.16	17.00 ^a	8.38	97.50 ^b	.592	-
Problemas externalizantes	27.57	9.57	27.26	10.40	0.09	.933	-

Nota: SCBE= social competence behavior evaluation. [†] $p < .10$

^aSe reportó la mediana debido a la no normalidad de la escala.

^bSe utilizó la U de Mann-Whitney para las escalas que no presentaron normalidad.

Por otro lado, como se observa en la tabla 4, no se hallaron relaciones significativas entre las escalas, y las variables de edad del niño y tiempo de permanencia del niño en el albergue. Sin embargo, la relación entre la edad de ingreso al albergue y los problemas internalizantes presenta una relación positiva significativa.

Tabla 4

Correlación entre las escalas del SCBE y las variables sociodemográficas

	Competencia social	Problemas internalizantes	Problemas externalizantes
Edad ^a	.191	.142	.168
Tiempo de permanencia	.275	-.306	-.071
Edad de ingreso	-.162	.411*	.185

^ase empleó el coeficiente de Spearman para las correlaciones debido a la no normalidad de la escala.

* $p < .05$

Con respecto al objetivo general del estudio, se realizó una correlación entre el puntaje total de representaciones de apego y cada una de las escalas de la competencia social, encontrando que no existen correlaciones significativas entre el puntaje de representaciones de apego y ninguna de las tres escalas: competencia social ($r = -.193$; $p = .306$), problemas internalizantes ($r = .095$; $p = .619$) y problemas externalizantes ($r = .140$; $p = .459$).

De manera adicional, se correlacionó cada una de las historias de las representaciones con las 3 escalas. Es así que la única relación significativa fue, tal como se esperaba, una relación inversa entre el puntajes de la historia del monstruo en el cuarto y la competencia social ($r = -.401$; $p = .028$).

Tabla 5

Correlación entre las historias del ASCT y las escalas del SCBE

	Jugo derramado	Herida en la rodilla	Monstruo en el cuarto
Competencia Social	.013	-.092	-.401*
Problemas internalizantes	.245	.123	.005
Problemas externalizantes	.181	.011	.174

* $p < .05$

Asimismo, de manera exploratoria, este análisis también se realizó dividiendo a los participantes en tres grupos, según su albergue de procedencia tal como se muestra en la tabla 6. En el caso del albergue 1, se encontró significancia marginal con respecto a la relación entre las representaciones de apego y los problemas internalizantes. En cuanto al albergue 2, se halló una significancia marginal con respecto a la relación entre las representaciones de apego y la competencia social.

Tabla 6

Correlación entre el puntaje total del ASCT y las escalas del SCBE, según albergue de procedencia

SCBE	ASCT		
	Albergue 1	Albergue 2	Albergue 3
Competencia Social	-.319	.872 [†]	-.204
Problemas internalizantes	.664 [†]	-.359	.290
Problemas externalizantes	.128	-.154	.409

[†] $p < .10$

Discusión

A continuación se discutirán los resultados obtenidos en función a los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se interpretarán los resultados con respecto a las características de las representaciones de apego y su relación con las variables sociodemográficas recabadas (sexo, edad del niño, tiempo de permanencia, edad de ingreso y la edad de la cuidadora), así como la competencia social a partir de sus escalas y las mismas variables anteriormente mencionadas, a excepción de la edad de la cuidadora. En segundo lugar, para responder al objetivo principal, se discutirá la relación entre las representaciones de apego y la competencia social. Por último, se señalará el alcance del estudio, sus aportes, limitaciones y recomendaciones.

En relación a las representaciones de apego, el puntaje global de seguridad de las mismas se encuentra debajo de los 2 puntos, esta puntuación refleja que los niños participantes poseen elementos del guion de base segura. Si bien esta puntuación es menor a la que se esperaría, dado que hasta donde se ha revisado no hay otras investigaciones sobre las representaciones de apego en niños institucionalizados con los que se pueda comparar, queda la posibilidad de que las representaciones de apego inseguras sean una característica de diversos grupos de niños en este contexto. Sin embargo, estos resultados podrían ser consistentes con los estudios de Dobrova-Krol et al. (2010) y Vorria et al. (2003) quienes presentan hallazgos con respecto a la menor presencia de indicadores observados de un apego seguro en niños institucionalizados.

Para explicar estos resultados, se debe considerar que la característica esencial de los niños institucionalizados es la falta de cuidado parental, de ahí que sus relaciones de apego podrían ser construidas de manera diferente a otros niños puesto que se construirán con personas que no son sus padres biológicos, en ambientes que no son sus hogares y posiblemente con diferentes personas. Por un lado, el hallazgo respecto a que el rol de las cuidadoras en las instituciones está más orientado a la atención de necesidades básicas como la alimentación o la higiene que a las necesidades afectivas (Defensoría del Pueblo, 2010), llevaría a suponer que las cuidadoras no siempre estarían disponibles cuando los niños las necesiten en otros aspectos como el afectivo, conformando representaciones de apego poco provistas de elementos del guion de base segura. Por otro lado, otra característica para tener en cuenta es la relación entre el número de niños y el número de cuidadoras a su cargo en dichas instituciones. Si bien en la presente investigación no se

contó con esta información detallada, la Defensoría del Pueblo (2010) señala que a nivel nacional el promedio de los niños por cuidador es de 8 a 12 niños. En este sentido van IJzendoorn et al. (2011) señalan que un grupo grande podría dificultar que los niños reciban del cuidador la atención requerida y un cuidado responsivo (Ahnert, Pinquart y Lamb, 2006), esta característica podría resultar en que los niños tengan representaciones de apego menos provistas de elementos de base segura.

Con respecto a las historias que conforman el puntaje de seguridad en las representaciones de apego, se encontró el promedio más bajo en la historia del monstruo bajo la cama, indicador de que los niños despliegan menos elementos de base segura frente a una situación que genera miedo. En el caso del presente estudio, los resultados obtenidos podrían estar ligados a lo sostenido por Torres et al. (2010) y Stassen (2007), quienes señalan que uno de los sentimientos más comunes que tienen los niños al interior de los albergues es el miedo. Por ello se podría pensar, que de manera recurrente los niños pudieron asumir que en esas situaciones no es posible tener una respuesta confortante que devuelva la seguridad por la posible falta de respuesta de las cuidadoras. Este aprendizaje se vería reflejado en el hecho que el miedo no actúe como un elicitador del guion de base segura.

En cuanto a la relación de las representaciones de apego y las variables sociodemográficas pertinentes, no se encontraron diferencias de acuerdo al sexo del niño ni una asociación con la edad de los mismos. Esto contrasta con los hallazgos de autores como Pierrehumbert et al. (2009) y Gloger-Tippelt y König (2007), quienes encontraron que las niñas presentarían representaciones de apego más seguras que los niños; y autores como Werner, Zahn, Titze, Walitza y Zalauf (2013) y Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola, y Halfon (2003), quienes encontraron que los niños y niñas presentan un mayor grado de seguridad en sus representaciones conforme su edad aumentaba. Si bien todas las investigaciones mencionadas también se realizaron en un grupo de niños preescolares, a diferencia de la presente investigación, se llevaron a cabo con niños no institucionalizados, con un mayor número de participantes y con diferentes maneras de codificación del ASCT. En estas discrepancias en los resultados podrían deberse a cada uno de estos factores o a su combinación.

En cuanto a la ausencia de una relación entre el tiempo de permanencia y la calidad de las representaciones de apego, es necesario tener en cuenta que la dispersión de los

puntajes de tiempo de permanencia, así como el tamaño del grupo de participantes, pudieron ser las razones por las cuales no se hayan podido evidenciar las diferencias en caso de que estas realmente hubiesen estado presentes. Si bien algunos autores como McCall et al. (2011) y Rosas et al. (2000) sí encontraron diferencias respecto a esta variable, estos mismos autores al igual que Julian (2013) usaron también como variable importante la edad de ingreso del niño a la institución. Esta última autora señala que tendría mayor impacto en la predicción de retrasos en el desarrollo la vivencia de la institucionalización a edades tempranas (antes de los 2 años), que el tiempo de permanencia en la institución.

En este estudio, si bien no se halló una relación de la edad de ingreso al albergue con el puntaje total de representaciones de apego, sí se encontró una relación positiva de esta variable con las historias en las que se busca que el guion de base segura se active en situaciones asociadas al miedo (monstruo) y al dolor (herida), aunque esta última asociación sea de manera marginal. La interiorización de respuestas poco sensibles de las cuidadoras en situaciones de miedo o de dolor se podrían estar dando con mayor fuerza cuando el ingreso es a edades tempranas puesto que se asume que estarían presentes en periodos sensibles del desarrollo donde el niño necesita recibir un cuidado más responsivo y atento para la construcción de la seguridad que le permitirá explorar mejor su mundo (O'Connor, 2003).

Con respecto a la edad de las cuidadoras, los resultados sugieren que esta sería una variable asociada a la calidad de las representaciones de apego de los niños, ya que mientras más edad tienen las cuidadoras, las representaciones de apego de los niños presentan más características del guion de base segura. Al respecto, no hay estudios que hayan correlacionado la edad de las cuidadoras con la calidad de las representaciones de apego de los niños a su cargo, tampoco hay estudios con respecto a la edad de las madres y las representaciones de sus hijos. Sin embargo, Ragozin et al. (1982) y Bornstein et al. (2006), encontraron que el incremento de la edad de la madre está relacionado con un mayor compromiso con el rol parental. Si bien la literatura habla del compromiso por parte de las madres se podría considerar que, las cuidadoras desempeñan un rol parental dentro de su rol laboral, en ese sentido se puede suponer que este compromiso con el rol parental de las cuidadoras mayores estaría generando un cuidado consistentemente más adecuado por parte de ellas, lo cual se vería reflejado en representaciones de apego más seguras de los niños.

Por otro lado, con respecto a la competencia social y las características de los niños participantes, se encontró que las mujeres tendieron a presentar una mayor competencia social que los hombres, lo cual replica los hallazgos de Abdi (2010), Barbu et al. (2011) y Krishnan (2011). En el caso de los participantes del presente estudio, cabe resaltar lo señalado por Benenson (1996, en Alberdi, 2006) y Bos (2011) con respecto a que las diferencias en la competencia social según el sexo se dan por que los niños son más sensibles que las niñas a factores de riesgo ambientales, como lo sería en este caso la institucionalización. De esta forma, la diferencia entre los niños y niñas encontrada en otras poblaciones se podría ver más acentuada en esta, ya que la institucionalización podría estar teniendo un impacto en el desarrollo de la competencia social en mayor medida en el caso de los niños debido a la vulnerabilidad propia de su sexo. Debido a la escases de estudios sobre la competencia social y el sexo en nuestro contexto, estas hipótesis necesitaran tener más evidencia para su confirmación o descarte.

En cuanto al tiempo de permanencia de los niños en la institución, no se encontró una relación entre esta y los problemas internalizantes o externalizantes. Este hallazgo se diferencia de lo que señalan Bravo y Fernández (2009), respecto a la relación entre un tiempo de permanencia prolongado y un incremento de problemas internalizantes y externalizantes. En este caso no se explicita a cuánto tiempo corresponde una estancia prolongada, y como se mencionó antes, la dispersión de estos puntajes y el tamaño del grupo de participantes, pudieron ser las razones por las cuales no se hayan podido evidenciar las diferencias en caso las hubiera.

Como se ha mencionado antes, la edad de ingreso es considerado un mejor predictor de retrasos en el desarrollo que el tiempo de permanencia (Julian, 2013). En este sentido, se ha encontrado una relación positiva, aunque marginal, entre la edad de ingreso y los problemas internalizantes. Este hallazgo no se corrobora con lo sostenido por McCall et al. (2011), quienes señalan que el ingreso a un centro o institución a edades más tempranas, parece estar asociado a mayores retrasos en el desarrollo en distintas áreas, entre ellas el área social. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los niños a edades tempranas tienden a provocar un cuidado más responsivo por parte de sus cuidadores no parentales (Lindhiem y Dozier, 2007). De manera que se podría plantear que el ingreso a una edad temprana a la institución podría brindarle al niño un cuidado consistentemente más adecuado y con ello una mayor protección frente a la posibilidad de presentar problemas internalizantes (Miljkovitch et al., 2007).

Con respecto al objetivo general de la investigación, se observó que las representaciones de apego y la competencia social no parecen estar relacionadas. Si bien existe una relación, teóricamente discutida y sustentada entre ambos constructos (Waters y Sroufe, 1983; Berlin et al, 2008; Page y Bretherton, 2001; Veríssimo et al., 2014), algunas características de los participantes y del diseño del presente estudio, explicados a continuación, podrían explicar este resultado.

En cuanto al diseño del estudio, en este no se tomaron en cuenta características personales de los participantes como el temperamento, que según los hallazgos de autores como Jaffari-Bimmel et al. (2006) tendría también un rol importante en la formación de la competencia social, al igual que la seguridad del apego. Diversas características del temperamento de los niños como la inhibición conductual o la propensión al miedo/ansiedad han sido descritas como variables que influyen en la relación entre las representaciones de apego y la competencia social (Vaughn, Bost y van IJzendoorn, 2008).

En relación a la medición del constructo de representaciones de apego, esta puede haber influido en los resultados. En ese sentido, se debe tomar en cuenta que los puntajes de confiabilidad mostraron un grado de acuerdo interevaluador entre bueno y moderado. Cabe resaltar que en los casos donde hubo desacuerdos (mayores a 1,5 puntos) estos fueron discutidos y se llegaron a puntajes consensuados. De manera que se deben considerar también otros factores que pudieron influir en la medición. Por ejemplo, hubo algunas características del ambiente al momento de la medición como el lugar donde se llevó a cabo (departamento de psicología del albergue), o la presencia de la cámara, que pudieron influir en la disposición o en las respuestas de los niños.

En cuanto a la medición de la competencia social cabe señalar que esta se llevó a cabo con un doble reporte por parte de las cuidadoras para cada uno de los niños. Esto se hizo con el fin de obtener una mayor confiabilidad de los puntajes, lo cual efectivamente se vio evidenciado. De manera que, esta característica de la medición podría constituir una fortaleza de la presente investigación. Sin embargo, cabe mencionar que durante la evaluación varias cuidadoras manifestaron que no entendían como calificar el cuestionario. Además, algunas cuidadoras hicieron comentarios acerca de sentirse evaluadas. Es por ello que sus respuestas podrían estar influenciadas por esta sensación, presentando por un lado respuestas positivas producto de la deseabilidad social, la cual

ha sido planteada antes para el SCBE (Bigras, Gosselin, Capuano, Normandeau y Parent, 2008); o, por el contrario, respuestas negativas como un modo de reportar las malas conductas que ven en los niños, con la finalidad de distanciarse de las responsabilidades por las mismas. Estos sesgos en el reporte de la competencia social podría explicar la disminución del valor de las correlaciones.

Por otro lado, si bien no se observó una relación entre los puntajes generales de los constructos principales, se encontró que en la medida en que los niños frente a una problemática que involucraba el miedo no buscaron a su figura de apego para solucionarla y por tanto presentaron representaciones poco seguras, incrementaron sus puntajes de competencia social. Este resultado es contrario a lo esperado y podría estar relacionado con el funcionamiento de las instituciones en las cuales los cuidadores tienden a dar una mayor importancia a la obediencia y donde el miedo es un sentimiento bastante común (Defensoría del Pueblo, 2010; Stassen, 2007; Torres et al., 2010). De manera que la presencia de una competencia social adecuada, puede deberse a una necesidad del niño de adecuarse al ambiente y necesariamente a la seguridad del guion de base segura. Asimismo podría deberse a la percepción positiva de este comportamiento del niño por parte de la cuidadora quienes lo verían como un comportamiento adecuado. Es decir que al no quejarse y comportarse adecuadamente, los niños querrían conseguir la atención de la cuidadora, la cual ya han aprendido que sería escasa en los momentos en los cuales sienten miedo.

Con respecto a la relación entre las representaciones de apego y la competencia social según el albergue de procedencia, se observa una asociación, aunque de manera marginal para el caso del albergue 2. Esta tendencia corresponde a lo hallado por Page y Bretherton, (2001) y, Veríssimo et al. (2014), referente a la relación positiva que tendrían ambos constructos. Este hallazgo podría deberse a las características particulares del albergue 2, el cual a diferencia de los otros dos tenía una población cuyo rango de edad era menor (0 a 7 años), y tenía una infraestructura más pequeña. Por a estas características se podría suponer que los niños pertenecerán a grupos más pequeños y con una menor rotación de cuidadores, por lo que recibirían un cuidado más consistente en el tiempo (Ahnert, Piquart y Lamb, 2006). Esto permitirá que la calidad del cuidado recibido por el niño se vea mejor reflejada en sus representaciones de apego (Thompson, 2008), y que su competencia social observada este asociada a la interiorización de dicha seguridad. Además podría facilitar un reporte de la competencia social más objetivo por parte de las

cuidadoras quienes los conocen mejor (Bigras, 2008). De manera que se puede suponer que estas dos situaciones hayan permitido que la relación entre las representaciones de apego y la competencia social se haya visto evidenciada en este grupo de participantes en particular.

A partir de la discusión de los resultados obtenidos en el presente estudio se puede concluir que el principal aporte de esta investigación es el reconocimiento de la población de niños institucionalizados como una población con características propias que pueden dificultar el desarrollo de sus relaciones tanto con sus cuidadores como sus relaciones futuras. Este es uno de los pocos estudios realizados con esta población específica en el país, por lo que permite conocer en alguna medida la realidad de una población que es poco estudiada y vista por la sociedad, pero que está presente en el contexto nacional y necesita ser atendida adecuadamente.

Por otro lado, además de las anteriormente mencionadas, otra de las limitaciones del estudio se refiere al tamaño y consiguiente falta de representatividad de la muestra, por lo que sería importante que en futuras investigaciones se pudiera acceder a una muestra más grande que sea más representativa. Además los participantes provienen de tres albergues que forman parte de una misma institución, los cuales, si bien comparten varias características de contexto y administración, no son iguales entre ellos ni al resto de los albergues ya sean públicos o privados (características de infraestructura, número de residentes, funcionamiento interno, fondos), por lo que no serán necesariamente representativos de la población de niños institucionalizados en el Perú.

Además, con respecto a futuras investigaciones, los constructos centrales de la investigación podrían explorarse relacionándolos con otros constructos. Uno de ellos podría ser la sensibilidad materna, la cual podría dar más luces acerca de la configuración de la relación niño-cuidadora, dentro del contexto de institucionalización donde la figura de la cuidadora es central y ha sido poco estudiada.



Referencias

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.256
- Adjuntía para la Niñez y la Adolescencia de la Defensoría del Pueblo. (2010). *El derecho de los niños, niñas y adolescentes a vivir en una familia: la situación de los Centros de Atención Residencial estatales desde la mirada de la Defensoría del Pueblo*. Recuperado de: http://www.mimdes.gob.pe/dgfc_car/docs/informe_defensorial_150.pdf
- Ahnert, A., Pinquart, M., y Lamb, M. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-676.
- Ainsworth, M. (1969). *Maternal sensitivity scales: The Baltimore Longitudinal Project*. Baltimore: John Hopkins University.
- Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 771-791.
- Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akgun, E. y Mellier, D. (2015). The evaluation of social competence and internalizing and externalizing problem behaviors of French and Turkish children by their attachment representations. *Anthropologist*, 20(1/2), 13-21.

- Aláez, M., Martínez, R., y Rodríguez, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Alberdi, M. (2006). *Características del vínculo (attachment): estudio comparativo de niños prematuros y niños nacidos a término* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5572/mcaa1de1.pdf?sequence=1>
- Albornoz, C., y Argumedo, D. (2006). Calidad de amistad en niños de 8 a 10 años en una institución pública. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 81-108.
- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waanders, C. y Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. doi: 10.1002/icd.385
- Bagrado, C., Carrasco, I., Sánchez-Bernardos, M., Bersabe, R., Loriga, A., y Monsalve, T. (1995). Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: Resultados preliminares. *Clínica y Salud*, 6(1), 67-82.
- Barbu, S., Cabanes, G., y Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *PLoS One*, 6(1). doi: 10.1371/journal.pone.0016407
- Bárrig, P. (2004). *Relation between children's attachment representations and secure base behavior* (Tesis de maestría no publicada). Purdue University, Indiana.
- Berlin, L., Cassidy, J., y Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (2nd ed.) (pp.333-347). New York: Guilford Publications.

- Betancourt, D., y Andrade, P. (2008). La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 29-48.
- Bigras, M., Gosselin, C., Capuano, F., Normandeau, S. y Parent, S. (2008). A Comparison of Parent and Teacher Ratings of Child Behaviours: the Pygmalion Effect Revisited. Université du Québec à Montréal. Recuperado de: http://www.archipel.uqam.ca/1037/1/Adults_perception_of_preschoolers'_behaviours.pdf
- Bornstein, M. H., Gini, M., Suwalsky, J. T. D., Leach, D. B., y Haynes, O. M. (2006). Emotional availability in mother-child dyads: Short-term stability continuity from variable and person points of view. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 547-571.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. I*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973/1975). *Attachment and Loss: Separation* (Vol. 2). Londres, Gran Bretaña: Pelican Books.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). The role of attachment in personality development. En J. Bowlby (Ed.) *Secure base: Clinical applications of attachment theory*, 119-136. Londres: Routledge.
- Bravo, A., y Fernandez, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Cantabria: Consejería de empleo y bienestar social-gobierno de Cantabria.
- Bretherton, I. (1994). Infant's subjective world of relatedness: Moments, schemas, feeling shapes and internal working models. *Infant Mental Health Journal*, 15, 36-41.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., y Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds.

- En M. Greenberg, D. Cicchetti y M. Cummings (Eds). *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, (pp.273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Page, T., y Golby, B. (1998). *Parent-child attachment and authority as portrayed in story completion by preschoolers from post divorced families*. Paper presented at the XV Biennial meeting of the international society for the study of behavioral development (Julio).
- Bretherton, I., y Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical application* (2nd rev. ed.) (pp.102-130). New York: Guilford.
- Briggs-Gowan, M., Carter, A., Bosson-Heenan, J., Guyer, A., y Horwitz, S. (2006) Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 45(7), 849-858.
- Boss, K., Zeanah, C., Fox, N., Drury, S., McLaughlin, K., y Nelson, C. (2011). Psychiatric outcomes in young children with a history of institutionalization. *Harvard Review of Psychiatry*, 19(1), 15-24. doi: 10.3109/10673229.2011.549773
- Butovskaya, M., y Demianovitsch, A. (2010). Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) and Socialization Values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education Development*, 13(2), 153-170.
- Cassidy, J., y Berlin, L. J. (1999). Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. En K. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*, 34-55. New York: Cambridge University Press.

- Centre for Parenting & Research: Research, Funding & Business Analysis Division
(2006). *The importance of attachment in the lives of Foster children*. Recuperado de:
http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_attachment.pdf
- Cicchetti, D., y Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Cova, F., Maganto, C., y Melipillan, R. (2005). Adversidad familiar y desarrollo de trastornos internalizados y externalizados en preadolescentes. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 287-296.
- Cyrułnick, B. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., y Pettit, G. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: group and individual differences. *Development and psychopathology Journal*, 10(3), 469-93.
- Dobrova-Krol, N., Bakermans-Kranenburg M., van Ijzendoorn M. y Juffer, F. (2010). The importance of quality of care: Effects of perinatal HIV infection and early institutional rearing on preschoolers attachment and indiscriminate friendliness. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1368-1376. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02243.x.
- Dumas, J. E., y LaFreniere, P. J. (1998). "Going to the store": An observational measure of parent-child interactions for preschoolers. En K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E. Schaefer (Eds.) (pp.401-416), *Play diagnosis and assessment* (rev. ed.). New York: Wiley.

- Dumas, J. E., Martínez, A., LaFrenière, P. J., y Dolz, L. (1998). La versión española del Cuestionario “Perfil Socio-Afectivo Preescolar”: Adaptación y validación. *Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 19, 107-121.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Elicker, J., Englund, M., y Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. En R. Parke y G. Ladd (Eds.) (77-106). *Family-peer relationships: Modes of linkage*,. NJ: Erlbaum.
- Fernández-Daza, M., y Fernández-Parra, A, (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.pccp
- Foster, P., Reese-Weber, M., y Kahn, J. (2007). Fathers' parenting hassles and coping: Associations with emotional expressiveness and their sons' socioemotional competence. *Infant and Child Development*, 16, 277–293. doi: 10.1002/icd.507
- Geenen, G., y Corveleyn, J. (2014). *Vínculos protectores: Apego en padres e hijos en vulnerabilidad*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en Psicología*, 20(2), 79-90.
- Gloger-Tippelt, G., y König, L. (2007). Attachment representations in 6-year-old children from one and two parent families in Germany. *School Psychology International*, 28(3), 313-330.
- Groh, A., Roisman, G., Van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., y Fearon, R. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's

internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591-610.

doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01711.x.

Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, 42(6), 1143-1153.

Julian, M. (2013). Age at adoption from institutional care as a window in to lasting effects of early experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(2), 101-145. doi: 10.1007/s10567-013-0130-6

King, S. M., Iacono, W. G., y McGue, M. (2004). Childhood externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*, 99, 1548-1559.

Kohn, M., y Rosman, B. L. (1972). Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 6, 445-452.

Koledin, M. (2005). *Internalizing and externalizing behaviors in preschoolers: Physiological mechanisms, parental rating and lunchtime observations*. (Tesis de maestría). Universidad de Maryland, College Park. Recuperada de <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/2530/umi-umd-2414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Krishnan, V. (2011). Teachers' assessment of preschoolers' social and emotional competence: Does sex of children matter in developmental outcomes?. *ECMap University of Alberta*, 7(79), 1622-1632.

- Lacunza A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Revista Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lacunza A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 1, 159-182.
- La Freniere, P., y Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lewis, M. (2000). Toward a development of psychopathology: models, definitions, and prediction. En Sameroff, A. J., Lewis, M., y Miller, S. M. (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed.) (pp. 3-22). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lindhiem, O., y Dozier, M. (2007). Caregiver Commitment to Foster Children: The Role of Child Behavior. *Child Abuse & Neglect*, 31(4), 361-374.
<http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.003>
- Main, M., Kaplan, N., y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 66-104.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: Un enfoque actual*. Madrid: Lugar Editorial.
- McCall, R., van Ijzendoorn, M., Juffer, F., Groark, C. y Groza, V. (2011). Children without permanent parents: Research, practice, and policy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4).
- McLeod, J. D., y Kaiser, K. (2004). Childhood emotional and behavioral problems in educational attainment. *American Sociological Review*, 69, 636-658.

- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., y Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15, 143-177.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., y Halfon, O. (2007). Three-year-olds' play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 249-257. doi 10.1002/cpp.535
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. (2013). *Manual de atención integral a niños, niñas y adolescentes en los hogares del Inabif*. Recuperado de: http://www.inabif.gob.pe/portalinabif/04_varios/manual_ugpi/manual1.htm
- Moilanen, K., Shaw, D., y Maxwell, K. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 635-653. doi:10.1017/S0954579410000337.
- Montgomery C., Rupp A., Langevin R., y Spalding T. (2007). Social competence and problem behavior evaluation in Franco-Albertan children between the ages of 3 and 6 years. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 9, 151-165.
- Nóblega, M. (2014). *Conducta materna y apego en niños prescolares. Relación con la competencia social y los problemas del comportamiento del niño* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- O'Connor T. (2003). Early experiences and psychological development: Conceptual questions, empirical illustrations, and implications for intervention. *Development and Psychopathology*. 15(3), 671-690. doi: 10.1017.S0954579403000336.
- Oppenheim, D., y Salatas. H. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2/3), 197-215.

- Page, T., y Bretherton, I. (2001). Mother- and father- child attachment themes in the story completions of the pre-schoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers. *Attachment & Human Development*, 3 (1), 1-29.
- Palacios, J., Moreno, C., y Román, M. (2013). Social competence in adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S. y Baptista, J. (2010). Development, psychopathology and attachment: An exploratory study with institutionalized children and their caregivers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 222-231.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno, A., y Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years. Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. doi: 10.1177/0022022109335181
- Pinedo, J. y Santelices, M. (2006). Apego adulto: Los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24(2), 201-210.
- Ragozin, A., Basham, R., Crnic, K., Greenberg, M., y Robinson, N. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, 18(4), 627-634. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.627
- Raport, M., Colin, D., Kyong-Mee, C., y Keli, H. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 536-551.

- Román, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: De la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción Psicológica*, 8(2), 27-38.
- Rosas, J. (2011). *Does the caregiving environment mediate the association between an institutional intervention and children's developmental outcomes?*. (Tesis de maestría). Universidad de Pittsburgh, Pittsburgh.
- Rosas, M., Gallardo, I., y Díaz, P. (2000). Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. *Revista de Psicología*, 9(1).
- Rubin, K. H., y Mills, R. S. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 300-317.
- Rutter, M., y Sonuga-Barke, E. J. (2010). X. Conclusions: Overview of findings from the era study, inferences, and research implications. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 212–229. doi:10.1111/j.1540-5834.2010.00557.x.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67–74. doi: 10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2<67::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-2
- Stassen, K. (Ed.) (2007). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Medica Panamericana.
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., y Silva, F. (2010) Attachment security representations in Institutionalized children and children living with their families: Links to problems behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19, 25-36. doi : 10.1002/cpp.739
- Thompson R. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. En J. Cassidy and P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory*,

research and clinical application (2nd rev. ed.) (pp.348-367). New York: Guilford.

Ugarte, A. (2014). *Conducta de base segura con el padre y representaciones de apego en niños prescolares* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5599/UGARTE_VILLALOBOS_ANDREA_NINOS_PREESCOLARES.pdf?sequence=1

van IJzendoorn M., van der Veer, R. y van Vliet-Visser, S. (1987). Attachment three years later. Relationships between quality of other-infant attachment and emotional/cognitive development in kindergarten. *Attachment in Social Networks*, 185-223.

Vaughn, B. E., Bost, K. K., y van IJzendoorn, M. H. (2008). Attachment and temperament: Additive and interactive influences on behavior, affect, and cognition during infancy and childhood. En J. Cassidy and P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical application* (2nd rev. ed.) (pp.192-216). New York: Guilford.

Verschueren, K., Marcoen, A., y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01870.x

Veríssimo, M. Santos, A.J. Fernandes, C. Shin, N., y Vaughn, B.E. (2014) Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60 (1), 80-99.

Vorria, P., Papaligoura, Z. Dunn, J., van IJzendoorn, M., Steele, H., Kontopoulou, A. y Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek

- infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1208-1220.
- Warren, S., Emde, R., y Sroufe, L. (2000). Internal representations: Predicting anxiety from children's play narratives. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 100-107.
- Waters, E. y Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, H.S., Rodrigues, L., y Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narratives attachment assesment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 211-234
- Waters, H. y Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8(3), 185-197.
- Werner, H., Zahn, S., Titze, K., Walitza, S. y Zalauf M. (2013). Concordance of attachment representations in preschool siblings assessed by the attachment story completion task. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 576-590. doi: 10.1007/s10826-013-9869-0
- Wong, M., Bost, K.K., Shin, N., Verissimo, M., Maia, J., Monteiro, L., Silva, F., Coppola, G., Constantini, A., y Vaughn, B.E. (2011). Preschool children's mental representations of attachment: Antecedents in the secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment & Human Development*, 13(5), 489-502.





Anexo A

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Lucia Vílchez, alumna de la especialidad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este estudio es la exploración de las representaciones de apego y conductas socio emocionales de los niños del albergue.

Este proyecto consiste en dos sesiones; en la primera se le pedirá llenar una ficha de datos generales y una ficha acerca de las conductas de los niños a su cargo. La segunda es una sesión de juego individual con los niños, la cual durará aproximadamente una hora y será filmada para una mejor observación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún propósito fuera de los de esta investigación. Además, sus respuestas serán codificadas con un número de identificación, por lo que serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Muchas gracias por su tiempo

Firma del participante

Firma de la Investigadora

Fecha

Anexo B
Ficha sociodemográfica

I. Información personal

Edad: ____ años
Lugar de procedencia: _____
Tiempo de trabajo en el albergue: _____
Horas de trabajo a la semana: _____
Estado civil: _____

II. Información de los niños a su cargo

Ahora se le pedirá que enumere a los niños de entre 3 y 6 años, que estén a su cargo.

1. _____

Edad: ____ años
Tiempo de permanencia en el albergue: _____

2. _____

Edad: ____ años
Tiempo de permanencia en el albergue: _____

3. _____

Edad: ____ años
Tiempo de permanencia en el albergue: _____

4. _____

Edad: ____ años
Tiempo de permanencia en el albergue: _____