

Características de los niños que a juicio de los docentes les facilitan/dificultan la construcción del vínculo de apego: propuesta de manual para docentes como figuras subsidiarias.

Juanita Pardo Rodríguez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Infantil
Chía, 2020

Tabla de contenido

Nota introductoria sobre coyuntura de la Pandemia por Covid -19	3
Introducción.....	5
Planteamiento del Problema.....	5
Descripción del problema.....	5
Justificación	13
Antecedentes.....	15
Objetivo.....	20
Bases teóricas	20
Apego.....	20
Tipos de apego.....	26
El docente como figura de apego y su influencia en los niños.....	31
Estilos de apego en adultos	35
Cercanía, conflicto y dependencia en las relaciones maestro – alumno.....	41
Manual de intervención para docentes.....	¡Error! Marcador no definido.
Referencias	45

Nota introductoria sobre coyuntura de la Pandemia por Covid -19

Teniendo en cuenta las medidas preventivas de aislamiento y cuarentena, ocasionadas por la pandemia Covid-19, el establecimiento educativo que estaba programado para la recolección de la información del proyecto de investigación ha sido cerrado, siguiendo las directrices del gobierno nacional y de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Por lo anterior, y dados los tiempos académicos de la Maestría, se propuso un cambio importante para culminar con éxito el proyecto. En tal sentido:

- Con los avances que llevaba el proyecto, se orientó hacia el diseño de un manual de intervención pedagógica, dirigido a educadores, en relación con el mismo tema que se venía trabajando en la investigación: los maestros como figuras subsidiarias de niñas y niños.
- En consecuencia, se replantearon los objetivos sin que se perdiera la esencia temática del proyecto y lo que ya se había avanzado.
- Para dicho manual, se aprovecharon los instrumentos que se tenían previstos para recoger información en la investigación, pero se usaron para la propuesta del manual de modo que cada docente lo utilice dentro de un proceso reflexivo alrededor de la percepción que tienen sobre la relaciones con sus niños y niñas.
- La justificación, los antecedentes y el marco teórico que se habían desarrollado, siguen siendo útiles como elementos de base que sustentan el diseño del manual. Se mantiene la descripción de un problema, que si bien, no es de investigación, contribuye a la discusión sobre la problemática sobre la cual se genera el diseño de intervención. Se eliminaron las preguntas de investigación, dada su inoperancia en

esta nueva modalidad de trabajo, orientado al diseño de una intervención, sin posibilidad de aplicarlo.

- Con el planteamiento que ya se tenía del trabajo, se consideró que esta sería una buena base de un diseño de intervención que podrá ser presentada a los estudiantes de una nueva cohorte de la maestría, por si alguno le quiere dar continuidad.

Introducción

La educación inicial debe centrar su pedagogía en el desarrollo integral del infante, teniendo en cuenta el momento de transición que se da cuando los padres dejan a su niño al cuidado y acompañamiento de sus profesores, pues el niño establece vínculos afectivos con sus padres y es el maestro quien pasa a ser figura subsidiaria de apego, contribuyendo a fortalecer el desarrollo social y afectivo a través de vínculos seguros y de confianza, en el marco de contextos integrales de aprendizaje.

Se dedica un apartado sobre la definición de apego y sus conceptos claves, luego se explican los diferentes tipos de apego y las emociones específicas que se presentan en estos. Seguidamente, se expone la importancia de los procesos de regulación emocional. De igual manera, se dedica un apartado señalando al docente como figura de apego resaltando su papel al asumir el cuidado de los niños y así mismo, se retomarán las influencias del apego del docente en el contexto escolar. Por último, se definirán las categorías de análisis; estilos de apego en adultos y las relaciones de docente- alumno que se caracterizan por tres categorías: cercanía, conflicto y dependencia.

Planteamiento del Problema

Descripción del problema

Proporcionar seguridad y la confianza que consolida el apego positivo, es trascendental para toda la vida. Es por esto, que cuidar *“corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener*

su bienestar y calidad de vida” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 34)

La importancia del desarrollo humano llevó a Colombia a trabajar para la atención integral de los niños y niñas entre cero y 6 años. El proceso que siguió el país en este sentido condujo a la promulgación de la ley 1804 del 02 de agosto del 2016 que garantiza que esta atención no dependa de la voluntad del gobierno de turno y propone además el enfoque que debe asignarse a la atención de los niños y las niñas. En el artículo cuarto de esta ley el desarrollo integral está definido como un proceso en el que se generan cambios que pueden ser cuantitativos o cualitativos y en el que el niño mediante sus potencialidades, cualidades y capacidades puede construir progresivamente su autonomía y su identidad (República de Colombia, Congreso de la República, 2016) . Este desarrollo no se da de igual forma en todos los niños y niñas, dado que depende de factores asociados a las características de cada uno de ellos y a las condiciones de los ambientes en los que se desenvuelven los niños.

En este mismo artículo, y como parte fundamental del desarrollo integral, se definen las realizaciones entendidas como “las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral” (p. 2). Para garantizar el logro de estas realizaciones, el estado colombiano se compromete a que cada niño o niña:

*Cuenta con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral.

* Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud.

* Goce y mantenga un estado nutricional adecuado.

* Crezca en entornos que favorecen su desarrollo.

* Construya su identidad en un marco de diversidad.

* Expresar sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta.

* Crezca en entornos que promuevan y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración (República de Colombia, Congreso de la República, 2016, p. 2).

La ley plantea el concepto de entornos como un elemento estructurante dentro del desarrollo integral. Los define como espacios, bien sea físicos, sociales o culturales en los que el niño puede desenvolverse y define cuatro principales: hogar, institución de educación inicial, institución de salud y espacio público. Todos estos entornos son claves para el desarrollo integral del niño y el estado se compromete a velar porque en ellos se cumplan y protejan los derechos de los niños y se promueva el desarrollo y se garantice su integridad social, emocional y física.

En el contexto del mandato de esta Ley, se entiende que la atención que se brinda a los niños y niñas en la primera infancia, debe cumplir una serie de características que permita la promoción del desarrollo: pertinencia, para responder a las características, intereses y capacidades de cada niño o niña; oportunidad para ofrecer la atención en el momento y lugar que corresponde; flexibilidad por cuanto se adapta a las características de las personas y los contextos; diferencial, porque es sensible a las particularidades y la diversidad de condiciones y contextos; continua, al garantizar la regularidad de la atención; y complementaria, al ser acciones que contribuyen a la integralidad de la atención en acciones articuladas.

Lo anterior implica que para lograr el desarrollo infantil, es necesaria una atención integral y por lo tanto es necesario superar la atención asistencialista que garantiza salud, nutrición y preparación para la escolaridad formal, avanzando hacia una comprensión de las

características propias de la primera infancia para hacer de la atención en los distintos entornos, una acción de calidad con calidez.

En este contexto, el entorno de educación inicial debe asegurar que los niños y niñas se sientan seguros gracias al acompañamiento constante de sus padres y sus maestros, quienes deben transmitir sentimientos de disponibilidad, apoyo y atención necesaria, que los harán más confiados y seguros de sí mismos y les permitirán construir vínculos afectivos que sustenten adecuadamente su desarrollo social y emocional al ser fuentes de seguridad y de confianza en sí mismos (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Para que esto se logre a través de la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional (2017) propone tres acciones dentro de las interacciones que se dan en este entorno: cuidar, acompañar y provocar. Para lograr un buen cuidado, el Ministerio de Educación Nacional (2017) citando a Noddings (1992), propone que este garantice una buena relación con el niño y busque su bienestar por medio de espacios donde se desarrollen relaciones que permitan el conocimiento mutuo, se fomente la confianza al compartir lugares de encuentro y se promueva el cuidado general de todas las formas. Por su parte, (Tomasello (2007), citado en (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017), propone que se contemple al otro como susceptible de ser cuidado, llamando a la solidaridad y la cooperación y motivando de igual manera, el cuidado del entorno y el medio ambiente.

La segunda acción, el acompañamiento, está mediada por lo corporal, la palabra y la disposición del medio ambiente. Lo corporal, el cuerpo como medio de expresión transmite seguridad, confianza y afecto en los niños, de manera que con gestos, caricias, abrazos, sonrisas, entre otros, se le da significado a las acciones entre docentes y niños, se construyen relaciones, se establecen límites y se expresan sentimientos. El acompañamiento mediado

por la palabra se evidencia en la disposición de escuchar preguntas, de responder con agrado, de describir y explicar sucesos, ayudando a los niños a sentirse seguros en lo afectivo, al reconocimiento, a la pertenencia, a identificarse y auto regularse. El docente:

“ajusta o gradúa las maneras en que acompaña de acuerdo con los procesos de desarrollo cambiantes de los niños y las niñas, y así va proponiendo nuevas oportunidades de aprendizajes. Mientras se vive la experiencia, el maestro o la maestra está atento y puede darse cuenta de quién se siente seguro y disfruta de manera plena la experiencia, quién requiere su compañía para ganar confianza y atreverse a explorar, qué descubrimientos hacen, las múltiples formas en que se expresan o crean, las mil preguntas que se hacen o las hipótesis que comprueban (p. 135).

Es aquí donde el maestro elige la mejor forma para cuidar y acompañar, respetando cada proceso individual del niño, actuando y ofreciéndole lo que le interesa o necesita.

Y por último, el acompañamiento mediado por la disposición del ambiente, requiere un conocimiento previo para satisfacer en el niño la necesidad de explorar y moverse con confianza y seguridad. Los lugares diseñados para estos tipos de encuentros entre los niños y sus docentes, permitirán de manera más efectiva su desarrollo integral en su primera infancia. Por tal motivo se deben construir y adecuar espacios pensados para facilitar la relación del niño consigo mismo, con los otros niños, con el docente y con el medio ambiente en general (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017).

La tercera acción, la provocación, está asociada con la disposición de “ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 36). Al provocar, la maestra está

atenta para observar y escuchar, comprendiendo emociones y propuestas con base en las cuales crea ambientes, situaciones e interacciones que invitan al niño o niña a la construcción de nuevas posibilidades.

Al ser los entornos cruciales dentro del desarrollo infantil, debe tenerse en cuenta que para lo afectivo uno de los factores que determinan la manera en la que los niños ven al mundo, a otros e incluso a sí mismos, son las relaciones que tienen en los primeros años. En los entornos también juegan un papel importante las experiencias adquiridas, las condiciones del entorno así como las características biológicas y personales (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016).

El desarrollo afectivo logrado en la primera infancia será crucial para la vida adulta, y es por esto que se debe tener en cuenta fortalezas y dificultades en sus hogares, ya sea porque sus madres o padres están o no están presentes o por el interés en sus necesidades o porque viven en entornos en donde pudiera o no, presentarse violencia familiar. Debe tenerse en cuenta que uno de los factores fundamentales para el ajuste psicosocial es el ambiente familiar, dado que esto influye en el comportamiento, en el desarrollo físico y social, emocional e intelectual. En tal sentido, las familias con un ambiente positivo son las que tienen comunicación asertiva, apoyo, confianza, empatía; mientras en las familias donde hay un ambiente negativo no se evidencia nada de esto, ocasionando problemas en la forma de expresarse y resolver los conflictos (Ison, 2004; López, Pérez, Ruiz & Ochoa, 2007; Delgado, 2008; Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela, 2008; Ruiz, López, Pérez & Ochoa, 2009; y Cárceles, 2012 citados en (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016).

En los casos en que la familia no construye un entorno favorable para el desarrollo emocional, pero sí cuenta con figuras subsidiarias tales como profesores u otros familiares

que promueven el afecto y experiencias positivas, tendrán un desarrollo benéfico en sus habilidades y competencias.

Pero también es necesario señalar que el entorno educativo puede ejercer una importante influencia en el desarrollo afectivo infantil, dado que allí se tejen una serie de relaciones cercanas y de mucho valor para los niños. Es por ello que en las instituciones se deben generar interacciones que promuevan el desarrollo integral de los niños, incluyendo capacidades sociales y emocionales, además de las cognitivas, al estimular habilidades de empatía, capacidad de autorregulación y autocontrol, y posibilidades de relacionamiento con otros. Lo anterior significa, que dependiendo de las condiciones del entorno educativo, del tipo de interacciones y del ambiente social y emocional, las instituciones educativas podrán cumplir un papel positivo o negativo en los niños y niñas. (Castro & Gaviria, 2005 y Gómez, 2005, citados en (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016).

Para que un estudiante se sienta cómodo, aceptado y valorado dentro de su institución, requiere apoyo, respeto y confianza por parte de sus maestros y pares. Según López, García & Cardona (2012) citados en (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016) *“Dentro de la relación profesor – alumno hay una incidencia bidireccional que puede presentarse favorable o generar deterioro en el proceso evolutivo del niño y afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (p. 64). Es por esto, que se ha empezado a reconocer el rol del maestro en la generación de cambios en los niños, pero se ha generado de forma incorrecta, pues los docentes reciben entrenamiento para dar instrucciones, alejándose del trabajo en equipo y de liderazgo, dejando a un lado lo que los maestros piensan, saben y pueden enseñar, *“por lo tanto, el desarrollo profesional de los docentes usualmente no responde a una necesidad*

educativa particular sino a un indicador administrativo o político con el propósito de mantener una conducta aceptable en los niños” (p. 64).

Para que las prácticas de los maestros sean efectivas se debe buscar que los alumnos tengan aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que los docentes desarrollen actitudes de autenticidad, empatía, aprecio, aceptación y confianza (Fullan & Hargreaves, 1999 citados en (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016), con el fin de convertirse en una figura para el alumno, que fomente la comunicación empática y la aceptación con el otro, todo esto dentro de una relación maestro - alumno en la cual existan el cuidado, respeto, preocupación, responsabilidad para responder a cada una de sus necesidades y promover la individualidad (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016).

Distintas investigaciones han demostrado que los maestros que comparten más tiempo con niños de corta edad, pueden convertirse en figuras subsidiarias de apego, permitiendo:

“al niño ir generando más vínculos con sus iguales y más autonomía personal para llegar a incorporar nuevos aprendizajes de la vida, también proporciona un sentido de sí mismo al ser reconocido y valorado, permitiéndole así enfrentar los retos que la vida le presenta. Los niños transfieren a sus maestros emociones, miedos y esperanzas, si los maestros comprenden y son receptivos hacia éstos, el vínculo se irá fortaleciendo haciéndolos sentir seguros” (Soto, D. A., & Loaiza, K. C., 2016, p. 66).

En ocasiones, los alumnos llegan a la institución con vacíos provenientes de su entorno familiar, por lo que los maestros deben intervenir para ayudarlos, pero muchas veces no están preparados o no conocen las estrategias para realizarlo. Es por esto que resulta

fundamental pensar en estrategias para generar ambientes positivos, y detectar los factores de riesgo a tiempo para prevenir problemas posteriores (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016).

Para que los maestros puedan generar y emplear estas herramientas y estrategias, se requiere también que entiendan las necesidades que tienen los niños para relacionarse en los diferentes campos de su vida. Además, el maestro debe ser conciente que cada niño es diferente y por ende los profesores requieren de múltiples estrategias que permitan al niño tener éxito en el desarrollo social, durante y fuera del ámbito escolar. También es necesario que los maestros entiendan que los alumnos tienen unas necesidades, que no están basadas únicamente en el aprendizaje, y que sopesar estas necesidades dependerá de la capacidad del profesor. Morales (1999) citado en (García R. , 2010), plantea que el profesor debe actuar en tres áreas, las cuales son:

“las relaciones interpersonales (creando un ambiente de seguridad y confianza, como base necesaria para aprender e interiorizar lo que se va aprendiendo), la estructura del aprendizaje (proporcionando información, y orientación, cuidando la secuencia didáctica), y el apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno (capacidad del profesor de fomentar la motivación interna, la comunicación competente, el aprender a pensar)” (García R. , 2010) p.182).

Justificación

Las figuras de apego subsidiarias pueden estar en una familia extensa pero también pueden ser personas externas, como es el caso de los maestros de educación inicial. Pianta (1999) y Stuhlman (2004) citados por (Carrillo, 2008) destacan el papel que el maestro tiene en el desarrollo social de los niños, en un contexto diferente al de la familia resaltando el papel que juega esta relación en el ajuste psicológico, social del niño (Carrillo, 2008).

En este mismo sentido, Moreno García, R. (2010) indicó que el papel que tiene la familia en la socialización y el desarrollo del niño es importante en todas las edades, sin embargo, hay otras figuras esenciales que comparten esta función cuando el niño empieza la escuela, como lo son sus maestros, quienes también pueden actuar como agentes protectores en momentos de riesgo, que han sido creadas, en algunas ocasiones por apegos primarios inseguros.

En tal sentido, estudios como el de (Gordillo, M. G., Fernández, M.I.R., Herrera, S.S., & Almodóvar, Z.C, 2016) indican que el apego seguro de los niños con los maestros no solo favorecerá el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, sino que también con aquellos que han tenido historias de apego inseguro. Los docentes, pueden convertirse en una nueva figura de apego, que apoya el desarrollo académico, social y afectivo del niño, de manera que puede convertirse en un autor de protección en situaciones de riesgo o de tensión. Sin embargo, este estudio encontró que los colegios entienden esto y dejan en el olvido el desarrollo afectivo, dado que para el sistema educativo es más importante la inteligencia intelectual y cognitiva (Gordillo, M. G., Fernández, M.I.R., Herrera, S.S., & Almodóvar, Z.C, 2016).

Es por esto que investigaciones como la de Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012) se han centrado en la necesidad de “reivindicar el papel de la escuela infantil como contexto de desarrollo afectivo temprano y de la maestra como figura de apego, capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo” (p. 182), a través de un trabajo conjunto de personas capacitadas en diferentes ámbitos, que además analicen el campo afectivo como algo fundamental para el desarrollo. Según estos autores, solo así se podrá comprender los comportamientos y las actitudes infantiles, que por lo general se denominan como trastornos

o alteraciones, que muchas veces se tratan de manera inadecuada (Sierra García, P., & Moya Arroyo, J., 2012).

Asimismo, Sierra García, P., y Moya Arroyo, J. (2012) afirman que las instituciones de educación inicial cada vez más se establecen como un ámbito de desarrollo temprano, y que los maestros tienen un papel fundamental, pues es esencial que los niños en sus primeros años de educación entablen relaciones afectivas con sus profesores. Es por esto que se hace necesario que los maestros puedan tener la capacidad de comprender el lenguaje emocional del niño, sus conductas, y cómo estas han sido afectadas por situaciones alteradas o con riesgo de alterarse, dado que esto es muy importante para detectar y comprender el progreso infantil (Sierra García, P., & Moya Arroyo, J., 2012).

De todo esto se podría concluir la función esencial de las instituciones y los docentes, en identificar las formas de apego que establecen los niños de acuerdo con la experiencia que viven en sus familias para comprender sus maneras de comunicarse y de interactuar. Por tal motivo es primordial resaltar la creación de estrategias efectivas y sensibles que respondan a las necesidades emocionales del niño en el momento de la transición de la casa a la institución de educación inicial. En todos los procesos, quien esté al cuidado del niño, debe proporcionar la suficiente seguridad para que el infante explore lo humano, su mente, sus emociones y su entorno, todo mediante la relación con el otro, interactuando y participando activamente en la construcción conjunta de su realidad (García R. , 2010).

Antecedentes

Existe gran variedad de estudios realizados en torno al rol del docente y su interacción con el niño preescolar, con relación a diversas variables que influyen significativamente en su desarrollo. Es así como diversas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de

estas interacciones en el desarrollo de los niños, ya que el desarrollo es un proceso integrado y multideterminado, que ha de ser entendido desde una perspectiva sistémica y ecológica ya que, por una parte, todos los ámbitos (cognitivo, afectivo, social, motor) se encuentran íntimamente ligados y por otra, porque el desarrollo se produce en contexto, entendiendo como tal, todos los agentes y entornos físicos y sociales de crianza y aprendizaje. Por último, porque tanto ámbitos como contextos se influyen mutuamente. Por ello, cualquier alteración o riesgo en un ámbito o en un contexto, comprometen el desarrollo óptimo de los niños. En este orden de ideas, contar con una o varias figuras que nos hagan sentir queridos, seguros y protegidos, es una necesidad básica del ser humano (Sierra García, P., & Moya Arroyo, J., 2012).

Para el interés particular de este estudio se tuvieron en cuenta aquellos que estudiaran la relación docente y alumno preescolar desde el punto de vista interactivo, centrándose en el nivel de facilidad/dificultad de la interacción y además de qué relación existe entre ese nivel de facilidad/dificultad y el patrón de apego del docente. Para la revisión de antecedentes empíricos se realizó una búsqueda por bases de datos (Research Gate, Google Academic, PubMed, Redalyc, Science Direct, Scielo y Dialnet) de artículos relacionados con el tema de investigación desde el año 2009 hasta el año 2017.

La investigación realizada por (Betancourt, Burbano, & Vennet, 2017) sobre la relación que existe entre el docente y estudiantes de preescolar, se llevó a cabo en la institución educativa de San Juan de Pasto, con 13 niñas y 22 niños entre los 4 a 5 años y su profesora de curso. Esta investigación buscó conocer la coherencia entre lo que los profesores dicen y hacen y la relación que tienen con los niños. Para esto realizaron observaciones a través de una cámara durante tres épocas del año escolar: al inicio, a mitad y finalización del

año escolar, y un cuestionario con 14 preguntas a los docentes con el fin de conocer lo que ellos pensaban acerca de la importancia de lo cognitivo y afectivo en los niños de preescolar. Los resultados obtenidos de esta investigación mostraron la importancia de las emociones del niño, pues es importante saber si se encuentra triste o feliz. Sin embargo, se observó que la profesora se enfocó en su labor como instructora, es decir se dedicó a cumplir netamente con lo académico. (Betancourt, Burbano, & Vennet, 2017)

A su vez, se revisó la investigación realizada por (Solano, 2016), sobre la importancia que tiene la inteligencia emocional en los profesores como parte del vínculo socio afectivo con sus estudiantes y su incidencia en la disciplina en el aula. Este estudio fue realizado con 13 niños de 18 a 24 meses de la ciudad de Quito. Como conclusión obtuvieron que lo emocional y lo socio- afectivo desarrollado durante el año escolar, fue gracias al autoanálisis y estabilidad emocional de las docentes, influyendo en el comportamiento de los niños dentro del aula, siendo este vínculo concluyente en la motivación y participación de las prácticas diarias de los infantes (Solano, 2016).

Del mismo modo, un artículo de revisión realizado en la Corporación Universitaria Lasallista de Antioquia, desarrollada por (Agudelo & Cardona, 2016), muestra la importancia del profesor para que genere un vínculo con el alumno, dado que ellos también se convierten en entes que generan protección, pues se encargan no solamente en promover el desarrollo cognitivo sino también afectivo; destacando así las relaciones significativas que hay entre el maestro y el alumno. (Agudelo & Cardona, 2016)

Otro estudio sobre el clima afectivo en el aula y el vínculo emocional entre maestro y estudiantes, realizado por (Gordillo, Ruiz, Sánchez, & Calzado, 2016), estudió el papel que tiene el docente como figura de apego de niños de 3 a 6 años y de la manera en que este

vínculo es capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo. Se encontró que un apego seguro con el maestro, no solo favorece el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, sino que lo hace en mayor medida con aquellos niños con historias afectivas de apego inseguro. El profesor consigue desenvolverse como una nueva figura de apego que ayude con el desarrollo académico, pero también social, además de generar protección en el niño ante situaciones de peligro. (Gordillo, Ruiz, Sánchez, & Calzado, 2016)

La investigación realizada en Caldas – Antioquia sobre el acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar, realizada por (Vélez, 2015), expone las estrategias que los docentes utilizan durante el proceso de adaptación escolar de los niños de preescolar. Se encontró que para algunos lo mejor en el acompañamiento del niño es generar límites y normas, dado que esto provoca en el profesor sensación de control. Sin embargo, hay otros profesores que piensan lo contrario, pues creen que si a los estudiantes se les brinda amor, comprensión, ellos responderán de una mejor forma, generando así un ambiente seguro y tranquilo durante el desarrollo escolar. (Vélez, 2015).

Un estudio chileno de (Huaiquian, Mansilla, & Lasalle, 2016), buscó conocer en 38 profesoras de niños del nivel de párvulos, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, lo que ellas pensaban acerca del apego, lo que significa para ellas y el criterio que tienen para reconocer los apegos que tienen los estudiantes. Esto se hizo a través de entrevistas semiestructuradas, teniendo como resultado que las docentes tienen un conocimiento del apego errado, afectando la manera en cómo disciplinan a los niños y las metodologías que usan (Huaiquian, Mansilla, & Lasalle, 2016).

El estudio de (Vargas, 2012), sobre estilos de apego en Perú, fue realizado con 14 niños y 5 auxiliares en educación, con el instrumento de Esca Massie Cambell de indicadores de apego madre-bebé en situaciones de stress (ADS) elaborado por Massie & Campbell (1978) adaptada por la autora (2011). Este estudio tenía como propósito establecer el tipo de apego que los niños de 18 meses establecían con los auxiliares del aula, obteniendo como resultado que en un 57.1 % los niños desarrollaron apego seguro con sus profesores y en un 42.9 % desorganizado, indicando que estos resultados podrían ser producto de la orientación que los docentes les daban a los auxiliares (Vargas, 2012).

Así mismo, el estudio realizado por (Burchinal, y otros, 2009), encontró que los niños adquieren destrezas académicas, sociales y comunicativas con más facilidad cuando los profesores interactúan, estimulan y son sensibles con relación a los procesos que el niño tiene de enseñanza en el colegio (Burchinal, y otros, 2009).

Esto también lo afirma un estudio realizado con 147 estudiantes de preescolar a primaria (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009), en el cual se indica la importancia del apoyo emocional y pedagógico del profesor con el estudiante, dado que esto genera un mejor rendimiento académico en los niños, en las diferentes áreas de aprendizaje, como matemáticas y lenguaje.

Al revisar diferentes investigaciones sobre la relación profesor-alumno, se encontró la importancia que tiene en el desarrollo del niño, pues es allí donde los niños pasan mayor tiempo. Se destaca la importancia del papel que cumple el profesorado en cada uno de sus alumnos, pues al interactuar con ellos, generan distintas emociones en el ámbito no solo académico sino también social. Es por esto que es importante que los profesores entiendan la importancia que tiene el generar un vínculo con su alumno, pues aunque los niños generan

vínculos de apego con sus padres o sus cuidadores, pueden no ser los adecuados. Es ahí donde el vínculo de apego que el niño genere con su profesor podrá influir en gran manera para su desarrollo académico, emocional y social durante lo largo de su vida.

Objetivo

Elaborar un manual para uso de docentes para contribuir a fortalecer en ellos la capacidad de relacionarse con sus niños y niñas de primera infancia a través de vínculos seguros y de confianza.

Bases teóricas

A continuación, se señalan las ideas y aportaciones de la teoría de apego, su definición y su importancia a lo largo del desarrollo del infante. También se aborda el afecto compartido y los tres conceptos claves sobre la concepción del apego: Base segura, modelo interno de trabajo y figura de apego. Así mismo, se definen las figuras subsidiarias y su importancia. Seguidamente se desarrolla un apartado sobre los tipos de apego: Apego seguro, apego inseguro, apego inseguro ambivalente o resistente y apego desorganizado, señalando las emociones específicas, las cuales se presentan con una intensidad mayor o menor en los distintos tipos de apego. En el apartado siguiente, se habla sobre el docente como figura de apego y su influencia en los niños. Y por último, se exponen las categorías de análisis: Estilo de apego en adultos y la cercanía, conflicto y dependencia en las relaciones maestro-alumno.

Apego

La manera en que un infante se relaciona con su madre, su padre, sus semejantes, su cuidador, su maestra, su institución de educación inicial, su ambiente y todo aquello que le rodea, será decisivo, no solo en su primera infancia, sino a lo largo de su vida. En ese proceso el niño mediante la percepción y exploración del mundo aprende a comunicarse de manera

diferente a cualquier espacio, precisando que solo los humanos nos tomamos el tiempo necesario para compartir pensamientos y sentimientos con el otro, Hobson (2002) citado por (Lyons-Ruth, 2006).

Ese momento crucial de identificarnos con un ser similar y tratar de entablar comunicación, hace que se generen vínculos emocionales, los cuales serán decisivos para la seguridad y el buen desarrollo en todo el curso de vida del ser humano. En ese sentido es primordial señalar la importancia de la relación entre la madre y su hijo en sus primeros años, pues desde allí se empezará a tejer un sinnúmero de vínculos emocionales denominado por Tomasello (s.f) citado por (Lyons-Ruth, 2006) como el afecto compartido.

Según Bowlby (1969, 1982) citado en (Carrillo, 2008) el apego “consiste en un vínculo afectivo entre el cuidador y el niño, que se desarrolla gracias a las interacciones repetidas entre ellos; este vínculo involucra diferentes sistemas comportamentales que se activan en situaciones de estrés, peligro o enfermedad” (p. 104). El objetivo de la conducta de apego es mantener la proximidad con el cuidador, con el fin de garantizar afecto, cuidado y protección en momentos que resulten amenazantes.

Según afirma (Lyons-Ruth, 2006), la medida de la relación del apego que se dé entre el niño y quien en su momento esté a cargo de su cuidado, generará “compromiso positivo”, el cual será útil para que el infante en su etapa de exploración, logre contrarrestar el temor propio de su edad. Es importante señalar que según Bowlby (1969, 1973, 1980) citados en (Lyons-Ruth, 2006) la cercanía física promueve la seguridad en el niño, llevándola a una experiencia psicológica que los hace sentirse seguros en el entorno.

Existen tres conceptos claves sobre la concepción del apego, definidos por Bowlby y Ainsworth citados en (Carrillo, 2008): base segura, modelo interno de trabajo y figuras de

apego. El concepto de base segura hace referencia al rol del cuidador como figura que brinda protección y seguridad al niño (Sroufe (1995), citado por (Carrillo, 2008). A esta figura acude el niño en busca de seguridad y apoyo en situaciones que no resulten familiares o produzcan estrés o tensión (Bowlby, 1979, citado por (Carrillo, 2008).

El modelo interno de trabajo plantea las representaciones mentales, (expectativas y creencias) con respecto a sí mismos, a los demás y a las relaciones entre ambos, desarrolladas por los niños como fruto de constante relación con sus cuidadores. El modelo de relación que el niño aprende, depende de la forma en que su cuidador responda a las necesidades que este tiene, siendo estas un modelo en el niño para evaluar el comportamiento de sus cuidadores en distintos momentos, además de guiarlo en relaciones futuras (López, Meléndez, Sauer, Berger y Wyssmann, (1998); Thompson (1999) citados por (Carrillo, 2008).

El modelo interno de trabajo, le permite al niño poder interpretar, anticiparse y dar una respuesta a los comportamientos que genera la figura de apego, dado que las experiencias que ha tenido tanto pasadas como presentes, la integra en esquemas emocionales y cognitivos. Por su parte, Fonagy (1995) citado en (Garrido-Rojas, 2006) indica que los niños generan expectativas en las interacciones, debido a las experiencias continuas que tienen con sus figuras de apego. Estas relaciones de apego tempranas, tienen una gran influencia en la regulación del estrés y de la atención.

Con respecto al tercer concepto, figuras de apego, Bowlby (1969) citado en (Carrillo, 2008) señala que:

El sistema del apego se manifiesta a través de diversos comportamientos que realizan los niños en las situaciones cotidianas de relación con otros. Sin embargo, estos comportamientos no se presentan en todo tipo de interacciones sociales ni se dirigen hacia

cualquier persona. Las conductas de apego son dirigidas diferencialmente hacia personas especiales del contexto inmediato de los niños con quienes ellos interactúan en forma regular y quienes tienen a cargo su cuidado y protección. (p. 105).

Sin lugar a duda, el proceso por el cual se desarrolla el apego en los humanos depende de la interacción constante entre el niño y sus cuidadores principales, durante los dos primeros años de vida. No obstante, existen también las figuras subsidiarias denominadas así por Howes (1999) citado por (Carrillo, 2008). Estas figuras asumen el cuidado del niño cuando no están presentes las principales, siendo esto algo momentáneo. Los que conforman estas figuras son por lo general los familiares más cercanos o en algunos casos amigos y maestros. Howes (1999) citado por (Carrillo, 2008) indicó tres aspectos importantes que se deben tener en cuenta al elegir estas figuras de apego. Primero, deben suministrar un buen cuidado tanto emocional como físico. Segundo, en la vida del niño deben tener una permanencia continua y constante, y por último deben invertir emocionalmente en el niño (Howes, 1999 citado por (Carrillo, 2008).

Por otra parte, el modelo propuesto por Bowlby se basa en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo (Girón, Rodríguez, & Sánchez, 2003). El sistema de conductas de apego se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, lloros, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad. El sistema de exploración está en estrecha relación con el anterior, ya que muestra una cierta incompatibilidad con él: cuando se activan las

conductas de apego disminuye la exploración del entorno. El sistema de miedo a los extraños muestra también su relación con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego. Por último, y en cierta contradicción con el miedo a los extraños, el sistema afiliativo se refiere al interés que muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos (Delgado, 2004).

Desde una perspectiva relacional Ekman y Friesen (1969), Izard (1972) y Stern (1985) citados por (Seligman, S., & Harrison, A, 2018), afirman que la vinculación entre el desarrollo en las relaciones que el niño tiene con sus padres desde las primeras etapas y la manera de crear y mantener otros lazos con distintas personas, ha generado consenso entre distintos investigadores, pues han encontrado que los seres humanos desde su nacimiento, tienen la capacidad de comunicarse y así suscitar la formación de lazos emocionales significativos y su cuidado. Según algunos estudios realizados por investigadores del apego, estos modelos de interacciones tempranas han confirmado la influencia que esto tiene en la adultez. Aunque esto solo se ha logrado entender en cierta medida, se alcanza a pensar que la conservación de ciertas conductas tiene un papel importante en los comportamientos de la adultez y en la transferencia de estos modelos de una generación a otra (Seligman, S., & Harrison, A, 2018).

En esta influencia, la identidad individual y el efecto de unión con los demás, están entrelazados según investigadores en el área de infancia. Es así que, desde una perspectiva intersubjetiva a través del reconocimiento recíproco, el individuo puede ser reconocido por el otro y así verse como él es. La interacción que se tiene con otros individuos tiene una gran

influencia en lo que nos convertimos como personas, el poder sentirse similar a otro y también diferente refiere a que el individuo desarrolla una identidad (Seligman, S., & Harrison, A, 2018).

Esto se da desde muy temprana edad, pues requerimos contacto con el otro, por lo cual cobra relevancia lo planteado por Kagan (1994); Maccoby (1994); Shonkoff y Phillips (2001); Sroufe, Egeland, Carlson y Collins (2005), citados en (Carrillo, 2008) quienes afirman que las relaciones que establece un niño con un adulto y con otros niños constituyen las bases de su proceso de socialización, favoreciendo la adaptación y ajustes tanto psicológicos como sociales dentro de la familia u otros contextos. El proceso del desarrollo humano está dado por las relaciones bidireccionales, que establece el niño desde su nacimiento en la familia y que luego extiende a otros contextos como la escuela. Carrillo, (2008) citando a Bjorklund, Younger y Pellegrini, (2002); Bronfenbrenner y Morris (2006); Lerner, Castellino, Patterson, Villarruel y McKinney (2002); Shonkoff y Phillips (2001); Sroufe, Egeland, Carlson y Collins (2005), afirma:

“El desarrollo del niño depende de las características de las relaciones que éste establece con las personas a cargo de su cuidado dentro de la familia y fuera de ella. Las interacciones entre los sistemas biológico, ambiental y cultural son esenciales en el proceso del desarrollo. La comprensión de este proceso implica elementos del funcionamiento ontogenético, al igual que aspectos evolutivos de tipo filogenético” (p. 96).

Estos principios tienen relación con el desarrollo social, definido por Grusec y Lytton (1988) y Santrock (2006) citados por (Carrillo, 2008) como el estudio de los procesos socioemocionales y establecimiento de relaciones afectivas a lo largo de la vida, desde el nacimiento, y su trayecto a través del tiempo.

Siendo este proceso social de gran importancia cuando la madre debe separarse de su hijo, por las circunstancias propias de los factores sociales y económicos de la sociedad contemporánea, producen indudablemente en el infante grandes cargas de estrés, pese a ello, en el entendido que la capacidad del apego positivo puede ser pasado de un medio a otro, como es expuesto en las investigaciones de Kugiumutzakis (1988) citado en (Lyons-Ruth, 2006), quien ha señalado que los infantes están dotados de un sistema motivacional intersubjetivo, por medio del cual busca a otro ser emocional con quien relacionarse, jugar, comunicarse. De lo anterior hay que precisar que el desarrollo cognitivo del niño es paralelo a su necesidad innata de relacionarse, haciendo de esto, un proceso conjunto e integral que funciona todo el tiempo de manera constante.

De igual manera no quiere decir que estos cambios no puedan ser aprovechados, al contrario, al entender que el ser humano por excelencia es un ser relacional, hay que brindar al niño todas las oportunidades necesarias para interrelacionarse con el otro y su medio ambiente. En este proceso, todo lo ganado en confianza y seguridad por los padres, debe ser utilizado en el niño, como una invitación a explorar el mundo, liberándolo de los temores, para generar relaciones intersubjetivas con su cuidador o el docente, que, por medio de un acompañamiento de compromiso positivo, serán decisivos al momento de contribuir con el desarrollo óptimo del niño (Lyons-Ruth, 2006).

Tipos de apego

Ainsworth citada en (Carrillo, 2008) identificó tres tipos de apego. El niño con apego seguro muestra ansiedad ante la separación del cuidador, pero cuando se reúne con él se calma fácilmente mostrando señales de afecto, y posteriormente continua con su exploración. El apego inseguro evitativo se evidencia en niños que al explorar el ambiente desconocido

no utilizan al cuidador como base segura, muestran poca ansiedad cuando el cuidador se ausenta, continuando con su exploración y al reunirse con su cuidador evitan el contacto y mantienen su interés en lo que están haciendo. (Carrillo, 2008)

El tercer tipo de apego, el inseguro ambivalente o resistente, se caracteriza porque el niño no se interesa por explorar el ambiente, prefiere permanecer cerca del cuidador y cuando se separa de él, su nivel de estrés aumenta. En el reencuentro con su cuidador busca ser consolado, pero cuando esto sucede manifiesta deseos de separarse de él. Posteriormente, Main y Solomon (1986) citados por (Carrillo, 2008) identificaron otro tipo de apego, el desorganizado/desorientado. Este tipo de apego surge en poblaciones en las cuales el cuidador principal padece psicopatologías o cuando los niños son maltratados. En este tipo de apego el niño presenta temor y muestra comportamientos confusos con su cuidador, es decir, intenta acercarse y evitarlo. (Carrillo, 2008)

El apego desorganizado puede presentarse con dos tipos de madres principalmente: una, es denominada indefensa –temerosa, porque muestra altos índices de aprensión, duda o evasión frente a las necesidades de apego de su hijo. A estas madres se les identificó la carencia de iniciativa para relacionarse con el niño o su incapacidad de estar próximas para satisfacer sus necesidades, situación que comúnmente desencadenó en el niño sensaciones de angustia, temor e incertidumbre, indefensión o depresión, al no lograr contacto físico ni emocional con su madre (Lyons-Ruth, 2006).

Por otro lado, estarían las madres con conductas autorreferenciales y negativas – intrusivas (Lyons-Ruth, 2006) las cuales se caracterizaban por una mezcla contradictoria de conductas rechazantes y las que buscaban captar la atención de los infantes. Esta

contradicción causaba en los infantes conductas evitativas, resistentes o por el contrario conductas de enfado sobre todo en presencia de la madre. (Lyons-Ruth, 2006)

En la complejidad del ser humano, se evidencian la existencia también de padres que poseen patrones mixtos de conducta, los cuales incluyen tanto comportamientos hostiles - autorreferenciales, como indefensos – temerosos, los cuales en su forma de relacionarse son altamente desequilibrantes, al igual que los dominantes – sumisos, que en su totalidad generan inestabilidad e inseguridad en el niño, obstruyendo la posibilidad de los apegos seguros. Es así que los niños con apego desorganizado optan por dejar de acudir a sus padres para que les ayuden a obtener seguridad, producto de ello desarrollan comportamientos que buscan llamar su atención mediante estrategias de control, clasificadas por (Lyons-Ruth, 2006) en dos grupos, uno encaminado a tener el control buscando el cuidado (controladora - cuidadora), y el otro, el empleo de expresiones de enfado, coercitivas o humillantes (controladora – punitiva), las dos con el ánimo de captar la atención del padre que no se muestra interesado por su hijo (Lyons-Ruth, 2006).

De lo anterior se deriva que el cuidador cumple un rol fundamental en estos tipos de apego y debe cumplir con las siguientes características: sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación. La primera se entiende como la habilidad que tiene el cuidador para estar pendiente, interpretar y responder de forma adecuada a las señales comunicativas del niño. En caso de que no se cumpla con ese cuidado, se le está dando a entender al niño que su comunicación no es efectiva. La accesibilidad alude a la disponibilidad tanto física como psicológica del cuidador para atender las necesidades del niño, posibilitando la cercanía y la disposición emocional para él. Al ignorarlas se podría considerar como negligencia. La aceptación, según (Soto, D, A., & Loaiza, K. C, 2016):

“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” (p.61).

Por último, la cooperación es la capacidad que posee el cuidador para estar en sintonía con el niño de forma afectiva (Soto, D. A., & Loaiza, K. C., 2016).

En los diferentes tipos de apego que se han encontrado, se han podido evidenciar emociones específicas, las cuales se presentan con una intensidad menor o mayor en los distintos tipos de apego. En el apego seguro Ainsworth (1978) citado en (Garrido-Rojas, 2006) señala que las emociones más fuertes están relacionadas con la angustia que el niño siente cuando es separado de su cuidador y también la calma cuando este regresa. Mikulincer, Shaver y Pereg (2003) citados en (Garrido-Rojas, 2006) indica que también en el apego seguro existe poca ansiedad, evitación y tranquilidad cuando se encuentra con alguien, además de tener confianza en otros al buscar ayuda en una situación de estrés (Garrido-Rojas, 2006).

En el apego ansioso ambivalente Ainsworth (1978) citado en (Garrido-Rojas, 2006) manifiesta que las emociones más recurrentes en el niño en una situación nueva para él, son la angustia con mucho enfado e irritación al separarse de su cuidador y dificultad para calmarse cuando este vuelve, manifestándole enojo, frustración y preocupación. Koachaska (2001) citado en (Garrido-Rojas, 2006), en investigaciones con niños de edad temprana indica que los niños entre 9 y 33 meses que tienen apego ambivalente, presentan un menor desarrollo en las emociones positivas y un aumento en episodios de malestar, teniendo

respuestas temerosas no solo en momentos de miedo, sino que también en momentos de alegría. En este tipo de apego la emoción más fuerte es el miedo (Garrido-Rojas, 2006).

Con relación al apego ansioso evitativo, Ainsworth (1978) citado en (Garrido-Rojas, 2006) muestra que las emociones que se presentan en una situación extraña son la ausencia de angustia y enojo ante una separación con su cuidador, e indiferencia ante su regreso. Mikulincer (2003) citado en (Garrido-Rojas, 2006) se centra en que en este tipo de apego se prefiere tener distancia emocional con otros. Sin embargo, se ha evidenciado que estos niños, aunque no demuestran tener preocupación al separarse, muestran signos fisiológicos asociados a la ansiedad, la cual se mantiene activa por un tiempo mucho mayor que el de los niños seguros. Kochanska (2001) citado en (Garrido-Rojas, 2006), informa que los niños con tipo evitativo a los 33 meses son muy asustadizos, y son los que tienen un puntaje más alto al evaluar a esa edad las emociones negativas. Mikulincer (1998) citado en (Garrido-Rojas, 2006) muestra que en el apego evitativo se tiende a generar mucha ira, pero, aunque tenga muchos momentos de rabia, tiende a negar esta emoción o se muestra positivo. (Garrido-Rojas, 2006).

Aunado a lo anterior es necesario reconocer la importancia de los procesos de regulación emocional, definidos por Thompson (1994) citado en (Garrido-Rojas, 2006) como el proceso en el que se inicia, mantiene, modula o cambia la ocurrencia e intensidad de los procesos fisiológicos y los estados afectivos internos. En consecuencia, la regulación emocional es parte fundamental de las estrategias para el manejo de las emociones en el individuo y cada tipo de apego tiene estrategias específicas para regular las emociones. (Garrido-Rojas, 2006)

Sroufe (2000a) citado en (Garrido-Rojas, 2006) indica que cuando la regulación emocional es eficiente en los niños que tienen un apego seguro, esto se evidenciará en la modulación, expresión y flexibilidad del control de las emociones. Los niños con este tipo de apego son capaces de expresar sus emociones, son curiosos, les gusta explorar y expresar afecto, también son capaces de pedir ayuda a otros cuando tienen dificultades con sus capacidades. Por otro lado, Sroufe (2000a) citado en (Garrido-Rojas, 2006) refiere que los niños con apego ansioso, tienden a tener problemas en el manejo de sus emociones al relacionarse con otros (Garrido-Rojas, 2006).

En relación con lo anterior, Lecannelier (2002b) citado en (Garrido-Rojas, 2006) destaca la importancia de estrategias específicas de la regulación emocional, según los tipos de apego. En el seguro Lecannelier (2002) citado en (Garrido-Rojas, 2006) manifiesta que los niños se sienten más cómodos al describir y expresar sus emociones, mientras quienes tienen un tipo evitativo tienden a la sobrerregulación emocional, no muestran emociones positivas o negativas, entendiéndose que tratan de dejar a un lado lo que están sintiendo. Con relación al ambivalente se evidencia una constante aparición de la preocupación en mayor proporción con sus cuidadores, y un profundo miedo cuando tiene que separarse, utilizando como estrategia el estar al lado de sus cuidadores.

El docente como figura de apego y su influencia en los niños

El papel que tienen las personas externas e internas de la familia, que se encargan de cuidar a los niños es de gran importancia y esto lo destaca la teoría del apego. Estas personas pueden llegar a ser los maestros, siendo estos capaces de lograr enmendar aquellas relaciones de tipo inseguro que los niños han generado con sus padres (Moreno, R, 2010).

Al respecto Bowlby (1969) citado por (Moreno, R, 2010), refiere que cualquier persona, que realice el rol de los padres durante su ausencia, se denominará “figura de apego subsidiaria”. Sin embargo, Ainsworth (1989) citado por (Moreno, R, 2010), indicó dos criterios importantes que se deben tener para generar algún tipo de relación de apego, siendo estos el cuidado y la atención que se le brinda al niño en situaciones de estrés, para generar seguridad y tranquilidad y la existencia de una relación afectiva de larga duración (Moreno, R, 2010). Estos criterios pueden verse en la relación que los profesores entablan con los niños, puesto que ellos también apoyan algunos momentos de estrés, brindándoles generalmente seguridad y confianza ante estas situaciones. Con respecto a la duración de la relación afectiva, es importante destacar que los profesores generan este vínculo durante al menos un año, lo que se considera un tiempo largo para el niño.

Howes y Hamilton (1992) citado por (Moreno, R, 2010), destacan que los profesores de los primeros grados que sirven como figuras de apego son aquellos que proporcionan cuidados emocionales y físicos, que se relacionan socialmente con ellos y que les ayudan a interactuar con los demás. Sin embargo, después del grado preescolar, esto se deteriora un poco, puesto que los profesores de los siguientes grados empiezan a enfocarse en gran medida en las obligaciones académicas, olvidando una parte fundamental como lo es la relación afectiva, además de que los profesores empiezan a cambiar de cursos más a menudo (Moreno, R, 2010).

Por otra parte, Pianta (1999) citado por (Moreno, 2010), indica que la relación que entablan los profesores con sus alumnos, no tiene que tener los criterios tan profundos como los que tienen los niños con sus padres, pues el tipo de apego que los niños tienen con sus maestros se enmarca dentro de una cantidad de funciones docentes que llevan a que se genere

un tipo específico de apego en el niño con su maestro. Es importante conocer que los niños cuando empiezan a relacionarse con sus maestros, usualmente ya han establecido un tipo de apego con sus padres, pero pueden usar el mismo proceso para establecer un vínculo con los profesores (Howes (1999) citado por (Moreno, 2010).

No obstante, (Howes, 1999) citado por (Moreno, 2010) señala que cuando los niños empiezan a tener contacto con figuras alternas de apego como los maestros, habitualmente ya tienen un modelo interno sobre la relación que tienen con sus padres o figuras principales. Y por esto, el proceso de relaciones de apego que tendrán con sus maestros tiende a seguir un proceso parecido al del apego entre el niño y sus padres o figuras principales.

Por ello, hay aspectos importantes del profesor que se deben tener en cuenta para generar las relaciones de profesor-alumno, (Kesner (2000) citado por (Moreno, 2010), tales como la relación personal que han tenido al entablar con otros, su historia individual y la experiencia en estos vínculos.

Por otra parte, es importante que el profesor brinde a los estudiantes un ambiente escolar positivo, para que los niños puedan tener mejores resultados en el ámbito académico, además porque este tipo de ambientes promoverán en el infante un desarrollo positivo en las relaciones con los demás. (Moreno, 2010).

Según lo manifestado por (Greenberg, Speltz y Deklyen, 1993; Howes y Hamilton, 1992; Pianta, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004, citados por (Moreno, R, 2010), en la actualidad hay varias investigaciones que han encontrado que los vínculos que hay entre los hijos con sus padres, tienen algunas similitud con las que crean los alumnos con los profesores, siendo estas en lo social y cognoscitivo de los niños (Moreno, R, 2010).

Por otra parte (Goosen & van Ijzendoorn, 1990; Howes y Hamilton, 1992, citados por (Moreno, R, 2010), ponen de manifiesto que es importante conceptualizar la relación que los niños tienen con sus profesores en la aplicación de los constructos de teoría de apego, puesto que los profesores influyen en el desarrollo socioemocional de los niños, especialmente en los primeros grados (Moreno, R, 2010).

Los niños que tienen soportes emocionales seguros y/o que tienen algún tipo de relación de apego con sus profesores, generalmente tienen resultados académicos mucho mejores y más capacidades para relacionarse socialmente, que los niños que tienen un tipo de relación o apego inseguro (Anderson, Nagle, Roberts y Smith, 1981; Pianta et al., 1997, citados por (Moreno, 2010).

Skinner y Belmont (1993) citados por (Moreno, R, 2010), indican que los profesores tienen un papel fundamental, cuando los niños deben ingresar al colegio, pues en esos momentos hay demasiados sentimientos en ellos, tales como la incertidumbre. Es ahí cuando los profesores se convierten en fuentes de seguridad para los niños, generando factores que le permitan regular su comportamiento, ante estas situaciones (Moreno, R, 2010).

A su vez, según (Howes & Smith, 1995) citado por (Moreno, R, 2010), manifiestan que en comparación con los niños que tenían relaciones de tipo inseguro, los niños que tenían más facilidad para comportarse socialmente con sus compañeros o adultos y que además tenían un nivel académico alto, eran los niños que tenían relaciones positivas con sus profesores. Esto se pudo observar en un estudio de (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994) citado por (Moreno, R, 2010), con niños de 4 años, en el que se halló, que aquellos niños que tenían un tipo de apego positivo con los docentes, tenían mejores relaciones sociales con sus compañeros, siendo destacados por ser niños más sensibles con sus compañeros, más

amistosos, menos agresivos, con virtudes para el trabajo en equipo si se los comparaba con los niños que tenían un tipo de apego inseguro con sus profesores durante los primeros años de vida. En este sentido, los autores afirman que la relación que los niños entablan con sus profesores es más influyente en el comportamiento social de los niños, en contraste con la relación de los padres. Sin embargo (O'Connor & McCartney, 2006) citado por (Moreno, R, 2010), indican que la relación que los niños entablan con sus profesores, se deben al tipo de apego que los niños tienen con sus padres, siendo el tipo de apego de los padres uno de los más importantes para el desarrollo de los niños (Moreno, R, 2010).

Es así como se encuentra, que los profesores son fuentes de apego importantes para el desarrollo de los niños. Los niños que logran establecer vínculos de apego seguro pueden desarrollarse socialmente e incluso profesionalmente, con más facilidad que los niños con otros tipos de apego. Es por esto que se requiere que los profesores conozcan lo importante que es el desarrollo de un vínculo con sus estudiantes, pues esto generará grandes competencias en el desarrollo de cada niño, principalmente en aquellos que se encuentran en sus primeras etapas de educación.

Estilos de apego en adultos

En las relaciones que establecen con sus estudiantes, el tipo de apego desarrollado por el maestro juega un papel importante porque en las interacciones cotidianas se evidenciará el modelo interno de trabajo desarrollado a lo largo de la vida y este incidirá en la facilidad o dificultad para promover vínculos seguros en los estudiantes. Por ello es importante comprender el tema del apego en adultos.

El apego en adultos se explica por la influencia que han tenido las relaciones tempranas del individuo, pues estas han influido en el desarrollo de la personalidad, por ello

hay varias consideraciones que según Gago & Agintzari (2006) explican el apego en personas adultas como la personalidad, que aparece como estructura que se desarrolla a lo largo de la vida y en la interacción con el ambiente, por lo tanto las explicaciones del apego se dan por regresiones del apego y por la forma en como este se ha desarrollado.

Bartholomew & Horowitz (1991) plantean cuatro tipos de apego en los adultos, sosteniendo que el modelo interno se integra de dos submodelos: el de sí mismo y el de los demás o el de otro. El primero está basado en la concepción propia “que yo tengo de mí”, utilizando el termino de autoestima y el grado de dependencia como variable, en cambio el modelo del otro se basa en la idea en “que se tiene del otro” utilizando el término de confianza y como variable el grado de evitación.

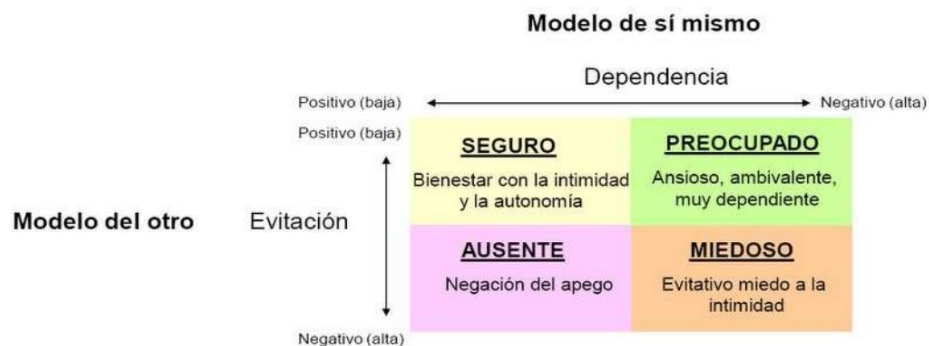


Gráfico 1 Estilos de apego según (Bartholomew & Horowitz, 1991)

Fuente: López Etxebarria, Fuentes (1999) Desarrollo afectivo y social; pág., 54.

Sin embargo, se dice que los primeros en estudiar las relaciones de apego en adultos fueron Hazan & Shaver (1987), a través de una traducción de los modelos de apego encontrados en la infancia por Ainsworth, (1989). Hazan & Shaver (1987), solicitaron a personas adultas que participaban en la investigación, que eligieran el modelo que mejor describe la forma que sienten y se comportan en una relación con pareja, solicitando a los

participantes que indicaran en una escala de siete puntos cómo se sentían reflejados en las descripciones prototípicas de cada uno de los estilos de apego, seguros, evitantes y ambivalentes y además se les pidió seleccionar un estilo con el que se sintieran más identificados.

Lo curioso de la investigación de Hazan & Shaver (1987), es que encontraron que los adultos que se habían descrito como seguros, evitantes o ambivalentes en la relación de pareja que mantenían en la actualidad, tenían en una proporción significativa la misma clasificación con respecto a sus progenitores en la infancia, con lo cual relacionaron la existencia de un estilo relacional que se mantiene en el apego desde la infancia hasta la edad adulta.

Este planteamiento, apoya la idea de Bowlby (1969), sobre el papel de la vinculación temprana en las experiencias afectivas posteriores, pues este autor sostuvo que hay una relación entre un tipo de apego infantil y las posteriores vinculaciones emocionales, que aparecen como pilotos o representaciones que se crean en la primera infancia a partir de la interacción con los padres o cuidadores y figuran un apego en la vida adulta ya que se establecen como guía para toda la vida emocional.

Teniendo en cuenta el grado de dependencia y el nivel de evitación (Bartholomew & Horowitz, 1991) encuentran cuatro estilos de apego:

Apego seguro: cuando la persona siente bienestar con la intimidad y la autonomía; se caracteriza por un bajo nivel de dependencia y evitación (Gómez, 2009). Este estilo afectivo seguro, se caracteriza por poseer un modelo mental positivo tanto de sí mismo como de los demás (Bartholomew & Horowitz, 1991), reflejándolo en una elevada autoestima, ausencia de problemas interpersonales serios, confianza en sí mismo y en los demás y un deseo de tener intimidad con los demás (Feeney, Noller, & Hanrahan, 1994).

Este tipo de apego se asocia con las relaciones confiadas y positivas y con características como poseer una mayor autonomía previa, puesto que son personas con capacidad para vivir estableciendo vínculos emocionales sanos; aunque no se niega a ello y tienen mayores posibilidades para vivir solas de manera constructiva si no encuentra razones para formar una pareja con la que estén conforme (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

Otra característica está relacionada con una alta capacidad para una óptima selección de pareja, porque tiene mejores habilidades sociales y está menos supeditado por la necesidad. Además, establecen mejores vínculos, ya que son capaces de decidirse a formar pareja, vivir en intimidad sin miedo a establecer compromisos y con ello, tener relaciones más seguras y confiadas (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

Las personas con este tipo de apego, se caracterizan también por tener ideas más favorables y realistas sobre el amor, por lo que consideran la posibilidad de vivir en pareja de forma satisfactoria. Finalmente, se reconoce que este apego se relaciona con la mejor elaboración de la ruptura, pues si la persona tiene razones para romper, lo hace con más facilidad que los ansiosos y mejor que los evitativos y aunque pasan por periodos de duelo, rehacen mejor su vida (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

En cuanto al apego seguro de los adultos hacia los niños, cualquiera que sea el parentesco que tienen, las personas mayores tienden a mostrarse disponibles a las necesidades de los niños, son capaces de visualizar las necesidades que tiene el niño y tienen una gran empatía en la atención de estas necesidades. (Gago & Agintzari, 2006)

Apego Preocupado: es cuando el adulto tiende a mantener relaciones de tipo ansiosas y ambivalentes en situación de proximidad, por eso es muy dependiente. Se caracteriza por

un alto nivel de dependencia y bajo nivel de evitación (Gómez, 2009). Las personas con este estilo de apego, son personas con baja autoestima, conductas de dependencia con una necesidad de aprobación y una preocupación excesiva por mantener relaciones (Feeney, Noller, & Hanrahan, 1994).

Las características principales son una mayor dificultad con la autonomía, puesto que se sienten inseguras e inestables en general. No soportan la soledad y tienen dificultad para construirse en una vida en soledad o sin pareja, por lo que hacen una búsqueda y selección de la misma de forma precipitada, y guiada por estados de inseguridad y ansiedad. Como consecuencia de lo anterior, existe un gran miedo a no ser amado y una vez establecida la relación hay temor a ser abandonado, por lo que necesitan una confirmación permanente del amor y se desatan celos más frecuentes (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

Otra característica en las personas con este tipo de apego es que poseen ideas contradictorias sobre el amor, considerando comúnmente que las relaciones amorosas son lo más importante de la su vida, a pesar que son pocas las veces que consiguen una relación adecuada. Por esto, frecuentemente se percibe que estas personas son capaces de entregarse y nunca encuentran a una persona que las merezca. Finalmente, una característica de este tipo de apego es la inestabilidad e inseguridad emocional, por lo que hay una mayor dificultad para terminar con las relaciones aunque estén convencida de hacerlo se niegan por miedo a la soledad (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

Este tipo de apego frente a los niños se muestra con una falta de sincronía emocional con el niño, por lo tanto el adulto prefiere ausentarse en los apegos con los niños, produciendo una sensación de discriminación y ausencia de atención afectiva, son inconsistentes y tiene comportamientos emocionales hacia los niños indescriptibles. (Gago & Agintzari, 2006)

Apego ausente: cuando la persona niega la necesidad de apego mostrándose muy evitativa, muestra la autosuficiencia y no acepta las necesidades afectivas del ser humano. Se caracteriza por poseer un bajo nivel de dependencia y un alto nivel de evitación (Gómez, 2009). Este estilo posee un modelo mental positivo de sí mismo, pero negativo de los demás (Bartholomew & Horowitz, 1991), en las personas con este estilo hay una elevada autosuficiencia emoción y poca demostración de las necesidades de apego.

Apego evitativo miedoso: se da cuando la persona que evita la relación porque teme a la intimidad emocional y/o corporal, a pesar de reconocer que necesita la afectividad y de los demás teme a la proximidad. Se caracteriza por tienen un alto nivel de dependencia y un alto nivel de evitación (Gómez, 2009). Las personas con este tipo de apego se caracterizan por sentirse incómodos en situaciones de intimidad, por una elevada necesidad de aprobación, consideran las relaciones personales y laborales como algo secundario debido a la baja confianza en sí mismos (Feeney, Noller, & Hanrahan, 1994).

Las personas con este estilo tienen una aparente capacidad de estar solas, pero se trata de una falsa autonomía defensiva, para hacerse pasar por personas duras e insensibles, porque comúnmente presentan miedo a la intimidad emocional, a la expresión de las emociones, a la comunicación de asuntos muy personales, y a la intimidad corporal. Todo esto les crea incomodidad y malestar, por eso prefieren relaciones formales y distantes, con menor comunicación emocional (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

Otra característica muy común en las personas con este apego es que tienen dificultades para expresar y recibir manifestaciones afectivas ya que tienen ideas pesimistas sobre el amor y tienden a pensar que las relaciones amorosas no existen realmente. Finalmente, frente a la ruptura aparentan manejarla con facilidad y tomar decisiones de forma

fácil, pero esto solo es inseguridad camuflada a través de diferentes defensas por el miedo a la intimidad que se resume en un temor a afrontar problemas (Mínguez Martínez & Álvarez trigueros, 2013).

El adulto que tiene este tipo de apego con un niño, se relaciona con él con una mezcla de angustia, rechazo, repulsión y hostilidad, además en el contacto con el niño se expresan actitudes controladoras, intrínsecas y sobre-estimulantes, no tienen empatía con las necesidades del infante y por eso reaccionan ante estas como una amenaza y niegan las necesidades al niño, creando una distancia emocional que obliga a modificar el estado de ánimo. (Gago & Agintzari, 2006)

Cercanía, conflicto y dependencia en las relaciones maestro – alumno

Las características y la calidad de la relación profesor- alumno dependen de distintos factores individuales y contextuales: historias de desarrollo, factores biológicos y modelos internos, procesos de interacción, variables individuales de los niños y maestros, el contexto familiar y escolar (Pianta, 1999) citado en (Moreno, R, 2010).

Pianta y Steinberg (1992) citados por (Moreno, R, 2010) señalan que las relaciones de profesor- alumno pueden caracterizarse por tres categorías: cercanía, conflicto y dependencia. En la categoría de cercanía, los profesores distinguen niveles altos de calidez, afecto y comunicación abierta con los alumnos, sintiéndose cómodos con la relación con sus estudiantes, haciendo que sus clases sean más eficientes (Pianta, 2001) citado por (Moreno, R, 2010). El alumno al tener una relación cercana con su maestro se siente emocionalmente seguro, utilizándolo como base segura para explorar y obtener oportunidades de aprendizaje dentro del aula (Orden, 2007) citado por (Moreno, R, 2010).

En cuanto a las relaciones de conflicto, los docentes notan altos niveles de negatividad, falta de comunicación y dificultad en las interacciones y manejo con sus estudiantes. El docente al percibir al alumno enfadado, tiende a sentirse agotado, incómodo e ineficaz (Pianta, 2001) citado por (Moreno, R, 2010). Al tener una relación de conflicto con su maestro no encuentra soporte para explorar las oportunidades de aprendizaje que le ofrece el aula (Orden, 2007) citado en (Moreno, R, 2010). Además, puede generarle ansiedad o temor de ir al colegio (Pianta, 1999) citado por (Moreno, R, 2010). Por último, en la categoría de dependencia, los profesores evidencian que los niños son dependientes de ellos, tienen reacciones emocionalmente exageradas cuando hay separación, frecuentes solicitudes de atención, lo que lleva a que el docente manifieste su preocupación por la dependencia del niño (Pianta, 2001) citado por (Moreno, R, 2010). El niño al presentar una interacción inmadura con su maestro tiene dificultades para explorar el ambiente o jugar con sus pares (Howes y Ritchie, 2002) citado por (Moreno, R, 2010).

Generalmente se han encontrado estudios en donde las relaciones profesor- alumno son positivas y efectivas (Ladd, Herald y Kochel, 2006; Maldonado y Carrillo, 2006) citados en (Moreno, R, 2010), lo cual quiere decir que están caracterizadas por presentar altos niveles de cercanía y bajos en conflicto y dependencia, permitiendo relaciones cálidas y afectuosas haciendo que el niño comparta con ellos información personal y compartan sentimientos, busquen consuelo y apoyo.

Metodología

Para la construcción del manual, se tuvo en cuenta, en primer lugar, el aprovechamiento de los cuestionarios y conceptos teóricos que se tenían planteados al comienzo del proyecto, cuando se iba a hacer una investigación, los cuales, son utilizados

dentro del proceso reflexivo e interpretativo de la percepción que tienen los docentes sobre la calidad de las relaciones que tienen con sus estudiantes. Se mantuvieron estos cuestionarios por su facilidad de aplicación, de manera que cada profesor no encontrara inconvenientes al contestarlos.

En segundo lugar, como se tenía previsto usar una entrevista semi estructurada para obtener las perspectivas, experiencias y opiniones de los profesores acerca de la percepción que ellos tenían sobre las características de los niños que le facilitarían o dificultarían su interacción con los estudiantes, también se mantuvieron estos interrogantes como insumo para proponer una ficha con preguntas estructuradas con el fin de obtener esas percepciones.

En tercer lugar, se usaron las mismas categorías de análisis del proyecto de investigación: conflicto, dependencia y cercanía. Asimismo, se propusieron actividades que permitieran reflexionar sobre las experiencias, los significados, las emociones y las percepciones de los docentes con los niños en estas categorías.

Como ya no se trataba de una investigación, sino de un manual para la reflexión y construcción de alternativas pedagógicas y de interacción, en los distintos talleres, se propusieron estrategias reflexivas para que el docente pudiera reflexionar sobre la información que le brindaban los distintos cuestionarios y fichas. Además, se diseñó un quinto taller con una actividad en la cual el profesor tuviera la oportunidad, posterior a una introspección y análisis de su actividad pedagógica, de encontrar y proponer estrategias que le ayudaran a identificar y mejorar su relación con sus estudiantes. Estas estrategias pueden ser utilizadas específicamente para las relaciones de conflicto o dependencia, incluso dándole cabida a una nueva categoría: niños que suelen pasar desapercibidos.

Por último, se planteó una actividad de cierre en la que se le sugirió al profesor, realizar una evaluación sobre sus logros, aprendizajes, las dificultades y los retos que se afrontará y proyectará en adelante como docente.

Referencias

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Universidad de Antioquia y Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Gordillo, M. G., Fernández, M.I.R., Herrera, S.S., & Almodóvar, Z.C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro- alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-202.
- Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Educational Psychology*, 2(18), 181-191.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- García, M. (s,f). Adptación española de la Escala de Relaciones Profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Educational Psychology*, 14(1), 11-27.
- García, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones .
- Soto, D, A., & Loaiza, K. C. (2016). Relaciones significativas: el docente cuidador. 5(1).
- Sierra, & Moya. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*, 18(2).

- Betancourt, S., Burbano, D., & Vennet, M. (2017). Relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 2(37).
- Solano, S. (2016). Importancia de la inteligencia emocional en los docentes como parte del vínculo socio afectivo docente- alumno, y su incidencia en la disciplina en el aula. *Undla*.
- Agudelo, D., & Cardona, K. (2016). Relaciones significativas: el docente cuidador . *Corporación Universitaria Lasallista*, 5(1).
- Gordillo, M., Ruiz, I., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: Vínculo emocional maestro – alumno. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1).
- Vélez, C. (2015). Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio. Caldas – Antioquia. *Corporación Universitaria Lasallista*.
- Huaiquian, C., Mansilla, J., & Lasalle, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14(2).
- Vargas, M. (2012). Estilos de apego entre el infante y las auxiliares de educación en una institución educativa inicial del Callao. *EEscuela de Postgrado. Universidad San Ignacio de Loyola*.
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Curby, W., Rimm-Kaufman, E., & Ponitz, C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4).

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2009). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of PreKindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied developmental s.*
- Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student-Teacher Relationships. In *Children’s Needs III: Development, prevention and intervention*, Ed. G. Bear and Kathleen M. Minke. *National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.*
- Gago, J. (2014). *Teoría del Apego: El vínculo*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar.
- Girón, S., Rodríguez, R., & Sánchez, D. (2003). Trastornos del comportamiento en los adolescentes. Observaciones desde una perspectiva sistémica – relacional. *Revista de Psiquis, 24(1).*
- Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Universidad de Sevilla.*
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist., 44(8).*
- Fraley, R. C., Garner, J. P., & Shaver, P. R. (2000). Adult attachment and the defensive regulation of attention and memory: Examining the role of preemptive and postemptive defensive processes. *Journal of Personality and Social Psychology, 79(2).*
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children’s play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10(6).*

- Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(8).
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1).
- Purificacion Sierra, J. M. (ed). add. *ded, eed*.
- Purificacion, S., & Javier, M. (s.f.). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención.
- Lyons-Ruth, k. (2006). La interfaz entre el apego y la intersubjetividad: perspectiva desde el estudio longitudinal de apego desorganizado. *Revista Aperturas psicoanalítica (29)*.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología, 3*(38), 493-507.
- Seligman, S., & Harrison, A. (2018). Investigación sobre infancia, salud mental infantil y psicoterapia de adultos: influencias mutuas. *Aperturas Psicoanalíticas, 59*.
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. *Universidad Complutense de Madrid*.
- República de Colombia, Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 "Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Carrillo, S. (2008). Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro, & A. Restrepo Ibiza, *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (págs. 30-

- 69). Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Mínguez Martínez, L., & Álvarez trigueros, L. (2013). *Estilo de apego y estilo de amar*. Universidad de Cantabria, departamento de enfermería.
- Gómez. (2009). *Apego y sexualidad; entre vinculo afectivo y deseo sexual*. Madrid: Alianza editorial.
- Bartholomew, & Horowitz. (1991). *Attachment styles among young adults: a test of a four-category model*.
- Feeney, Noller, & Hanrahan. (1994). *Assessing adult attachment: Development in the conceptualization of security an insecurity*.
- Melero, R., & Cantero, J. (2008). *Los estilos afectivos en la poblacion española: un cuestionario de evaluacion de apego adulto*.
- Gago, J., & Agintzari, C. (2006). *Teoria del apego el vínculo*.
- Lisete, F. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos? Institut de Ciencies de Ciències de l'Educació*.

**MANUAL PARA
FORTALECER LOS VÍNCULOS
AFECTIVOS ENTRE LOS NIÑOS
Y LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN
INICIAL Y SUS MAESTROS**



Una propuesta de autoreflexión para fortalecer las figuras subsidiarias en la educación inicial

Por:

Juanita Pardo Rodríguez

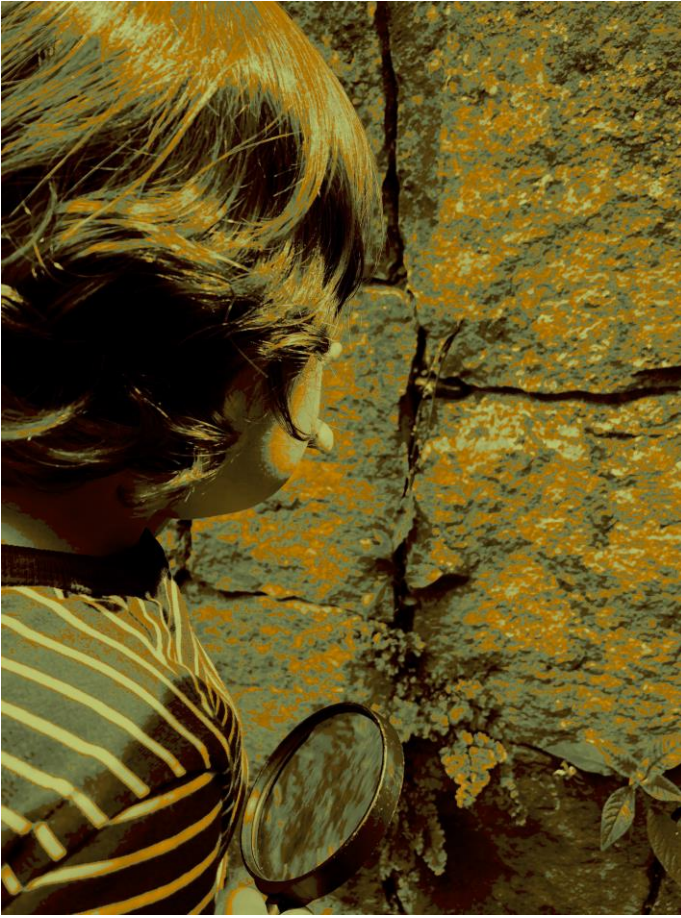
Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

Agosto **2020**

Introducción



La educación inicial debe centrar su pedagogía en el desarrollo integral del niño, teniendo en cuenta el momento de transición que se da cuando los padres dejan a su hijo al cuidado y acompañamiento de sus profesores en un centro de educación inicial. El niño establece vínculos afectivos con sus padres y al momento de ingresar al jardín preescolar, es el maestro, quien pasa a ser figura subsidiaria de apego, contribuyendo a fortalecer el desarrollo social y afectivo a través de las interacciones y de los vínculos, en el marco de contextos integrales de aprendizaje.

Este manual busca ser una herramienta para que los docentes reflexionen sobre la manera en que establecen esos vínculos con los niños y encuentren alternativas para fortalecer relaciones pedagógicas y de cuidado, cálidas, sensibles y seguras.



Índice

1. Introducción

1.1 Antes de Iniciar

2. Presentación

2.1 ¿A quién está dirigido este manual?

2.2 ¿Qué busca este manual?

2.3 Lo que debe saber del apego

2.4 ¿Por qué son importantes las figuras subsidiarias en la primera infancia?

3. Objetivo del manual

4. Talleres



Este manual...

Este manual dedicará un apartado a la definición de apego y sus conceptos claves, explicando los diferentes tipos de apego. Seguidamente, se expondrá la importancia del docente como figura de apego, dado su papel en el cuidado de los niños y su influencia como figura subsidiaria en el contexto escolar. Por último, se plantearán talleres que ayudarán a definir e identificar los estilos de apego en adultos y las relaciones de docente - alumno que se caracterizan por tres categorías: cercanía, conflicto y dependencia.

Este manual permitirá a cada docente, analizar la percepción que tiene sobre las características de los niños que facilitan o dificultan su interacción con ellos, además de identificar la relación que existe entre ese nivel de facilidad o dificultad y con su propio estilo de apego.

En él, se propone una herramienta para hacer una reflexión sobre el quehacer del docente, proporcionando alternativas para fortalecer vínculos afectivos seguros con sus estudiantes.



1.1. ANTES DE INICIAR

La importancia del desarrollo humano en la educación inicial

Proporcionar seguridad y la confianza que consolida el apego positivo, es trascendental para toda la vida. Es por esto, que cuidar *“corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida”* (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 34)

La importancia del desarrollo humano llevó a Colombia a trabajar para la atención integral de los niños y niñas entre cero y 6 años. El proceso que siguió el país en este sentido condujo a la promulgación de la ley 1804 del 02 de agosto del 2016 que garantiza que esta atención no dependa de la voluntad del gobierno de turno y propone además el enfoque que debe asignarse a la atención de los niños y las niñas. En el artículo cuarto de esta ley el desarrollo integral está definido como un proceso en el que se generan cambios que pueden ser cuantitativos o cualitativos y en el que el niño mediante sus potencialidades, cualidades y capacidades puede construir progresivamente su autonomía y su identidad (República de Colombia, Congreso de la República, 2016). Este desarrollo no se da de igual forma en todos los niños y niñas, dado que depende de factores asociados a las características de

cada uno de ellos y a las condiciones de los ambientes en los que se desenvuelven los niños.

Conocer sobre los entornos en los que se desenvuelven los niños y niñas

La ley plantea el concepto de entornos como un elemento estructurante dentro del desarrollo integral. Los define como espacios, bien sea, físicos, sociales o culturales en los que el niño puede desenvolverse y define cuatro principales: hogar, institución de educación inicial, institución de salud y espacio público. Todos estos entornos son claves para el desarrollo integral del niño y el estado se compromete a velar porque en ellos se cumplan y protejan los derechos de los niños y se promueva el desarrollo y se garantice su integridad social, emocional y física.

En el contexto del mandato de esta Ley, se entiende que la atención que se brinda a los niños y niñas en la primera infancia, debe cumplir una serie de características que permitan la promoción del desarrollo: pertinencia, para responder a las características, intereses y capacidades de cada niño o niña; oportunidad para ofrecer la atención en el momento y lugar que corresponde; flexibilidad por cuanto se adapta a las características de las personas y los contextos; diferencial, porque es sensible a las particularidades y las diversidades de condiciones y contextos; continua, al garantizar la regularidad de la atención; y complementaria, al ser acciones que contribuyen a la integralidad de la atención en acciones articuladas.

Lo anterior implica que para lograr el desarrollo infantil, es necesaria una atención integral y por lo tanto es necesario superar la atención asistencialista que garantice salud, nutrición y preparación para la escolaridad formal, avanzando hacia una comprensión de las características propias de la primera infancia para hacer de la atención en los distintos entornos, una acción de calidad con calidez.

En este contexto, el entorno de educación inicial debe asegurar que los niños y niñas se sientan seguros gracias al acompañamiento constante de sus padres y sus maestros, quienes deben transmitir sentimientos de disponibilidad, apoyo y atención necesaria, que los harán más confiados y seguros de sí mismos y les permitirán construir vínculos afectivos que sustenten adecuadamente su desarrollo social y emocional al ser fuentes de seguridad y de confianza en sí mismos (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Para que esto se logre a través de la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional (2017) plantea tres acciones dentro de las interacciones que se dan en este entorno: cuidar, acompañar y provocar. Para lograr un buen cuidado, el Ministerio de Educación Nacional (2017) citando a Noddings (1992), propone que este garantice una buena relación con el niño y busque su bienestar por medio de espacios donde se desarrollen relaciones que permitan el conocimiento mutuo, se fomente la confianza al compartir lugares de encuentro y se promueva el cuidado general de todas las formas. Por su parte, (Tomasello (2007), citado en (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017), propone que se contemple al otro como susceptible de ser cuidado, llamando a la solidaridad y la cooperación y motivando de igual manera, el cuidado del entorno y el medio ambiente.

La segunda acción, el acompañamiento, está mediado por lo corporal, la palabra y la disposición del medio ambiente. En el primero, el cuerpo como medio de expresión transmite seguridad, confianza y afecto en los niños, de manera que con gestos, caricias, abrazos, sonrisas, entre otros, se le da significado a las acciones entre docentes y niños, se construyen relaciones, se establecen límites y se expresan sentimientos. El acompañamiento mediado por la palabra se evidencia

en la disposición de escuchar preguntas, de responder con agrado, de describir y explicar sucesos, ayudándoles a los niños a sentirse seguros en lo afectivo, al reconocimiento, a la pertenencia, a identificarse y auto regularse. El docente:

“ajusta o gradúa las maneras en que acompaña de acuerdo con los procesos de desarrollo cambiantes de los niños y las niñas, y así va proponiendo nuevas oportunidades de aprendizajes. Mientras se vive la experiencia, el maestro o la maestra está atento y puede darse cuenta de quién se siente seguro y disfruta de manera plena la experiencia, quién requiere su compañía para ganar confianza y atreverse a explorar, qué descubrimientos hacen, las múltiples formas en que se expresan o crean, las mil preguntas que se hacen o las hipótesis que comprueban (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 135).

Es aquí donde el maestro elige la mejor forma para cuidar y acompañar, respetando cada proceso individual del niño, actuando y ofreciéndole lo que le interesa o necesita. Y por último, el acompañamiento mediado por la disposición del ambiente, requiere un conocimiento previo para satisfacer en el niño la necesidad de explorar y moverse con confianza y seguridad. Los lugares diseñados para estos tipos de encuentros entre los niños y sus docentes, permitirán de manera más efectiva el desarrollo integral de los niños en su primera infancia. Por tal motivo se deben construir y adecuar espacios pensados para facilitar la relación del niño consigo mismo, con los otros niños, con el docente y con el medio ambiente en general (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017).

La tercera acción, la provocación, está asociada con la disposición de “ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes” (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 36). Al provocar, la maestra está atenta para observar y escuchar,

comprendiendo emociones y propuestas con base en las cuales crea ambientes, situaciones e interacciones que invitan al niño o niña a la construcción de nuevas posibilidades.



2. PRESENTACIÓN

2.1 ¿A quién está dirigido este manual?

Este manual está dirigido a todos los docentes de las instituciones públicas y privadas en el nivel de preescolar, transición y primero de primaria. El manual contiene seis talleres para ser desarrollados por los docentes de manera autónoma, pero también pueden ser guiados por coordinadores pedagógicos o asesores de profesores que busquen herramientas para la autoreflexión.

2.2 ¿Que busca este manual?

Con la implementación y el desarrollo de las actividades propuestas en este manual, se busca que los maestros tomen conciencia de la importancia de establecer vínculos afectivos con sus estudiantes, dejando de lado el enfoque estrictamente académico y promoviendo en su actividad diaria, el desarrollo integral de los niños y niñas que hacen parte de su clase.

De igual manera se busca que en su actividad pedagógica diaria, reconozcan las capacidades cognitivas, emocionales y sociales, estimulen habilidades de empatía y capacidades de autorregulación y autocontrol en los niños y niñas, ampliando sus posibilidades de relacionamiento afectivo con los otros.

El uso de este manual, permitirá identificar aquellas relaciones de tipo seguro o inseguro que los niños establecen con otros, sobre todo con los adultos, así como el estilo de apego que predomina en las relaciones afectivas del docente. Esto aumentará la comprensión sobre las características de las relaciones que se desarrollan entre los niños y las niñas y su docente como figura subsidiaria de apego para poder modificarlas o fortalecerlas.

Es así como los profesores conseguirán las herramientas necesarias para generar un ambiente positivo en la escuela, que se verá reflejado en el desarrollo positivo de los niños en sus relaciones con los demás y en su desarrollo integral. Esto complementará a la labor de los padres de familia en el fortalecimiento del desarrollo social y afectivo en los niños, a través de los vínculos seguros y de confianza con sus hijos.

2.3 Lo que debe saber del apego

La manera en que un infante se relaciona con su madre, su padre, sus semejantes, su cuidador, su maestra, su institución de educación inicial, su ambiente y todo aquello que le rodea, será decisivo, no solo en su primera infancia, sino a lo largo de su vida. El niño mediante la percepción y exploración del mundo aprende a comunicarse con otros, gracias a la capacidad que solo los humanos tenemos de tomarnos el tiempo necesario para compartir pensamientos y sentimientos con el otro, Hobson (2002) citado por (Lyons-Ruth, 2006).

Ese momento crucial de identificarnos con un ser similar y tratar de entablar comunicación, hace que se generen vínculos emocionales, los cuales serán decisivos para la seguridad y el buen desarrollo en todo el curso de vida del ser humano. En ese sentido es primordial señalar la importancia de la relación entre los cuidadores

principales de la familia y su hijo en sus primeros años, pues desde allí se empezará entre tejer un sinnúmero de vínculos emocionales denominado por Tomasello (s.f) citado por (Lyons-Ruth, 2006) como el afecto compartido.

Según Bowlby (1969, 1982) citado en (Carrillo, 2008) el apego “consiste en un vínculo afectivo entre el cuidador y el niño, que se desarrolla gracias a las interacciones repetidas entre ellos; este vínculo involucra diferentes sistemas comportamentales que se activan en situaciones de estrés, peligro o enfermedad” (p. 104). El objetivo de la conducta de apego es mantener la proximidad con el cuidador, con el fin de garantizar afecto, cuidado y protección en momentos que resulten amenazantes.

Según afirma Lyons-Ruth, (2006), la medida de la relación del apego que se dé entre el niño y quien en su momento esté a cargo de su cuidado, generará “compromiso positivo”, el cual será útil para que el infante en su etapa de exploración, logre contrarrestar el temor propio de su edad. Es importante señalar que según Bowlby (1969, 1973, 1980) citados en (Lyons-Ruth, 2006) la cercanía física promueve la seguridad en el niño, llevándolo a una experiencia psicológica que los hace sentirse seguros en el entorno.

Existen tres conceptos claves sobre la concepción del apego, definidos por Bowlby y Ainsworth citados en (Carrillo, 2008): base segura, modelo interno de trabajo y figuras de apego.

El concepto de **base segura** hace referencia al rol del cuidador como figura que brinda protección y seguridad al niño (Sroufe (1995), citado por (Carrillo, 2008).

A esta figura acude el niño en busca de seguridad y apoyo en situaciones que no resulten familiares o produzcan estrés o tensión (Bowlby, 1979, citado por (Carrillo, 2008).

El **modelo interno de trabajo** está conformado con las representaciones mentales, (expectativas y creencias) con respecto a sí mismos, a los demás y a las relaciones entre ambos, desarrolladas por los niños como fruto de constante relación con sus cuidadores. El modelo de relación que el niño aprende, depende de la forma en que su cuidador responda a las necesidades que este tiene, siendo estas un modelo en el niño para evaluar el comportamiento de sus cuidadores en distintos momentos, además de guiarlo en relaciones futuras (López, Meléndez, Sauer, Berger y Wyssmann, (1998); Thompson (1999) citados por (Carrillo, 2008).

Con respecto a las **figuras de apego**, Bowlby (1969) citado en (Carrillo, 2008) señala que:

El sistema del apego se manifiesta a través de diversos comportamientos que realizan los niños en las situaciones cotidianas de relación con otros. Sin embargo, estos comportamientos no se presentan en todo tipo de interacciones sociales ni se dirigen hacia cualquier persona. Las conductas de apego son dirigidas diferencialmente hacia personas especiales del contexto inmediato de los niños con quienes ellos interactúan en forma regular y quienes tienen a cargo su cuidado y protección. (p. 105).

Howes (1999) citado por (Carrillo, 2008) indicó tres aspectos importantes que se deben tener en cuenta para definir una figura de apego. Primero, deben suministrar un buen cuidado tanto emocional como físico. Segundo, en la vida del niño deben

tener una permanencia continua y constante, y por último deben invertir emocionalmente en el niño (Howes, 1999 citado por (Carrillo, 2008).

2.4. ¿Por qué es importante el desarrollo del apego?

Desde una perspectiva intersubjetiva a través del reconocimiento recíproco, el individuo puede ser reconocido por el otro y así verse como él es. La interacción que se tiene con otros individuos tiene una gran influencia en lo que nos convertimos como personas, el poder sentirse similar a otro y también diferente refiere a que el individuo desarrolla una identidad (Seligman, S., & Harrison, A, 2018).

Esto se da desde muy temprana edad, pues requerimos contacto con el otro, por lo cual cobra relevancia lo planteado por Kagan (1994); Maccoby (1994); Shonkoff y Phillips (2001); Sroufe, Egeland, Carlson y Collins (2005), citados en (Carrillo, 2008) quienes afirman que las relaciones que establece un niño con un adulto y con otros niños constituyen las bases de su proceso de socialización, favoreciendo la adaptación y ajustes tanto psicológicos como sociales dentro de la familia u otros contextos. El proceso del desarrollo humano está dado por las relaciones bidireccionales, que establece el niño desde su nacimiento en la familia y que luego extiende a otros contextos como la escuela. Carrillo, (2008) citando a Bjorklund, Younger y Pellegrini, (2002); Bronfenbrenner y Morris (2006); Lerner, Castellino, Patterson, Villarruel y McKinney (2002); Shonkoff y Phillips (2001); Sroufe, Egeland, Carlson y Collins (2005), afirma:

“El desarrollo del niño depende de las características de las relaciones que éste establece con las personas a cargo de su cuidado dentro de la familia y fuera

de ella. Las interacciones entre los sistemas biológico, ambiental y cultural son esenciales en el proceso del desarrollo. La comprensión de este proceso implica elementos del funcionamiento ontogenético, al igual que aspectos evolutivos de tipo filogenético” (p. 96).

Estos principios tienen relación con el desarrollo social, definido por Grusec y Lytton (1988) y Santrock (2006) citados por (Carrillo, 2008) como el estudio de los procesos socioemocionales y establecimiento de relaciones afectivas a lo largo de la vida, desde el nacimiento, y su trayecto a través del tiempo.

Este proceso social es de gran importancia cuando el niño debe separarse de su cuidador familiar para entrar a la educación inicial, por las circunstancias propias de los factores sociales y económicos de la sociedad contemporánea, pues producen indudablemente en el infante grandes cargas de estrés. Pese a ello, la capacidad del apego positivo puede ser pasado de un medio a otro, como es expuesto en las investigaciones de Kugiumutzakis (1988) citado en (Lyons-Ruth, 2006), quien ha señalado que los infantes están dotados de un sistema motivacional intersubjetivo, por medio del cual busca a otro ser emocional con quien relacionarse, jugar, comunicarse. De lo anterior hay que precisar que el desarrollo cognitivo del niño es paralelo a su necesidad innata de relacionarse, haciendo de esto, un proceso conjunto e integral que funciona todo el tiempo de manera constante.

Lo anterior no significa que estos cambios no puedan ser aprovechados, pues al entender que el ser humano por excelencia es un ser relacional, hay que brindar al niño todas las oportunidades necesarias para interrelacionarse con el otro y su medio ambiente en los nuevos contextos. En este proceso, todo lo ganado en confianza y seguridad con los padres, debe ser utilizado en la educación inicial como

una oportunidad para favorecer la exploración del mundo y para generar relaciones cálidas y seguras con el docente y con sus pares, por medio de un acompañamiento de compromiso positivo (Lyons-Ruth, 2006).

2.4 ¿Por qué son importantes las figuras de apego subsidiarias en la primera infancia?

Las figuras de apego subsidiarias son aquellas que complementan la función de las figuras principales de apego. Pueden darse en una familia numerosa, pero también pueden ser asumidas por personas externas a ella, siendo más comúnmente el caso de los maestros de educación inicial. Pianta (1999) y Stuhlman (2004) citados por (Carrillo, 2008) destacan el papel que el maestro tiene en el desarrollo social de los niños, en un contexto diferente al de la familia resaltando el papel que juega esta relación en el ajuste psicológico y social del niño (Carrillo, 2008).

En este mismo sentido, Moreno García, R. (2010) indicó que los maestros, pueden actuar como agentes protectores en momentos de riesgo, en razón de la presencia de apegos primarios inseguros.

En tal sentido, estudios como el de (Gordillo, M. G., Fernández, M.I.R., Herrera, S.S., & Almodóvar, Z.C, 2016) indican que el apego seguro de los niños con los maestros no solo favorecerá el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, sino que también con aquellos que han tenido historias de apego inseguro. Los docentes, pueden convertirse en una nueva figura de apego, que apoya el desarrollo académico, social y afectivo del niño, de manera que puede convertirse en un autor de protección en situaciones de riesgo o de tensión. Sin embargo, suele pasar que los colegios no entienden esto y dejan en el olvido el desarrollo afectivo, dado que para el sistema educativo puede ser más importante la inteligencia

intelectual y cognitiva (Gordillo, M. G., Fernández, M.I.R., Herrera, S.S., & Almodóvar, Z.C, 2016).

Se deduce entonces la función esencial de las instituciones y de los docentes, para identificar las formas de apego que establecen los niños de acuerdo con la experiencia que viven en sus familias para comprender sus maneras de comunicarse y de interactuar, así como la de crear estrategias efectivas y sensibles que respondan a las necesidades emocionales del niño en el momento de la transición de la casa a la institución de educación inicial. En todos los procesos, quien esté al cuidado del niño, debe proporcionar la suficiente seguridad para que el infante explore lo humano, su mente, sus emociones y su entorno, todo mediante la relación con el otro, interactuando y participando activamente en la construcción conjunta de su realidad (García R., 2010).



Objetivo del manual

Fortalecer en los docentes la capacidad de relacionarse con sus niños y niñas de primera infancia a través de vínculos seguros y de confianza.

Talleres

Para el buen desarrollo de los talleres se hace necesario que el profesor tenga en cuenta que previamente debe contar con la siguiente información:

- Conocer el núcleo familiar de cada uno de los niños, identificando la existencia de figuras parentales de apego positivo o negativo.
- Obtener por medio de entrevistas con los padres o adulto responsable del cuidado del niño, todas las recomendaciones y apreciaciones sobre la situación emocional, familiar, económica, social y demás informaciones que permita describir de manera general, el entorno diario donde se relaciona cada uno de los niños en su casa.
- Tener en cuenta las observaciones realizadas por la comunidad escolar con respecto a cada niño, con el objeto de establecer quienes del establecimiento educativo tienen acceso al niño, el tiempo y la actividad producto de la interacción, con el fin de describir en cada niño, las formas de relacionarse con

su medio ambiente escolar e identificar sus características básicas de su comportamiento.

- Contar con disposición para la autoreflexión.



Taller 1: La relación con mis estudiantes

Este taller lo conducirá a la caracterización de los estilos de apego de sus estudiantes. Usted los conoce bastante y seguramente tiene ideas acerca de ellos y de sus formas de relacionarse. Esta actividad le propone hacer un acercamiento más sistemático sobre cada uno de sus niños y niñas para identificar mejor sus estilos de apego y reflexionar las relaciones que establece con ellos.

¿Qué va a necesitar?

- ✓ Lápiz
- ✓ Cuestionario de la Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001)¹. (Imprimir uno por cada estudiante que tenga a su cargo). Lo encontrará al final del manual en Anexo 1.

¹ Referencia: García, M. (s,f). Adptación española de la Escala de Relaciones Profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Educational Psychology*, 14(1), 11-27.

- ✓ El tiempo requerido para realizar este cuestionario por cada estudiante es de 10 minutos aproximadamente.

Propósito de la actividad: identificar aquellos niños y niñas que obtuvieron la clasificación alta en las siguientes categorías: conflicto, dependencia y cercanía.

¿Cómo proceder?

1. Responda el cuestionario de la Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor- Alumno (STRS, Pianta, 2001), lo podrá encontrar en Anexos 1. Diligencie un cuestionario por cada alumno que tenga a su cargo. Es un cuestionario que le permite identificar el tipo de relaciones que establece con cada uno de sus estudiantes.
2. Rellene con un círculo la respuesta que crea adecuada, resaltando que (1) uno, corresponde a “claramente no aplicable” y (5) cinco, “Claramente aplicable”. Tome el tiempo que crea necesario.
2. Una vez respondido el cuestionario de 28 ítems por cada alumno que tiene a su cargo, a continuación, obtenga el puntaje total para cada uno: sume los grupos de los ítems que corresponden a las siguientes tres subescalas ayudándose de la siguiente tabla:

(a) CONFLICTO	(b) CERCANÍA	(c) DEPENDENCIA
<i>(12 ítems)</i>	<i>(11 ítems)</i>	<i>(5 ítems)</i>
2	1	8
6	3	10
11	4	14
13	5	17
16	7	25
18	9	
19	12	
20	15	
22	21	
23	27	
24	28	
26		

Cada una de las categorías de relación con sus estudiantes puede describirse así:

(a) **Conflicto**, con 12 ítems, busca conocer cómo el profesor señala la relación con su estudiante específicamente en los conflictos y en lo negativo.

(b) **Cercanía**, con 11 ítems, mide las vivencias de fácil comunicación y de momentos de afectos cálidos.

(c) **Dependencia** con 5 ítems, busca conocer el grado en el que el profesor ve al estudiante como dependiente en diferentes situaciones presentadas en el salón de clases.

Una vez obtenido el resultado del cuestionario, escoja a los alumnos que tuvieron los puntajes altos en cada categoría.

AHORA PARA FINALIZAR

Responda las siguientes preguntas y anote su respuesta en una hoja en blanco:

¿Por qué cree que (nombre del estudiante) obtuvo el puntaje más alto en esa categoría?

¿Qué piensa usted de los resultados, los esperaba?

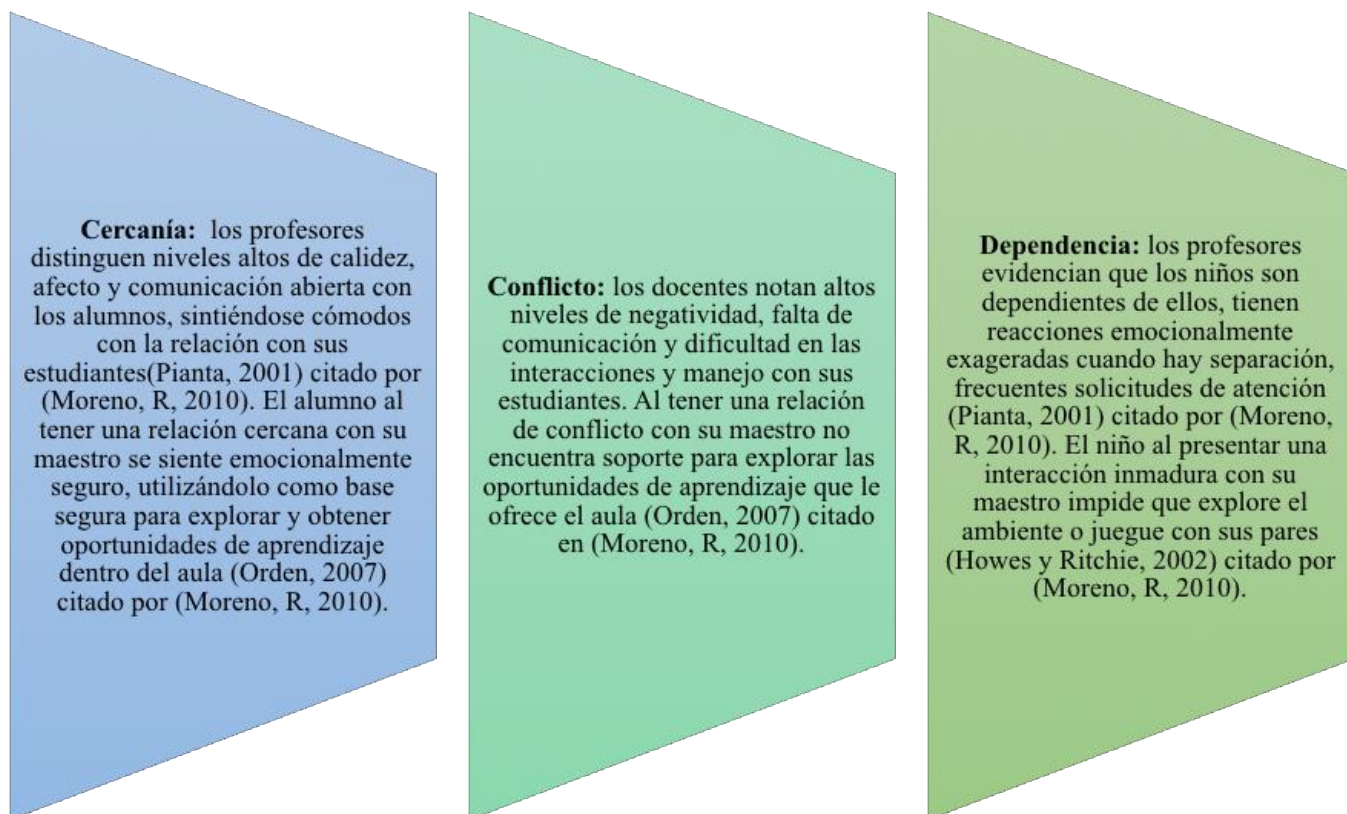
¿Cómo lo hacen sentir los puntajes obtenidos?

¿Por qué cree que los niños seleccionados obtuvieron ese puntaje?

Información complementaria:

Las características y la calidad de la relación profesor- alumno dependen de distintos factores individuales y contextuales: historias de desarrollo, factores biológicos y modelos internos, procesos de interacción, variables individuales de los niños y maestros, el contexto familiar y escolar (Pianta, 1999) citado en (Moreno, R, 2010).

Pianta y Steinberg (1992) citados por (Moreno, R, 2010) señalan que las relaciones de profesor- alumno pueden caracterizarse por tres categorías: cercanía, conflicto y dependencia.



Generalmente se han encontrado estudios en donde las relaciones profesor- alumno son positivas y efectivas (Ladd, Herald y Kochel, 2006; Maldonado y Carrillo, 2006) citados en (Moreno, R, 2010), lo cual quiere decir que están caracterizadas por presentar altos niveles de cercanía y bajos en conflicto y dependencia, permitiendo relaciones cálidas y afectuosas haciendo que el niño comparta con ellos información personal y compartan sentimientos, busquen consuelo y apoyo.

¿Cuáles son los tipos de apego en los niños?

1. El niño con apego seguro: muestra ansiedad ante la separación del cuidador, pero cuando se reúne con él se calma fácilmente mostrando señales de afecto, y posteriormente continúa con su exploración.

2. El apego inseguro evitativo se evidencia en niños que al explorar el ambiente desconocido no utilizan al cuidador como base segura, muestran poca ansiedad cuando el cuidador se ausenta, continuando con su exploración y al reunirse con su cuidador evitan el contacto y mantienen su interés en lo que están haciendo (Carrillo, 2008).

3. El apego inseguro ambivalente o resistente, se caracteriza porque el niño no se interesa por explorar el ambiente, prefiere permanecer cerca del cuidador y cuando se separa de él, su nivel de estrés aumenta. En el reencuentro con su cuidador busca ser consolado, pero cuando esto sucede manifiesta deseos de separarse de él.

4. Main y Solomon (1986) citados por (Carrillo, 2008) identificaron otro tipo de apego, el desorganizado/desorientado. Este tipo de apego surge en poblaciones en las cuales el cuidador principal padece psicopatologías o cuando los niños son maltratados. En este tipo de apego el niño presenta temor y muestra comportamientos confusos con su cuidador, es decir, intenta acercarse y evitarlo. (Carrillo, 2008).

Reflexión:

¿Qué le aporta esta información para el análisis sobre las relaciones que establece usted con sus estudiantes según los cuestionarios respondidos?

Taller 2: Conflicto, dependencia y cercanía

Este taller le propone profundizar en aquellas perspectivas, experiencias y opiniones acerca de la percepción que usted tiene sobre las características de los niños que le facilitan o dificultan su interacción.

¿Qué va a necesitar?

- ✓ Lápiz o esfero
- ✓ Fichas y tablas que encontrará a continuación del apartado.

Propósito de la actividad: Reflexionar sobre las experiencias, emociones y perspectivas que usted tiene como docente con los niños que sacaron los puntajes altos en cada categoría del cuestionario de la actividad anterior (conflicto, dependencia y cercanía).

A continuación, encontrará algunas preguntas para que usted las responda y las anote en las siguientes fichas. Responda por cada alumno que obtuvo el puntaje más alto en las tres categorías anteriormente mencionadas.

CATEGORÍA CONFLICTO	
Fecha:	
Nombre del estudiante:	Curso:
1. ¿Cómo describe la relación con (nombre del estudiante)?	

2. ¿Cómo y de qué manera se comunica con (nombre del estudiante)?	

3. Describa cómo lo hace sentir (nombre del estudiante)	

4. Dentro del aula ¿cómo se comporta (nombre del estudiante)?	

5. ¿Cómo se comporta (nombre del estudiante) con los demás compañeros?	

6. Al comenzar la jornada, ¿cómo lo saluda (nombre del estudiante)?	

7. Cuando (nombre del estudiante) no sigue sus instrucciones, ¿usted qué hace?	

Ahora, encontrará un cuadro en los que va escribir las características del estudiante que se le facilitan y dificultan su interacción con él.

Características del estudiante que le facilitan su interacción con el	Características del estudiante que le dificultan su interacción con el

CATEGORÍA: DEPENDENCIA

Fecha:

Nombre del estudiante:

Curso:

1. ¿Cómo describe la relación con (nombre del estudiante)?

2. ¿Cómo y de qué manera se comunica con (nombre del estudiante)?

3. Describa cómo lo hace sentir (nombre del estudiante)

4. Dentro del aula ¿cómo se comporta (nombre del estudiante)?

5. ¿Cómo se comporta (nombre del estudiante) con los demás compañeros?

6. Al comenzar la jornada, ¿cómo lo saluda (nombre del estudiante)?

7. Cuando (nombre del estudiante) no sigue sus instrucciones, ¿usted qué hace?

Ahora, encontrará un cuadro en los que va escribir las características del estudiante que se le facilitan y dificultan su interacción con él.

Características del estudiante que le facilitan su interacción con el	Características del estudiante que le dificultan su interacción con el

CATEGORÍA: CERCANÍA	
Fecha:	
Nombre del estudiante:	Curso:
1. ¿Cómo describe la relación con (nombre del estudiante)?	

2. ¿Cómo y de qué manera se comunica con (nombre del estudiante)?	

3. Describa cómo lo hace sentir (nombre del estudiante)	

4. Dentro del aula ¿cómo se comporta (nombre del estudiante)?	

5. ¿Cómo se comporta (nombre del estudiante) con los demás compañeros?	

6. Al comenzar la jornada, ¿cómo lo saluda (nombre del estudiante)? _____ _____
7. Cuando (nombre del estudiante) no sigue sus instrucciones, ¿usted qué hace? _____ _____

Ahora, encontrará un cuadro en los que va escribir las características del estudiante que se le facilitan y dificultan su interacción con él.

Características del estudiante que le facilitan su interacción con él	Características del estudiante que le dificultan su interacción con él

AHORA PARA FINALIZAR

Responda las siguientes preguntas y anote su respuesta en una hoja en blanco:

¿Cómo se sintió al escribir cada una de las características de sus estudiantes?

¿Le pareció fácil o difícil?

¿Qué le dicen sus respuestas sobre sus fortalezas y dificultades para relacionarse con estos niños?

¿Qué cambios considera que podría hacer con cada uno?

¿Cree que esto podría aplicarlo para fortalecer sus vínculos afectivos con sus estudiantes en general?



Taller 3: Mi estilo de relacionamiento

En este taller usted podrá identificar su tipo de apego, el cual juega un papel fundamental en su que hacer como docente, teniendo en cuenta que en las interacciones cotidianas se evidenciará el modelo interno de trabajo desarrollado a lo largo de su vida y este incidirá en la facilidad o dificultad para promover vínculos seguros con sus estudiantes.

¿Qué va a necesitar?

- ✓ Lápiz
- ✓ Cuestionario de Apego Adulto (Melero & Cantero, 2008) ². Lo encontrará al final del manual en Anexo 2.

Propósito de la actividad: Identificar su estilo de apego por medio del cuestionario de Apego Adulto (Melero & Cantero, 2008).

¿Cómo proceder?

1. Responda el Cuestionario de Apego Adulto (Melero & Cantero, 2008) lo podrá encontrar en Anexos 2. Es un cuestionario que le permite identificar el tipo de apego que usted tiene.

² Referencia: Melero, R., & Cantero, J. (2008). *Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación de apego adulto*.

2. Rellene con un círculo la respuesta que crea adecuada, (1) uno corresponde a “completamente en desacuerdo” y (6) seis a “completamente de acuerdo”. Tome el tiempo que crea necesario.
3. Una vez respondido el cuestionario de 40 ítems, a continuación, obtenga su resultado: sume los grupos de los ítems que corresponden a los cuatro tipos de apego: apego seguro, apego inseguro preocupado, apego evitativo (ausente) y apego inseguro hostil (evitativo miedoso). El puntaje más alto corresponde a su estilo de apego. Recuerde que un estilo es una tendencia, no es un rasgo de personalidad y los datos que surgen del cuestionario, más que dar un diagnóstico, buscan dar luces que le ayuden a fortalecer los elementos positivos de su estilo de apego.

Tabla 2. APEGO ADULTOS

APEGO SEGURO	APEGO INSEGURO PREOCUPADO o INSEGUROS AMBIVALENTE	APEGO INSEGURO EVITATIVO (AUSENTE)	APEGO INSEGURO HOSTIL (EVITATIVO MIEDOSO)
Tendencia a expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. (9 ítems) 1 5 11 16 27 32 35 38 40	Tendencia a autoestima insegura, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. (13 ítems) 3 8 10 12 14 18 21 23 26 30 34 37 39	Tendencia a la autosuficiencia e incomodidad con la intimidad. (7 ítems) 6 15 19 22 25 28 33	Tendencia a la resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. (11 ítems) 2 4 7 9 13 17 20 24 29 31 36

AHORA PARA FINALIZAR

Responda las siguientes preguntas y anote su respuesta en una hoja en blanco:

¿Según las repuestas al cuestionario, qué tendencia predomina en su estilo de apego?

¿Cómo se siente con el resultado?

¿Qué piensa del resultado?

¿Está usted de acuerdo con el resultado? ¿Por qué?

¿Cree que el estilo de apego incide en la manera como usted se relaciona con sus estudiantes? ¿Por qué?

Información complementaria para la reflexión

En las relaciones que establecen con sus estudiantes, el tipo de apego desarrollado por el maestro juega un papel importante porque en las interacciones cotidianas se evidenciará el modelo interno de trabajo desarrollado a lo largo de la vida y este incidirá en la facilidad o dificultad para promover vínculos seguros en los estudiantes. Por ello es importante comprender el tema del apego en adultos.

Bartholomew & Horowitz (1991) encuentran cuatro estilos de apego:

Apego seguro

- La persona siente bienestar con la intimidad y la autonomía, se caracteriza por un bajo nivel de dependencia y evitación.
- Posee un modelo mental positivo tanto de sí mismo como de los demás, reflejándolo en una elevada autoestima, ausencia de problemas interpersonales serios, confianza en sí mismo y en los demás.
- Se asocia con las relaciones confiadas y positivas y con características como poseer una mayor autonomía previa, puesto que son personas con capacidad para vivir estableciendo vínculos emocionales sanos.

Apego inseguro preocupado o ambivalente

- Tendencia a ser dependiente, a mostrar dificultades en la autoestima, a presentar conductas de dependencia y mostrar necesidad de aprobación.
- En este apego las personas tienden a no ser muy autónomas, puesto que con frecuencia experimentan sentimientos de inseguridad. Les gusta la compañía de otros y la soledad les incomoda. Ello puede conducirlos a buscar amistades o relaciones de manera insistente, compensando así la sensación de inseguridad y buscando reconocimiento personal.

Apego inseguro evitativo o ausente

- Las personas con este estilo de apego, tienden a no necesitar mucho los vínculos afectivos e incluso, a evitarlos porque experimentan sentimientos de autosuficiencia y escasas necesidades afectivas. Suelen ser poco dependientes de otros, seguridad personal positiva pero pueden mostrar ser críticos con los demás. Pueden ser personas que expresen poco sus sentimientos y sus afectos hacia otros.

Apego evitativo miedoso

- Las personas con este estilo de apego, tienden a evitar las relaciones cercanas por temor a la intimidad, aunque experimentan también que necesitan de ese afecto. Esto hace que sientan un conflicto interno entre depender y evitar el compromiso afectivo.
- Por lo anterior, aunque aparentemente se observa una buena capacidad de estar a solas, y puede parecer que son personas duras e insensibles, realmente, experimentan gran necesidad del afecto de otros a la vez que lo temen. Eso hace que emocionalmente se sientan inseguros y conflictuados, lo cual puede conducir a explosiones emocionales intensas.

Para reflexionar:

- ¿Esta información fue útil para comprender su estilo de apego?
- ¿Le brinda información que le ayude a comprender la forma como se relaciona con sus estudiantes?
- ¿En qué aspectos considera que debe fortalecer su estilo de apego en general?
- ¿En qué aspectos considera que debe fortalecer su estilo de apego con sus estudiantes?

Taller 4: Mi estilo de apego y sus implicaciones

Este taller lo llevará a identificar si existe alguna relación de su tipo de apego con las características de sus estudiantes. Como docente, sabe que los niños pasan la mayoría del tiempo compartiendo con usted, y por eso su rol como profesor puede generarles distintas emociones en el ámbito, no solo académico sino también social. Es por esto que es importante que usted como maestro entienda la importancia que tiene el formar un vínculo con sus alumnos.

¿Qué va a necesitar?

- ✓ Colores rojo y azul
- ✓ Tablas de las características del estudiante que se le facilitan y dificultan su interacción, desarrolladas en la actividad 2.
- ✓ Resultado del cuestionario de apego adulto.

Propósito de la actividad: Establecer la relación existente entre su patrón de apego y la facilidad o dificultad de interacción con los niños que usted eligió en las actividades anteriores.

Para reflexionar:

¿Obtuvo varias características en común con su estudiante? ¿Por qué obtuvo este resultado?

¿Obtuvo varias características diferentes con su estudiante? ¿Por qué obtuvo este resultado?

¿Cómo podría mejorar o fortalecer su relación con el estudiante?

6. Realice el mismo ejercicio con los otros dos estudiantes elegidos para la actividad

2.

Para reflexionar:

¿Esta información fue útil para comprender la relación existente entre su patrón de apego y la facilidad o dificultad de interacción con los niños? Justifique su respuesta.



Información complementaria para la reflexión

Usted como figura de apego y su influencia en los niños

Es importante conocer que los niños cuando empiezan a relacionarse con sus maestros, usualmente ya han establecido un tipo de apego con sus padres, pero pueden usar

el mismo proceso para establecer un vínculo con los profesores (Howes (1999) citado por (Moreno, 2010).

No obstante, (Howes, 1999) citado por (Moreno, 2010) señala que cuando los niños empiezan a tener contacto con figuras alternas de apego como los maestros, habitualmente ya tienen un modelo interno sobre la relación que tienen con sus padres o figuras principales. Y por esto, el proceso de relaciones de apego que tendrán con sus maestros tiende a seguir un proceso parecido al del apego entre el niño y sus padres o figuras principales.

Por ello, hay aspectos importantes del profesor que se deben tener en cuenta para generar las relaciones de profesor-alumno:



Skinner y Belmont (1993) citados por (Moreno, R, 2010), indican que los profesores tienen un papel fundamental, cuando los niños deben ingresar al colegio, pues en esos

momentos hay demasiados sentimientos en ellos, tales como la incertidumbre. Es ahí cuando los profesores se convierten en fuentes de seguridad para los niños, generando factores que le permitan regular su comportamiento, ante estas situaciones (Moreno, R, 2010).

A su vez, según (Howes & Smith, 1995) citado por (Moreno, R, 2010), manifiestan que en comparación con los niños que tenían relaciones de tipo inseguro, los niños que tenían más facilidad para comportarse socialmente con sus compañeros o adultos y que además tenían un nivel académico alto, eran los niños que tenían relaciones positivas con sus profesores. Esto se pudo observar en un estudio de (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994) citado por (Moreno, R, 2010), con niños de 4 años, en el que se halló, que aquellos niños que tenían un tipo de apego positivo con los docentes, tenían mejores relaciones sociales con sus compañeros, siendo destacados por ser niños más sensibles con sus compañeros, más amistosos, menos agresivos, con virtudes para el trabajo en equipo si se los comparaba con los niños que tenían un tipo de apego inseguro con sus profesores durante los primeros años de vida. En este sentido, los autores afirman que la relación que los niños entablan con sus profesores es más influyente en el comportamiento social de los niños, en contraste con la relación de los padres.

Es así como se encuentra, que los profesores son fuentes de apego importantes para el desarrollo de los niños. Los niños que logran establecer vínculos de apego seguro pueden desarrollarse socialmente e incluso profesionalmente, con más facilidad que los niños con otros tipos de apego. Es por esto que se requiere que los profesores conozcan lo importante que es el desarrollo de un vínculo con sus estudiantes, pues esto generará grandes

competencias en el desarrollo de cada niño, principalmente en aquellos que se encuentran en sus primeras etapas de educación.

Taller 5: estrategias para mejorar la relación con mis estudiantes

Este taller le ayudará a mejorar las relaciones con aquellos estudiantes que ha identificado con relaciones de conflicto o de dependencia, pero también con otros niños y niñas que suelen pasar desapercibidos en el aula de clase. El propósito de la actividad es invitarlo a identificar sus emociones frente a cada una de las categorías anteriormente mencionadas y buscar estrategias para mejorar su relación.

NIÑOS Y NIÑAS CON TENDENCIA A RELACIONES

DEPENDIENTES

Identificando sus emociones:

Cuando está con un estudiante que siente muy dependiente de usted se le acerca:

¿Cómo lo hace sentir?,

¿Cómo cree que comunica de manera no verbal esos sentimientos al niño o niña (por ejemplo, me pongo tenso, me río, no lo miro, me dispongo a consolarlo...)?

¿Cuál cree que es su fortaleza al manejar estos estudiantes?

ESTRATEGIAS

Cuando un niño o una niña tiene frecuentes solicitudes de atención usted podrá usar las siguientes estrategias para mejorar su relación con su estudiante:

1. Póngase a la misma altura, mirándolo a los ojos decirle “sé que me necesitas, pero en estos momentos no te puedo atender, en cuanto pueda, te buscaré”.

2. Cuando se acerque invite a su estudiante a colaborar con sencillas tareas como, por ejemplo, repartir el material a los compañeros para que interactúe con ellos.
3. Cada vez que requiera de su ayuda en alguna actividad, guíelo y móvelo a que el también puede hacerlo por si solo.
4. Cuando el alumno se acerque a usted, sea cálido y manifiéstelo con una sonrisa.
5. Cuando se encuentre lejos, hacerle entender que usted está ahí, por ejemplo, con una mirada, para que el o ella sepa que usted está pendiente de él.
6. Es fundamental reconocer las emociones del niño, por ejemplo, si el niño o la niña se acerca a usted con alguna intención, usted le puede preguntar ¿cómo te sientes hoy?

Para reflexionar:

- De las anteriores estrategias: ¿Cuáles cree que son más pertinentes para aplicar? ¿Por qué?
¿Qué otras estrategias cree que puede desarrollar con este tipo de niños?

NIÑOS Y NIÑAS CON TENDENCIAS HACIA EL CONFLICTO

Identificando sus emociones:

Cuando esta con un estudiante que es conflictivo:

¿Cómo lo hace sentir su estudiante cuando se irrita, pelea o entra en un conflicto (Por ejemplo, agotado, enfadado, disgustado)?

Cuando se acerca a usted ¿Cómo es su comunicación no verbal con él o ella (por ejemplo, me pongo tenso, me enojo, no lo miro)?

¿Cuál cree que es su fortaleza al manejar estos estudiantes?

Quando el niño o la niña presentan relaciones de conflicto, usted podrá usar las siguientes estrategias para mejorar su relación con su alumno:

1. Es importante reconocer las emociones de su estudiante, invítelo a que le exprese, por ejemplo, el por qué está enojado o el por qué esta disgustado, siempre y cuando

esté a su misma altura y mirándolo a los ojos. Esto podrá mejorar la comunicación entre los dos.

2. Cuando no responda ante sus instrucciones, acérquese de manera cálida, mostrándose abierto al diálogo, previendo el tiempo y la atención suficientes para poder escuchar al niño. Para esto, busque un espacio adecuado para que el niño pueda recibir toda su atención y con tranquilidad expresar o identificar sus emociones.
3. Permita espacios de tiempo en silencio, motivando al niño a hacer ejercicios de respiración, siempre buscando la comodidad y la tranquilidad en el espacio elegido.
4. Explique de manera sencilla, las razones por las cuales se da una instrucción y las intenciones de la misma.
5. Cuando se permitan los espacios de atención y comunicación del niño, resalte la importancia de ser escuchado y entendido.
6. Al finalizar, emplee una sonrisa y contacto visual para reforzar el momento de reconocimiento del niño.
7. Reconozca los momentos de autocontrol que tenga el niño y sus aciertos en las relaciones con sus compañeros o con usted.

Para reflexionar:

De las anteriores estrategias: ¿Cuáles cree que son más pertinentes para aplicar? ¿Por qué?

¿Qué otras estrategias cree que puede desarrollar con este tipo de niños?

NIÑOS Y NIÑAS QUE PODRÍAN PASAR DESAPERCIBIDOS

Identificando sus emociones:

Cuando esta con un estudiante es muy silencioso y suele pasar desapercibido

¿Qué sentimientos experimenta cuando usted se acerca a él?

Cuando se acerca a usted, ¿Cómo es su comunicación no verbal (por ejemplo, me rio, no lo miro, me alejo)?

¿Cómo es su saludo y despedida al finalizar la jornada?

¿Cuál cree que es su fortaleza al manejar estos estudiantes?

¿Cómo responde a sus necesidades?

ESTRATEGIAS

Es importante identificar aquellos niños o niñas que pasan desapercibidos dentro de sus aulas, usted podrá usar las siguientes estrategias para mejorar su relación con su alumno:

1. Siempre salude y despídase de su estudiante por su nombre y hágale saber que su presencia y participación son valiosas dentro del aula.
2. Invítelo a participar en actividades que al niño lo hagan sentir cómodo. Por ejemplo, si usted sabe que a su estudiante le gusta pintar o correr, acérquese a él y coméntele que le gustaría que mostrara a sus compañeros las fortalezas que tiene. Así lo hará sentir parte del grupo, resaltando sus habilidades.
3. Hágalo sentir seguro, acérquese y tenga una actitud de confianza.
4. Mírelo a los ojos y sonríale, así esté lejos. Favorezca encuentros cercanos y cálidos.
5. Es fundamental reconocer sus emociones. Pregúntele cómo se encuentra, qué lo hace sentir incómodo o incluso qué lo hace sentir bien.

Para reflexionar:

De las anteriores estrategias: ¿Cuáles cree que son más pertinentes para aplicar? ¿Por qué?

¿Qué otras estrategias cree que puede desarrollar con este tipo de niños?



Información complementaria para la reflexión

El rol del cuidador

Su papel estaría demarcado de un acompañamiento como un orientador, un guía, un instructor que entiende que podría ser percibido como un protector (cuidador). Además, debe cumplir con las siguientes características: sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación.

1. Sensibilidad: habilidad que tiene el cuidador para estar pendiente, interpretar y responder de forma adecuada a las señales comunicativas del niño. En caso de que no se cumpla con ese cuidado, se le está dando a entender al niño que su comunicación no es efectiva.





2. Accesibilidad: alude a la disponibilidad tanto física como psicológica del cuidador para atender las necesidades del niño, posibilitando la cercanía y la disposición emocional para él. Al ignorarlas se podría considerar como negligencia.



3. La aceptación, según (Soto, D. A., & Loaiza, K. C, 2016): "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" (p.61).



4. La cooperación: es la capacidad que posee el cuidador para estar en sintonía con el niño de forma afectiva (Soto, D. A., & Loaiza, K. C., 2016).

Reflexión:

¿Qué le aporta esta información para mejorar su relación con sus estudiantes?

¿Considera que las estrategias son fáciles o difíciles de llevar a cabo?, justifique su respuesta

¿Con cuál estrategia se siente más cómodo y por qué?

¿Con cuál estrategia no se siente cómodo y por qué?

Taller 6: Taller de cierre

Luego de haber puesto en práctica las estrategias del taller anterior, a continuación, va a realizar una evaluación sobre sus logros, aprendizajes, las dificultades y los retos que se plantea en adelante como docente. Es importante aplicar esta evaluación luego de 15 días de la realización de este manual, en donde haya tenido tiempo suficiente para poner en práctica las estrategias.

TABLA DE EVALUACIÓN

DE	RELACIONES	LOGROS	APRENDIZAJES	DIFICULTADES	RETOS
	Conflicto				
	Dependencia				
	Niños que pueden pasar desapercibidos				

CIERRE

Usted como docente comparte la mayoría del tiempo en compañía con sus estudiantes, afianzando un apego seguro y convirtiéndose en eje fundamental del entorno educativo del niño. Definida su importancia como docente, es fundamental que identifique claramente sus habilidades, conocimientos y actitudes, para aplicar de forma creativa, responsable y flexible, todas las experiencias en su hacer, siendo transmitidas y vivenciadas a sus estudiantes.

Esperamos que este manual haya sido de su interés y utilidad para así poderse convertir en esa figura para su alumno que fomente la comunicación y la aceptación con el

otro, todo esto dentro de una buena relación maestro- alumno en la cual exista el cuidado, respeto, preocupación y responsabilidad para responder a cada una de sus necesidades.

Anexo 1.

Escala de relaciones profesor-alumno, STRS, Pianta (2001)

Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)

Fecha: _____ de _____ de _____

Código del profesor en prácticas: _____ Edad: _____ Sexo: V M Especialidad: _____

Nombre alumno/a (sólo iniciales): _____ Edad: _____ Sexo: V M

Etnia o país de origen del/de la alumno/a: _____ Curso: _____

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a tu relación con este/a niño/a. Teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta

1 2	3	4	5
Claramente no aplicable	No aplicable	Neutro, no seguro	Claramente aplicable

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme.	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo.	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	1	2	3	4	5
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.	1	2	3	4	5

Anexo 2.

R. Melero, M.ª J. Cantero

CUESTIONARIO DE APEGO ADULTO

(Melero, R. y Cantero, M.J., 2005)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones, rodea el número que corresponda al grado en que cada una de ellas describe tus sentimientos o tu forma de comportarte en tus relaciones.

	1	2	3	4	5	6
	Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones						1_2_3_4_5_6
2. No admito discusiones si creo que tengo razón						1_2_3_4_5_6
3. Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento sólo/a y falta de cariño.....						1_2_3_4_5_6
4. Soy partidario/a del "ojo por ojo y diente por diente"						1_2_3_4_5_6
5. Necesito compartir mis sentimientos						1_2_3_4_5_6
6. Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones						1_2_3_4_5_6
7. Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.....						1_2_3_4_5_6
8. No suelo estar a la altura de los demás						1_2_3_4_5_6
9. Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos						1_2_3_4_5_6
10. Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella						1_2_3_4_5_6
11. Tengo problemas para hacer preguntas personales						1_2_3_4_5_6
12. Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello						1_2_3_4_5_6
13. Soy muy posesivo/a en todas mis relaciones						1_2_3_4_5_6
14. Tengo sentimientos de inferioridad						1_2_3_4_5_6
15. Valoro mi independencia por encima de todo						1_2_3_4_5_6
16. Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.....						1_2_3_4_5_6
17. Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable						1_2_3_4_5_6
18. Soy muy sensible a las críticas de los demás.....						1_2_3_4_5_6
19. Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme						1_2_3_4_5_6
20. Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.....						1_2_3_4_5_6

Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto

	1	2	3	4	5	6
	Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
21. Tengo confianza en mí mismo						1 2 3 4 5 6
22. No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía						1 2 3 4 5 6
23. Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás						1 2 3 4 5 6
24. Soy rencoroso						1 2 3 4 5 6
25. Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas						1 2 3 4 5 6
26. Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.....						1 2 3 4 5 6
27. Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo						1 2 3 4 5 6
28. Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia						1 2 3 4 5 6
29. Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse						1 2 3 4 5 6
30. Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.....						1 2 3 4 5 6
31. Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.....						1 2 3 4 5 6
32. Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.....						1 2 3 4 5 6
33. Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mí se siente incómodo/a						1 2 3 4 5 6
34. Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.....						1 2 3 4 5 6
35. Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.....						1 2 3 4 5 6
36. Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas						1 2 3 4 5 6
37. Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo						1 2 3 4 5 6
38. Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer						1 2 3 4 5 6
39. Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente						1 2 3 4 5 6
40. Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.....						1 2 3 4 5 6