

**El docente cuidador: características del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños de 3 a 5 años que asisten a la fundación Ximena Rico Llano**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Psicólogas**

**Daniela Agudelo Soto**

**Katherin Cardona Loaiza**

**Asesor**

**Gabriel Jaime Vélez**

**Psicólogo**

**Corporación Universitaria Lasallista**  
**Facultad de ciencias sociales y educación**  
**Psicología**  
**Caldas, Antioquia**  
**2015**

## Tabla de contenido

### Tabla de contenido

Introducción .....	7
Justificación.....	10
Objetivos .....	13
Objetivo General .....	13
Objetivos Específicos .....	13
Marco Teórico.....	14
El apego .....	14
Pauta de apego seguro.....	16
Pauta de apego ansioso resistente .....	17
Pauta de apego ansioso elusivo.....	17
Pauta de apego desorganizado .....	17
Desarrollo infantil entre 3 y 5 años .....	18
Desarrollo psicomotor.....	20
Desarrollo intelectual y cognitivo. ....	21
Desarrollo de la personalidad.....	22
Conocimiento social y desarrollo de normas y valores.....	23
Dificultades comportamentales .....	24
Agresión instrumental .....	26
Agresión reactiva .....	26
Agresión relacional .....	26

Agresión intimidatoria .....	26
Prácticas docentes.....	27
Relación maestro-niño .....	31
Fundación Ximena Rico Llano.....	34
Misión .....	34
Visión .....	35
Antecedentes .....	36
Metodología .....	39
Tipo de investigación .....	39
Nivel de investigación .....	40
Sujetos participantes .....	40
Herramienta de recolección de la información.....	40
Consideraciones éticas .....	41
Análisis Categorial .....	42
Sensibilidad .....	42
Accesibilidad .....	46
Aceptación.....	48
Cooperación.....	49
Categorías emergentes .....	53
Autoridad.....	53
Ambivalencia.....	54

Otros resultados y conclusiones .....	56
Cronograma.....	59
Referencias .....	61

**Lista de Apéndices**

Apéndice A .....	66
Apéndice B .....	67
Apéndice C .....	70

## Resumen

La conducta de apego cumple con la función biológica de protección y supervivencia estableciendo un marco de referencia para las relaciones que el niño desarrolla posteriormente. Un cuidado adecuado en la infancia tiene múltiples efectos positivos en el desarrollo psicológico y emocional del sujeto, por lo tanto los cuidadores funcionan como agentes de protección que brindan amor y seguridad a los niños, de forma contraria, un cuidado inadecuado o insuficiente se relaciona con la posible evolución de psicopatologías a corto, mediano y largo plazo.

Se reconoce la figura del docente como de protección o riesgo para el desarrollo del infante, ya que puede promover el establecimiento de nuevos y mejores vínculos con éste o incidir en la detonación de problemáticas que presentan los niños. Con el propósito de aportar a la prevención de éste fenómeno, se pretende diseñar estrategias que promuevan la vinculación afectiva, sana y segura entre maestros e infantes, fortaleciendo el desarrollo emocional de estos últimos.

Esta investigación es de tipo cualitativa de nivel descriptivo; utiliza el estudio de caso instrumental como estrategia para comprender fenómenos emergentes en la fundación Ximena Rico Llano respecto al cuidado infantil y encuentra como principal resultado que las expectativas que tiene el docente del niño, pueden influir en el autoconcepto y la autoestima de éste, por lo tanto, un docente que no responde a las necesidades de cuidado y afecto del infante y le atribuye juicios negativos a su comportamiento incide en la aparición de conductas disruptivas.

**Palabras claves:** Vínculo de apego maestro-niño, desarrollo infantil, dificultades comportamentales, escuela.

## Introducción

Durante las últimas décadas se ha encontrado que la escuela tiene, cada vez más, un papel predominante como entorno de desarrollo socio-afectivo en la infancia (García, 2012) ésta es una etapa crítica ya que puede influir en la evolución psicológica y emocional de los niños. Un ambiente pedagógico no sólo promueve el proceso de aprendizaje del individuo sino también el proceso de socialización, en tanto las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje incidiendo en el desarrollo cognitivo y la relación del individuo con su entorno. (Dolz & Rogero, 2012). La escuela se convierte en un puente entre el mundo familiar y social, la familia funciona como un entorno primario para el niño dónde instaura vínculos afectivos con sus cuidadores y establece una visión del mundo, de sí mismo y los demás, estos vínculos afectivos pueden ser seguros o inseguros y están enmarcados en un contexto social que los influye, en Colombia el conflicto social permea todas las áreas de vida del sujeto y esto se refleja en el bienestar de los niños. La violencia social afecta de manera directa o indirecta las percepciones y las relaciones interpersonales de los sujetos y sus repercusiones son visibles desde temprana edad.

La violencia intrafamiliar es estimada como un problema de salud pública que afecta la integridad física y mental de los niños, quienes al ser víctimas de violencia activa experimentan más rechazo, inaceptación y trato violento, verbal y físico (Amar & Gómez, 2006). Esto llama la atención de todos los agentes implicados en el desarrollo y cuidado infantil, incluyendo la escuela, las investigaciones demuestran que las consecuencias de los actos violentos tienden a repetirse en los hijos de las víctimas, incrementando el problema, revelan que psicopatologías como depresión, ansiedad y comportamientos antisociales se presentan en un 14% a 17% de los niños y entre un 30% de las mujeres y 76% de los hombres que en la infancia presentaron problemas de conducta persisten en la adolescencia y la edad adulta (Castro & Gaviria, 2005).

Esto quiere decir que aquellos que ingresen al ámbito escolar es probable que presenten dificultades de adaptación, socialización o manifestar comportamientos agresivos que vulneren los derechos de los demás y hasta de sí mismo.

Un cuidado adecuado en la infancia tiene múltiples efectos positivos en el desarrollo psicológico y emocional del sujeto, los cuidadores funcionan como agentes de protección que brindan seguridad y afecto a los niños, esto implica tener una sensibilidad para interpretar y dar significado a las señales que éstos últimos ofrecen. Los patrones de relacionamiento tienen como resultado la conservación de la proximidad de otro individuo, quien es reconocido como mejor capacitado para enfrentarse al mundo y propicia una sensación de seguridad y calma al niño cuando se encuentra en una situación de riesgo, es el cuidador quien favorece el vínculo afectivo y las representaciones mentales de apego (Bowlby, 1989). Aproximadamente el 90% de los niños expuestos al maltrato desarrollan un apego inseguro, de estos, el 80% desarrolla un apego desorganizado lo cual se relaciona con psicopatologías a corto, mediano y largo plazo. (Fresno, Spencer & Retamal, 2012).

Es necesario reconocer que la figura del docente podría funcionar como un factor de riesgo o protección para el desarrollo del infante, dependiendo del vínculo afectivo que establezca con él; en edades tempranas es vital atender el mundo emocional del niño y en concreto, su necesidad de sentirse querido y seguro de los adultos que lo rodean. Instituciones como la Fundación Ximena Rico Llano brindan atención en educación, salud, alimentación y protección a niños y niñas de 0 a 5 años provenientes de Medellín y el Área Metropolitana, complementa sus acciones con apoyo a la familia y es un modelo de vida fundamentado en el amor, el respeto y el compromiso.

Nuevas experiencias afectivas sanas pueden amortiguar o reconfigurar un modelo interno inseguro, siempre y cuando el adulto muestre una sensibilidad constante ante las demandas del niño, pero es necesario considerar el entorno en que los niños se desarrollan y así poderles ofrecerles una atención integral y contextualizada (García, 2012, 188).

La educación infantil se considera un recurso para la prevención y promoción del desarrollo sano, en la que el docente juega un papel importante, ya que el vínculo afectivo que se establece con el niño le permite establecer o confirmar un marco de referencia respecto a las relaciones con pares y adultos, le promueve alcanzar autonomía personal y la capacidad de incorporar nuevos aprendizajes en la vida, también fortalece la exploración segura del mundo, tolerando la frustración y promoviendo la adaptación.

A partir de lo anteriormente planteado surge la pregunta:

¿Cuáles son las características del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños de 3 a 5 años que asisten a la fundación Ximena Rico Llano?

## **Justificación**

A partir de la observación inicial realizada sobre el contexto sociodemográfico y cultural en el que se desenvuelven los niños que asisten a la fundación Ximena Rico Llano, se detecta que debido al ambiente hostil al que algunos niños son enfrentados día tras día en su contexto familiar, se desarrolla una serie de conductas disruptivas que dan cuenta de un estado emocional que merece cuidado y atención, porque se considera un factor de riesgo para la salud mental del infante y posteriormente el adulto.

El clima de violencia en el que está inmersa nuestra sociedad hace que sea necesaria la creación de programas o estrategias que ayuden a contrarrestar las consecuencias negativas que este conlleva, el desarrollo de programas que intervengan en los vínculos sociales establecidos permite actuar directamente sobre los niños o jóvenes que están especialmente en estado de vulnerabilidad facilitando la resignificación del vínculo afectivo y de las relaciones con el otro. Las estadísticas muestran que los infantes tienen mayor riesgo de presentar síntomas de depresión, ansiedad, baja autoestima y comportamientos antisociales, esto agrava la situación al conocer que un alto índice de dificultades comportamentales presentadas en la infancia, persisten en la adolescencia y la edad adulta (Castro & Gaviria, 2005).

En la Fundación Ximena Rico Llano, son los maestros quienes comparten la mayor parte del día con los infantes, convirtiéndose en un modelo gracias al establecimiento de fuertes vínculos, la calidad del vínculo afectivo que tenga el infante va tener repercusiones en todos los ámbitos de su vida, si éstas relaciones están marcadas por modelos negativos, el niño puede entablar relaciones inadecuadas además de un posible desarrollo de conductas violentas, sin embargo los docentes tienen la posibilidad de generar un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido (Sierra & Moya, 2012).

Investigaciones como esta, busca por una parte ayudar a mejorar la calidad de vida de los infantes y por la otra, que el docente adquiera herramientas para tratar con las situaciones cotidianas que le son de difícil manejo como la agresión entre estudiantes, la inadaptación social y el comportamiento disruptivo. Además se busca promover un ambiente saludable, no esperar a que los problemas emerjan para proponer una solución, sino detectar los factores de riesgo como los son un entorno social violento o un ambiente familiar poco favorable y los factores de protección del infante en cuanto su control comportamental y modelos educativos pertinentes que funcionen como una influencia positiva, de manera que sea posible prevenir problemas posteriores.

Tal como dice Haz, Díaz y Raglianti (2002) es así como le cabe al profesional de la salud mental mirar los problemas psicosociales del país y hacer su aporte particular a la superación de estos, específicamente en la creación de otros tipos de intervenciones psicosociales diferente a la consulta privada. Es así como esta investigación toma importancia y valor además aporta a la línea de investigación de la Corporación Universitaria Lasallista en Psicología Educativa pues mediante instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos, podemos explicar, comprender e intervenir el comportamiento humano en el entorno educativo (Corporación Universitaria Lasallista, 2014).

Teniendo en cuenta que la escuela tiene como tarea orientar, formar y educar en valores y buenas costumbres y es el principal lugar donde el niño socializa (Castro & Gaviria, 2005) la manera como se genere el vínculo afectivo con el docente puede favorecer o no el proceso de desarrollo psicosocial del infante, es por esto que la presente investigación busca, finalmente, aportar estrategias de trabajo a los agentes educativos con el fin de que ellas sirvan como

herramientas de promoción y prevención, que cumplan una función de sostén de un ambiente sano para así fomentar un desarrollo positivo del infante.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Evidenciar las características del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños de 3 a 5 años que asisten a la fundación Ximena Rico Llano.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las prácticas docentes que se configuran como pautas de apego en la relación maestro – niño en la fundación Ximena Rico Llano.

Visibilizar cuáles características del cuidador se manifiestan en las prácticas docentes desde la teoría del apego.

Interpretar las pautas de apego que intervienen en las dificultades comportamentales en niños de 3 a 5 años de la fundación Ximena Rico Llano.

## Marco Teórico

### El apego

Alrededor de los años setenta y ochenta John Bowlby (1989) ofrece un punto de vista alternativo a los aportes hechos por el psicoanálisis sobre el desarrollo infantil, las relaciones con la madre y su influencia en la personalidad del sujeto. Hasta este momento se afirmaba que la razón por la cual el niño desarrolla un vínculo con su madre es porque ella le provee el alimento, a partir de observaciones de la conducta de los niños en situaciones determinadas y las investigaciones etológicas realizadas especialmente por Lorenz sobre la impronta (forma de aprendizaje en la que un animal muy joven fija su atención en el primer objeto que ve, escucha o toca y el movimiento que hace tras ese objeto) Bowlby construye una teoría del desarrollo de la personalidad en la que determina que el sujeto establece una conducta de apego con su madre o cuidador con el fin de conservar la proximidad, ya que se considera mejor capacitado para enfrentar el mundo (1989). La conducta de apego cumple con la función biológica de protección y supervivencia, se desarrolla en los primeros años de vida estableciendo un marco de referencia para las relaciones posteriores y manteniéndose a lo largo del ciclo vital.

El objetivo del sistema de apego es la seguridad y la supervivencia, lo que ayuda a regular la experiencia personal, el niño es incapaz de vivir de forma independiente, necesita de una figura o institución que lo ayude particularmente a satisfacer sus necesidades básicas de alimento, abrigo y protección y que promueva la creación de un ambiente de seguridad y afecto donde pueda desarrollar sus capacidades físicas, mentales y sociales (Bowlby, 1953).

Este mismo autor, (1989) plantea que la conducta de apego que desarrolle el niño con su cuidador está altamente influida por características específicas de éste, como la sensibilidad,

accesibilidad, aceptación, cooperación y sus propios patrones de relacionamiento. Ainsworth, Bell y Stayton citados de Carbonell (2013), explica cada una de éstas.

La primera característica de sensibilidad es entendida como la habilidad del cuidador para estar alerta a las señales comunicativas del niño, interpretarlas adecuadamente y responderlas de manera oportuna, fomenta la actividad de exploración del mundo de manera espontánea y sin inhibiciones, un cuidador insensible interpreta incorrectamente las señales del niño, llegando incluso a suponer atribuciones negativas por parte de éste. El cuidado poco sensible le enseña al niño que sus comunicaciones no son efectivas o incluso contraproducentes, es posible que sienta que el mundo es impredecible y que no tiene control sobre éste.

En cuanto a la accesibilidad, se refiere a la disponibilidad física y psicológica del cuidador respecto a las necesidades del niño, permitiendo la cercanía y la disposición emocional para él, es decir, muestra gusto y comparte con el niño. Un cuidador que ignore las demandas del niño pone las propias necesidades por encima de éste o incluso se encuentra mentalmente incapaz para atenderlas, en casos extremos podría considerarse negligencia y maltrato.

La aceptación parte del supuesto que en toda relación entre cuidador y el niño existe cierto grado de ambivalencia donde existen aspectos positivos y negativos del cuidado del infante; sin embargo, se espera que el cuidador cuente con las capacidades para equilibrar estos aspectos evitando que lo negativo prime en la relación, destacando los sentimientos de amor, aceptación, ternura, protección y goce compartido.

Finalmente la cooperación alude a la capacidad del cuidador de sincronizarse afectivamente y comportamentalmente con el niño, considerándolo como un ser autónomo, activo en su proceso de desarrollo y cuyos deseos y sentimientos son valorados y escuchados. Un

cuidador poco cooperativo niega las necesidades y deseos del niño considerándolo su propiedad, impartiendo un modelo controlador y hostil.

El cuidado materno debe considerarse en relación al gozo de la mutua compañía entre madre e hijo, un niño necesita sentir que es objeto de placer y orgullo para su madre; una madre necesita sentir una prolongación de su propia personalidad en la de su hijo (Bowlby, 1953). Este mismo autor en 1989, determina que el individuo establece sus propios modelos del mundo, de sí mismo y los demás previendo según estos las relaciones futuras, para ello establece quiénes son sus figuras de apego, dónde puede encontrarlas y qué puede esperar de ellas, por lo tanto, el niño puede establecer vínculo con múltiples figuras de apego, no sólo con su madre. El aspecto determinante de la relación con su cuidador es la reacción de éste a los intentos del niño de buscar proximidad, estas otras figuras de apego, llamadas subsidiarias, frecuentemente son los hermanos mayores o el padre, sin embargo, esto depende del contexto en el que se desarrolle el niño y de las características del adulto que juegan un papel protector en el desarrollo, una fuente de afecto y apoyo emocional, siempre y cuando inspiren confianza y cumplan con las características de sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación para establecer un vínculo afectivo. La salud mental del niño dependerá en su mayor parte de las relaciones emocionales que tenga la oportunidad de desarrollar (Bowlby, 1953).

Junto con Ainsworth, Bowlby (1989) identifica cuatro pautas principales de apego:

### **Pauta de apego seguro**

El individuo confía que sus padres serán accesibles y sensibles si él se siente en una situación de amenaza, esta seguridad favorece la exploración del mundo. Esta pauta se establece cuando el progenitor se muestra sensible ante las señales de su hijo en los primeros años de vida y es accesible cuando éste busca protección y consuelo.

**Pauta de apego ansioso resistente**

El individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o si lo ayudará cuando lo necesite, a causa de esto es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. En esta pauta el conflicto es evidente y se ve favorecida por el progenitor quien se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones, pero en otras no, sumado a las amenazas de abandono utilizadas como medio de control.

**Pauta de apego ansioso elusivo**

El individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial, sino que será despreciado, intenta volverse emocionalmente autosuficiente y puede ser diagnosticado como narcisista. En esta pauta el conflicto está más oculto y es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca en busca de consuelo y protección.

**Pauta de apego desorganizado**

El individuo espera que al necesitar la figura de apego éste lo rechace, ignore, se desborde o sea hostil. Lo que impide generar una estrategia alternativa y en general no existe la regulación afectiva.

En 2007, Berger determina que el apego seguro es más probable si existen las siguientes condiciones: Padres receptivos ante las necesidades del bebé, sincronía en la relación, temperamento del bebé determinado como “fácil”, cuidadores con apego seguro respecto a sus propios padres, buenas condiciones económicas y familiares.

En cambio, esta misma autora, determina que el apego inseguro es más probable si el niño experimenta algún nivel de maltrato, si su temperamento es descrito como difícil o de reacción lenta, si entre los cuidadores existe una enfermedad mental severa o niveles altos de

estrés, si los cuidadores se muestran constantemente molestos y controladores o son alcohólicos activos.

Si bien las relaciones que mantenga el niño en sus primeros años son determinantes en su forma de concebir el mundo, los otros y a sí mismo, no es la única variable que determina el desarrollo psicológico del sujeto, es necesario evaluar también el entorno social en que se desenvuelve, las disposiciones biológicas y personales que posee y las experiencias que transversalicen su ciclo evolutivo. Un niño que se desarrolle en un contexto familiar violento, con una madre ausente que no se interese por las necesidades de este, pero que cuenta con una figura de apego subsidiaria como un docente, vecino u otro familiar que sea disponible afectivamente y promueva experiencias positivas en el niño, ayuda a compensar un ambiente familiar posiblemente patológico y favorece el desarrollo sano de las competencias y habilidades del niño.

En los casos en que los niños desarrollan representaciones negativas de sí mismos y los otros, tienden a ser más vulnerables a la psicopatología, ya que estas representaciones afectan el autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales, por ende la experiencia y el comportamiento; sin embargo, un apego seguro puede funcionar como un factor de protección frente a problemas de ajuste socioemocional, de relación interpersonal y dificultades en el ejercicio de los roles sociales (Santelices, Guzmán & Rojas, 2011).

### **Desarrollo infantil entre 3 y 5 años**

Según Berger (2007), existe un período sensible en el desarrollo del infante en el que las funciones cerebrales dependen de ciertas experiencias para crear conexiones específicas, como el lenguaje o la respuesta de la madre ante la frustración, es por esto que cada persona es un producto único de experiencias particulares vividas en la infancia, atribuyéndole al cuidador un

papel fundamental desde etapas tempranas de la vida de los niños. En período pre-verbal (6-24 meses), acariciar al bebé, hablarle y demostrarle afecto son actitudes fundamentales que sientan importantes bases para el sano desarrollo del niño (Berger, 2007).

Entre los 2 y 6 años la maduración de la corteza prefrontal ha mostrado avances, sin embargo, en esta edad es común la falta de autocontrol, planeación y equilibrio emocional. En esta etapa el logro fundamental es la capacidad de inhibir, aumentar, dirigir y modular las emociones, los estallidos violentos, el llanto incontrolable y las fobias terroríficas disminuyen. Los aspectos de la maduración neurológica dependen de la experiencia singular de cada niño que afectan las conexiones neuronales, permitiéndole la regulación emocional, esto influido por las prácticas socio-culturales y el temperamento de cada niño. El desarrollo del encéfalo es el producto del contenido biológico de cada ser humano y las relaciones que mantenga con su entorno, en términos de lo enriquecedoras que sean las experiencias para el niño. El peso del encéfalo alcanza a los 5 años el 90% de lo que será en la adultez, los cambios encefálicos permiten un pensamiento y memoria más reflexivos y coordinados, mejor planificación y respuestas más rápidas (Berger, 2007). Se desarrolla el concepto de sí mismo, saben cuándo y cómo proteger sus posesiones favoritas, se muestran ansiosos por hablar y pensar, diciendo más de lo que comprenden. En esta etapa los niños tienen a su disposición todas las capacidades necesarias para aprender, a medida que exploran el mundo y desarrollan sus propias teorías, de esta forma, adquieren más conciencia de sí mismos y de sus compañeros, regulan su agresión, aprenden cuándo y cómo ser agresivo (Berger, 2007).

Los estilos de crianza que son afectuosos y reactivos, con mucha comunicación, parecen ser más eficaces para estimular al niño a desarrollar autonomía y autocontrol. La educación preescolar ayuda a los niños a desarrollar el lenguaje y a expresarse, preparándolos para la

educación posterior y la vida adulta, las habilidades que se consideran importantes en esta etapa son la actividad simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa (González, Soloviera & Quintanar, 2014). Tanto las relaciones con los padres como con los compañeros en el aula son vitales para un desarrollo personal saludable, pues proporcionan oportunidades esenciales para el aprendizaje y práctica de diversas habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales (Ison, 2004).

### **Desarrollo psicomotor.**

Uno de los elementos más relevantes que se logran entre los 2 y 6 años está relacionado con el desarrollo psicomotor, como lo es la extensión y el afinamiento del control sobre el cuerpo y los movimientos del mismo, los cambios son perceptibles no sólo en lo práctico como la acción, sino también en lo simbólico, relacionado con la representación. (Palacios, Cubero, Luque & Mora, 2002).

En esta etapa la velocidad de crecimiento disminuye en comparación con los dos primeros años de vida, siendo el promedio de crecimiento de 5 a 6 cm y de 2 a 3 kg por año. Ocurren dos progresos, la independencia que se relaciona con la capacidad de controlar por separado elementos motores como, por ejemplo, mover una mano y dejar quieta la otra y la coordinación, cuando los movimientos motores independientes se unen y asocian, llevando al proceso de la automatización por lo que el niño puede realizarla sin que eso le implique poner atención, por ejemplo, subir o bajar las escaleras mientras se realiza otra función como sostener un elemento; esos procesos se perfeccionan a medida que el niño va creciendo, también hay un mejor control del tono muscular por lo que reconocen con que tonicidad muscular deben manipular los objetos de su ambiente; además el tono está relacionado con el mantenimiento de la atención. Se da una mejora del equilibrio siendo capaces de pararse en un solo pie o dar saltos

hasta montar en triciclo o bicicleta. Se establece la dominancia lateral y el control de esfínteres. Se empieza a dar la estructuración del espacio y el tiempo, siendo la primera más fácil que la segunda porque es más evidenciable. La formación del esquema corporal tanto propio como el del otro, esto se va dando lentamente gracias a las vivencias y a la exploración del cuerpo y lo que permite la formación de la representación son elementos perceptivos, motores, cognitivos y lingüísticos. En esta etapa se desarrollan habilidades de dibujo y se evidencia una escritura precaligráfica donde apenas están adquiriendo las habilidades, aparece el garabato como simulación de las letras, siendo éstas inseguras, irregulares en su tamaño e inclinadas (Palacios, Cubero, Luque & Mora, 2002).

### **Desarrollo intelectual y cognitivo.**

Los niños entre 2 y 6 años se ubican en el periodo preoperacional, se da la función simbólica que permite y facilita la formación de símbolos mentales para que representen a las personas, objetos o elementos ausentes. La atención en los humanos se caracteriza por ser focal, sostenida y conjunta, en este periodo la atención adquiere controlabilidad porque se van haciendo mayores los intervalos de sostenimiento de acuerdo a las necesidades, propósitos y metas. Finalmente, se evidencia también la capacidad planificadora porque a medida que pasan los años, el pensamiento se adelanta a la acción; se da la construcción de los primeros prototipos semánticos de conocimiento, los cuales se dividen en esquemas encargados del conocimiento temático siendo principalmente tres tipos de esquemas los que se observan en esta etapa: de escenas, de sucesos y de historias y categorías que permite que el niño asocie y forme sistemas de clasificación mediante categorías básicas, supraordinadas y subordinadas. En cuanto a la memoria comienzan a utilizar estrategias que les permitan una mejor recordación y en cuanto al

razonamiento se basan más en la intuición y en lo que perciben para dar respuesta a las situaciones cotidianas (Rodrigo, 2002).

### **Desarrollo de la personalidad**

El conocimiento y valoración de sí mismo abarca, primero la formación del autoconcepto donde sobresalen representaciones aisladas, sin coherencia ni coordinación, las características que contiene son concretas y observables relacionadas con rasgos físicos o de lo que se tiene y se califica todo en término de bueno o malo; segundo la autoestima, la cual consta de varias dimensiones, en los niños de esta etapa se han encontrado cuatro dominios importantes como lo son competencias físicas, competencias cognitivo-académicas, aceptación por los pares y aceptación de los padres, pero la autoestima global no se forma hasta mediados de los 7 u 8 años. Los padres cumplen una función primordial en el desarrollo de la autoestima de los niños pues para que se valoren positivamente requieren que alguien externo lo haga sentir querido y apreciado, de tal manera, que los niños que se sienten aceptados y queridos por personas importantes poseen una autoestima más alta que los que no (Hidalgo & Palacios, 2002).

En cuanto a la expresión de las emociones, los niños entre el segundo y el tercer año de vida logran aparte de la emociones básicas, experimentar emociones más complejas, como lo son la vergüenza, la culpa y el orgullo, es gracias a las interacciones con los otros que se da el desarrollo del yo y la autoconciencia, el acoplamiento a las normas impuestas y a los valores sociales; con el desarrollo del lenguaje entre los 3 y 4 años se permite la verbalización de los estados emocionales, además que se da un nivel de comprensión de dichos estados pero no es sino hasta los 4 o 5 años que los niños valoran las situaciones y las contextualizan por lo que pueden tanto comprender como explicar los estados emocionales. Los niños aprenden a controlar

sus emociones y a guardárselas para sí, por ejemplo, no riéndose cuando alguien se lastima (Hidalgo & Palacios, 2002).

Por lo tanto, el desarrollo de la personalidad y emocional están directamente relacionados con procesos de educación y socialización; siendo la familia el grupo primario donde se dan sus primeras interacciones, el estilo educativo familiar va a influir en la manera como se desarrolle el infante y se forme su personalidad.

### **Conocimiento social y desarrollo de normas y valores**

El conocimiento social se refiere a cómo nos relacionamos con los otros, los sentimientos y las necesidades de éstos, preguntándose por cómo son, cómo se sienten, qué piensan, qué esperan los demás de nosotros, cómo se organiza una sociedad, etc. Cuando los niños tienen dos años poseen distintas características de sí mismo y de los demás, pueden referir emociones propias o de otros, comunican intenciones y deseos; entre los dos y los tres años reúnen situaciones, lo que les permite adelantarse a la acción, expresan creencias, a los cuatro años desarrollan la teoría de la mente por lo que adquieren la habilidad de comprender que las otras personas poseen estados mentales diferentes a los propios, además que pueden comprender que una misma situación tiene diferentes significados para todos. Se desarrolla ampliamente la capacidad para imaginar y simular, lo que permite que se salgan de sí mismos y se pongan en el lugar del otro. En los niños de esta etapa, el desarrollo de las normas y valores no es muy elaborado puesto que sus juicios están influidos por el de los cuidadores; sin embargo el niño desde muy pequeño tiene discernimiento entre lo bueno, lo malo, lo aceptable e inaceptable (Palacios, González & Padilla, 2002).

## **Dificultades comportamentales**

Existe una relación directa entre la inconsistencia en la pauta disciplinar (cambio rápido de rigidez a permisividad en las normas) y las conductas disruptivas de los niños. Estas conductas se convierten en problemáticas no sólo para el entorno que lo rodea sino para su propio desarrollo, pues repercuten en su desempeño escolar y social, los niños con conductas disruptivas presentan dificultades al describir componentes emocionales de una interacción social (Ison, 2004). Esta misma autora encuentra que en una familia de niños con conductas disruptivas predomina un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y una disciplina rígida. Otras investigaciones (Galiano & Cantón, 2011) revelan que la frecuencia de los conflictos entre los padres predice problemas de conducta de los hijos. De acuerdo a la teoría del modelado, los niños aprenden que el comportamiento agresivo es una forma apropiada de resolver los conflictos y esto se extiende al ambiente educativo e interpersonal.

López, Pérez, Ruiz y Ochoa (2007) dicen que hay una gran posibilidad que los factores familiares y escolares se relacionen y contribuyan entre sí para explicar cierta parte de la conducta violenta, por lo tanto, los problemas de comunicación con el padre y la madre, ya que son las figuras de autoridad, tienen repercusiones negativas en el desarrollo de la actitud del adolescente, desarrollándose una actitud negativa que incide en las conductas violentas que se repiten ante otras figuras de autoridad como lo son los profesores. Al no poder el adolescente tener una conversación abierta con sus padres, una comunicación familiar funcional, se afecta su autoconcepto positivo. En relación con la idea anterior, los mismos autores en 2009 vuelven a señalar una relación entre el clima familiar y el clima escolar, argumentando que cuando el clima

familiar es negativo es más probable que el sujeto desarrolle comportamientos violentos y que los lleve a todas las áreas de su vida.

Por su parte Cárceles dice que los factores más influyentes en el desarrollo de conductas violentas son las relaciones disfuncionales con los progenitores, la falta de intimidad, la existencia de patología en uno o ambos padres y el acceso a armas, entre otros aspectos, menciona además la necesidad de tener en cuenta el entorno escolar, los rasgos de personalidad y la dinámica social (2012), a su vez también existen factores de protección y prevención como lo son un temperamento resistente, éxito escolar, control comportamental, modelos educativos pertinentes, ausencia de abuso de sustancias, niveles de autoestima adecuada, inexistencia de historial violento, influencia positiva de compañeros y acceso a las figuras parentales, entre otros (Godwin & Helms, citado por Cárceles, 2012).

La relación entre el profesor y el alumno es muy significativa en cuanto al desarrollo de dificultades comportamentales, pues el maestro funciona como una figura de autoridad que representa normas e imparte determinadas expectativas en cuanto al comportamiento esperado en el alumno, por lo tanto, la calidad del vínculo maestro-estudiante es un factor influyente en el comportamiento de los estudiantes.

Dollard y Miller, citando a Aguilar, Ocampo y Pineda (2009) definen la agresión como una respuesta instigada por la frustración e inducida cuando se bloquea una meta, se suspende una tarea, se percibe un fracaso o se reciben insultos verbales. La agresión en la primera infancia es muy normal y algunas formas pueden aumentar desde los 2 a los 6 años, a medida que se constituye la autoestima, es menos probable que ataquen sin razón. Berger (2007) establece cuatro tipos de agresión en los niños:

### **Agresión instrumental**

Conducta dañina cuyo fin es conseguir algo que alguien más posee, involucra más objetos que personas. Es entendida como una conducta normal que responde más a una actitud egocéntrica que antisocial.

### **Agresión reactiva**

Represalia impulsiva por un daño intencionado o accidental que puede ser verbal o físico. Indica la ausencia de regulación emocional. Se espera que los niños a los 5 años se detengan y piensen antes de reaccionar.

### **Agresión relacional**

Acciones no físicas como insultos o rechazo social, dirigidas a causar daño a las relaciones sociales de la víctima y a otros. Implica un ataque personal, por lo tanto, es directamente antisocial, puede ser muy dañina, disminuye a medida que adquieren conciencia social.

### **Agresión intimidatoria**

Ataque físico o verbal, repetido y sin provocación previa, especialmente contra víctimas que tienden o no a defenderse. Es un signo de escasa regulación emocional y debe intervenir antes de la edad escolar.

El estudio realizado por Yuste y Pérez (2008) arroja que los padres señalan como los aspectos más influyentes en el desarrollo de la conducta violenta: la escasa educación en el respeto a los demás y a las cosas, la falta de educación en valores, la despreocupación de padres/tutores hacia la educación de los hijos, la observación por parte de los niños de episodios de violencia entre los padres/tutores y la falta de dedicación y atención por parte de padres/ tutores.

McCord dice “Los padres-cuidadores forjan criminales a través de las prácticas de crianza, destacando tres aspectos fundamentales: la transmisión de valores a través de sus propias acciones y las acciones que ellos aprueban; la falta de unión entre los miembros de la familia; y la legitimidad de las acciones antisociales” como cita Yuste y Pérez (2008, 24). Los factores de protección son una oposición al desarrollo de conductas violentas que además funcionan como soportes en caso de que la violencia se presente, se puede partir de ellos para desarrollar programas de prevención donde su objetivo es la promoción de la no violencia desde el contexto familiar, ya que son los progenitores los principales implicados en la génesis de la violencia (Cárceles, 2012).

Una comunicación familiar funcional y un autoconcepto positivo por parte del niño constituyen factores de protección y en sentido contrario, problemas familiares y autopercepción negativa puede resultar siendo un factor de riesgo. Pero además de eso, las expectativas que tenga los profesores en cuanto a los alumnos puede influir en la percepción de éste en el contexto escolar (López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2007).

Se entiende que existen múltiples factores que influyen en el desarrollo de dificultades comportamentales de los niños, tanto personales como familiares, sociales y culturales por lo que se hace necesario tener en cuenta estos factores en el análisis y comprensión del desarrollo infantil, además en la planeación de programas de intervención que atiendan estas conductas.

### **Prácticas docentes**

En el ambiente escolar el profesor es un experto, cuya pericia se encuentra en la calidad de la mediación que ejerce entre los alumnos y el conocimiento, es decir, su capacidad para proponer, planificar y gestionar situaciones que promueven la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos (Coll & Solé, 2001). Mediante las diversas prácticas educativas se facilitan

los encuentros indispensables para el desarrollo que permiten la apropiación activa de la cultura por parte del individuo y su progresiva inserción social, desde esta concepción la educación adquiere el carácter de factor de desarrollo.

Coll y Solé (2001) también plantean que la planificación y sistematicidad son rasgos característicos de las prácticas educativas escolares que, en la medida que aportan al proyecto social están sometidas a control y supervisión de la misma sociedad que las crea y sostiene. Sin embargo, hay que señalar la importancia de promover conjuntamente el aprendizaje emocional contemplando, según Smith y Espinoza (2013), aspectos como el sentido de la actividad, el pensamiento reflexivo, el análisis y la discusión en un ambiente de escucha y respeto haciendo posible el trabajo constructivo.

Existen enfoques que otorgan un protagonismo compartido a profesor y alumnos, integran los procesos psicológicos subyacentes a la actividad de aprendizaje como elementos mediadores entre la acción educativa e instruccional del profesor y los resultados del aprendizaje, de esta forma consideran que la enseñanza y el aprendizaje son dos aspectos complementarios de un mismo proceso (Coll & Solé, 2001). Los docentes deben brindar a los niños estimulación eficiente en cuanto a los campos social y afectivo-emocional, siendo éstos fundamentales para el establecimiento de relaciones y un desarrollo integral óptimo (Smith & Espinoza, 2013).

Para que la escuela se convierta en este espacio propicio de educación que promueve el desarrollo integral del sujeto debe incluir en su misión programas enfocados no sólo en las habilidades cognitivas y el conocimiento académico sino el trabajo de habilidades sociales y especialmente socio-afectivas. Investigaciones demuestran que los programas escolares que incluyen las habilidades socio-afectivas traen un impacto positivo no sólo en los niños y en sus habilidades para el aprendizaje, rendimiento académico y la disciplina, sino también en la salud

mental y relaciones entre los maestros, mejorando el clima laboral (Mena, Romagnoli & Valdés, 2009).

Estos objetivos son posibles de lograr mediante el uso de estrategias que favorezcan el desarrollo verbal, afectivo y simbólico de los niños, una de ellas usada por los docentes de preescolar es el juego dirigido. Según González, Soloviera y Quintanar (2014), la actividad lúdica garantiza un sistema que ayuda al niño a ampliar sus propios límites y posibilidades, siempre y cuando cumpla con un motivo, base orientadora de la acción, operaciones y medios. De esta forma el juego se convierte en una escuela para la vida, donde el niño juega porque se desarrolla y se desarrolla porque juega. Si en la edad preescolar no se promueven las neoformaciones simbólicas, voluntarias, reflexivas, comunicativas desplegada y la imaginación, se podrían predecir dificultades en la edad escolar tanto a nivel de comprensión y manipulación de contenidos como en la esfera interpersonal del estudiante (González, Soloviera & Quintanar, 2014).

Existen diferentes modelos de maestros dependiendo de su quehacer profesional: Los centrados en los contenidos, que buscan que sus estudiantes obtengan el título para continuar con estudios superiores, los que ocupan su atención en la metodología en busca de lograr cumplir y superar los niveles, los docentes interesados por las competencias personales con el objetivo de que sean aplicadas en la sociedad consiguiendo que el estudiante aprendan a aprender y los que se enfocan en el crecimiento socioafectivo buscando lograr un aprendizaje positivo por medio de la mejora de la seguridad personal y la autoestima. (Essomba, citado por Matencio, Miralles & Molina, 2013)

Se busca que el maestro ayude a resolver los problemas que son normales en la vida cotidiana ya que “pareciera que los docentes creen que la tarea de ellos es proveer información a

los alumnos, y se olvidan del papel que pueden jugar si se convierten en facilitadores de su formación y desarrollo” (Fullan & Hargreaves, 1999, 46), un ejemplo de esto, es un estudio realizado por la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, donde evaluaron a 93 organizaciones e instituciones tanto privadas como públicas ubicadas en Medellín; al preguntarle a los docentes acerca del origen de las problemáticas que se presentaban en dichas instituciones, ellos referían que el ambiente escolar no influye en la génesis de la violencia sino que los niños traen de sus hogares problemas y que la escuela funciona sólo como un punto de encuentro (Changas, 2005).

El cambio de los enfoques centrados de la calidad a la visibilización e identificación de buenas prácticas en los maestros, supone una gran modificación en las estrategias de mejoramiento de dichos maestros; pero debido a los diversos contextos que nos rodean, lo que funciona en uno no necesariamente funciona en otro, por lo tanto, los maestros tienen que actualizarse por un lado, en didácticas pero sobre todo en las condiciones particulares de donde se encuentren. Un enfoque basado en buenas prácticas de los maestros exige cumplir con los planteamientos normativos convencionales (de normas o estándares vigentes) y las maneras de hacer (la forma como los maestros reestructuran su experiencia en consideración con las condiciones del contexto) (Zabalza, 2012).

El hablar de buenas prácticas en los maestros no se refiere a que sean las únicas o absolutas, sino a hacer lo mejor que pueda hacerse, que sean las mejores prácticas que existen y que sean relativas y contextualizadas. Las buenas prácticas docentes hacen referencia a que “Buena calidad significa buena función, o, lo que es lo mismo, podemos decir que algo es de calidad (una buena práctica) cuando está cumpliendo su función, cuando funciona bien.... Buena

función significa buen trabajo” (Zabalza, 2012, 22); en caso contrario, una mala práctica docente es toda aquella que no cumple su función.

### **Relación maestro-niño**

La escuela se convierte en un espacio que favorece o entorpece el sano desarrollo de los niños, es el entorno ideal para que el niño tenga encuentros emocionales y sociales (Rueda, 2013). Para aprender es necesario sentirse seguro, esta seguridad se adquiere en las repetidas interacciones con adultos significativos, los maestros se convierten en posibles figuras subsidiarias al compartir altas cantidades de tiempo con los niños, lo que implica necesariamente la atención de ciertas necesidades que enfrentan los niños en cuanto al cuidado, el afecto y la atención dentro de ese lapso de tiempo. El vínculo afectivo que se establece entre el niño y el docente, permite establecer o confirmar un marco de referencia respecto a las relaciones con pares y adultos, también proporciona un sentido de sí mismo al ser reconocido y valorado. La sensibilidad, receptividad e implicación personal de los maestros tienen un papel destacado en el establecimiento de relaciones de apego seguras en los niños, tienen la posibilidad de generar un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido. El establecimiento de una relación positiva entre el niño y el maestro debe ser un aspecto fundamental al evaluar un programa educativo de manera que el ámbito afectivo sea entendido como un verdadero motor del desarrollo (Sierra & Moya, 2012).

La tarea central del espacio y el tiempo escolar es acompañar en el camino hacia la autonomía, la madurez y la libertad de los sujetos (Dolz & Rogero, 2012). Si en la escuela se transmite tranquilidad y confianza, el niño transformará sus miedos en recursos, acercándose al aprendizaje (Rueda, 2013). Es necesario reconocer que los maestros son seres también en proceso que necesitan un desarrollo profesional continuo y que traen consigo una historia

personal e institucional marcada por experiencias y saberes importantes en la construcción de nuevos conocimientos y concepciones (Bolsanello, 2009), que se desgastan física y emocionalmente en el ejercicio de su labor, teniendo efectos en su desempeño profesional en cuanto al cumplimiento de objetivos y que su condición influye de manera positiva o negativa en la relación que establezca con los niños, en la calidad de atención que proporcione a estos y en su capacidad de responder ante las problemáticas que puedan o no presentar (Santelices & Pérez, 2013) por lo tanto, cuidar de la salud mental de los maestros es una tarea importante de la institución educativa.

Los profesores tiene un papel primordial en la transmisión de los valores, las relaciones interpersonales entre el maestro y el niño puede convertirse en un modelo de connotaciones tanto positivas como negativas que influyen en toda la historia del vida del infante, por lo tanto, la actitud que los maestros tomen ante los conflictos propio o ajenos van a dar pautas de relación que los alumnos replican después en sus relaciones interpersonales (Changas, 2005).

Se convierte en un círculo virtuoso en el que las habilidades socio-afectivas promueven las competencias académicas y el éxito escolar mejora las habilidades sociales y afectivas, donde la relación con el maestro juega un papel importante ya que los altos grados de conflictos entre profesor y alumno puede influir en los niveles de evitación de la escuela, la disminución del gusto por ella, el menor autocontrol del comportamiento y los niveles de cooperación, mantener una buena relación puede aportar el desarrollo de competencias emocionales, sociales y de bienestar personal. Hablar de relaciones de cuidado de calidad implica pensar en los aspectos físicos y psicológicos del cuidador, que vea las cosas desde el punto de vista del niño y negocie de manera flexible las necesidades y metas en conflicto, ajustándose a las necesidades emocionales del niño (Carbonell, 2013).

Los docentes realmente comprometidos con su quehacer diario, buscan transmitir aprendizajes significativos por lo que es importante resaltar en este punto, las actitudes básicas de un docente:

*Autenticidad:* mostrarse sin máscaras porque una vez entienda sus propios sentimientos no tiene que proyectarlo a sus alumnos.

*Compresión empática:* comprender sin juzgar o imponer puntos de vista.

*Aprecio:* Valorar y considerar los sentimientos del alumno.

*Confianza:* poseer la convicción de que es digno creer al alumno.

A parte de lo anterior se resalta la empatía, teniendo en cuenta la premisa de que un clima escolar positivo se da cuando el estudiante se siente cómodo, valorado y aceptado mediante la relación maestro-alumno y de pares (López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2009).

Los prejuicios o estereotipos que pueden generar deterioro en el proceso evolutivo del niño y afectar tanto el proceso de enseñanza- aprendizaje, como el comportamiento del niño y su visión sobre el mundo, teniendo en cuenta que el maestro puede funcionar como marco de referencia para las relaciones que el niño establezca a lo largo de su vida.

Pinta y Steinberg (como se citó en López, García & Cardona 2012) caracterizan la relación profesor- alumnos en tres dimensiones:

*Relaciones basadas en el conflicto:* Se caracterizan por la manera como los profesores perciben los altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los alumnos, el profesor ve al alumno como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo e ineficaz. Una relación conflictiva, interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor de ir al colegio.

*Relaciones que dependen de la cercanía:* Los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con los alumnos, se sienten eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación emocional que establecen con sus alumnos. Cuando un niño tiene una relación emocional con su profesor puede aumentar las oportunidades para centrar el foco de atención en el aula.

*Relaciones que se basan en la dependencia:* Los profesores perciben a los niños excesivamente dependientes de ellos con reacciones emocionales exageradas ante la separación y solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar cierta preocupación por la dependencia del alumno, las interacciones del niño se pueden tornar inmaduras.

### **Fundación Ximena Rico Llano**

Fue fundada en 1988 con el objetivo de prevenir y proteger a la niñez que se encontraba en un ambiente social y familiar deteriorado, hacinado o poco afectivo, con miras en garantizar un mejor futuro, prometedor y justo.

En la actualidad cuenta con 26 años de experiencia de trabajo con la primera infancia, beneficia 860 niñas y niños pertenecientes a la comuna 8 (Villa Hermosa) y 9 (Buenos Aires), se ocupa de los componentes: educativo, nutricional, psicosocial, promoción de la salud y prevención de enfermedades, lo que permite brindar una atención integral.

### **Misión**

La Fundación Ximena Rico Llano, es una empresa de desarrollo social, y de utilidad común, que brinda atención en educación, salud, alimentación y protección a niños y niñas de 0 a 5 años provenientes de Medellín y el Área Metropolitana. Complementa sus acciones con apoyo a la familia y es un modelo de vida fundamentado en el amor, el respeto y el compromiso.

**Visión**

La Fundación Ximena Rico Llano, será una ONG generadora de transformaciones sociales, confiable, posicionada y sólida; líder en la atención, con programas más consolidados que ayuden a mejorar la calidad de vida del niño, niña y su familia.” (Fundación Ximena Rico Llano, 2015).

### **Antecedentes**

A través del rastreo teórico se logra evidenciar que si bien existen varias investigaciones que relacionan las variables: docentes, apego y conducta en infantes, no se encuentran investigaciones específicamente sobre cuáles son las características del apego que se caracterizan del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños. Se encuentra que:

A nivel internacional, Sierra y Moya (2012) proponen que uno de los elementos principales del desarrollo es la vinculación afectiva de apego, encuentran que la sensibilidad, receptividad e implicación personal de la maestra, tienen un papel destacado en las relaciones de apego seguras en los niños, pues ésta tiene la posibilidad de generar un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido. También en Chile (Santelices & Pérez, 2012) evalúan la interacción cuidador – niño de 0 a 3 años, los indicadores son aspectos afectivos de la respuesta sensible y aspectos cognitivos. Hallan que a lo largo del tiempo la necesidad de control por parte del cuidador es menor, el niño se adapta a la rutina, mostrándose más cooperador, capaz de explorar su entorno, con mayor capacidad de autoregulación y menos ambivalente.

Por su parte Dolz y Rogero (2012) dicen que el amor y el cuidado son las claves de la educación para lograr un mundo nuevo, por lo tanto resaltan la importancia que tiene la escuela en la creación de espacios que permita a los alumnos reconocerse y ser aceptados, donde se promueva la libertad, el gusto y creatividad, por lo que el docente debe contar con capacidades de empatía, motivación, entrega y entusiasmo y así acompañar hacia la autonomía y madurez de los individuos. En relación con lo anterior, Rovira (2012) quien se pregunta por la conciencia sensitiva en la formación del docente, dice que el contexto cambiante trae consigo

transformaciones personales, sociales, culturales, políticas en la que los maestros deben aprender a vivir con tolerancia a la frustración, con entusiasmo y felicidad para que así, puedan estimular a los niños; para lograrlo deben autoconocerse, respetarse y tener amor suficiente por su profesión.

En el mismo año (Pérez-Esquerma, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012) buscan desarrollar en los maestros y alumnos competencias emocionales mediante un programa de intervención, identifican una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la intervención, por consiguiente, este estudio enfatiza la necesidad de actuar de forma preventiva en los primeros años de la educación y en la formación del profesorado. En 2011 (Santelices, Gúzman & Garrido) comparan la existencia de diferencias en los estilos de apego, en la presencia de sintomatología ansioso-depresiva en adultos chilenos y encuentran que un apego seguro actúa como mecanismo protector frente a problemas de ajuste socioemocional, problemas de relación interpersonal y dificultades en el ejercicio de los roles sociales.

Posteriormente, Rueda (2013) en su conferencia manifiesta que el vínculo afectivo que se establece entre el niño y docente, permite al niño ir estableciendo más vínculos con sus iguales y más autonomía personal para llegar a incorporar nuevos aprendizajes de la vida.

A nivel nacional, Carbonell (2013) expone que hablar de relaciones de cuidado de calidad implica pensar en los aspectos físicos y psicológicos del cuidador, que vea las cosas desde el punto de vista del niño y negocie de manera flexible las necesidades y metas en conflicto, ajustándose a los estados emocionales del niño.

Por su parte, Ortega, Muñoz, Quintana y Ríos (2013) se interesaron por investigar si la escuela es el lugar idóneo para el desarrollo emocional de niños y niñas, evidencian que para esto, se requiere que el docente se apropie éticamente, a dedicarse no sólo a educar sino también a hacer parte de la transformación de las capacidades emocionales y de las deficiencias afectivas

de sus estudiantes, razón por la cual, es muy importante que los docentes se transformen a sí mismos, transformen sus propias competencias emocionales, como lo son, el trato, la calidez, el lenguaje, las relaciones sociales con el fin de proyectar una influencia positiva en los alumnos.

A nivel local, Ortiz, Madrid, Moná y Arbeláez (2012) indagan la existencia de la relación entre apego y habilidades sociales, plantean que no se observa correlación positiva y que, por el contrario, los resultados obtenidos de la apreciación de los padres hacia sus hijos observan una correlación negativa, a mayor apego menor habilidades sociales, sin embargo, en la apreciación de los docentes no aparece correlación, ni positiva ni negativa, entre el apego y habilidades sociales.

Zurita y Tobón (2013) investigaron qué influencia tenía en la conducta de los estudiantes la relación que se establece entre docentes y alumnos, encontraron que según los análisis realizados, existe una estrecha correlación entre el tipo de relación profesores-alumnos y los problemas de conducta, mostrando que los niños que presentan relaciones de conflicto por encima del límite superior con sus profesores presentan problemas de conducta y los niños con problemas de conducta tienen más riesgo de tener relaciones de conflicto con los profesores.

## **Metodología**

### **Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo cualitativa que utiliza el estudio de caso instrumental como estrategia, se refiere a la recolección, análisis y presentación detallada de información sobre un individuo, grupo o institución, proporciona mayor conocimiento sobre un tema o ayuda a refinar una teoría, facilitando el entendimiento de determinado contenido (Galeano, 2004).

El diseño de la presente investigación pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia desde una perspectiva construida colectivamente. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como, en la búsqueda de sus posibles significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Las categorías que se trabajan están basadas en la teoría del apego desarrollada por Bowlby y las características del cuidador que Ainsworth: Accesibilidad, disponibilidad, aceptación y cooperación.

Para llevar a cabo esta investigación primero se contacta a la fundación de forma oficial, luego se establece una reunión con todos los docentes que cumplen con el requisito de trabajar con niños en edades comprendidas entre 3 y 5 años y se les realiza una breve introducción a la investigación, a partir de ahí se seleccionan los 4 docentes y se citan para la aplicación de la entrevista semiestructurada, la cual tuvo una duración de 40 minutos cada una. Con el objetivo de triangular la información, además de los docentes se realiza una entrevista a la coordinadora pedagógica y a la psicóloga de la fundación. Finalmente con los datos recolectados se realiza el análisis de las categorías separando las respuestas que aluden a las características del cuidador previamente mencionadas, posteriormente se pudo observar la aparición de categorías emergentes (unidades de análisis) que fueron señaladas con color azul para autoridad y verde

para ambivalencia, facilitando el análisis de los resultados y la elaboración de las conclusiones, por último se selecciona la información que integra la cartilla que es el producto final de la investigación.

### **Nivel de investigación**

Este estudio alcanza un nivel de investigación descriptivo pues se quiere relatar situaciones o eventos, cómo es o cómo se manifiesta un fenómeno determinado. “En estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así-y valga la redundancia-describir lo que se investiga” (Hernández, Fernández & Baptista, 1991, 71) por lo tanto, se pretende evidenciar las características del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños de 3 a 5 años que asisten a la fundación Ximena Rico Llano.

### **Sujetos participantes**

Los sujetos participantes son 4 docentes de la Fundación Ximena Rico Llano que trabajan con niños de 3 a 5 años, hombres y mujeres entre 20 y 45 años, técnicos y tecnólogos en la educación de primera infancia y algunos en proceso de profesionalizarse. Para llevar a cabo esta investigación no se utiliza todos los docentes, sino que se eligen 4 docentes, quienes participaron voluntariamente.

### **Herramienta de recolección de la información**

La herramienta que se utiliza en esta investigación es una entrevista semiestructurada a los docentes en la que se indaga acerca de la relación que establecen con los niños que presentan dificultades comportamentales, a partir de las categorías desarrolladas en el diseño de investigación.

## Consideraciones éticas

Para esta investigación se tienen en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Derecho al anonimato: los participantes de la investigación son informados de que su identidad personal es protegida durante el transcurso del estudio.
- Derecho a la no participación: a los informantes se les comunica que la participación es voluntaria y en ningún momento tiene un carácter de obligatoriedad, incluso, pueden retirarse en cualquier fase del proceso investigativo.
- Derecho a la devolución de los resultados: debido a que la investigación consiste en la aplicación de cuestionarios, los participantes tienen derecho a conocer los resultados de cada uno de ellos y a la vez el investigador está en la obligación de hacer la realimentación pertinente.
- Consentimiento informado: con el fin de otorgar autonomía a los participantes sobre la contribución en el proceso investigativo, se diseña un formato de consentimiento informado para que se consigne su participación voluntaria (Ver anexo 1).
- Los participantes saben que esta investigación ES DE MÍNIMO RIESGO y contempla los parámetros establecidos en la resolución N° 008430 de 1993, del 4 de octubre, emanada por el Ministerio de salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos.

## **Análisis Categorical**

El cuidador tiene un papel fundamental en el establecimiento de las conductas de apego que desarrolle el niño, las cuales están influidas por las características específicas del cuidador y sus patrones de relacionamiento (Bowlby, 1989). Ainsworth, Bell y Stayton (citados por Carbonell 2013) definen estas características como: sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación. El análisis de estas categorías a la luz de los datos obtenidos de los docentes se evidencia al respecto lo siguiente:

### **Sensibilidad**

Ainsworth, Bell y Stayton (citados por Carbonell, 2013) exponen la sensibilidad como la habilidad del cuidador para estar alerta a las señales comunicativas del niño, interpretarlas adecuadamente y responderlas de manera oportuna. Así, respecto a la ira incontrolable que manifiesta un niño, D2 dice: “yo lo que hago es que trato o separarlos del grupo o si es el caso sacarlo del salón y yo pues, sentarme a hablar con él, qué le sucede y todo el asunto, si él no quiere hablar en ese momento porque tiene la opción del no querer hablar pues yo lo abrazo o me quedo un rato con él” demostrando una lectura clara de las necesidades emocionales mostrándose alerta a la señal de incomodidad del niño.

D2 además expone: “cuando ya él se calma, independientemente de lo que haya sucedido ya ahí sí puedo hablar con él, entonces eso es lo que más que todo se hace, pero no hacerlo delante de todo el grupo”; es decir, este docente busca que el niño se tranquilice sacándolo del ambiente estresor, lo que demuestra que interpreta efectivamente las señales del niño y se muestra sensible ante estas.

Sierra y Moya (2012) expresan que la sensibilidad, receptividad e implicación personal de los maestros tienen un papel destacado en el establecimiento de relaciones de apego seguras

en los niños, tienen la posibilidad de generar un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido. Al respecto frente a un comportamiento disruptivo en un niño D3 comenta: “[...] a los 10 minutos voy y si sigue con la misma conducta le digo ¿qué te pasa?, quiero saber ¿qué es lo que tienes?, me gustaría ayudarte pero si no me quieres contar cuando estés en disposición de contar, o decirme profe me pasa esto, profe quiero esto, hablamos pero ya me acerqué, ahora te toca a ti acercarse...” De la misma forma cuando un niño se muestra triste y no quiere participar de las actividades D4 expone: “me alejo con él, porque no me gustaría pues que el grupo fuera partícipe de eso, para evitar burlas o algún no sé, algún momento incómodo, por decirlo de alguna manera, y sería indagar, preguntarle por qué está así, presentarle alguna distracción en conversación para que en esa conversación me cuente qué es lo que pasa”. A partir de esto es posible deducir que los docentes se muestran receptivos ante las emociones de los niños estableciendo un ambiente de confianza y respondiendo de manera sensible ante sus conductas.

Las actitudes que los maestros tomen ante los conflictos propios o ajenos van a dar pautas de relación que los alumnos pueden replicar después en sus relaciones interpersonales (Changas, 2005). Así lo propone D4 cuando plantea una metodología diferente a la que realizan comúnmente los padres en el hogar para sancionar a los niños “[...] igual pues no quiero como que caigan como en lo mismo que de pronto puede que le hagan en la casa, que les quitan la televisión o que no van a salir a la calle o que les pegan, pues no, solamente sería eso, apartarlos de la actividad y que queden pues como en momento de reflexión que sería hablar conmigo”.

Un cuidador sensible comprende que el niño desde muy pequeño tiene discernimiento entre lo bueno, lo malo, lo aceptable e inaceptable (Palacios, González & Padilla, 2002). Al respecto D4 expresa: “Bueno cuando el niño presenta pues agresión se hace contención, eso es

como lo que yo hago básicamente primero... Contención es: me siento al mismo nivel de él, y lo siento entre mis piernas, una de las manos en el pecho y la otra en la cabeza, en la frente, hablo con él, te vas a tranquilizar, vamos a hablar, me vas a escuchar, no tienes por qué llorar, no tienes por qué pelear, porque muchas veces en ese momento está sintiendo el contacto con el profe, el profe está tranquilo, va a estar tranquilo, no vamos a estar agresivos [...] cuando se logra esa comunicación ya es más factible que el niño acceda y no siga la pataleta”.

Berger (2007) determina que el apego seguro es más probable si existen las siguientes condiciones: Padres receptivos ante las necesidades del bebé, sincronía en la relación, temperamento del bebé determinado como “fácil”, cuidadores con apego seguro respecto a sus propios padres, buenas condiciones económicas y familiares. De forma similar estas condiciones deben presentarse en las figuras subsidiarias como en este caso los docentes, que buscan promover un apego seguro en los niños, es así como D2 permite evidenciarlas: “uno acá está tiempo completo con ellos, entonces eso da la facilidad de que uno vea las carencias o intereses o muchas cosas que ellos necesitan o que les agrada y uno poder desarrollarlas o aumentar ese tema, entonces, por ejemplo, si son carencias afectivas uno estar ahí pendiente, si es tema de intereses uno también trabajarlas con ellos y darles pues el tema del saber, si es de alimentación uno reforzarles ese asunto”.

Un niño que se desarrolle en un contexto familiar violento, con un cuidador ausente que no se interese por las necesidades de éste, pero que cuenta con una figura de apego subsidiaria que sea significativa para el niño como un maestro, vecino u otro familiar que sea disponible afectivamente y promueva experiencias positivas en el niño, ayuda a compensar un ambiente familiar posiblemente patológico y favorece el desarrollo sano de las competencias y habilidades del niño. Esto se puede ejemplificar en las prácticas docentes de D4: “Se le da en su momento,

normal, el afecto que a todos los niños en la bienvenida, los saludamos, lo recibimos con el abrazo, ¿cómo estás?, ¿cómo te fue?, porque uno en ese ir y venir escucha muchas cosas, sus conversaciones, qué es lo que pasa en su casa, el papá le pegó a mi mamá o fue la policía a la casa, estaban buscando a mi papá”. De manera similar D1 presenta: “igual los niños en sí no son agresivos, entonces igual yo digo que es falta de norma, pero no tanto acá sino en las familias, porque siento que las familias son muy permisivas [...] entonces igual uno siempre es no, qué pena caballero, un momento que es que usted sabe que eso no se debe hacer y le explica uno por qué no se debe hacer y cuáles son las consecuencias.” Así lo expone Amar (citado por Arboleda, Tamayo & Vélez, 2013) El apego que se establece durante el principio de la vida, es crítico en el moldeado de la capacidad para formar relaciones íntimas y emocionalmente saludables.

En otras ocasiones un cuidador sensible debe tener la capacidad de ser empático y conectarse con las emociones del niño, así lo expone D2 cuando refiere que: “Yo también me pongo en la posición del niño, yo qué sentiría si otro niño me pegara a mí, no, yo me pongo triste y más sabiendo que hay alguien ahí que me puede de alguna u otra forma mediar, para que la situación no siga ocurriendo”.

La sensibilidad también se refiere al fomento de la actividad de exploración del mundo de manera espontánea y sin inhibiciones en el niño (Ainsworth, Bell y Stayton cita a Carbonell, 2013) tal cual lo demuestra D1 ante una nueva práctica de higiene con los niños: “¿profe y esa pita? y yo les decía, vea eso se llama seda dental, entonces yo me empecé a limpiar los dientes, vea la profe como se los limpia y ellos les da una emoción profe me salió una carne y muy bien, te estás limpiando muy bien”.

Un cuidador insensible interpreta incorrectamente las señales del niño, llegando incluso a suponer atribuciones negativas por parte de éste (Ainsworth, Bell & Stayton citados por

Carbonell, 2013). Frente a una situación en la que un niño hace una pataleta, D3 se muestra indiferente, expresando “entonces le voy a hablar de caricias, no porque es que él no necesita caricias” y en otro momento el mismo docente señala: “Cuando un niño tiene un temperamento así que llega con esas rabietas, esas pataletas que un no, que uno ni cogiéndolo ni hablando, no yo te digo una cosa, yo lo dejo... [¿lo ignoras?] Sí, simplemente digamos porque la mamá no le dio un confite o porque el amiguito le pegó o porque le quitaron esto, es muy sencillo antes de entrar uno a debatir y hacer estos espectáculos como les digo yo”.

De forma similar lo expresa D2 cuando se presenta un comportamiento agresivo en el salón de clases: “yo me apoyo muchas veces en los demás niños y les pregunto a ellos que si eso es permitido hacerlo, entonces ellos dicen que no, entonces él ya se va a comenzar a dar cuenta de que es el grupo no lo acepta a él de la manera como él se está comportando.” Este docente se muestra insensible al utilizar una estrategia que expone las emociones del niño al grupo, sometiéndolo a la burla sin explicarle lo negativo de su comportamiento.

En los casos en que los niños desarrollan representaciones negativas de sí mismos y los otros, tienden a ser más vulnerables a la psicopatología, ya que estas representaciones afectan la experiencia y el comportamiento, por ende el autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales, sin embargo, un apego seguro puede funcionar como un factor de protección frente a problemas de ajuste socioemocional, de relación interpersonal y dificultades en el ejercicio de los roles sociales (Santelices, Guzmán, & Rojas, 2011) es allí donde se muestra necesaria la labor de un docente sensible.

### **Accesibilidad**

La accesibilidad es la disponibilidad física y psicológica del cuidador respecto a las necesidades del niño, permitiendo la cercanía y la disposición emocional para él, es decir,

muestra gusto y comparte con el niño (Ainsworth, Bell & Stayton como se cita en Carbonell, 2013) en este sentido D3 responde ante las peticiones de los niños: “[...] pero ya me acerqué, ahora te toca a ti acercarse, sí luego me dicen profe yo quiero estar en la actividad, profe es que mi mamá, profe y entonces empiezan a contarle a uno infinidad de cosas, entonces ahí es donde yo digo, yo le digo a ellos, si ve que es fácil uno poder dialogar y entrar como a conceptualizar lo que a ti te pasa, lo que te está doliendo a hacer una pataleta”. Por su parte D4 se muestra accesible cuando expone: “tengo una niña que ella solamente vive con la mamá y vive con el padrastro, pero el padrastro no representa pues como esa imagen para ella de papá, entonces la ve es en mí básicamente, todo el tiempo me está pidiendo abrazos, me está pidiendo que la cargue, que la mime, que le dé el almuerzo, que le dé el desayuno, que me mueva con ella si voy a ir al baño entonces vamos a intentar pues ahí como poniéndole esa norma, ese límite, yo soy tu profe pero aún así se le sigue dando pues ese cariño de ser humano porque todos lo necesitamos”, Bowlby (1989) dice que el aspecto determinante de la relación con su cuidador es la reacción de éste a los intentos del niño de buscar proximidad, por su parte Hidalgo y Palacios (2002) argumentan que los cuidadores cumplen una función primordial en el desarrollo de la autoestima de los niños pues para que se valoren positivamente requieren que alguien externo los haga sentir queridos y apreciados, de tal manera, que los niños que se sienten aceptados y queridos por personas importantes poseen una autoestima más alta que los que no.

La sensibilidad, receptividad e implicación personal de los maestros tienen un papel destacado en el establecimiento de relaciones de apego seguras en los niños, tienen la posibilidad de generar un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido (Sierra & Moya, 2012) así D1 demuestra accesibilidad al crear un entorno seguro y estar disponible para los niños aunque no sean de su actual curso: “[...] y él me busca y él me lleva

cosas y me dice yo a la profe no le llevo cosas, para que no le diga, pero yo a ti te quiero mucho, y yo bueno amor pero a la profe también la debes de querer, ay pero es que yo a ti te quiero mucho, y él me trae corazones, me trae dulces o me trae flores o me da un abrazo y él primero me saluda a mí que a la profe, y eso a uno lo llena mucho”, por su parte D3 también lo demuestra cuando expresa: “los egresados que van saliendo de aquí, usted no esté con ellos pero usted con cada uno comparte ciertas cosas y uno sale y uno pues cuando el niño lo coge y usted está caminando o está parado, digamos así, llega a usted y lo abrazan por detrás casi que para tumbalo, uno marca la vida de un niño”.

### **Aceptación**

La aceptación parte del supuesto que en toda relación entre cuidador y el niño existe cierto grado de ambivalencia donde existen aspectos positivos y negativos del cuidado del infante, sin embargo, se espera que el cuidador cuente con las capacidades para equilibrar estos aspectos evitando que lo negativo prime en la relación, destacando los sentimientos de amor, aceptación, ternura, protección y goce compartido (Ainsworth, Bell & Stayton citados por Carbonell, 2013), al respecto D4 manifiesta que ante una situación de agresión, logra calmarse y continuar con sus actividades: “me golpeó, me cogió con una silla de madera, de las de ellos y me la sampó en la cara entonces eso si me generó mucha ira, tanto así que como le digo me puse a llorar, entonces me retiré, cuando ya estuve más tranquilo como a la hora, volví y ya, se tranquilizó la situación y no pasó nada”; por su parte D2, cuando un niño se resiste a seguir sus indicaciones y lo agrede reacciona de forma similar: “hay momentos para todo, entonces él quería irse para el tobogán y no se puede porque no es el momento, ni el espacio, ni nada, entonces esa fue la reacción de él [lo mordió], cuando yo volví afortunadamente otra compañera lo tenía a él ...entonces yo seguí con la actividad normal, ya después yo me senté a hablar con él

y todo el asunto acerca de lo que había pasado y ya” lo que demuestra que estos docentes equilibran los aspectos negativos de la relación con los infantes primando los aspectos positivos y continuando con sus funciones.

Es necesario reconocer que los maestros son seres también en construcción que necesitan un desarrollo profesional continuo y que traen consigo una historia personal e institucional marcada por experiencias y saberes importantes en la construcción de nuevos conocimientos y concepciones (Bolsanello, 2009) y que su condición influirá de manera positiva o negativa en la relación que establezca con los niños y en su capacidad de responder ante las problemáticas que puedan o no presentar (Santelices & Pérez, 2013) así lo expresa D3: “Yo tenía 30 niños, 30 mundos [...] en la práctica uno dice verdaderamente uno si está en el lugar que es, para mí fue muy duro y empezar como a sacar esas estrategias pero ya el año va pasando, el tiempo y uno dice esto me sirve, esto me sirve y va cogiendo hasta que usted dice: no, es que hay que ser repetitivo con las cosas y ahí siempre ha sido como un enfoque [...] ellos saben que vamos es a saludar, entonces ya entran y usted los encuentra sentados, a diferencia del otro grupo que hay que reforzarles mucho más porque no tienen claridad como en la norma y es un grupo mucho más difícil”, aún cuando los docentes encuentran dificultades en su labor profesional y en las relaciones con los niños logran transformarlas para promover el desarrollo sano de los mismos.

### **Cooperación**

Alude a la capacidad del cuidador de sincronizarse afectivamente y comportamentalmente con el niño, considerándolo como un ser autónomo, activo en su proceso de desarrollo y cuyos deseos y sentimientos son valorados y escuchados (Ainsworth, Bell & Stayton citados por Carbonell, 2013) de esta forma lo demuestra D1: “yo no les doy la comida porque vea ustedes ya son grandes y yo no les voy a dar comida pero, por ejemplo, hay cosas

que yo no los deajo, por ejemplo, cuando ellos van al baño y ellos dicen, yo me sé limpiar entonces yo les doy el papel y ellos se limpian pero luego, antes de subirse la ropa me dice porque yo voy y miro a ver si es verdad, porque hay veces que quedan muy mal limpiados”.

De una forma similar D4 manifiesta: “Bueno, de alguna manera la independencia es algo que se intenta fortalecer mucho dentro de la fundación, que el niño tenga cierta autonomía e independencia para algunas cosas, pero obviamente se empieza con supervisión y el acompañamiento del agente educativo o el auxiliar de acompañamiento”, respecto a la autonomía D2 aclara: “pues a mí me alegra mucho eso porque es que ellos ya van para preescolar y va a ser un cambio tremendo, entonces es motivante, es más, yo muchas veces promuevo ese asunto con elogios, de felicitarlos frente a todos porque sirve de ejemplo y de apoyo” y finalmente para fomentar la cooperación en el hogar D1 recomienda: “papás vea los niños están un proceso de independencia, de autonomía y ellos ya se quieren aprender a limpiar solos para que en la casa me colaboren”.

El vínculo afectivo que se crea entre el niño y el docente permite al niño establecer o confirmar un marco de referencia respecto a las relaciones con pares y adultos, más autonomía personal para llegar a incorporar nuevos aprendizajes de la vida y proporciona un sentido de sí mismo al ser reconocido y valorado (Sierra & Moya, 2012) como lo demuestra D1: “Yo los motivo mucho y les delego funciones, entonces a ellos como les gusta hacer tanto lo de los roles, que usted es el encargado del material, que usted es el encargado del silencio, que usted es el encargado del tiempo, entonces ellos ya se ponen activos y a ellos eso los llena mucho, cuando uno los hace partícipes de eso y ellos se sienten muy importantes”.

D1: “A uno le da mucho pesar que no jueguen en las motos o que no vea un video que uno vaya a implementar con ellos, pero igual si uno le dice algo y está sancionado, uno debe de

seguir con la sanción, no es que porque me dio pesar, no, porque igual entonces si no estás cumpliendo él va a saber que a la próxima la va a hacer y a la profe también le va a dar pesar y a mi da pesar [...] y como pedía disculpas entonces ya él pensaba que estaba enmendado el error y yo le dije no, es que uno sólo pidiendo disculpas no es eso, usted debe mirar las consecuencias de lo que hace, y como usted está haciendo algo pues, que hace, entonces todo merece una sanción, entonces igual él ya sabe”.

Para aprender es necesario sentirse seguro, esta seguridad se adquiere en las repetidas interacciones con adultos significativos, los maestros se convierten en posibles figuras subsidiarias al compartir altas cantidades de tiempo con los niños, lo que implica necesariamente la atención de ciertas necesidades que enfrentan los niños en cuanto al cuidado, es por esto que los docentes deben recurrir a la implementación de diferentes estrategias para resolver situaciones cotidianas, así lo demuestra D1 ante una situación de agresión entre los niños: “Un día una niña me dijo, es que mi papá si me pega, entonces yo le dije “sí X, el papá le pega, vamos a hablar con el papá por qué es que le pega, porque es que a los compañeros no se les puede pegar y vamos a hablar con el papá para que él también cree normas en tu casa y no tenga que pegarte, entonces cuando el papá te pegue, le dices no papá, es que mi profe dice que a mí no me debes de pegar, que me sancionas y con eso me duele”.

Ante una situación similar de agresión D3 utiliza la mesa de reflexión como estrategia educativa valorando la capacidad de resolución de problemas de los niños: “cuando están peleando los amiguitos ahí se sientan y se cuestionan y llegan a un acuerdo porque ellos saben llegar a acuerdos, entonces ellos ya dicen profe ya, que entonces nos vamos a respetar, si ellos solos pueden solucionar eso pueden atender muchas más cosas”.

Hablar de relaciones de cuidado de calidad implica pensar en los aspectos físicos y psicológicos del cuidador, que vea las cosas desde el punto de vista del niño y negocie de manera flexible las necesidades y metas en conflicto, ajustándose a las necesidades emocionales del niño (Carbonell, 2013) lo que se puede observar en el comentario de D4: “estamos sancionados porque es que yo me incluyo, nos vamos a sentar y a hablar, entonces esas son cosas que se van generando y yo les voy diciendo a ellos, le pegó ¿Eso está bien hecho? No, vamos a hablar y entonces ellos ya saben que vamos a hablar”.

Un cuidador poco cooperativo niega las necesidades y deseos del niño considerándolo su propiedad, impartiendo un modelo controlador y hostil (Ainsworth, Bell & Stayton como se cita en Carbonell, 2013) tal cual lo demuestra D3 donde frente a una situación de exploración dificulta la independencia del niño generándoles miedo: “yo lo acompaño, entonces yo le digo ¿Qué tal si lo hacemos de esta forma? Entonces él dice que por qué y yo le digo: imagínese que puede pasar y yo si quiere ensaya, entonces le crea uno como esa duda, como esa angustia, como la frustración, entonces ellos como que intentan pero ya después dicen: no yo por ahí no paso porque me caigo, entonces es algo más de acompañar”.

La forma como el entorno educativo responda ante las necesidades del niño va a tener un papel destacado en el desarrollo de su personalidad y en la forma como resuelvan los conflictos interpersonales, es ahí donde se hace necesaria la participación de un docente cooperativo que promueva la independencia y la autonomía de los infantes. Bowlby (1953, 1989) señala que el individuo establece sus propios modelos del mundo, de sí mismo y los demás, según estos preveé las relaciones futuras, por lo tanto la salud mental del niño depende en su mayor parte de las relaciones emocionales que tenga la oportunidad de desarrollar.

### **Categorías emergentes**

Además de las características específicas del cuidador nombradas anteriormente, mediante el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes fue posible encontrar unas cualidades emergentes que se denominaron **autoridad y ambivalencia**.

#### **Autoridad**

Zamora y Zerón se refieren a la autoridad como “el manejo de la disciplina y las normas en el aula, el reconocimiento del respeto y la intención pedagógica” (2009, 175). Estos mismos autores refieren que la autoridad se da por medio del trabajo conjunto entre maestro-niño y sólo sale a la luz mediante la interacción socioeducativa en el encuentro entre profesores y alumnos, al respecto D1 expone: “entonces a principio de año, primero que todo las normas establecidas y entre todos las construimos y nos va muy bien”, de esta forma el docente realiza un acuerdo del manejo de la disciplina con los niños que sólo funciona de forma adecuada cuando hay un reconocimiento bidireccional entre ellos, en tanto el docente tiene presente los deseos, necesidades y sentimientos de los niños y a su vez éstos reconocen al docente como una figura de autoridad.

Dentro del aula el docente necesita las normas para llevar a cabo las actividades pedagógicas, por lo tanto, es primordial que estas reglas sean explicadas, claras, justas, coherentes y sin excepción (Zamora & Zerón, 2009) Al respecto D3 menciona: “Siempre fui como todos los días pertinente y la norma, la norma, la norma porque yo soy de los que dice que el niño tiene que entrar con normas porque eso se ve reflejado, ahí a los 5 años”. El manejo de la disciplina por parte del docente influye en la regulación del comportamiento de los niños, es por esto que ante la situación de un niño que desea salir del salón D2 aplica las normas previamente establecidas con los niños: “hay momentos para todo, entonces él quería irse para el tobogán y

no se puede porque no es el momento, ni el espacio, ni nada, entonces yo lo cogí para que se acomodara”.

Un docente que ejerce la autoridad desde un punto negativo es quien transmite al niño que sus sentimientos y necesidades no son importantes, que debe acatar todas sus órdenes y respetar sus mandatos, así lo manifiesta D3 cuando expresa: “: yo no me puedo dejar ver la cara de ellos, no, es que se tiene que sentar porque es que como digo yo [...] me hace el favor y se sienta y de ahí no se para hasta que yo le diga porque es que usted no es el que manda”. Las expectativas que el docente tenga del niño pueden influir en la autopercepción y la actitud hacia la autoridad institucional, es decir, son factores que se relacionan e influyen en la manera como el niño se comporta en el ámbito escolar, por lo tanto, una visión insensible de las conductas del niño puede influir de manera negativa en su comportamiento, de manera que la actitud del maestro va a repercutir en las conductas disruptivas del niño.

### **Ambivalencia**

Sierra y Moya (2012) exponen que la ambivalencia es la incapacidad de predecir cuándo y de qué depende ser atendido en momentos de angustia. Un docente ambivalente es quien muestra incoherencia en las respuestas ante las necesidades de los niños, es decir, en ocasiones muestra sensibilidad, aceptación, cooperación y accesibilidad; sin embargo, ante una necesidad similar el docente ignora, rechaza, se muestra insensible e interfiere con las solicitudes del niño. Así lo demuestra D3: “Son niños autónomos pueden salir a explorar, pero entonces ahí está el primer error, explorar [...] cuando uno les dice la autonomía que ellos puedan ósea hacer las cosas independientes pero también dependiendo de la compañía del profe”, en otro momento también expresa: “a mí me da mucho miedo el juego libre porque es de más acompañamiento y no los ve y cuando menos piense uno se cayó, está peleando, está pasando algo, tiendo a hacer

más actividades dirigidas, creo que son más significativas”, este docente no considera a los niños como seres autónomos, restringe la exploración del entorno y es posible que éstos perciban que el mundo no es un lugar seguro y que la libertad es contraproducente.

Frecuentemente los adultos olvidan que muchos niños cuando se muestran afligidos y llorosos buscan consuelo y son rechazados por comportarse como tal. En lugar de encontrar el consuelo de un cuidador sensible y afectuoso, los niños se enfrentan ante un rechazo poco cooperativo y crítico (Bowlby, 1989) como lo muestra D1 ante el malestar de un niño: “Un día yo le dije, le voy a decir al papá y él me dijo no profe y se arrodillaba y me hacía con las manitos así [junta las manos en súplica], y yo le decía pero usted por qué y era llorando y yo ve no le voy a decir al papá pero cuénteme y él nunca me contaba, entonces yo un día le dije al papá que viniera y le dije yo, que él por qué le tenía tanto miedo ¡ah profe, es que él me dice cualquier cosa y yo le pego! entonces yo ya no le decía al papá”.

El establecimiento de una relación positiva entre el niño y el docente debe estar enmarcada por la sensibilidad, receptividad e implicación del maestro para el establecimiento de relaciones sanas en los niños generando un entorno comprensivo y de seguridad donde el niño se sienta capaz y querido (Sierra & Moya, 2012). Las relaciones que el niño mantenga en la primera etapa de su vida son predictores del comportamiento posterior y aunque no son determinantes, se resalta la importancia de un docente que integre las características del cuidador antes mencionadas con el fin de promover un desarrollo satisfactorio y el despliegue de todas las capacidades de los niños.

### Otros resultados y conclusiones

El análisis categorial realizado con base a las entrevistas de los docentes, la teoría del apego y el rastreo de antecedentes (el desarrollo infantil, el papel de la escuela en el transcurso de la vida del infante, conductas disruptivas y psicopatología del adolescente) hacen posible determinar que los vínculos que establezca el niño en el inicio de su vida juegan un papel importante en la forma cómo se relacione con los demás, consigo mismo y el mundo. Sin embargo, Bowlby (1989) establece que el desarrollo posterior no es fijo, es decir, el tipo de apego seguro, ansioso elusivo o ansioso resistente condiciona la manera como se pueden generar las relaciones futuras pero no es determinante porque el tipo de cuidado que se le provee al niño puede desviar el camino en una dirección más o menos favorable, es por esto que el entorno educativo se puede convertir en un ambiente protector que guíe el desarrollo de los niños en una vía positiva dentro de un contexto seguro y afectivo.

Es necesario tener en cuenta que la pauta de apego que posea el cuidador influye en el vínculo afectivo que establezca con el infante y hay una predicción a que genere esa misma pauta a lo largo de su vida, así, es posible evidenciar en los docentes que su pauta de apego se ve reflejada en la forma como se relaciona con los niños, se puede inferir que un docente con un tipo de apego seguro tuvo unos cuidadores que fomentaron este estilo de relacionamiento, que se mantuvo a lo largo de su vida y que le permitieron ser un cuidador que promueve esta misma pauta; además es una tendencia de los seres humanos vincularse con lo conocido, de esta forma es posible que un niño con un tipo de apego particular se vincule con mayor facilidad al docente que tenga la misma pauta de apego.

Por lo tanto, las expectativas que tiene el docente del niño, la forma como responde a sus necesidades y la pauta de apego manifiesta en la relación, pueden influir en el autoconcepto y la

autoestima de éste, es decir, un docente que no responde a las necesidades de cuidado y afecto del infante y le atribuye juicios negativos a su comportamiento incide en la aparición de conductas disruptivas como la agresión a los compañeros y al docente mismo, mientras que un docente sensible, accesible, cooperador y que acepte los aspectos positivos y negativos del cuidado del infante contribuye a una concepción positiva del sí mismo y la autorregulación de emociones posibilitando un estilo de relacionamiento más adecuado.

Es posible ubicar uno de los docentes en el extremo positivo de las características del cuidador, es decir, se muestra sensible, accesible, cooperador y acepta las emociones y sentimientos del niño; por otro lado, se encuentra un docente ubicado en ambos extremos, positivo y negativo, por lo tanto es sensible e insensible, accesible, cooperador, poco cooperador, autoritario y en ocasiones acepta las necesidades de los niños, lo que demuestra que probablemente sea ambivalente en el cuidado; mientras que los otros dos docentes se encuentran en ambos extremos pero sin cumplir con todas las características antes mencionadas. En general es posible identificar que la pauta de apego ansioso resistente es predominante en las prácticas de los docentes que trabajan con niños de 3 a 5 años de esta institución, ya que sus respuestas ante las solicitudes de los niños no son consistentes entre sí, en ocasiones se muestran sensibles, accesibles y disponibles y en otras no, lo que hace impredecible y ansiosa para el infante la cercanía al docente cuidador.

Se evidencia que en general las prácticas docentes no son consistentes en el extremo positivo sino que fluctúan de un extremo a otro, por lo tanto, se hace necesario la invitación al trabajo interdisciplinar entre docentes y demás agentes educativos, que facilite la aplicación efectiva de estrategias para el desarrollo sano a nivel individual y social, para lo que esta investigación no sólo abre las puertas a futuros trabajos que aborden esta misma temática a nivel

nacional y que puedan aportar al crecimiento profesional de los docentes, sino también presenta como producto final una cartilla que aborda las características del cuidador antes mencionadas y recomendaciones generales del trabajo con los niños de esta edad con el propósito de hacer un aporte desde la psicología a la formación docente.

Finalmente, se determina que las prácticas docentes se configuran como pautas de apego debido que influyen en la forma como el niño conoce y se comporta frente al mundo y los demás, contribuyendo al establecimiento de un marco de referencia en sus relaciones posteriores, es decir, la manera como el docente responda ante una solicitud de afecto del niño, siendo sensible, accesible, cooperador y aceptando los aspectos positivos y negativos que surgen en el cuidado, incide en el estilo de relacionamiento de éste. Estas prácticas, además, se ven influidas por la historia personal de cada docente, en tanto las experiencias de estos se unen con la forma de enseñar a los niños y todo lo anterior juega un papel importante no sólo en la disminución sino también en el aumento de dificultades comportamentales en los niños con adultos y pares.

## Cronograma

**Semestre 2015-1**

FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
<b>SEMANAS</b>				
				Aplicación instrumentos
				Aplicación instrumentos
				Aplicación instrumentos
				Acercamiento a la fundación Ximena Rico
				Artículo
				Artículo
				Artículo
				Creación y adaptación instrumentos
				Creación y adaptación instrumentos
				Marco teórico
				Marco teórico
				Marco teórico
				Marco teórico
				Reestructuración de la metodología
				Reestructuración del marco teórico
				Reestructuración de los objetivos
				Revisión trabajo de grado con el asesor
				Revisión trabajo de grado con el asesor



## Referencias

- Aguilar, M. V., Cuadros, M. V. O & Zambrano, J. A. P. (2009). Manifestaciones de agresión escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Roldanillo-Valle del Cauca. *Corporación Universitaria del Caribe-CECAR*, 11, 86-101.
- Amar, J & Berdugo de Gómez M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*. 18, 1-22.
- Arboleda, L.J., Tamayo, Y & Vélez, G.J. (2013). *Prácticas educativas de los docentes orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes de grado décimo*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/685>.
- Berger, K.S. (2007). Los años del juego. *Psicología del desarrollo* (221-253). España: Editorial Médica Panamericana.
- Bolsanello, M. A. (2009). Prevención desde la escuela infantil : desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 73–82.
- Bowlby, J. (1953). Segunda Parte. *Cuidado maternal y amor* (71-171). México: Fondo de cultura económica.
- Bowlby, J. (1989). Conferencia 2 y Conferencia 7. *Una base segura* (33-53. 140-158). Argentina: Paidós.
- Castro M, B. A & Gaviria L, M. (2006). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Rev Fac Salud Pública*, 23(2) 59-69.
- Changas Dorrey, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(10), 1071-1082.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Cienc. Psicol.*, 1(2), 201–207.

- Cárceles Aguilar, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y protección. *Revista criminalidad*, 54(2), 27-46.
- Coll, C & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Desarrollo psicológico y educación. *Psicología de la educación escolar* (357-383). Madrid: Alianza Editorial.
- Dolz, A & Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 97-114.
- Fresno, A., Spencer, R & Retamal, T. (2012). Maltrato infantil y representaciones de apego : defensas , memoria y estrategias , una revisión. *Universitas Psychological*, 11(3), 829-838.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (1999). Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. *La escuela que queremos* (29-50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Ximena Rico Llano. (2015). *Nosotros*. Recuperado de:  
[http://www.ximenarico.org/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=27](http://www.ximenarico.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=27)
- Galeano, M. E. (2004). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. *Estrategias de investigación social cualitativa*. (63-83). Medellín: La carreta.
- Galiano, M. J & Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20-25.
- García, P. S & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-192.
- González, C. X., Soloviera, Y & Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 289-309.

- Haz M. A. M., Díaz V. D & Raglianti H. M. (2002). Un desafío vigente para el psicólogo clínico: el entendimiento de estrategias de intervención integrales para abordar problemas de riesgo psicosocial. *Revista Terapia Psicológica*, 20(1), 23-28.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (2006). Cuarta Edición. *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill .
- Hidalgo, V & Palacios, J. (2002). Desarrollo de la personalidad entre los 2 los 6 años. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Segunda edición (257- 282)*. Madrid: Alianza editorial.
- Ison, M.S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 20(2), 257-268.
- López, A., García, L & Cardona, L. (2012) *Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente – estudiante (Tesis de Psicología)*. Caldas, Colombia: Corporación Universitaria Lasallista.
- López, E., Pérez, S., Ruiz, D & Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. (Spanish). *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Matencio López. M. R., Miralles Martínez. P & Molina Saorín. J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 257-274.
- Mena, I, Romagnoli, C & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(3), 1–21.

- Ortega Álvarez, B. E., Muñoz Gómez, W., Quintana Ramírez, F. M., & Ríos Mosquera, A. G. (2013). El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la Institución Educativa La Cabaña, del municipio de Timbío, Cauca. *Maestría en Educación desde la Diversidad*, 12(1), 212- 229.
- Ortiz Quintero, K. J., Madrid Mosquera, N & Moná Velásquez, A. M. (2012). Incidencia del vínculo de apego en el desarrollo de habilidades sociales en personas con síndrome de DOWN. (*Tesis de Psicología*). Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. & Mora, J. (2002). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Segunda edición* (179-200). Madrid: Alianza editorial.
- Palacios, J., González, M.M. & Padilla, M.L. (2002). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 los 6 años. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Segunda edición* (283- 304). Madrid: Alianza editorial.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Rodrigo, M.J. (2002). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva. Segunda edición* (201- 225). Madrid: Alianza editorial.
- Rovira Bahillo, G. (2012). El desarrollo de competencias personales y sociales a través de las prácticas motrices introyectivas. *Revista motricidad y persona*, 11, 65-72.

- Rueda, M. (2013). *Apego- vínculo- aprendizaje, interiorización de la relación en el contexto escolar. I Jornadas de Protección a la Infancia y Adolescencia, Enfoques sobre prácticas preventivas en la infancia (Conferencia)*. España: Fundación Xilema.
- Santelices, M. P., Guzmán, M & Garrido Rojas, L. G. (2011). Apego y Psicopatología : Estudio comparativo de los estilos de apego en adultos con y sin sintomatología ansioso-depresiva. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 49–56.
- Santelices Álvarez, M & Pérez Cortés, F. (2012). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cunas chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1-29.
- Sierra García, P & Moya Arroyo, J. (2012). El apego en la escuela infantil: Algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-192.
- Smith Gerardo, G & Espinoza Peralta, M. R. (2013). Desarrollo para la inteligencia emocional en el preescolar a través de la práctica escolar del docente. *Revista de divulgación científica*, 8(5), 28-35.
- Yuste, N & Pérez, M<sup>a</sup> del C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria REDU*, 10(1), pp. 17-42.
- Zamora Poblete, G & Zerón Rodríguez, A.M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171 – 180.
- Zuirota Gamarra, G.P. & Tobón Rojas, G.F. (2013). Influencia del tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos en la conducta del niño del grado Transición del Colegio Colombo Británico de Envigado. *EN-Clave Social*, 2(2), 98-104.

## Apéndices

### Apéndice A

CONSENTIMIENTO INFORMADO  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA  
TRABAJO DE GRADO

Estudio descriptivo que busca evidenciar las características del apego que se manifiestan en los docentes a través de sus prácticas al intervenir las dificultades comportamentales en los niños de 3 a 5 años que asisten a la fundación Ximena Rico Llano.

Yo \_\_\_\_\_ Certifico que he sido informado/a con la claridad y veracidad debida, respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimiento. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo a la fase de recopilación de la información. Soy conocedor/a de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme las respuestas al cuestionario cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Sé que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

C.C.

\_\_\_\_\_  
Firma Investigador

C.C.

## Apéndice B

### Entrevista a docentes

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué la llevó a trabajar con niños?

---

---

---

---

2. ¿Cuáles son las principales dificultades comportamentales que usted percibe en los niños?

---

---

---

---

3. ¿Cómo se siente usted cuando un niño no sigue sus indicaciones?

---

---

---

4. ¿Qué hace usted cuando un niño está temperamental?

---

---

---

---

5. ¿Cómo reacciona usted ante la petición de un niño de querer ser independiente?

---

---

---

---

6. De lo que sucede en el aula ¿Qué la saca de casillas?

---

---

---

---

7. Recuerde un suceso donde haya perdido la paciencia con los niños, ¿Qué hizo usted?

---

---

---

---

8. ¿Cuál es la principal estrategia que usted usa para educar un niño?

---

---

---

---

## Apéndice C

Hipervínculo Cartilla: El Docente Cuidador

<http://www.calameo.com/read/004598987979c95f533b4?authid=Khfr5uiq6gUW>