



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

**ESCUELA PROFESIONAL
DE EDUCACIÓN**

TESIS

**LA CRIANZA CON APEGO Y EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA
EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL
INICIAL “ENTRE JUEGOS Y SONRISAS” DEL
DISTRITO DE SAN MIGUEL, LIMA 2015**

PRESENTADA POR:

BACHILLER LESLI MORA SUERO

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN**

LIMA - PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mi madre que me enseñó lo más importante: El amor, el respeto y a esforzarme por ser mejor cada día y a mi amado esposo por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A mi alma matter la Universidad Alas Peruanas por hacer realidad la obtención de este Título Profesional y a mis maestros quienes inculcaron en mi la vocación docente.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar que la crianza con apego se relaciona con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de cuatro años de la Institución Educativa del Nivel Inicial “Entre Juegos y Sonrisas” del Distrito de San Miguel, Lima. 2016.

La población estuvo conformada por 29 unidades de análisis niño/padre . El método que se aplicó fue el hipotético deductivo, siendo el estudio no experimental transaccional de nivel correlacional. La medición de las variables se llevó a cabo con dos instrumentos: Un cuestionario destinado aplicado a los padres de familia para obtener data relaciona nada con la variable de la crianza con apego, y una ficha de observación para evaluar las conductas de autonomía de los niños.

La prueba de hipótesis se llevó a cabo con el estadístico de Serman para variables ordinales, con el SPSS versión 22 en español, habiendo arrojado la hipótesis general una correlación débil de 0, 117 a una significancia 0,025 < que $\alpha = 0.05$, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alterna, por lo que se concluyó que existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis general.

Palabras claves: apego, apego seguro, apego inseguro, apego ambivalente, autonomía.

ABSTRACT

The present research aims to show that the attachment parenting is linked to the children autonomy development in the four year classroom at Institución Educativa del Nivel Inicial “Entre Juegos y Sonrisas” del Distrito de San Miguel, Lima. 2016.

The population was conformed by 29 child/parent analisis unities. The method used was the hypothetico-deductive, this is a transactional Non-experimental study with correlation level. The varibales measurement has been done using two tools: A questionnaire for the parents in order to obtain data about the attachment parenting variable, and the second one an Observation sheet in order to test children autonomy behaviors.

The hypothesys test was carried out applying Sperman’s rank correlation coeficient with SPSS version 22 in spanish, the results shows a weak correlation of 0.117 for the general hypothesis with a significance 0.025 lower than $\alpha = 0.05$ Therefore the null hypothesis was rejected and accept the alternative one, So it is concluded that there is enough evidence to accept the general hypothesis.

Key words: Attachment, secure attachment, insecure attachment, ambivalent attachment, autonomy.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 Descripción de la Realidad Problemática	1
1.2 Delimitación de la Investigación.....	4
1.2.1 Delimitación Social.....	4
1.2.2 Delimitación Temporal.....	4
1.2.3 Delimitación Espacial.....	4
1.3 Formulación del Problema	
1.3.1 Problema General.....	4
1.3.2 Problemas Específicos ..	5
1.4 Objetivos de la Investigación.....	5
1.4.1 Objetivo General	5
1.4.2 Objetivos Específicos.....	6
1.5 Hipótesis de la Investigación	6
1.5.1 Hipótesis General	6
1.5.2 Hipótesis Específicas.....	6
1.5.3 Operacionalización de variables, definición conceptual y operacional	7
1.6 Diseño de la investigación	10
1.6.1 Tipo y alcance de investigación	10
1.6.2 Nivel de Investigación	10

1.6.3 Método	11
1.7 Población y Muestra de la Investigación	11
1.7.1 Población.....	11
1.7.2 Muestra	11
1.8 Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos.....	12
1.8.1 Técnicas.....	12
1.8.2 Instrumentos.....	12
1.9 Justificación e Importancia de la Investigación.....	13
1.9.1 Justificación Teórica	13
1.9.2 Justificación Práctica.....	13
1.9.3 Justificación Social	13
1.9.4 Justificación Legal.....	14
1.9.5 Importancia.....	15

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación.....	16
2.1.1 Estudios previos.....	16
2.1.2 Tesis Nacionales.....	19
2.1.3 Tesis Internacionales.....	25
2.2 Bases Teóricas	30
2.2.1. Crianza con Apego	30
2.2.1.1. Evolución de la teoría del Apego.....	37
2.2.1.2. Dimensiones del Apego	40
2.2.1.3. La validez transcultural de la teoría del Apego.....	45
2.2.2. Desarrollo de la autonomía	51
2.2.2.1. Concepto.....	51
2.2.2.2. Dimensiones de la Autonomía	53
2.2.2.3. Teorías del desarrollo de la autonomía.....	57
2.2.2.4. Factores que inciden en el desarrollo de la autonomía....	61
2.3 Definición de Términos Básicos	66

CAPÍTULO III
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1	Presentación, análisis e interpretación de los resultados.....	68
3.2	Contrastación de Hipótesis	74
CONCLUSIONES.....		78
RECOMENDACIONES		79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		81
ANEXOS		
1.	Matriz de consistencia	85
2.	Instrumentos	86
3.	Base de datos	89

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla Nro. 1: Crianza con Apego seguro	80
Tabla Nro. 2: Crianza con Apego inseguro	81
Tabla Nro. 3: Crianza con Apego ambivalente	82
Tabla Nro. 4: Conocimiento de sí mismo	83
Tabla Nro. 5: Autorregulación	84
Tabla Nro. 6: Conocimiento del contexto social	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico Nro. 1: Crianza con Apego seguro	80
Gráfico Nro. 2: Crianza con Apego inseguro	81
Gráfico Nro. 3: Crianza con Apego ambivalente	82
Gráfico Nro. 4: Conocimiento de sí mismo	83
Gráfico Nro. 5: Autorregulación	84
Gráfico Nro. 6: Conocimiento del contexto social	85

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional del niño está determinado por las interacciones que este tenga con su principal figura de apego; de ser estas positivas, el niño(a) logrará un desarrollo integral armónico desde temprana edad, del mismo modo esto influiría en su independencia y autonomía, por lo que el objetivo de la investigación es determinar que la crianza con apego se relaciona con el desarrollo de la autonomía, estudio que se llevó a cabo en los niños del aula de cuatro años de la I.E.I. “Entre Juegos y Sonrisas” del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Desde los primeros años de vida el niño(a) desarrolla una de las dimensiones vitales en el ámbito personal y social: la autonomía, que es un proceso que se relaciona directamente con las primeras experiencias de aprendizaje. En este proceso, la familia cumple una función esencial desde el nacimiento, porque es en ella donde se forma la personalidad con todas sus características, siendo los padres, especialmente, quienes se relaciona mucho más con los hijos pequeños e influyen en su desarrollo.

En los tiempos modernos la sociedad exige personas con determinadas características para poder desempeñarse exitosamente en el mundo del trabajo y en otras esferas como son la vida comunitaria, para lo cual la educación tiene como función impulsar el desarrollo de capacidades como la autonomía, sin la cual el ser humano se vería limitado para tomar decisiones sobre sí mismo y ante los demás en los diversos roles que la sociedad impone. De ahí que los educadores están preocupados por saber si las características o estilos de crianza de los niños por sus padres, influye o no sobre las conductas de independencia de los hijos. Esta cuestión también nos ha interesado y despertado el deseo de llevar a cabo este proyecto, cuyo propósito ha sido contribuir de manera objetiva y seria a través de la búsqueda de relaciones entre la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía, cuyos resultados presentamos en el tercer capítulo, no sin antes exponer con claridad las ideas

de las cuales partió la investigación, definiendo con claridad el problema, sus objetivos, hipótesis y justificaciones. Asimismo, explicamos la metodología que ha guiado el proyecto, y demás elementos que le dan un carácter científico a la investigación.

Nos hemos preocupado también por revisar la literatura más idónea que trata de manera exhaustiva sobre los conocimientos más notables sobre las variables, que los lectores podrán encontrar en el capítulo que trata del marco teórico, en el cual presentamos la suficiente cantidad de información que sustenta las hipótesis y ha servido de guía en el camino de la búsqueda de la respuesta al problema de investigación. Por último, como parte de la estructura de la investigación, damos a conocer los resultados en base al análisis de los datos que, a no dudarlo, serán fácilmente interpretados y útiles a quienes se interesen por conocer los detalles de esta investigación.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

En el contexto mundial se da énfasis a la exigencia de que los padres deben permitir que sus hijos sean independientes para que logren un desarrollo integral sano y sean más seguros en su vida adulta. Se observa que por lo regular, es la madre quien suele ser muy sobreprotectora con sus hijos, al mismo tiempo que estos muestran un apego excesivo hacia ella, lo cual afecta la autonomía del niño. El niño no autónomo muestra conductas de inseguridad, dependencia excesiva de los padres, poco creativos y, por lo tanto, vulnerables e incapaces de llegar a una completa madurez. Esto ha determinado que en el currículo de casi la totalidad de los países del mundo, la conducta de autonomía en los niños figure entre las que mayor atención merece de los profesores, pues, sin lugar a dudas, esta capacidad juega un papel importante en la vida de los adultos mujeres y hombres. Preocupa, por ejemplo, a nivel mundial que los niños no puedan desplazarse solos por la calle para asistir a la escuela; que no realicen las tareas por su cuenta, las adolescentes no puedan tomar decisiones relacionadas con su género, etc., a tal punto que existe un interés profundo por el problema en organizaciones internacionales como la UNICEF, quien promueve la igualdad de género y la autonomía, como uno de los objetivos de desarrollo del milenio.

Sobre este problema,

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sostiene que:

“La educación dota de autonomía a las mujeres. Es más probable que las niñas y las muchachas instruidas conozcan sus derechos y dispongan de la confianza necesaria para exigirlos.

- En el África subsahariana y en Asia meridional y occidental, casi tres millones de muchachas se casan antes de cumplir los 15 años, es decir, sin haber alcanzado lo que en la mayoría de los países sería la edad mínima legal para contraer matrimonio. Si todas las jóvenes pudieran completar la enseñanza primaria, el número de matrimonios precoces se reduciría en casi medio millón. Si todas pudieran completar la escuela secundaria, esta cifra se reduciría en dos millones.
- En esas regiones, 3,4 millones de jóvenes tienen su primer hijo antes de cumplir los 17 años. Si todas las muchachas completaran la enseñanza primaria, el número de partos precoces disminuiría en 340.000 y si todas completaran los estudios secundarios, habría dos millones menos de esos nacimientos” UNESCO, Servicio de prensa, disponible en <http://www.unesco.org/new/es/media-services/in-focus-articles/new-unesco-data-proves-education-transforms-development/>

En los últimos años las instituciones educativas de nivel inicial en el Perú, sobretodo del sector privado, han mostrado mayor interés en afianzar una línea educativa que fomente la autonomía en los niños desde sus primeros años de vida. Dicha iniciativa debe involucrar también a los padres de familia ya que la formación del niño, a no dudarlo, empieza en el hogar. La educación infantil juega un rol fundamental desde el nacimiento y se extiende hasta los 6 años, durante este periodo se sientan las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético, y se da inicio al desarrollo de las habilidades del pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento en identidad y el respeto por sí mismo y por los demás. De ahí de poner la mirada sobre la relación de apego entre padres e hijos, pues los tiempos modernos hacen que los padres se alejen mucho tiempo del hogar por razones de trabajo; en otros casos, situaciones sociales como el tráfico de niños, el aumento de la violación infantil, etc., constituyen factores de sobreprotección que pueden afectar las relaciones naturales entre padres e

hijos. Por ello, la propuesta de desarrollar la presente tesis sobre la relación entre la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía, dicho problema se presenta actualmente en el aula de cuatro años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas ubicado en el distrito de San Miguel donde se observaron características que indican ciertos déficits en el desarrollo de la autonomía en los niños tales como la dependencia, el desconocimiento de sus capacidades, inseguridad, entre otros.

Al observar dicha situación se conjetura que el establecimiento de relaciones de apego negativos podría estar ocasionando los efectos antes mencionados, un gran porcentaje de los padres de familia del aula viven un estilo de vida muy acelerado que les deja apenas tiempo para dedicarlo a la crianza de sus hijos, muchos de ellos pasan mayor tiempo con cuidadores que con sus padres.

Uno de los factores que causan un bajo desarrollo de la autonomía en los niños es la crianza con apego ambivalente, este se caracteriza por una fuerte protesta por la separación y una tendencia del niño a permanecer cerca pero resistirse al contacto con el cuidador, sobre todo luego de la separación, manifestándose en situaciones tales como la primera semana de clases, el retorno a las aulas luego de un periodo vacacional, o un descanso medico prolongado.

Asimismo cuando se establece un patrón de apego de tipo inseguro se observó que los niños tratan de permanecer cerca a su madre en todo momento y exploran muy poco mientras ella está presente. Luego se inquietan mucho cuando ella se marcha, y se muestran muy cautelosos con los extraños, incluso en presencia de su madre, manifestándose en clases o actividades dentro del aula que ameritan la presencia de los padres de familia (Feria de ciencia, exposiciones, etc)

Una situación distinta se daba cuando el niño presentaba características claras de haber establecido un apego seguro con su cuidador, este explora de manera libre y activa, muestra mayor seguridad en presencia de su madre o

cuidador y es sociable incluso con personas que le resultan extrañas, manifestándose en todo momento en el aula mediante sus participaciones en clase, la interacción con sus compañeros, muestras de independencia e inclusive en un mayor desarrollo de la comprensión, retención e interiorización de aprendizajes.

Para lograr que los padres de familia formen lazos de apego seguro con sus hijos es necesario que primero comprendan que esto a futuro formará seres independientes y autónomos, siendo el desarrollo de la autonomía un proceso que se inicia en los primeros años y continúa en los siguientes niveles del sistema educativo, es de vital importancia la construcción de comunidades docentes que conozcan a fondo el tema para su reflexión, estudio y la elaboración de propuestas que se conviertan a futuro en proyectos institucionales.

1.2 Delimitación de la investigación

1.2.1 Delimitación Social

El grupo social que participó en el estudio estuvo conformado por los estudiantes del aula de cuatro años, y sus padres en calidad de informantes, de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del distrito de San Miguel.

1.2.2 Delimitación Temporal

El presente trabajo de investigación se realizó entre los meses de marzo a diciembre del 2016.

1.2.3 Delimitación espacial

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel.

1.3 Formulación del Problema

1.3.1 Problema general

¿De qué manera se relacionan directamente la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del distrito de San Miguel, Lima. 2016?

1.3.2 Problema específicos

PE1. ¿De qué manera el apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016?

PE2. ¿Cómo el apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016?

PE3. ¿En qué medida el apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar que la crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

1.4.2 Objetivo específicos

OE1. Determinar que la crianza con apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

OE2. Determinar si el apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

OE3. Determinar si el apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

1.5.1 Hipótesis General

La crianza con apego se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

1.5.2 Hipótesis específicas

HE1. El apego seguro se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

HE2. El apego inseguro se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

HE3. El apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Tabla N 1: Operacionalización de variables, definición conceptual y operacional

Variables	Definición Operacional		Ítems	Escala/valores
	Dimensiones	Indicadores		
<p>V. 1 Crianza con apego</p> <p>“Estilo de crianza con un fuerte enlace emocional con los padres durante la infancia, precursora del desarrollo de una personalidad segura e independiente, un buen comportamiento y buenas relaciones.” William Sears</p>	Apego Seguro	<p>Permiten la conducta exploratoria en los niños.</p> <p>Necesidad de proximidad.</p> <p>Seguridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con que frecuencia le permite a su niño(a) explorar libremente en un ambiente nuevo (ella)? - ¿Qué tan a menudo permanece separado de su niño por periodos largos de tiempo? - ¿Suele transmitirle seguridad a su hijo(a) en situaciones que pueden producirle temor o rechazo? 	<p>1) Nunca 2) A veces 3) Siempre</p>
	Apego inseguro	<p>Independencia.</p> <p>Baja capacidad de autorregulación.</p> <p>Rechazo al acercamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Su hijo muestra una conducta independiente? - ¿Con que frecuencia su hijo toma conciencia de sus emociones? - ¿Qué tan a menudo disfruta de las muestras de afecto? 	
	Apego ambivalente	<p>Intranquilidad al momento del acercamiento.</p> <p>Temor de explorar el mundo.</p> <p>Sensación de inseguridad respecto a los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Aun después de reunirse con Ud., su hijo(a) se muestra inquieto o intranquilo? - ¿Su hijo (a) se muestra reacio a explorar libremente en un ambiente que resulte nuevo? - ¿Muestra fastidio delante de personas con las que no ha tenido contacto anteriormente? 	

Fuente: Elaboración propia

Variables	Definición Operacional		Ítems	Escala/Valores
	Dimensiones	Indicadores		
<p>V. 2 Desarrollo de la autonomía</p> <p>Capacidad o condición de desarrollar tareas de manera independiente.</p> <p>Piaget</p>	Conocimiento de sí mismo	<p>Conocimiento dinámico a través de la experiencia personal y la reflexión.</p> <p>Auto aceptación</p> <p>Auto valoración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que situaciones le provocan satisfacción. - Argumenta sus opiniones. - Expresa sus deseos. - Es capaz de realizar por sí mismo tareas acordes a su entorno socio cultural - Muestra independencia durante el consumo de sus alimentos. - Controla sus esfínteres. 	<p>1) Nunca</p> <p>2) A veces</p> <p>3) Siempre</p>
	Autorregulación	<p>Saber comunicarse.</p> <p>Buena relación con los demás.</p> <p>Buen desarrollo de la iniciativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de interpretar relaciones de causa - efecto. - Es capaz de tomar conciencia de la existencia del "otro" - Muestra iniciativa para resolver diferentes situaciones. 	
	Conocimiento del contexto social.	<p>Alto desarrollo de las habilidades sociales.</p> <p>Buena interacción social.</p> <p>Libertad para experimentar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resuelve situaciones que se dan en la convivencia con otras personas de su edad. - Interactúa libremente disfrutando con otros niños (as). - Se siente libre de experimentar con situaciones que son nuevas para él(ella). 	

Fuente: Elaboración propia

1.6 Diseño de la Investigación

El diseño que se utilizó para la presente investigación fue el diseño no experimental transeccional o transversal, debido a que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Hernández R., Fernández C. Batista L., (2014) dice que “Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa efecto (causales)” (p.157).

1.6.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación al que corresponde el estudio es básica porque persigue generar de nuevos conocimientos para enriquecer el conocimiento científico en el campo de las variables.

Carrasco, S. (2009). Manifiesta que la investigación básica “Es la que no tiene propósitos aplicativos inmediatos pues solo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes acerca de la realidad. Su objeto de estudio lo constituye las teorías científicas existentes la misma que las analiza para perfeccionar sus contenidos. (p.43).

1.6.2 Nivel de investigación

El nivel de la investigación es el descriptivo correlacional, porque es una investigación que trata de recoger información sobre el estado actual de

las variables y medir el grado en que se encuentran vinculadas o correlacionadas.

Sánchez. (2006). “Consisten fundamentalmente en describir un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia témporo –espacial determinada.” (p.45).

1.6.3 Método

El método de investigación que se utilizó ha sido el hipotético deductivo, debido a que se ha partido de la observación inductiva de hechos o problemas particulares, a partir de los cuales se ha formulado las hipótesis y luego se han aplicado métodos para probar su validez en el terreno empírico y luego inferir conclusiones en base a procesos deductivos.

1.7 Población y Muestra de la Investigación

1.7.1 Población

La población del estudio estuvo conformada por un total de 29 estudiantes del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del distrito de San Miguel. En este caso se ha considerado 29 padres de familia como informantes.

Al respecto Hernández y otros (2007:239) sostiene que la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Sostiene que la población vendría a ser un conjunto finito de datos grande que tienen las mismas características.

1.7.2 Muestra

Tamayo (1997), afirma que la muestra “ es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (p. 36).

Se determinó una muestra no probabilística (censal) de 29 estudiantes de 4 años de la I.E.I. “Entre Juegos y Sonrisas” del distrito de San Miguel.

1.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

1.8.1 Técnicas

Se utilizará las siguientes técnicas

La observación sistémica

Se hizo uso de la observación sistemática para medir la variable V2: Desarrollo de la autonomía. .

Encuesta

Se utilizó la encuesta para medir la variable V1: Crianza con apego

1.8.2 Instrumentos

Para la variable Crianza con apego se utilizó un cuestionario de 9 items aplicado a los padres de familia de cada estudiante en calidad de informantes.

Para la variable Desarrollo de la autonomía se utilizó una Ficha de observación estructurada de 12 ítems.

Ambos instrumentos presentaron las siguientes características:

Autor: Elaboración propia.

Validez: Juicio de expertos a cargo de tres profesionales de educación.

Confiabilidad: Alfa de Cronbach, coeficiente de 0,75.

Tiempo de aplicación: 15 minutos.

Administración: Forma individual.

Sujetos: Puede aplicarse a niños de 4, 5, y 6 años.

1.9 Justificación e importancia de la investigación

1.9.1 Justificación teórica

El presente trabajo pretende reafirmar la validez del modelo teórico de Bowlby, entre otras investigaciones relacionadas con la crianza con apego y sus beneficios en los niños de 4 años de educación inicial y su vínculo con el desarrollo de la autonomía, por cuanto se hace necesario descubrir ciertas relaciones entre las variables indicadas, que nos permitirán generar reflexión y debate sobre el conocimiento existente.

1.9.2 Justificación práctica

Los resultados de la investigación ayudarán a afianzar la importancia de la crianza con apego que a largo plazo nos permitirán identificar los elementos que repercuten en el desarrollo de la autonomía en los niños. Asimismo los resultados de la investigación servirán de fuente de referencia a futuras investigaciones.

1.9.3 Justificación social

El presente trabajo de investigación beneficiará a los padres de familia proporcionándole información que para la gran mayoría es aún desconocida, al demostrar la relación que existe entre la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía en los niños podríamos también beneficiarlos a ellos a largo plazo, todo esto con la finalidad de contar en la sociedad con personas que sean capaces de ser independientes, discernir, tener criterios propios, personas que vivan según su propia consciencia, sin tener la necesidad de seguir o depender de otros.

1.9.4 Justificación legal

De conformidad con la Ley General de Educación 28044

La presente investigación se basará en la Ley general de Educación N°28044.

- Título I: fundamentos y disposiciones generales
Capítulo V: El rol del Estado
Art, 21 Función del estado:
D: Reconocer e incentivar la innovación e investigación que realizan las instituciones públicas y privadas.
- Art. 21 Empresas:
B: Promover alianzas estratégicas con instituciones educativas para el fomento de la investigación el desarrollo tecnológico y la formación profesional de los trabajadores y estudiantes del sistema educativo, que permitan acceder a empleos de mejor calidad.
Título III
- La estructura del sistema Educativo , Capítulo I : Disposiciones generales, Art. 29 Etapas del Sistema Educativo;
B: Educación superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del País.

La presente investigación se realizó, en base a la Ley general de Educación N°28044.

Artículo 3° La educación como derecho

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad

de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

Artículo 4°.- Gratuidad de la educación

La educación es un servicio público; cuando lo provee el Estado es gratuita en todos sus niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política y en la presente ley. En la Educación Inicial y Primaria se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos.

1.9.5 Importancia de la Investigación

Este estudio es de suma importancia porque constituirá un valioso aporte en el campo educativo que nos permitirá conocer como la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía se relacionan entre sí. La orientación de un libro o un profesional raramente es explícita es por ello necesario que la propagación de este estilo de crianza se profundice y que los padres de familia, profesores, pediatras y demás profesionales que trabajen con niños conozcan sus efectos positivos y la promuevan.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Revisamos material de estudio orientado al problema de la investigación ubicamos lo siguiente

2.1.1 Estudios Previos

Oliva, A. (2010). Estado actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente.*

La validez transcultural de la teoría del apego

La teoría del apego formulada por Bowlby y Ainsworth tenía una supuesta validez universal como consecuencia de sus raíces biológicas: las conductas de apego manifestadas por el bebé, y las correspondientes conductas maternas de cuidados tienen la función de garantizar la supervivencia del bebé.

Sin embargo, esta supuesta validez universal de la teoría estaba fundamentada en un modelo teórico más que en resultados de

investigaciones. Este modelo no tenía en cuenta el factor cultural, y se basaba en estudios etológicos y primatológicos, según los cuales el apego tiene un claro valor adaptativo, ya que los sujetos que manifiestan estas conductas tienen más posibilidades de sobrevivir. Desde un punto de vista antropológico es razonable pensar que en distintas culturas, que representan distintos ambientes de adaptación, habrá diferencias entre las prácticas de crianza consideradas más adecuadas, por lo que variarán los comportamientos y reacciones de los padres ante las llamadas y señales de sus hijos. Estas prácticas y las interacciones establecidas con los niños, que se considerarán correctas desde el punto de vista de la cultura de pertenencia, no tienen por qué ser compatibles con los principios de adaptación filogenética o individual (Hinde y Stevenson-Hinde, 1990).

Con excepción de las primeras observaciones que Ainsworth había realizado en Uganda, la mayoría de observaciones sobre conductas de apego habían tenido lugar sobre niños pertenecientes a la cultura occidental.

Ello hacía que las investigaciones en las que se empleaba la situación del extraño revelasen unos comportamientos semejantes en los niños estudiados, con un claro predominio de los patrones denominados de apego seguro.

Sin embargo, en la última década se han realizado estudios en otros países y en otras culturas que han empezado a cuestionar la validez universal de la Situación del Extraño como procedimiento para evaluar el apego, y en consecuencia, de la misma teoría del apego. Los estudios realizados por Sagi y colegas en Israel (Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir y Estes, 1985; Sagi, 1990; Sagi et al., 1994) han encontrado un elevado número de niños que muestran

apego inseguro-ambivalente (C) en la Situación del Extraño, en comparación con los datos de Ainsworth.

Los estudios realizados en Japón (Mikaye, Chen y Campos, 1985; Takahashi, 1990) también apuntan a una elevada incidencia de este tipo de apego, con una ausencia total de apegos inseguros-avoidantes. En cambio, en Alemania (Grossman y Grossman, 1990) es el tipo de apego inseguro evitativo (A) el que sobresale con respecto a los datos procedentes de EE.UU. Incluso dentro de EE.UU. se han encontrado distintas distribuciones en el tipo de apego manifestado en la Situación del Extraño cuando los sujetos pertenecen a un distinto grupo étnico-cultural. Así, Jackson (1993) indica una mayor incidencia del apego inseguro entre sujetos afro-americanos.

Ortiz, E. (2001). La teoría del Apego, un enfoque actual. *Diario Madrid*.

Algunos puntos en disputa: una exploración crítica

Bowlby le dio un lugar secundario a la sexualidad por el énfasis tan fuerte que puso en el apego. Esto llevó a una separación muy marcada entre apego y sexualidad. Diamond (1998) sostiene que *“El apego y la sexualidad no son fenómenos claramente diferenciados en el desarrollo humano... La sexualidad, en el niño, surge en el contexto del vínculo de apego. El apego y la sexualidad están fundamentalmente relacionados y se solapan entre ellos”* (pág.160).

Otro punto en disputa fue el valor de la fantasía. Bowlby rechazaba la idea kleiniana de la fantasía surgiendo de pulsiones internas. Bowlby las veía como una forma de intentar dar significado a la experiencia y una modalidad de elaboración secundaria para defender una autoestima flaqueante. En todo caso, la fantasía no puede ser un producto autogenerado sino que, como todo producto

psíquico, tiene que verse como un efecto creado por la calidad total de la relación y su construcción representacional.

Invirtiendo los términos, lo que Bowlby destacó es el profundo impacto que las fantasías de los padres pueden tener sobre el niño, hay fantasías intergeneracionales, incluso pobremente articuladas, que pueden afectar a la identidad y al intercambio interpersonal de varias generaciones de individuos (“Nosotros, los García, estamos destinados a realizar grandes obras”).

Bowlby daba mucho valor a la exploración del pasado del paciente, lo que contrastaba mucho con el énfasis kleiniano en el aquí y ahora y que llevó a muchos psicoanalistas a mirar con malos ojos cualquier referencia al pasado.

2.1.2 Tesis Nacionales

Escobar, J. (2011) *Historia de los patrones de apego en madres adolescentes y su relación con el riesgo en la calidad del apego con sus hijos recién nacidos. (Tesis de Maestría).*

El presente estudio tiene por objeto determinar la relación que existe entre los patrones de apego de madres adolescentes con sus figuras primarias y la presencia o ausencia de riesgo relacional con sus bebés recién nacidos, en el marco de la teoría de la persistencia transgeneracional del apego. Se considera de manera específica variables psicosociales, cuya incidencia puede ser favorable o desfavorable en la constitución del tipo de apego. Se utiliza un diseño de carácter no experimental, transversal, descriptivo y correlacional, aplicado a 30 díadas (madre y bebé), rango de edad entre los 16 y 18 años. Los instrumentos utilizados son el PBI (Parental Bonding Instrument); la pauta de evaluación relacional madre-recién nacido y la entrevista semiestructurada. Los resultados

encontrados son: la muestra presenta mayor porcentaje de historias de apego inseguro que en la población general. Este dato no tuvo una relación estadísticamente significativa con el riesgo relacional en las díadas, pero se encontró un alto porcentaje riesgo relacional (40%) y una relación estadísticamente significativa entre riesgo y la percepción de apoyo familiar. Ello permite considerar el apoyo familiar como factor protector importante; función que no cumple la pareja, por la presencia de bajo nivel de compromiso y proyección futura.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. Los datos evidencian que en la muestra estudiada aparece un mayor porcentaje de historias de apego inseguro que en la población general de referencia. Si bien este dato no tuvo una relación estadísticamente significativa con el riesgo relacional observado en las díadas, es importante considerar el alto porcentaje observado en términos de riesgo relacional en las díadas y la relación estadísticamente significativa entre esta variable y la percepción de apoyo familiar.
2. Si bien no aparece una relación significativa entre apego inseguro con las figuras primarias de las madres adolescentes y el riesgo relacional con sus bebés, se encontró cierta tendencia de asociación lo que sugiere la necesidad de realizar nuevos estudios que consideren una población mayor.
3. El diseño de esta investigación que aborda a las madres a pocas horas del parto, puede haber sido afectado por el contexto psicológico propio de la maternidad reciente, que sin duda induce en la madre una intensa movilización emocional.

4. En lo que respecta a la pareja se presentaron en muchos casos embarazos que no fueron buscados, pero tampoco tomaron medidas para prevenirlo. Este dato es relevante para la prevención de embarazos adolescente, ya que estos datos revelan que existen todavía carencias en las políticas de educación sexual; si bien las adolescentes afirmaban tener conocimientos del uso de métodos anticonceptivos, un porcentaje importante no tenía una vida sexual saludable.
5. Considerando la relación significativa entre la presencia de apoyo familiar y el bajo riesgo relacional, se considera de gran importancia para futuras investigaciones el realizar intervenciones que apunten a apoyar a las jóvenes y a sus padres en el proceso de la maternidad y definición de roles.
6. Es necesario plantear la vigencia del tema de la maternidad adolescente que si bien es un tema muy explorado, en la realidad social sigue repercutiendo y generando polémicos debates.

Fourment, K. (2009) *Validez y confiabilidad del auto-cuestionario de modelos internos de relaciones de apego en un grupo de madres de Lima Metropolitana. (Tesis de Licenciatura).*

Los Modelos Internos de Relaciones de Apego son representaciones mentales internalizadas que se adquieren a través de las experiencias reales de la vida del niño con sus padres o cuidadores principales. Estas representaciones, una vez formadas, persisten a lo largo de la vida y subyacen a las complejidades de la conducta adulta. En relación a este tema existe un gran número de artículos publicados, sin embargo respecto a la medición del constructo aun se presentan dificultades y escasez de estudios, sobretodo en nuestro contexto. Por ello el presente estudio describe la validez y

confiabilidad del Auto-cuestionario de Modelos Internos de Relaciones de Apego (CaMir) en un grupo de 50 madres de un distrito del Cono Sur de Lima Metropolitana. Para la confiabilidad se evaluó la consistencia interna y la estabilidad temporal (test re-test), mientras que la validez del constructo se realizó a través del análisis factorial de cada escala. Para la validez de constructo convergente se planteó una comparación entre la puntuación de la escala y la puntuación estimada para una entrevista semi-estructurada. Los resultados muestran que los niveles de confiabilidad y validez no son del todo satisfactorios. A partir de ellos se plantea una discusión relacionándolos con la población que participó y las limitaciones propias del instrumento.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. En relación a la confiabilidad de las escalas, podemos afirmar que esta estaría funcionando relativamente mejor para la medición por consistencia interna. Lo que nos indicaría que, si bien cada una de las escalas no están logrando evaluar un mismo tema de manera homogénea, la medición que realizan persiste medianamente a lo largo del tiempo.
2. Respecto a la validez de constructo convergente del instrumento, se obtuvo un mayor acuerdo entre las estimaciones de las entrevistas y los puntajes alcanzados para el prototipo preocupado y el evitativo, mientras que el prototipo seguro alcanzó un acuerdo menor.
3. Se encontraron mejores resultados en la medición de las experiencias presentes tanto para el prototipo preocupado como para el prototipo seguro. Lo que evidencia que evaluar; la situación actual de las mujeres ha sido más sencillo que

evaluar situaciones pasadas o elaboraciones que requieren evocaciones o evaluaciones más complejas.

4. Los resultados dispares encontrados no permiten afirmar que el CaMir sea un instrumento totalmente válido y totalmente confiable. Sin embargo, es posible mencionar algunas escalas que funcionan adecuadamente porque alcanzaron niveles de confiabilidad medios o aceptables y acuerdos elevados para la validez. Estas serían: (a) para el prototipo preocupado: La escala Preocupación familiar, (b) para el prototipo evitativo: Las escalas indisponibilidad parental y Resentimiento de rechazo y por último, (c) en el área de apego no resuelto: La escala de Traumatismo Parental.
5. El instrumento utilizado presenta limitaciones, como la ausencia de un manual y definiciones de las áreas que intenta evaluar, además que su método de aplicación, al ser extenso y complejo, genera dificultades. Estas limitaciones enlazadas con características de la población como el NSE, el entorno y las actividades que acostumbran realizar, pueden haber convergido y generado las importantes dificultades encontradas para la confiabilidad y validez de las escalas del instrumento.
6. Proponemos, para posteriores investigaciones, trabajar con una muestra mayor que permita realizar un análisis factorial del total de la prueba. Además, sería importante poder realizar evaluaciones con distintos niveles socioeconómicos, y así poder discriminar si las dificultades están más ligadas al instrumento o a la población. Asimismo, proponemos corroborar la validez CaMir con otros instrumentos válidos.

Vargas M. (2012) *Estilos de Apego entre el niño y las auxiliares de educación en una institución educativa Inicial del Callao.* (Tesis de Maestría).

La investigación de tipo descriptivo simple tuvo como propósito determinar el estilo de apego predominante que se estableció entre el infante menor de dieciocho meses y las auxiliares de educación inicial en una institución educativa del Callao. La muestra fue no probabilística y de tipo intencional. Estuvo conformada por catorce niños y cinco auxiliares de educación. El instrumento aplicado fue la Escala Massie Campbell de observación de indicadores de apego madre-bebé en situaciones de stress (ADS) elaborado por Massie & Campbell (1978) adaptada por la autora (2011). Los resultados fueron que el 57.1% de los niños evidenciaron apego seguro con sus auxiliares mientras que el 42.9% desarrollaron apego desorganizado. Los resultados satisfactorios fueron producto de la orientación y monitoreo permanente por parte de las docentes tutoras.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. Se encontró en los resultados de la investigación que el estilo de apego predominante que se establece entre el niño menor de dieciocho meses y las auxiliares de educación a su cargo en la institución Educativa de La Perla Callao es con tendencia de apego seguro en un 57.1% frente a un 42.9% de estilo desorganizado.
2. Las respuestas inmediatas de las auxiliares de educación ante las demandas afectivas de los bebés, los niveles de comunicación (entonar canciones, hablarles de manera constante) practicadas durante todo el año en el aula, evidenció estilo de apego seguro a partir de la aplicación del instrumento Escala Massie Campbell de

Observación de indicadores de apego Madre Bebé en situaciones de stress (1978) en las dimensiones planteadas: mirada, vocalización, tacto, sostén, afecto y proximidad.

3. El estilo de apego seguro entre el niño menor de dieciocho meses y las auxiliares de educación inicial según género alcanzó un 83.3% en las niñas y un 37.5% en los niños de la muestra. Lo cual indica para esta investigación se estableció mayor conexión afectiva con el género femenino.
4. Es importante determinar el tiempo de permanencia de la auxiliar de educación en la atención del grupo de niños menores de dos años por todo el año escolar, sin rotación o cambios para generar las pautas necesarias para establecer vínculo afectivo positivo con los niños a su cargo.
5. Resulta necesario establecer un manual u orientaciones básicas que verifiquen el perfil auxiliar y docente brindando la importancia del mundo afectivo y social de los niños en edades tempranas que fijarán las pautas para el desarrollo posterior de su personalidad.

A. Trabajo Internacional

Lago de Zota, A. y Munera, L. (2008). *Condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño, una propuesta alternativa para la formación docente.* (Tesis de Maestría).

Los objetivos desarrollados en este trabajo apuntaron a indagar los antecedentes investigativos de la educación infantil colombiana, caracterizar los perfiles de educadores y estudiantes, consolidar opiniones sobre la formación de autonomía en el niño. Resultados que posibilitaron la construcción de una propuesta curricular que hace relevante la formación de su autonomía. La autonomía se

abordó desde categorías empíricas con fundamentación conceptual en autores como Piaget, Kolhber, Vigotski, Bornas, Kamii, entre otros. La convergencia en la concepción de autonomía se evidenció mediante la formación e intervención pedagógica que promueve en los niños el salir de su egocentrismo para colaborar entre sí, someterse a reglas comunes como resultado del aprendizaje, la intervención educativa realizada con intencionalidad y asumida por la persona autónoma.

Gutiérrez, L. y Galleguillos, D. (2011) *Desarrollo del Vínculo de Apego en la díada Madre-Bebé prematuro, que practicaron el método Madre Canguro.* (Tesis de Licenciatura).

El nacimiento de un hijo de término es una situación esperada por los padres, lo que lleva a tener la esperanza de que al momento de nacer el bebé será llevado al hogar para conformarse como nuevo integrante del núcleo familiar. Cuando esta situación no ocurre y surgen complicaciones que requieren la hospitalización del bebé, se generan en los padres ansiedad, incertidumbre y temor. A pesar de la trayectoria de la Unidad de Neonatología del Hospital San José, la institución carecía de tratamientos alternativos al uso convencional de incubadoras para el manejo de bebés prematuros. En este contexto, surge la iniciativa de un grupo de Neonatólogas, quienes emprenden el desafío de implementar el Método Madre Canguro, como tratamiento alternativo para niños prematuros, el cual se basa en el contacto prolongado piel a piel entre el bebé y su madre y/o padre. En referencia a los beneficios evidenciados en prematuros por más de 30 años de implementación en Colombia, el Método Madre Canguro (MMC), se configura como una alternativa terapéutica, que probadamente beneficia el desarrollo biosomático del bebé y el cual además se constituye en una de las intervenciones más precoces en salud mental, a partir de favorecer

el establecimiento de vínculos de apego tempranos en la díada madre-hijo prematuro y/o padre-hijo prematuro. Frente a este panorama resulta de fundamental importancia mencionar que la condición de prematuro de un hijo/a para los padres y madres, se constituye en una situación sumamente compleja y estresante, en la cual se requiere la hospitalización del bebé hasta alcanzar estabilidad y madurez suficiente para equipararse a un bebé nacido de término. Ante este escenario, madres y padres de bebés prematuros experimentarían estados emocionales complejos, derivados de percibir la condición de vulnerabilidad de su bebés prematuros/as y experimentar la separación de sus hijos que implica la hospitalización. En este sentido, el MMC, se constituiría en una instancia favorecedora del contacto piel a piel entre el bebé y su madre y/o padre, aportando al desarrollo integral de los bebés prematuros. Los beneficios bio-somáticos comprobados empíricamente por más de 30 años de aplicación en Colombia e investigaciones, en torno a los beneficios de la aplicación del MMC, lo sitúan 4 como una alternativa confiable para el manejo de bebés prematuros. En el contexto anteriormente expuesto surge el interés investigativo por indagar en el impacto del Método Madre Canguro en el desarrollo del vínculo de apego en la díada madre - bebé prematuro/a, participantes en el Proyecto Madre Canguro, implementado en la Unidad de Neonatología del Complejo Hospitalario San José. En este sentido, se considera que la etapa neonatal, se constituye en un momento sumamente sensible y crítico” (Schoore, 1994) del ciclo vital del infante, en donde se despliega la oportunidad de promover un apego seguro y la potenciación de las capacidades parentales en las madres y padres de bebés prematuros. La presente investigación se enmarca principalmente en la Teoría de Apego. Sin embargo, resulta enriquecedor para los propósitos investigativos del presente estudio, considerar los aportes del Enfoque de Resiliencia, como teoría que complementariamente facilitaría la comprensión de la compleja

situación experimentada por las madres y los padres al enfrentarse a las dificultades derivadas de la condición de prematuridad de sus hijos/as. Es así como la comprensión de los vínculos tempranos entre madres y bebés, desde una perspectiva integrativa, permitiría visibilizar la articulación entre Apego, Parentalidad y Resiliencia.

Entre las principales conclusiones tenemos las siguientes:

1. En referencia a la humanización de los cuidados para bebés, se han implementado en más de 40 países proyectos Mamá Canguro intrahospitalarios y solo en escasos países se practica este método en forma ambulatoria, hoy uno de ellos es Chile.
2. En base a las evidencias de la presente investigación se articulan dos ámbitos indisociables a criterio de las investigadoras, el empoderamiento y percepción de autoeficacia parental que se traduce en un aporte a la construcción psíquica temprana en la etapa más sensible y crítica en el desarrollo del niño(a).
3. La presente investigación configura un intento de “humanizar al bebé”, ya que si los bebés “nacen con mente”, se deduce que poseen salud mental, por lo tanto se pueden enfermar psicológicamente y por este motivo ellos tienen derecho a un tipo de intervención psicológica específica.
4. En total de las díadas donde el bebé tenía más de dos meses de edad cronológica, fue posible visibilizar una interacción rítmica y acompañada con la madre, que daba cuenta de una sincronización importante entre la sensibilidad materna y las conductas de apego licitadas por los bebés investigados.
5. Frente a estos hallazgos, es posible dar cuenta de que en la mayoría de los casos la tendencia presentada en la primera

instancia de observación se vio confirmada con la evaluación de una calidad de apego orientada hacia el establecimiento de estilo de apego seguro.

6. Otro aspecto fundamental evidenciado en la presente investigación, es la presencia de la capacidad de mentalización en la totalidad de las madres y padres investigados, es decir la capacidad de los padres para relacionarse con su hijo como un “ser mentalizador”. Esta función permitirá a los padres visualizar los estados mentales en sí mismo y en los otros, atribuyéndoles un significado.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Crianza con apego

Antecedente Histórico

El primer estudioso en tratar a fondo una teoría de apego a partir de los conceptos ya existentes que aportara la psicología del desarrollo, cuyo objeto fué describir y explicar por qué los niños en sus primeros años muestran apego hacia sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación con los mismos, fue John Bowlby, el trató en lo posible de mezclar los conceptos provenientes de la etología, el psicoanálisis y de la teoría general de los sistemas para explicar el fuerte lazo emocional que existe entre un hijo y su madre. (Fonagy, 2004; Oliva, 2004; Girón, Rodríguez y Sánchez, 2003, p. 504).

“El modelo que Bowlby propuso se basó en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo” (Oliva, 2004; Girón, Rodríguez y Sánchez, 2003, p. 203).

Bowlby (1993) definió la conducta de apego como:

“Cualquier forma de comportamiento recurrente que hace que una persona muestre proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. Siempre que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir simplemente en una verificación visual o auditiva del

lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. No obstante, en algunos casos se observa también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, estas conductas dan como resultado que la figura de apego acuda a brindar sus cuidados”. (p. 60)

Concepto

López (2009) define apego como:

El vínculo afectivo por excelencia; lo establecen los niños y niñas durante el primer año de vida con las personas que los cuidan, con uno o varios cuidadores, y, salvo situaciones muy extremas, mantienen este vínculo toda la vida con esas personas. Incluso cuando esas personas a las que se vinculan mueren, éstas pueden seguir siendo figuras afectivas muy importantes en su vida. (p. 63)

Pero la capacidad de establecer nuevos vínculos de apego permanece abierta durante toda la vida, de manera que niños relativamente mayores pueden apegarse a nuevos cuidadores, por ejemplo, a los padres adoptivos, a alguna hermana o hermano y, en la vida adulta, a la pareja. “El apego es un vínculo generoso: cuando mejor esté vinculado el niño o niña a la madre, más probable es que se vincule bien al padre, a los hermanos, a otros familiares y a su pareja en la vida adulta”. (López, 2009, p.109)

Por eso, si el apego es adecuado, no tendría que haber celos entre las figuras de apego (entre el padre y la madre

o entre la nuera y la suegra, por ejemplo). Los celos, en el caso del apego, son siempre una forma deficitaria de vivir esta relación, a diferencia de lo razonables que pueden ser, a veces, en las relaciones de pareja.

Componentes básicos, características y funciones del apego.

Componentes básicos del Apego.

Gonzales (2003) afirma que este vínculo tiene tres componentes básicos tan interrelacionados que forman un sistema:

- a) La construcción mental que acaba haciendo el niño (conocimiento de la relación de pertenencia– “Son mis padres, soy su hijo” – e incondicionalidad–“No me van a fallar” –; representación de la relación, de las figuras de apego y de sí mismo, así como la representación que cree tienen los cuidadores de él);
- b) La unión afectiva (sentimientos estables positivos asociados a las figuras de apego: alegría y bienestar con su presencia, ansiedad en su ausencia no entendida, ternura y empatía hacia los cuidadores, etc.); y
- c) El sistema de conductas de apego (todo un sistema orientado a mantener la proximidad o accesibilidad, la interacción privilegiada de contacto y comunicación íntima, la exploración con base segura, el refugio en las dificultades, el consuelo emocional de los cuidadores, etc.).

Características del Apego.

Gómez (2009) afirma que, a través de la interacción de los sistemas de conducta se genera el apego, cuyas características son las siguientes:

- a) El apego se caracteriza por el esfuerzo en mantener la proximidad con la persona con la que se está vinculando. Establecida la vinculación afectiva, el apego es un sistema que se activa en estados de peligro, aflicción o inseguridad. En esta situación, la primera reacción es la recuperación de la proximidad y el contacto.
- b) El apego se caracteriza también por el mantenimiento de contacto sensorial privilegiado. En este tipo de interacción es donde mayor contacto corporal se produce entre dos personas. La distancia corporal, la distancia de las caras es mínima. Los sonidos, el lenguaje peculiar especialmente modulado, los olores, el tacto, la calidez, la ternura caracterizan este momento. En realidad, esta intimidad físico-sensorial sólo se recuperará en la relación de amantes adultos.
- c) Otra de las características del apego consiste en que la seguridad que promueve el propio vínculo permite la exploración del entorno. En efecto, en su génesis se establece la base de seguridad que promueve relaciones con el entorno más eficaces. La seguridad que aporta la vinculación afectiva, siendo la figura de apego la referencia esencial, permite al niño o a la niña explorar el mundo que le rodea.

- d) La ansiedad ante la separación es otra de las características del sistema de apego. Como indicábamos, la figura de apego es la referencia que genera seguridad.

Funciones del Apego.

En este sentido, el apego tiene múltiples funciones. López (2009) señala las siguientes:

- a) Es un sistema de conductas con el que las crías humanas contribuyen a su supervivencia, procurando estar próximas a su cuidador que las alimenta y protege. El lloro es innato, una capacidad que permite a la cría decir que no se encuentra bien, que necesita ciertos cuidados, o que ha observado algún peligro en su entorno. De esta forma, el sistema de apego no sólo ayuda a los cuidadores manteniendo la proximidad, contribuyendo a la seguridad del propio niño, sino que solicita los cuidados, los reclama, incluso angustiosamente, cuando los necesita, dos formas de contribuir a su supervivencia.
- b) Es el recurso fundamental para sentirse seguro, confiado, sereno y estable emocionalmente. El niño, al saberse aceptado, valorado, querido y cuidado, protegido, puede emocional y sentimentalmente sentirse seguro, tranquilo y alegre. “Nada me puede pasar y, si algo malo me sucede, tendré una ayuda eficaz”.

El crecimiento de los apegos primarios

Hace muchos años, Schaffer y Emerson (1964) estudiaron el desarrollo el apego siguiendo a un grupo de bebés escoceses desde el inicio de la infancia hasta los 18 meses

de edad. Una vez al mes, las madres eran entrevistadas para determinar 1) Cómo respondía el bebé cuando era separado de acompañantes cercanos en siete situaciones (por ejemplo, ser dejado en una cuna o ser dejado en presencia de extraños) y 2) las personas a quienes el bebé dirigía las respuestas de separación. Se juzgaba que un niño estaba apegado a alguien si la separación de esa persona producía en forma confiable una protesta.

Schaffer y Emerson comprobaron que los bebés pasaban por las siguientes fases a medida que desarrollaban lazos íntimos con sus cuidadores:

La fase Asocial (0 a 6 semanas)

El bebé muy pequeño es considerado asocial debido a que diversas clases de estímulos sociales o no, producen una reacción favorable, a la vez que muy pocos generan algún tipo de protesta. Hacia el final de este periodo, los bebés comienzan a mostrar preferencia por estímulos sociales, como una cara sonriente.

La fase de los apegos indiscriminados (de 6 semanas a 7 meses)

“En esta etapa los bebés disfrutan la compañía humana pero tienden a ser algo indiscriminados sonríen más a las personas que a otros objetos que parecen tener vida, como títeres parlantes” (Ellsworth, Muir y Hains, 1993, p.201).

También es probable que se irriten siempre que cualquier adulto los deposite en el suelo. Aunque los bebés de tres a

seis meses reservan sus sonrisas más grandes para acompañantes familiares Watson y Cols, (1979) y son consolados con más rapidez por estos, parecen disfrutar de la atención que reciben casi de cualquiera, incluyendo extraños.

La fase de los apegos específicos (De los 7 a los 9 meses)

Entre los siete y los nueve meses de edad, los bebés comienzan a protestar sólo cuando son separados específicamente de una persona, por lo general la madre. Ahora que pueden gatear, los bebés a menudo lo hacen detrás de su madre, permanecen cerca de ella y la saludan con afecto cuando regresa. También incrementan su grado de cautela hacia los extraños. Según Schaffer y Emerson (1954) estos bebés han establecido su primer apego genuino.

La formación de un apego fuerte con un cuidador tiene otra consecuencia importante: estimula el desarrollo de comportamiento exploratorio. Ainsworth (1979) hace hincapié que una figura a la que el bebé está apegado le sirve como una base segura para la exploración, un punto de seguridad desde el cual un bebé puede sentirse libre para aventurarse.

La fase de los apegos múltiples

Semanas después de haber establecido sus vínculos iniciales, alrededor de la mitad de los bebés del estudio de Shaffer y Emerson se apegaron a otras personas como padres, hermanos, abuelos o quizá incluso una niñera

regular. A los 18 meses de edad, muy pocos bebés estaban apegados a una sola persona y algunos estaban apegados a cinco o más.

2.2.1.1 Evolución Teoría del Apego: Modelos mentales

En un primer momento Bowlby (1969) hizo una descripción meramente conductual; la necesidad aparece en ausencia del cuidador/a y la presencia de éste/a hace desaparecer esa necesidad. En 1973 Bowlby sostuvo que la meta del sistema de apego era mantener al cuidador accesible y receptivo y para referirse a esto, utilizó el término disponibilidad. Posteriormente, Bowlby (1980) incorporó la noción de que las experiencias con el cuidador, mediante una serie de procesos cognitivos, dan lugar a modelos representacionales. Craik, (1943) citado en Fonagy (2004) ya se había anticipado dando nombre a esta serie de mecanismos cognitivos refiriéndose a ellos como Modelos de Funcionamiento Interno.

En esta misma línea, entendemos que un sistema de apego alcanza el objetivo cuando ofrece seguridad al niño.

“Por tanto desde esta perspectiva, la respuesta sensible del cuidador es ya un primer organizador psíquico e implica dos operaciones: conseguir acceso al estado mental del niño y atribuir significado a ese estado mental” (Girón, 2003, p. 79).

Para que el cuidador pueda hacerlo debe tener un buen nivel de función reflexiva (Fonagy, 1999; Fonagy, Leigh, Steele y cols., 1996). Pero este tipo de funcionamiento mental no sería posible desde una lectura determinista de la investigación neurológica (Wylie y Simon, 2004), lo que hemos de agradecer a Bowlby.

Apoyándonos en lo anterior creemos necesario una visión amplia donde la plasticidad cerebral ocupa un papel importantísimo. Anteriormente la neurobiología había dado pie a una posición que se ha dado en llamar fatalismo neuronal (Cozolino, 2002). Dicho fatalismo consistía en concebir el cerebro como una entidad relativamente estática, determinada por la interacción de la pre-programación genética y las experiencias infantiles tempranas (Cozolino, 2002). Desde esta posición sería imposible entender, por ejemplo, que toda forma de terapia psicológica, sea cual sea la orientación teórica desde la que se lleve a cabo, se basa en la noción de que los seres humanos podemos modificar aspectos básicos de nuestro funcionamiento mental, ya sean cognitivos, emocionales conductuales o relacionales (Botella, 2005; Girón, Rodríguez, Sánchez, 2003; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983).

Las investigaciones sobre plasticidad cerebral Wylie y Simon (2004) han puesto en evidencia que durante los primeros años tiene lugar un proceso de desarrollo cerebral único por su magnitud.

Este proceso resulta sumamente sensible a las condiciones ambientales y en particular a las que dependen de la interconexión entre el niño y las figuras de apego (Botella, 2005). La evidencia que se desprende de las investigaciones sobre el efecto de las relaciones de apego en el desarrollo mental, indica consistentemente que, por ejemplo, el estrés y el trauma perjudican el desarrollo óptimo, mientras que el apego seguro lo promueve (Schoore, 2001).

“La disposición innata a buscar protección ante el peligro o amenaza es regulada en cada momento por los Modelos Internos de Funcionamiento”. (Botella, 2005, p.73)

El mismo Bowlby (1990) hizo referencia a los “mecanismos que subyacen la asociación causal entre el tipo de apego infantil y las posteriores vinculaciones emocionales, los modelos representacionales” (p. 25). Se trata de representaciones mentales generadas en la primera infancia a partir de la interacción con los padres o cuidadores principales e incluyen información sobre sí mismos, la figura de apego y la relación entre ambos. Es decir, una idea de quiénes y cómo son sus figuras de apego, y qué puede esperar de ellas. Una vez interiorizados por el niño los modelos representacionales de su relación con las figuras de apego, estos mismos modelos le van a servir de guía para el establecimiento de otras relaciones significativas a lo largo de su vida (Bowlby, 1989).

Con este modelo representacional como base, niños y niñas y, posteriormente adolescentes, se enfrentarán al resto de relaciones interpersonales que establezcan constituyendo un buen predictor de la conducta y competencia futura (Lafuente, 2000). Los modelos representacionales internos que se forman en los niños, a partir de las primeras respuestas significativas de sus cuidadores a sus necesidades de apego, van a constituir el sistema con el cual el niño va a modelar su conducta, tanto ante sí mismo como ante los demás (Girón, 2003). Según Botella (2005) dado su origen evolutivamente previo al lenguaje y a la maduración de las estructuras neurológicas necesarias para la memoria explícita, tales modelos se codifican en la memoria implícita.

En suma, puede afirmarse que las funciones primordiales de apego son:

- a) Mantenimiento de la proximidad.
- b) Base segura desde la cual explorar el mundo.
- c) Refugio seguro en el que buscar consuelo y seguridad ante el peligro o la amenaza.

Sobre los modelos representacionales Cook (2000) afirma que no son tan internos. Este autor insiste en que la teoría del apego es una teoría sobre cómo los procesos interpersonales afectan al desarrollo social y cognitivo.

Desde una perspectiva más integradora, el reconocimiento del papel fundamental que juegan las experiencias provenientes de las relaciones de apego en el desarrollo de la plasticidad cerebral, permite empezar a atisbar posibles integraciones entre la investigación sobre apego infantil, apego adulto, psicología evolutiva, neurociencias, psicopatología y teorías sistémicas de la familia. (Botella, 2005, p. 53)

2.2.1.2. Dimensiones del Apego

Ainsworth y Cols. (1978) “Diseñaron una situación experimental, la Situación del Extraño, para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés” (p. 23). La Situación del Extraño es una simple prueba de laboratorio para medir el apego, en niños de 1-2 años. Consta de dos episodios de una breve separación entre el niño y la persona que lo cuida. El objetivo era evaluar la manera en que los niños utilizaban a los adultos como fuente de seguridad, desde la cual podían explorar su ambiente; también la forma en que reaccionaban ante la presencia de extraños, y sobretodo en los momentos de separación y de reunión con la madre o cuidador.

En los resultados de la prueba, Ainsworth encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir tres dimensiones conductuales que eran representativos de los distintos estilos de apego establecidos:

1. Apego seguro
2. Apego inseguro-evitativo
3. Apego inseguro ambivalente

Niños de apego seguro

“En el apego seguro aparece ansiedad de separación y reaseguramiento al volver a reunirse con el cuidador. Se interpreta como un Modelo de Funcionamiento Interno caracterizado por la confianza en el cuidador, cuya presencia le conforta” (Fonagy, 2004, p.21).

Las personas con estilo de apego seguro son capaces de usar a sus cuidadores como una base segura cuando están angustiados. Saben que los cuidadores estarán disponibles y que serán sensibles y responsivos a sus necesidades. El estilo de apego seguro se ha observado en un 55%-65% de niños en muestras no clínicas (Botella, 2005, p. 36). Oliva (2004) cita la cifra del 65%-70% de los niños observados en distintas investigaciones realizadas en los Estados Unidos.

Para Aizpuru (1994): “Un patrón óptimo de apego se debe a la sensibilidad materna, la percepción adecuada, interpretación correcta y una respuesta contingente y apropiada a las señales del niño que fortalecen interacciones sincrónicas” (p. 34).

“Las características del cuidado materno en este caso son de disponibilidad, receptividad, calidez y conexión”. (Botella, 2005, p.298).

Niños de apego inseguro-evitativo

En el apego inseguro-evitativo, la observación fue interpretada como si el niño no tuviera confianza en la disponibilidad de la madre o cuidador principal, mostrando poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con la madre o cuidador. Incluso si la madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento (Fonagy, 2004, p. 58). En la situación extraña los niños con estilo de apego evitativo no lloran al separarse de la madre, sin embargo, hay evidencia de que se dan cambios en su sistema nervioso notables en la aceleración del ritmo cardíaco y otras alteraciones (Botella, 2005). Debido a su conducta independiente en la Situación del Extraño y su reacción carente de emociones ante la madre, podría interpretarse como una conducta saludable. Sin embargo, Ainsworth intuyó que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas (citado en Oliva, 2004). El estilo de apego inseguro-evitativo se ha observado en un 20%-30% de niños en muestras no clínicas. (Botella, 2005, p. 36)).

“Las características del cuidado materno en el apego inseguro son de rechazo, rigidez, hostilidad y aversión al contacto”. (Gonzales, 2005, p.65).

“Respecto a las conductas maternas, las madres de niños con estilo inseguro-evitativo pueden ser sobre estimulantes e intrusivas”. (Aizpuru, 1994, p. 37).

Niños de apego inseguro-ambivalente

En el apego inseguro-ambivalente el niño muestra ansiedad de separación pero no se tranquiliza al reunirse con la madre o cuidador, según los observadores parece que el niño hace un intento de exagerar el afecto para asegurarse la atención (Fonagy, 2004, p. 78). Estos niños se mostraban tan preocupados por la ausencia de la madre que apenas exploraban en la Situación del Extraño.

“Las respuestas emocionales de un niño con apego de tipo inseguro ambivalente van desde la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto”. (Oliva, 2004, p. 309).

En este tipo de apego parece que la madre o cuidador, está física y emocionalmente disponible sólo en ciertas ocasiones, lo que hace al individuo más propenso a la ansiedad de separación y al temor de explorar el mundo.

Para Mikulincer (1998): “Es evidente un fuerte deseo de intimidad, pero a la vez una sensación de inseguridad respecto a los demás” (p. 66). Este estilo de apego se ha observado en un 5%-15% en niños de muestras no clínicas (Botella, 2005; Del Barrio, 2002). Oliva (2004) nos da cifras del 10% en los estudios realizados en los Estados Unidos. Sin embargo, Oliva también indica que en estudios realizados en Israel y Japón se encuentran porcentajes más altos.

“Las características del cuidado materno en este caso son de insensibilidad, intrusividad e inconsistencia” (Botella, 2005, p.58).

Se podría decir que el rasgo que más define a estas madres es el no estar siempre disponibles. Sin embargo, algunos estudios (Stevenson-Hinde y Shouldice, 1995; Isabella, 1993) han encontrado que en algunas circunstancias estas madres se encuentran responsivas y sensibles, lo que podría indicar que son capaces de interactuar positivamente con el niño cuando se encuentran emocionalmente estables.

En la misma línea Oliva (2004): “Destaca la actitud de las madres de interferir durante la conducta exploratoria de los niños, este aspecto unido a que en algunas ocasiones las madres se muestran responsivas y sensibles podría aumentar la dependencia y falta de autonomía del niño” (p. 23).

Esto puede llegar a explicar la percepción que el niño puede llegar a tener del comportamiento contradictorio de la madre.

“Estas conductas como una estrategia, no necesariamente consciente, dirigida a aumentar la dependencia del niño, asegurando su cercanía y utilizándola como figura de apego”. (Cassidy y Berlin, 1994, p.76)

2.2.1.3. La validez transcultural de la teoría del apego

La teoría del apego formulada por Bowlby y Ainsworth (1998): “Tenía una supuesta validez universal como consecuencia de sus raíces biológicas: las conductas de apego manifestadas por el bebé, y las correspondientes conductas maternas de cuidados tienen la función de garantizar la supervivencia del bebé” (p. 55). Sin embargo, esta supuesta validez universal de la teoría estaba fundamentada en un modelo teórico más que en resultados de investigaciones.

Este modelo no tenía en cuenta el factor cultural, y se basaba en estudios etológicos y primatológicos, según los cuales el apego tiene un claro valor adaptativo, ya que los sujetos que manifiestan estas conductas tienen más posibilidades de sobrevivir.

Desde un punto de vista antropológico es razonable pensar que en distintas culturas, que representan distintos ambientes de adaptación, habrá diferencias entre las prácticas de crianza consideradas más adecuadas, por lo que variarán los comportamientos y reacciones de los padres ante las llamadas y señales de sus hijos.

“Estas prácticas y las interacciones establecidas con los niños, que se considerarán correctas desde el punto de vista de la cultura de pertenencia, no tienen porque ser compatibles con los principios de adaptación filogenética o individual”. (Hinde y Stevenson-Hinde, 1990, p.86).

Con excepción de las primeras observaciones que Ainsworth había realizado en Uganda, la mayoría de observaciones sobre conductas de apego habían tenido lugar sobre niños pertenecientes a la cultura occidental. Ello hacía que las

investigaciones en las que se empleaba la Situación del Extraño revelasen unos comportamientos semejantes en los niños estudiados, con un claro predominio de los patrones denominados de apego seguro.

Sin embargo, en la última década se han realizado estudios en otros países y en otras culturas que han empezado a cuestionar la validez universal de la Situación del Extraño como procedimiento para evaluar el apego, y en consecuencia, de la misma teoría del apego. Los estudios realizados por Sagi y colegas en Israel (Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir y Estes, 1985; Sagi, 1990; Sagi et al., 1994) han encontrado un elevado número de niños que muestran apego inseguro-ambivalente (C) en la Situación del Extraño, en comparación con los datos de Ainsworth.

Los estudios realizados en Japón (Mikaye, Chen y Campos (1985; Takahashi, 1990)) también apuntan a una elevada incidencia de este tipo de apego, con una ausencia total de apegos inseguros-avoidantes. En cambio, en Alemania (Grossman y Grossman, 1990) es el tipo de apego inseguro-avoidante (A) el que sobresale con respecto a los datos procedentes de EE.UU. Incluso dentro de EE.UU. se han encontrado distintas distribuciones en el tipo de apego manifestado en la Situación del Extraño cuando los sujetos pertenecen a un distinto grupo étnico-cultural. Así, Jackson (1993) indica una mayor incidencia del apego inseguro entre sujetos afro-americanos.

Estas diferencias pueden tener justificaciones de carácter cultural, ya que la Situación del Extraño se basa en los supuestos de que el sistema exploratorio será activado en una sala de juegos, mientras que el sistema de conductas de apego se activará ante el moderado estrés causado por la separación.

Sin embargo, podemos pensar que las variables culturales influirán en el grado de estrés generado. Así, en el caso del Japón, hay que destacar que una de las características de la cultura japonesa es proteger al niño de situaciones difíciles, evitándoles circunstancias estresantes y estimulando su dependencia del adulto (Takahashi, 1990, p. 58).

No es extraño que estos niños muestren mucho estrés en la Situación del Extraño y tiendan a ser clasificados como inseguros-ambivalentes. Así, parece que la proporción de niños así clasificados disminuye cuando se familiariza al niño con la situación experimental.

En cambio, en Alemania, los padres estimulan muy precozmente la autonomía y la implicación del niño en situaciones estresantes, por lo que es probable que la Situación del Extraño les genere poca ansiedad y muestren una conducta muy independiente.

Por otra parte, en las familias afro-americanas es muy frecuente que los niños tengan varios cuidadores, y que las responsabilidades de crianza estén repartidas entre varios adultos, por lo que la Situación del Extraño puede generar escaso estrés en estos niños acostumbrados a distintos adultos y distintas situaciones. En el caso de Israel, las condiciones de crianza de los kibbutz en que los niños son cuidados en grupos por varios cuidadores profesionales, con una atención inconsistente, fundamentalmente durante la noche, podría explicar el apego inseguro-ambivalente.

Aunque podrían existir otro tipo de explicación cultural, ya que en algunos estudios realizados sobre niños cuidados en familia también aparece una elevada incidencia de este tipo de apego. Estas diferencias culturales apreciadas en el comportamiento de

los niños en la Situación del Extraño cuestionan claramente la validez de este procedimiento. Si asumiéramos su validez universal, tendríamos que pensar que en Japón, Israel, Alemania, y en la cultura afro-americana, habría un mayor porcentaje de niños en situación de riesgo de sufrir trastornos socio-emocionales.

Tal vez, este sea el aspecto más relevante de cara la validación de la teoría del apego (Lizendoorn, 1990, p. 58). Se trataría de estudiar si los niños clasificados como de apego seguro muestran una mejor adaptación socio-emocional, independientemente de la cultura de procedencia. No existen demasiadas investigaciones transculturales, pero los datos de que disponemos no permiten concluir que la relación entre el tipo de apego mostrado en la Situación del Extraño y el posterior ajuste del niño sea independiente de factores culturales.

En Japón, los resultados ofrecidos por Takahashi muestran que los niños inseguros-ambivalentes no tuvieron un peor desempeño cuando tenían 32 meses, por lo que lo que la Situación del Extraño parece evaluar entre los niños japoneses no es el tipo de apego establecido con sus cuidadores, sino su habilidad para afrontar el estrés. En cambio, en Alemania los niños clasificados como B si mostraron un comportamiento menos conflictivo durante los años preescolares (Grossman, 1990, p. 66).

No obstante, hay que señalar que este estudio sólo incluía a 35 niños. Los datos de Sagi (1990) sobre Israel, indican que sólo el tipo de apego que el niño establecía con sus cuidadoras resultaba predictor de su ajuste posterior (p. 88).

Otro aspecto que podría apoyar la validez universal de la teoría del apego es la existencia de una relación, también independiente

de factores culturales, entre la responsabilidad materna y el tipo de apego establecido por el niño. Tampoco sobre este punto se disponen de datos transculturales. Sin embargo, nos atrevemos a pensar que hay que definir mejor la sensibilidad o responsabilidad materna/paterna, teniendo en cuenta los factores culturales. Pensamos que aunque puede haber un cuerpo o núcleo común de respuestas o conductas del adulto cuya relación con un desarrollo favorable en el niño sea ajena a la cultura, también habrá otras muchas que adquirirán su sentido en un determinado contexto cultural, de forma que su influencia positiva o negativa sobre el desarrollo socio-emocional del niño estará claramente mediada culturalmente.

La práctica del colecho

En otras culturas, la práctica del colecho es prácticamente universal (y los problemas de sueño en la infancia, en consecuencia, prácticamente desconocidos). Morelli y Cols estudiaron en detalle la conducta y las opiniones de un grupo de 14 madres guatemaltecas de etnia maya y las compararon con las de 18 madres norteamericanas blancas de clase media. Todos los niños mayas (entre dos y veintidós meses) dormían en la cama con su madre y ocho también con su padre. Otros tres padres dormían en la misma habitación en otra cama (dos de ellos con otro hijo mayor), y en tres casos el padre estaba ausente. En diez casos había otro hermano durmiendo en la misma habitación, cuatro de ellos en la misma cama; los otros cuatro niños nos dormían con más hermanos porque eran hijos únicos.

Los niños mayas permanecían con la madre y mamaban a demanda hasta los dos o tres años, poco antes del nacimiento de un hermanito. Las madres normalmente no se enteraban de si el niño mamaba por la noche porque no se despertaban, y les

parecía que el tema no tenía importancia (en cambio 17 de las 18 madres norteamericanas tuvieron que despertarse para alimentar a su hijo, la mayoría durante unos seis meses y las 17 dijeron que las tomas nocturnas eran una molestia).

Entre los mayas no existía una rutina para hacer dormir a los niños, siete se dormían al mismo tiempo que sus padres y el resto se quedaban dormidos en brazos de alguien, los diez que aun tomaban el pecho se dormían con el pecho, no se contaban cuentos para dormir, ni se les bañaba antes de acostarse, solo uno de los niños tenía una muñeca con la que se quedaba dormido; era el único que no había dormido con su madre desde el nacimiento, sino que había pasado unos meses durmiendo en su cuna en la misma habitación para volver luego a la cama materna.

Las madres mayas no concebían que los niños pudieran dormir de otra manera. Cuando se les explicaba que los niños norteamericanos dormían en una habitación separada, mostraron asombro, desaprobación y compasión. Una exclamo: “pero se queda alguien con ellos ¿verdad?” El colecho no es una consecuencia de la pobreza o la falta de habitaciones, sino que se considera fundamental para la correcta educación del niño. Las madres explicaban, por ejemplo, que para decirle a un niño de trece meses que no había que tocar ciertas cosas, bastaba con decirle: “No lo toques, no es bueno, puede hacerte pupa”. Y el niño obedecía. Al explicarles que los niños norteamericanos de esa edad no entienden prohibiciones o incluso hacen todo lo contrario, una madre maya sugirió que esa conducta es consecuencia de tenerlos separados de sus padres por la noche.

Es apasionante comparar como se cría a los niños en distintas culturas.

Por décadas, antropólogos han estudiado las formas de crianza en diferentes sociedades.

For decades, anthropologist have been recording how children are raised in different societies. At first, the mayor goals were to describe parental roles and understand how child-rearing practices and rituals helped to generate adult personality. (Small, 1998, p. 105).

2.2.2 Desarrollo de la Autonomía

2.2.2.1 Concepto

Establecer el concepto de autonomía y sus manifestaciones en el espacio educativo es relevante, por su incidencia en el comportamiento humano. El desarrollo de la autonomía requiere permitir a los niños, niñas y jóvenes desde temprana edad, poder elegir entre varias opciones, para que en sus etapas posteriores de preadolescentes, adolescentes, jóvenes y adultos, sean capaces de tomar decisiones acertadas.

El ser humano es uno de los animales más dependientes en el momento de su nacimiento. Desde el inicio de su vida y durante un largo periodo, precisa de los cuidados de otro, generalmente de un adulto, para cumplir sus necesidades más primarias. (Aranega y Guitard, 2005, p. 52).

Tradicionalmente, desde muy temprana edad, los individuos dependen de lo que otros hagan, de su visión y explicación sobre las cosas que ocurren en el mundo; la

autonomía por el contrario, permite aprender a manejar acontecimientos de manera responsable e inteligente, seleccionar aquellos que sean significativos, que ayuden a crecer a los individuos y a aumentar su bienestar.

Para Bisquerra (2007), La autonomía se manifiesta como:

Un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (p. 23)

Lo anterior permite evidenciar que la autonomía es un concepto complejo, está relacionada con muchos elementos y características que definen a un individuo, se presenta de varias formas y se manifiesta en cualidades humanas.

Por tanto la autonomía se refiere a la capacidad que tiene una persona de valerse por si misma, sin necesidad de control externo, aplicando esta capacidad a todos los aspectos de su vida cotidiana, en cualquier ámbito, personal, domestico, familiar, académico, profesional, social, etc.

Pero valerse por si mismo puede tener connotaciones muy distintas según la edad o los requerimientos con que se encuentre cada persona.

“Se puede hablar de ciertos grados de autonomía que se van adquiriendo a lo largo del crecimiento y que son fruto

de las capacidades evolutivas del niño o niña, unidas a las circunstancias o a las necesidades del momento". (Bornas, 1994, p.74)

2.2.2.2 Dimensiones de la autonomía

El conocimiento de uno mismo

Conocerse a si mismo no es algo que se adquiera en un determinado momento y que una vez adquirido sea inamovible. El conocimiento de si mismo es dinámico, se va adquiriendo a través de la experiencia personal y de la reflexión que se efectúa en las situaciones que se viven de la vida cotidiana. Esta reflexión no siempre se realiza de forma intencionada y explícita ni con la misma intensidad ni detenimiento.

Cada persona responde y reacciona de formas diversas frente a situaciones parecidas. Conocer el tipo de respuestas propias que se dan o el carácter de las mismas puede prever el propio comportamiento en situaciones paralelas o ayudar a buscar otras soluciones si la respuesta no ha sido adecuada. (Aranega y Guitard, 2005, p. 58).

Conocer el propio ritmo personal, aquello que provoca satisfacción o desagrado, aquello que gusta hacer o lo que cuesta, las capacidades que se ponen en acción... forma parte del conocimiento de uno mismo.

Al conocimiento de uno mismo no se llega en solitario, sino que forma parte de una práctica perseverante en la que los demás, de forma conjunta, ayudan a la persona a concienciarse de las situaciones, actuaciones, respuestas... que realiza. Y eso se consigue a través de la comunicación que se mantiene con los otros.

La comunicación es una de las fuentes que permite que se efectúe la reflexión personal. Así se puede reflexionar sobre uno mismo si alguien que observa la situación desde fuera alienta con preguntas que la propia persona observada pueda responder.

Para conocerse a sí mismo no es necesario esperar a la edad adulta, puede iniciarse en edades muy tempranas y en situaciones adaptadas al entendimiento de la edad a la que se dirige la reflexión. Aquí surge la intervención de padres y madres en la ayuda hacia sus hijos, para que puedan conocerse mejor a partir de promover preguntas que les ayuden a verbalizar criterios, pensamientos o emociones, provocar reflexiones sobre sus intereses, gustos, posibilidades o capacidades, participar en conversaciones donde el adulto nunca debe imponer su opinión por el mero hecho de ser adulto.

Autorregulación

La autorregulación tiene integrada una habilidad: El conocimiento de uno mismo, para ello es necesario conocer las propias reacciones frente a distintas situaciones. Pero no es suficiente saber cuáles son las respuestas que se producen sino que se ha de llegar a controlarlas de manera que no perjudiquen a nadie.

Autorregulación implica también autocontrol, este es un aspecto de los que cuesta más adquirir, para poder regular los propios actos se necesita la habilidad de analizar y reflexionar sobre ellos y sus consecuencias.

Normas y reglas

En base al concepto de autonomía, las normas y reglas cumplen un papel fundamental dentro del contexto en que se encuentran los niños durante la educación primaria, puesto que el cómo ellos logren apropiarse de ellas, teniendo una capacidad reflexiva frente a lo que consideran bien o mal y si logran hacer frente y entender el porqué de la existencia de tales normas, da pie a que su desenvolvimiento y confianza se fomente y, por ende, la seguridad propia de cada niño, la autoreflexión de cada uno hacia su persona y su comportamiento dentro del aula, hacen que el ambiente que se genere sea de manera consiente por cada estudiante.

Las normas y reglas dictadas en la sala de clases, no son una mera herramienta para facilitar al profesor hacer su clase bajo un clima de silencio, más bien como señala Durkheim, está ligada a la moral, una moral que debe ser trabajada con el grupo social, “El deber escolar posee algo más de frialdad o impersonalidad; se dirige más a la razón y habla menos a la sensibilidad; requiere más esfuerzos, mayor contención. Y aunque haya que cuidarse de exagerar ese carácter, como ya lo expondremos, resulta indispensable para que la disciplina escolar sea todo lo que debe ser y cumpla su función” (2002:65-66)

Del mismo modo, las órdenes y las normas impuestas por la autoridad, que no tienen sentido para los estudiantes, más bien son obedecidas bajo la lógica del miedo, por el hecho de ser castigados, con mecanismos autoritarios y represivos, “ya que aprenden fundamentalmente a obedecer a los mandatos externos y a valorar la obediencia como elemento clave de la inserción social. Van aprendiendo, también, a actuar de una manera frente a la autoridad y de otra en su ausencia, o bien, internalizan las normas externas, como si fueran propias, sin preguntarse por el sentido de ellas.

Es decir, entregan la capacidad de decisión sobre sí mismos a otros, sin aprender a responsabilizarse por su propia conducta”.(Assael J, Cerda A, Guzmán I, Aranguiz G, 1994:17)

Toma de decisiones

“Tomar decisiones significa elegir entre dos o más opciones, tras haber analizado las ventajas y desventajas de cada una de ellas” (Goldberg, 2010, p. 22). A partir de esta definición, la toma de decisiones es concebida como resolución de problemas por parte de los propios niños, donde ellos son protagonistas de sus decisiones, por lo tanto lo son también de las consecuencias que ello implique, tanto positivas como negativas.

La toma de decisiones abarca la autosuficiencia, es decir, cómo los niños van evaluando sus decisiones, la confianza a la hora de tomar una decisión, más la competencia y seguridad en ellos mismos; esto depende directamente de cómo los padres o familiares hayan formado estos valores en los niños.

En el contexto del aula, la estructura de participación social se establece previamente por los referentes del profesor, donde los alumnos por lo general se encuentran imposibilitados de intervenir; es el profesor quien hace predominar su punto de vista, en un contexto social desigual, donde prevalece la autoridad y el poder, en relaciones constantemente asimétricas.

En este sentido, la toma de decisiones por parte del niño, está directamente relacionada con la posibilidad que le dé el profesor, dentro del contexto de aula, para llevarlas a cabo. Si las decisiones tomadas por parte de los niños son correctas o no, no se debe cuestionar, si no por el contrario, valorar la libertad de elección del alumno frente a una situación determinada.

2.2.2.3 Teorías del desarrollo de la autonomía

a. Teoría de Piaget

Uno de los primeros autores que abordó el tema de la autonomía es Jean Piaget y lo relaciona fuertemente con el estudio del desarrollo moral. Según él, la autonomía puede entenderse como el resultado de un proceso, donde se resalta que en sus primeros años de vida, el niño es heterónimo, depende en sus juicios de los factores exteriores; primeramente del placer y del dolor (especialmente hasta los dos años, en donde no existe aún criterio moral, porque no existe objetividad). Luego los juicios del niño o la niña se rigen también por un criterio heterónimo, por los premios o castigos de los adultos o la sociedad que lo rodea; de modo que es bueno lo que los adultos dicen

que es bueno y malo lo que ellos tienen por malo. Ahora bien, la autonomía, el criterio y la norma propia no proceden directamente de la heteronomía; sino del diálogo, de la discusión y cooperación con los niños de su edad (8 ó 10 años). Es entonces cuando el niño advierte que las normas son convenciones sociales, que se pueden cambiar, si el grupo conviene en cambiarlas y atenerse a otras normas.

Piaget citado por Daros (1997, 37) considera que “la autonomía es el conjunto de las normas que cada uno elabora y se impone como reglas de juego social, en un ámbito de convenciones racionalmente discutidas”. Entonces, las normas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de este modo “la autonomía sucede a la heteronomía”.

Este autor, afirma además que la autonomía se va adquiriendo gradualmente a medida que el individuo pasa por los diferentes estados de vida, esto depende si las condiciones sociales, educativas y culturales lo permiten. Los niños y las niñas desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual, donde se pasa primero por la heteronomía, donde el niño actúa siguiendo órdenes de otros y va hasta el final de la infancia.

b. Teoría de Kohlberg

El concepto de autonomía aparece ligado con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (2008), quien distinguió tres estadios, con sus respectivos subniveles:

El nivel pre convencional, en este, el niño responde a reglas y rótulos de bueno y malo, pero interpreta estos rótulos en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos del poder físico de los que enuncian las reglas.

En éste nivel aparecen dos subniveles, constituidos por los dos primeros estadios del desarrollo moral, orientados principalmente por el temor al castigo y la obediencia. Para complementar Kohlberg citado por Martínez (2008) propone que éste nivel, “es el de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. En éste nivel no se comprenden las reglas sociales y por lo mismo no se las defiende”.

En el nivel convencional, se perciben las expectativas de la familia, grupo o nación, como un valor en sí mismas, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas. La actitud no es solamente de conformidad a las expectativas personales y al orden social, sino de lealtad, de apoyo activo, de justificación del orden y de identificación con las personas o grupos de referencia.

c. Teoría de Constance Kami

Esta autora se basa en la propuesta de Piaget y las implicaciones que esta teoría tiene en la educación, estudia los estadios tempranos del desarrollo humano y como los padres de familia influyen en su construcción. En su obra “La autonomía como finalidad de la educación” Kami (1987), plantea: “el desarrollo de la

autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p. 56). Un niño con autonomía no es aquel que está presto a obedecer todo cuanto le ordenen sus padres o su profesor; es el individuo que tiene la habilidad de reflexionar y proponer razones cuando no está de acuerdo con algo.

No se puede hablar de autonomía, cuando el niño o la niña se dedican a seguir instrucciones y órdenes al pie de la letra, sólo por el temor a ser castigado; el desarrollo de la autonomía se logra cuando los padres, no poseen un carácter totalmente autoritario e intransigente.

La esencia de la autonomía está en que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones; sin embargo, autonomía no es lo mismo que libertad. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir, cuál es la mejor acción a seguir. No puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los puntos de vista propios. Si se consideran los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado. (Kami 1987, p.6).

La autonomía está estrechamente relacionada con la libertad porque es la facultad que tiene el sujeto de obrar de una manera u otra de forma responsable, sin embargo es necesario tener en cuenta que un individuo libre no necesariamente es autónomo. A su vez no se puede confundir la autonomía con el individualismo; este

lleva al sujeto a obrar y pensar sin tener en cuenta las normas sociales.

Kami (1988) considera que: “Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, el niño debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónimo” (p. 4). Comprensiblemente el niño, en los primeros estadios de vida depende completamente de sus padres, para poder sobrevivir y aprende todo cuanto un adulto le enseña, sin recapacitar sobre dichas acciones, pero a medida que crece dentro de un ambiente adecuado, se da el desarrollo moral y cognitivo, necesarios para adquirir la capacidad de tomar decisiones respetando los puntos de vista de los demás.

Los padres de familia juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía, al permitir mediante acciones concretas, que paulatinamente el individuo sea capaz de tomar sus propias decisiones; posteriormente la escuela tendrá la oportunidad de “aportar a la construcción de la autonomía intelectual del individuo entendida como la posibilidad de gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones, determinando lo “falso” y lo “verdadero” Kami, citado por Gómez, 2009, 40)

2.2.2.4 Factores que inciden en el desarrollo de la autonomía

Hay diversos factores que se conjugan en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas, los cuales son mediados por distintos actores. Estos factores juegan un rol fundamental e inciden directamente en la consolidación de la autonomía por

parte de los niños. A continuación, se presentan los diversos factores que esta investigación considera relevantes.

El núcleo familiar

El primer contacto que tienen los niños y niñas desde que nacen, es mayoritaria y comúnmente con su núcleo familiar, de ellos aprenden e imitan muchas conductas que desarrollan durante su infancia. A su vez, la familia desarrolla capacidades, actitudes y habilidades en los niños, las cuales se expresan en la personalidad a lo largo de la vida. Un estudio de la Unicef, señala que “Se ha comprobado que la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la autonomía, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar. En un hogar donde se respira un ambiente de cariño, de respeto, de confianza y de estabilidad, los niños o niñas se crían y se desarrollan psíquicamente más sanos y seguros, y se relacionarán con el exterior de esta misma forma, con una actitud más positiva y constructiva hacia la vida” (Ríos, 2004, p. 5)

La toma de decisiones en la familia.

Como se menciona anteriormente, una de las dimensiones de la autonomía es la capacidad que niños y niñas tienen para tomar sus propias decisiones. Se sabe, también, que las familias tienen distintas formas de influir y potenciar el desarrollo o no de las distintas capacidades de los niños.

La familia de los niños y niñas, suelen preguntarse si sus hijos saben tomar la decisión correcta ante una situación que lo amerite y creen que éstas solo se toman cuando éstos crecen. Se debe advertir que tomar decisiones correctas es una habilidad que se necesita enseñar y que la

familia debe dar las instancias para que los niños puedan tomarlas y, a su vez, experimentar las consecuencias de lo decidido, entendiendo dichas consecuencias como un proceso de aprendizaje.

“Cuando el niño a través de la autosuficiencia y la confianza en sí mismo aprende a manejar su entorno y tomar decisiones adecuadas en cuanto a su edad, y es respetado por sus padres, se está favoreciendo su autoestima y al mismo tiempo nutriendo emocionalmente” (Goldberg, 2010, p. 25).

La familia debe comprender que es bueno dejar que los niños y niñas se equivoquen, incluso que cometan errores; la sobreprotección, por ejemplo, solo provoca que los niños no desarrollen la confianza en sí mismos, ni aprendan a asumir responsabilidades o a tomar decisiones por sí solos. Además, el desarrollo de la autonomía y de la toma de buenas decisiones, en particular, está íntimamente ligado a las oportunidades que ofrezca la familia; por ejemplo, un ambiente familiar donde cada uno de los miembros se responsabilice de sus decisiones, hace que los niños y niñas aprendan a actuar de esa manera.

Relaciones con sus pares.

Una vez que concluye la primera etapa en el desarrollo de los niños y niñas, se adentran en un mundo donde la familia ya no es el agente socializador por excelencia, sino que lo comparte con otros actores, como la escuela y el grupo de pares. Ello representa para los niños, nuevos desafíos, experiencias y vivencias que son parte de su desarrollo posterior.

El grupo de pares, contribuye, constantemente, a que los niños tomen decisiones, valoricen su libertad, sigan normas y reglas, respeten sus derechos y los derechos de los demás en favor de una buena convivencia; el qué decidir se hace más frecuente y en una dimensión

distinta a la de la primera etapa de su desarrollo. Esta relación que tienen los niños con su grupo de pares, ayuda al desarrollo de las competencias sociales, las cuales juegan un rol fundamental al momento que los niños se enfrenten a la sociedad y a los cambios que ésta presenta, entendiendo que mientras más sean las interacciones y las relaciones sociales que tengan los niños con su grupo de pares, más se facilita el que se conviertan en personas más seguras de sí mismas, más extrovertidas y más autónomas.

Es por esto que se considera pertinente investigar y analizar las relaciones sociales en conjunto con el desarrollo de la autonomía de los niños, donde el juego entre pares y los grupos que se forman cumplen un rol fundamental en la formación de la autoestima, la autonomía y, sobretodo, en el desarrollo de la personalidad.

El juego como práctica que incide en el favorecimiento de la autonomía.

El significado del juego infantil por parte del niño, está enmarcado constantemente por la imitación del entorno, respecto de las actividades de los adultos que lo rodean. Estas imitaciones, se encuadran dentro de la significación que el niño considere como imitables. Por lo tanto, el juego y la evolución del niño, están influenciadas por el medio en que el niño se desenvuelva, mediando así, el desarrollo de sus habilidades y destrezas.

La acción de jugar, está regida por la creatividad natural; esto se refiere a una característica de la vida misma, por lo tanto es una acción vital para conocer el mundo, de manera pura y sin interés.

Mediante el juego, los niños son capaces de relacionarse con otras personas y logran resolver problemas acordes a las edades. Por lo tanto, considerando la importancia del juego sobre las interacciones que el niño realiza con los demás, la labor de los adultos es lograr potenciar, en

todo momento, los espacios propicios para desarrollar de la mejor manera las actividades lúdicas escogidas por los niños.

El juego jamás debiese ser visto como una pérdida de tiempo, por el contrario, el juego es una necesidad de todo el niño para su desarrollo y no un lujo. Así mismo, Hetzer (1978) considera al juego, como “la mejor base para una etapa adulta sana, exitosa y plena” (p. 12).

El juego en sí, desde que el niño siente la necesidad de emplearlo, es completamente desconocido, por lo que se da siempre conforme a su crecimiento, en una primera instancia, por medio de movimientos espontáneos, para luego dar pie a algo más coordinado y con sentido.

2.3. Definición de términos básicos

Adaptación Tendencia innata a ajustarse a las demandas del ambiente.

Apego Relación emocional íntima entre dos personas, caracterizada por afecto mutuo y un deseo de mantener la proximidad.

Asimilación Término utilizado por *Piaget* para designar al proceso por el cual los niños interpretan las experiencias nuevas incorporándolas a sus esquemas existentes.

Autoafirmación Actos desobedientes emprendidos por los niños en interés de realizar actividades por si solos o establecer su autonomía de alguna otra manera.

Autocontrol Capacidad para regular la conducta personal e inhibir acciones inaceptables o que están en conflicto con una meta.

Autonomía Capacidad para tomar decisiones en forma independiente, servir como la propia fuente de fuerza emocional y manejar las tareas de la vida sin depender de la asistencia de otros, tarea importante del desarrollo de la adolescencia.

Base Segura Utilización que hace un bebé de un cuidador como base a partir de la cual explorar el ambiente y a la que regresa por apoyo emocional.

Empatía Capacidad para entender y experimentar las emociones que exhiben otros.

Identidad Autodefinición madura, sentido de quien es uno, hacia a donde se dirige en la vida y en qué forma encaja uno en la sociedad.

Instinto Fuerza biológica innata que genera una respuesta o clase de respuestas particulares.

Logro de la identidad Estado de la identidad que caracteriza a los individuos que han considerado con meticulosidad las cuestiones de identidad y han hecho compromisos firmes con una ocupación e ideologías.

Sociabilidad Disposición a interactuar con otros y buscar su atención o aprobación.

Socialización Proceso por el cual los niños adquieren las creencias valores y comportamientos considerados deseables o apropiados por la sociedad a la que pertenecen.

Temperamento. modos característicos de responder emocional y conductualmente ante los acontecimientos ambientales, entre ellos atributos tales como el nivel de actividad, la irritabilidad, la pusilanimidad y la sociabilidad.

Teoría. Conjunto de conceptos y proposiciones que describe, organiza, y explica un conjunto de observaciones.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

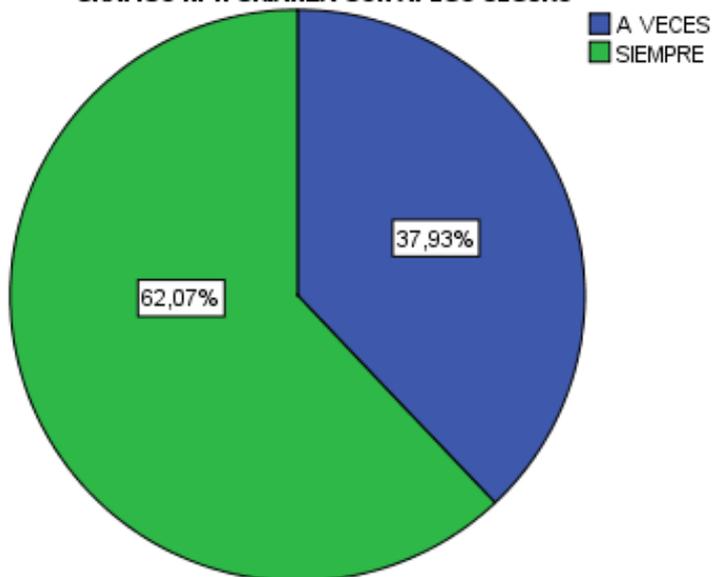
3.1 TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICO

TABLA N 1: DIMENSIÓN 1: CRIANZA CON APEGO SEGURO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A VECES	11	37,9	37,9	37,9
	SIEMPRE	18	62,1	62,1	100,0
	NUNCA	0,0	0,0	0,0	
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Base de datos de la investigación

GRÁFICO N. 1: CRIANZA CON APEGO SEGURO



INTERPRETACIÓN

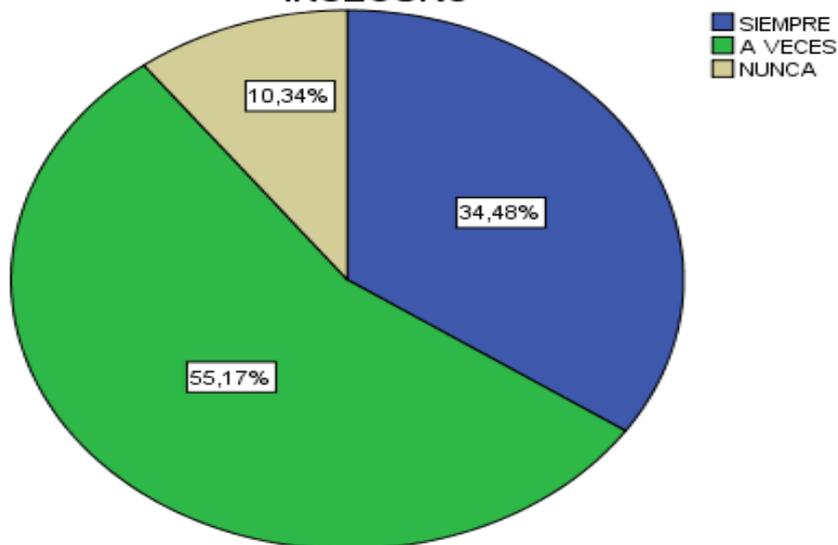
En la tabla N 1 se observa que el 0,0 % de los padres dicen que nunca utilizan el estilo de crianza con apego seguro, el 37,9 % a veces y el 62,10 % siempre, lo cual indica que más del 50 % sí practica el apego seguro.

TABLA N 2: DIMENSIÓN: CRIANZA CON APEGO INSEGURO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	10	34,5	34,5	34,5
	A VECES	16	55,2	55,2	89,7
	NUNCA	3	10,3	10,3	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Base de datos de la investigación

GRÁFICO N 2: CRIANZA CON APEGO INSEGURO



ITERPRETACIÓN

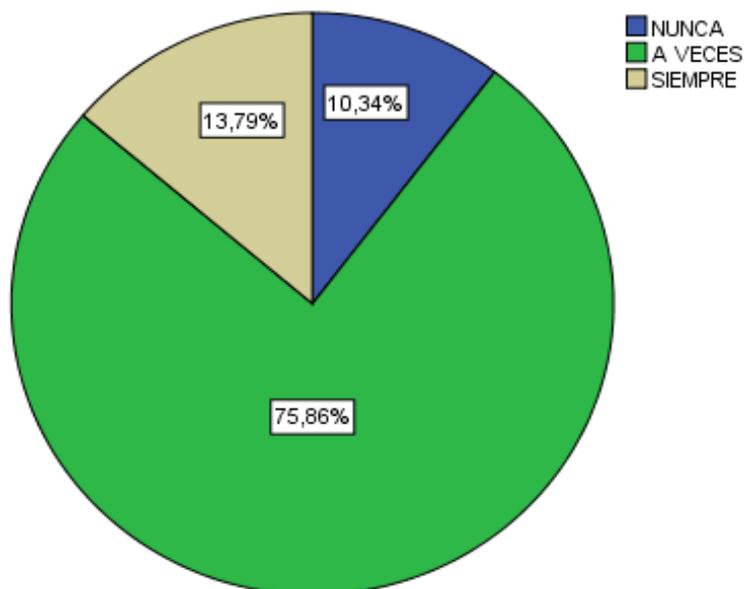
En la tabla N 2 se observa que el 10, 30 % manifiesta nunca utilizar el estilo de crianza con apego inseguro; el 55, 2 % a veces y el 34,4 % siempre, lo cual indica que quienes a veces lo utilizan supera a los anteriores y es más de la mitad de la población.

TABLA N 3: DIMENSIÓN: CRIANZA CON APEGO AMBIVALENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	10,3	10,3	10,3
	A VECES	22	75,9	75,9	86,2
	SIEMPRE	4	13,8	13,8	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: base de datos de la investigación

GRÁFICO N 3: CRIANZA CON APEGO AMBIVALENTE



INTERPRETACIÓN

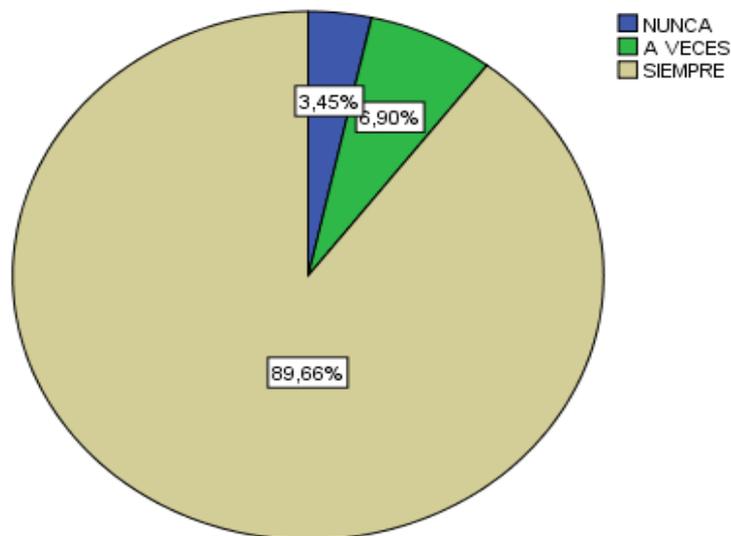
En la tabla N 3 se observa que el 10,34 % dicen que nunca practican el estilo de crianza ambivalente; el 13,79 % siempre y el 75,86 % a veces, lo cual refleja que los que a veces lo practican constituye las tres cuartas partes de la población.

TABLA N 4: DIMENSIÓN: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	1	3,4	3,4	3,4
	A VECES	2	6,9	6,9	10,3
	SIEMPRE	26	89,7	89,7	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: base de datos de la investigación

GRÁFICO N 4: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO



INTERPRETACIÓN

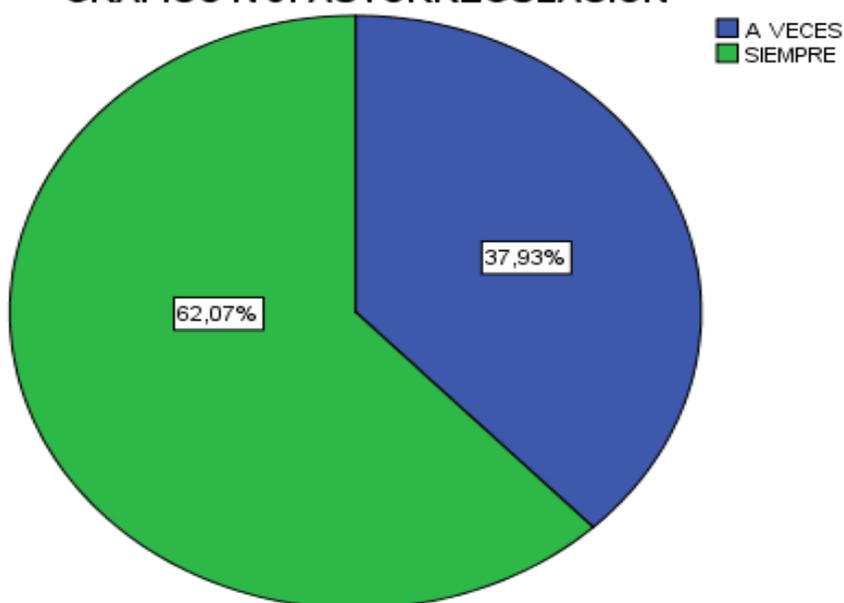
En la tabla N 4 se observa que el 3, 4 % de los observados nunca muestra conductas de conocimiento de sí mismo, el 6,7 % a veces y el 89, 7 % siempre, lo cual indica que mayoría, cerca del 90 % si tiene conciencia de sí mismo.

TABLA N 5: DIMENSIÓN: AUTORREGULACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A VECES	11	37,9	37,9	37,9
	SIEMPRE	18	62,1	62,1	100,0
	NUNCA	0,0	0,0	0,0	
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Base de datos de la investigación

GRÁFICO N 5: AUTORREGULACIÓN



INTERPRETCIÓN

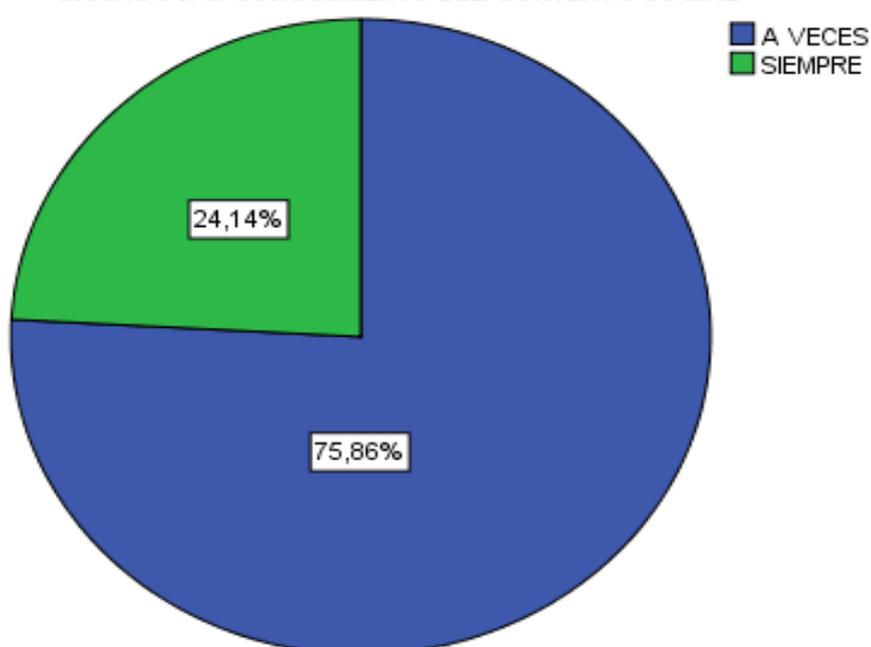
En la tabla N 5 se observa que el 0, 0 % nunca muestra conductas de autorregulación de la autonomía; el 37, 9 a veces y el 62, 1 % siempre, lo cual refleja que los que siempre la regulan es casi dos veces más que los de a veces.

TABLA N. 6: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A VECES	22	75,9	75,9	75,9
	SIEMPRE	7	24,1	24,1	100,0
	NUNCA	0,0	0,0	0,0	
	Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Base d datos de la investigación

GRÁFICO N 6: CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIAL



INTERPRETACIÓN

En la tabla N 6 se observa que el 0,0 % dice que nunca tiene en cuenta el conocimiento del contexto social en su desarrollo; el 75, 86 % a veces, y el 24, 14 % siempre, lo cual significa que los que dicen que siempre son las tres cuartas partes de la población.

3.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

Ho: La crianza con apego no se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Ha: La crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Significancia: $\alpha = 0.05$

Valor de probabilidad:

Tabla N 7: Prueba de correlación de Rho de Spearman entre la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía

			CRIANZA CON APEGO	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA
Rho de Spearman	CRIANZA CON APEGO	Coefficiente de correlación	1,000	,117
		Sig. (bilateral)	.	,025
		N	29	29
	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	Coefficiente de correlación	,117	1,000
		Sig. (bilateral)	,025	.
		N	29	29

Fuente: Base de datos de la investigación

DECISIÓN

Como $p = 0,025 < \alpha = 0.05$ se rechaza la Hipótesis nula y se acepta la Hipótesis alterna, lo cual demuestra que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Hipótesis específica 1

Ho: El apego seguro no se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Ha: El apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Significancia: α : 0.05

Valor de probabilidad

TABLA N. 8: Prueba de correlación de Rho de Spearman entre el apego seguro y el desarrollo de la autonomía

			CRIANZA CON APEGO SEGURO	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA
Rho de Spearman	CRIANZA CON APEGO SEGURO	Coeficiente de correlación	1,000	246
		Sig. (bilateral)	.	,047
		N	29	29
	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	Coeficiente de correlación	,246	1,000
		Sig. (bilateral)	,047	.
		N	29	29

Fuente: Base de datos de la investigación

DECISIÓN

Como $p = 0,047 < \alpha = 0.05$ se rechaza la Hipótesis nula y se acepta la Hipótesis alterna, lo cual demuestra que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Hipótesis específica 2

Ho: El apego inseguro no se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Ha: El apego inseguro se relaciona en forma inversa con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Significancia: α : 0.05

Valor de probabilidad

TABLA N 9: Prueba de correlación Rho de Spearman entre el apego inseguro y el desarrollo de la autonomía

			DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	CRIANZA CON APEGO INSEGURO
Rho de Spearman	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	Coeficiente de correlación	1,000	-,150
		Sig. (bilateral)	.	,437
		N	29	29
	CRIANZA CON APEGO INSEGURO	Coeficiente de correlación	-,150	1,000
		Sig. (bilateral)	,437	.
		N	29	29

Fuente: Base d datos de la investigación

Como $p = 4,37 >$ que $\alpha = 0.05$ se acepta la Hipótesis nula y se rechaza la Hipótesis alterna, lo cual demuestra que no existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016, habiendo sido la intensidad de Rho de Sperman negativa (-0.150).

Hipótesis específica 3

Ho: El apego ambivalente no se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Ha: El apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Significancia: α : 0.05

Valor de probabilidad

Tabla N 10: Prueba de correlación Rho de Spearman entre el apego ambivalente y el desarrollo de la autonomía

			DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	CRIANZA CON APEGO AMBIVALENTE
Rho de Spearman	DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	Coeficiente de correlación	1,000	,139
		Sig. (bilateral)	.	,031
		N	29	29
	CRIANZA CON APEGO AMBIVALENTE	Coeficiente de correlación	,139	1,000
		Sig. (bilateral)	,031	.
		N	29	29

Como $p = 0,031 < \alpha = 0.05$ se rechaza la Hipótesis nula y se acepta la Hipótesis alterna, lo cual demuestra que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Conclusiones

Primera. Después de haber llevado a cabo la prueba de la hipótesis general a un 95 % de confianza se pudo comprobar que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Segunda: Después de haberse realizado la prueba de la hipótesis específica N 1, con un error de 5 %, se pudo determinar que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016

Tercera: Después de haberse llevado a cabo la prueba de la hipótesis específica N 2 con una confianza de 95 %, no se pudo determinar que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016, habiendo sido la intensidad de Rho de Spearman negativa (-0.150).

Cuarta: Luego de haber llevado a cabo la prueba de la hipótesis específica N 3, con un margen de error de 5 % se pudo demostrar que existen evidencias suficientes para afirmar que la crianza con apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.

Recomendaciones

Primera: Se recomienda a los docentes de la Institución Educativa, fijar metas de autonomía pequeñas y alcanzables para el niño, ya sea una sola meta, sencilla y alcanzable que le permita al niño tener éxito y, por ende, estar motivado a seguir desarrollando su propia autonomía.

Segunda: Se sugiere a los docentes y padres de familia fomentar la capacidad de elegir del niño para que aprenda a ser independiente y tenga confianza en sí mismo, necesita sentir a menudo que le está permitido elegir, opinar o decidir, lo que no es igual que dejarlo hacer todo lo que él quiera. Cuando a un niño nunca se le permite elegir y siempre se le dice lo que debe hacer, no aprende a tomar decisiones.

Tercera: Es necesario que los directores de las Instituciones Educativas impulsen la capacitación de los profesores a través en temas tan importantes relacionados con el desarrollo de la autonomía que puedan aplicarse en las actividades curriculares y extracurriculares, en beneficio de los niños.

Cuarta: Se pide a las autoridades educativas de todos los niveles del sistema educativo, impulsar programas para padres de familia, especialmente jóvenes, destinados a fomentar conductas de apego seguro, en vista de que necesario que los niños no afecten el desarrollo de su independencia.

Quinta: Hay que enseñar a los niños a resolver sus problemas solo, puesto que desde muy pequeños poseen grandes capacidades para encontrar soluciones acertadas y muchas veces no desarrollan esta habilidad por falta de ejercitación. Los adultos debemos acompañar el proceso de aprender, sin interferir, y no reaccionar de inmediato cuando el niño está afligido y resolverle el problema.

Sexta : Enseñarles a los niños a tolerar la frustración y aceptar las limitaciones, puesto que existen limitaciones impuestas por su propia naturaleza que el niño debe aprender a tolerar. Por ejemplo aquellos trabajos que no siempre resulten o que los dibujos no queden bonitos, son hechos que el niño necesita aprender a aceptar. Si él tiene conciencia de su propio valer, podrá más fácilmente reconocer sus cualidades, limitaciones y tolerar las frustraciones que la vida cotidiana depara a todo el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benda, A. (2006). *Lectura corazón del aprendizaje*. Bueno Aires, Argentina. Bonum.
- Beuchat, C. & Paz, B. (1992). *Claudia y las letras*. Bogotá. Andrés Bello
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Carrillo, S. (1999). *Desarrollo metafónico – metafonológico y adquisición de la lectura. Un programa de entretenimiento*. México. Grivell.
- Dios, J. Cardenas, C. & Estupiñan, F. (2005). *Aprendizaje cooperativo. Segunda edición*. Bogotá, Colombia. U. Pedagógica Nacional.
- Ferreiro, J. (2001). *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*. Noveduc Libros.
- Gallardo, P. & León, J. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. España. Edit. Wanceulen Educación.
- Sadurní, M., Rostàn, C.; & Serrat, (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona, España. Editorial UOC.
- Serrano, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. España. Edit. CIDE.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación el aprendizaje de las áreas de conocimiento*. México. Edit. Prentice Hall.
- Medina, A. & Gajardo, A. (2010). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) Kinder a 4º básico*. Edic. U.C.
- Perounard, M., Gomez, L., Parodi, G. & Nuñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Bogotá. Edit. Andrés Bello.
- Leo J. Brueckner, Guy Loraine Bond (1981). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Rioseco, R. Ziliani, M. & Sequeida, J. (1991). *Yo pienso y aprendo*. Bogotá. Edit. Andrés Bello.
- Solís, M. (2010). *Niños lectores y productores de textos un desafío*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Olive, J. (2015). PAPA, Me cuentas un cuento. Penguin Random House México. Grupo Editorial.

Vásquez, G. (2005). Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Madrid. Edit. Numen.

Walqui, A. & Galdames, V. (2006). Enseñanza de castellano como segunda lengua. Cochabamba, Bolivia. Edit. CGEIB.

Hemeroteca

Currículo Nacional de la Educación Básica (2015). Diseño Curricular Nacional. Edit. Min. Educación, Lima.

Diario El Comercio Noticia (03/12/2013). Extraído de: <http://elcomercio.pe/sociedad/lima/peru-ocupa-ultimo-lugar-comprension-lectora-matematica-ciencia-noticia-1667802>

Escobar, J. (2011) Historia de los patrones de apego en madres adolescentes y su relación con el riesgo en la calidad del apego con sus hijos recién nacidos. (Tesis de Maestría). Recuperada de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-escobar_m/pdfAmont/cs-escobar_m.pdf

Fourment, K. (2009) Validez y confiabilidad del auto-cuestionario de modelos internos de relaciones de apego en un grupo de madres de Lima Metropolitana. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/418?show=full>

Gutiérrez, L. y Galleguillos, D. (2011) Desarrollo del Vínculo de Apego en la diada Madre-Bebé prematuro, que practicaron el método Madre Canguro. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/168/Tesis.pdf?sequence=1>

Lago de Zota, A. y Munera, L. (2008). Condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño, una propuesta alternativa para la formación docente. (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/1549>

Ministerio de Educación (2015). Rutas de aprendizaje. Extraído de: [file:///C:/Users/ANDY/Downloads/documentos-Inicial-Comunicacion-II%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANDY/Downloads/documentos-Inicial-Comunicacion-II%20(1).pdf)

Oliva, A. (2010). Estado actual de la Teoría del Apego. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente.

Ortiz, E. (2001). La teoría del Apego, un enfoque actual. Diario Madrid.

Vargas M. (2012) Estilos de Apego entre el niño y las auxiliares de educación en una institución educativa Inicial del Callao. (Tesis de Maestría). Recuperada de <https://www.google.com.pe/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Estilos+de+Apego+entre+el+ni%C3%B1o+y+las+auxiliares+de+educaci%C3%B3n+en+una+instituci%C3%B3n+educativa+inicial+del+Callao>.

ANEXOS

ANEXO Nº 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables/Dimensiones	Metodología	Informantes
<p>Problema Principal: ¿De qué manera se relacionan directamente la crianza con apego y el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del distrito de San Miguel, Lima. 2016?</p>	<p>Objetivo Principal: Determinar si la crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>	<p>Hipótesis General: La crianza con apego se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p> <p>Ho: La crianza con apego no se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>	<p>Variable 1: Crianza con apego: DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apego Seguro - Apego inseguro - Apego ambivalente 	<p>Diseño: No experimental, trnaseccional correlacional</p> <p>Tipo: Básica.</p>	<p>Para la variable 1: los padres de familia.</p> <p>Para la variable 2: los niños de cuatro años.</p>
<p>Problemas específicos: PE1. ¿De qué manera el apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016?</p>	<p>Objetivos Específicos: OE1. Determinar si el apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016</p>	<p>Hipótesis Específicas: HE1. El apego seguro se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>	<p>Variable 2: Desarrollo de la autonomía DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo - Autorregulación - Conocimiento del contexto social. 	<p>Nivel: Descriptivo correlacional.</p> <p>Técnicas : Encueta y Observación sistémica</p> <p>Instrumentos: Cuestionario y Ficha de observación</p> <p>Población: 29 niños de cuatro años.</p> <p>Muestra: La misma población (censal)</p>	
<p>PE2. ¿Cómo el apego inseguro se relaciona inversamente con desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016?</p>	<p>OE2. Determinar si el apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016</p>	<p>HE2. El apego inseguro se relaciona inversamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>			
<p>PE3. ¿En qué medida el apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016</p>	<p>OE3. Determinar si el apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>	<p>HE3. El apego ambivalente se relaciona significativamente con el desarrollo de la autonomía en los niños del aula de 4 años de la I.E.I. Entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel. Lima. 2016.</p>			

ANEXO Nº 2

CUESTIONARIO A LOS PADRES PARA EVALUAR EL ESTILO DE CRIANZA.

Instrucciones:

Estimados padres de familia, a continuación se les presenta un cuestionario sobre “La crianza con apego y el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 años de la I.E.I. entre Juegos y Sonrisas del Distrito de San Miguel, Lima. 2015”, su respuesta es sumamente relevante; por ello leer en forma detallada y, luego, marcar una de las tres alternativas:

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	2	3

	APEGO SEGURO	Nunca	A veces	Siempre
1.	¿Con que frecuencia le permite a su niño(a) explorar libremente en un ambiente nuevos (ella)?			
2.	¿Qué tan a menudo permanece separado de su niño por periodos largos?			
3	¿Suele transmitirle seguridad a su hijo(a) en situaciones que pueden producirle temor o rechazo?			
	APEGO INSEGURO	Nunca	A veces	Siempre 1
4	¿Su hijo muestra una conducta independiente?			
5	¿Con que frecuencia su hijo toma conciencia de sus emociones?			
6	¿Qué tan a menudo disfruta de las muestras de afecto?			

	APEGO AMBIVALENTE			
7	¿Aun después de reunirse con Ud., su hijo(a) se muestra inquieto o intranquilo?			
8	¿Su hijo (a) se muestra reacio a explorar libremente en un ambiente que resulte nuevo?			
9	¿Muestra fastidio delante de personas con las que no ha tenido contacto anteriormente?			

**FICHA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE LA
AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS.**

	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	Nunca	A veces	Siempre
1.	Reconoce qué situaciones le provocan satisfacción..			
2.	Argumenta sus opiniones.			
3	Expresa sus deseos.			
4	Es capaz de realizar por sí mismo tareas acordes a su entorno socio cultural			
5	Muestra independencia durante el consumo de sus alimentos.			
6	Controla sus esfínteres.			
	AUTORREGULACIÓN	Nunca	A veces	Siempre
7	Es capaz de interpretar relaciones de causa - efecto.			
8	Es capaz de tomar conciencia de la existencia del 'otro'.			
9	Muestra iniciativa para resolver diferentes situaciones.			
	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO SOCIAL.			
10	Resuelve situaciones que se dan en la convivencia con otras personas de su edad.			
11	Interactúa libremente disfrutando con otros niños (as)			
12	Se siente libre de experimentar con situaciones que son nuevas para él (ella).			

ANEXO Nº 4

Base de datos

VARIABLE 1: CRIANZA CON APEGO

Muestra	item01	item02	item03	item04	item05	item06	item07	item08	item09
1	2	2	1	2	3	3	2	3	2
2	2	2	3	3	3	2	2	2	1
3	2	1	2	3	3	3	3	3	2
4	2	1	3	3	3	3	3	2	2
5	3	2	3	3	3	2	2	3	1
6	2	2	2	3	3	3	3	3	2
7	2	2	3	2	3	3	2	2	1
8	2	2	1	2	3	3	2	3	2
9	2	2	3	3	3	2	2	2	1
10	2	1	2	3	3	3	3	3	2
11	2	1	3	3	3	3	3	2	2
12	3	2	3	3	3	2	2	3	1
13	2	2	2	3	3	3	3	3	2
14	2	2	3	2	3	3	2	2	1
15	2	1	3	2	3	3	3	3	2
16	3	2	3	3	2	3	3	3	2
17	2	2	3	3	2	3	3	2	1
18	2	2	3	3	3	2	3	3	2
19	3	1	3	3	3	2	2	3	2
20	2	2	3	3	3	3	2	2	1
21	2	2	3	3	3	3	3	3	2
22	2	1	3	3	3	3	2	1	1
23	2	1	3	3	3	2	3	3	2
24	3	2	3	2	3	2	3	3	1
25	2	2	3	3	3	3	3	1	2
26	3	2	3	3	1	3	3	3	1
27	2	2	3	3	3	3	3	3	2
28	2	2	3	3	3	3	3	2	1
29	2	1	2	3	2	3	3	2	2

VARIABLE 2: DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Muestra	item01	item02	item03	item04	item05	item06	item07	item08	item09	item10	item11	item12
1	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2
2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2
3	3	3	3	3	2	3	2	1	2	3	2	1
4	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	1
5	3	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2
6	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
7	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2
8	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	2	1
9	3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	3	2
10	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
11	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2
12	3	2	2	3	1	3	3	1	3	3	3	1
13	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
14	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2
15	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	1
16	2	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	1
17	2	3	3	2	1	2	3	2	3	2	3	2
18	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
19	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
20	3	3	2	2	1	3	2	1	3	3	2	1
21	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	2	1
22	3	3	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2
23	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2
24	3	2	3	3	1	2	3	2	3	2	3	2
25	3	3	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2
26	1	3	3	3	1	2	2	2	3	2	2	2
27	3	3	3	3	2	3	2	1	2	3	2	1
28	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2
29	2	1	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2

CONFIABILIDAD Variable 1

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	29	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	29	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	9

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM01	66,2600	116,278	,548	,899
ITEM02	66,5000	111,561	,771	,891
ITEM03	66,6400	115,419	,751	,893
ITEM04	66,8400	120,178	,526	,899
ITEM05	67,0000	123,714	,513	,900
ITEM06	66,2600	116,278	,548	,899
ITEM07	66,5000	111,561	,771	,891
ITEM08	66,6400	115,419	,751	,893
ITEM09	66,2600	116,278	,548	,899

CONFIABILIDAD VARIABLE 2

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	29	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	29	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,906	12

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM01	64,8600	129,347	,589	,907
ITEM02	65,1200	132,189	,649	,907
ITEM03	64,9000	131,806	,438	,910
ITEM04	65,1400	133,715	,495	,909
ITEM05	65,1600	130,464	,609	,907
ITEM06	64,4400	125,680	,619	,906
ITEM07	64,8200	126,559	,677	,904
ITEM08	64,5400	129,274	,540	,908
ITEM09	64,6000	124,898	,663	,904
ITEM10	64,6400	127,704	,585	,907
ITEM11	64,3000	127,480	,553	,907
ITEM12	64,8200	124,681	,582	,907