



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*APEGO EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS DEL CENTRO DE
INTEGRACIÓN SOCIAL N° 16, DE PARACHO, MICHOACÁN*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Daniela Zamora Avalos

Asesora: Lic. Perla Lizbeth Uribe Carmona

Uruapan, Michoacán. A 21 de febrero de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Por brindarme su amor incondicional y enseñarme que por medio del trabajo y esfuerzo es posible lograr lo que me proponga

Al Centro de Integración Social N°16:

Donde fue posible desarrollar la presente investigación y por dicha razón expreso mi profunda gratitud al director de la institución y docentes de la misma, quienes siempre mostraron con gran amabilidad el apoyo en este proceso.

Así mismo, agradezco infinitamente a los niños por compartir una parte de su historia, y espero que los resultados obtenidos sean fuente de aprendizaje para promover el desarrollo integral en la niñez.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	7
Pregunta de investigación	8
Instrumentos de campo	9
Justificación	10
Marco de referencia	11

Capítulo 1. Apego.

1.1 Definición de apego	14
1.2 Factores que influyen en el desarrollo del apego	16
1.2.1 Riesgo social	16
1.2.2 Relación con la madre	18
1.2.3 Relación con el padre	21
1.2.4 Abandono	25
1.3 Fases del apego	28
1.4 Tipos de apego	32
1.4.1 Apego seguro	32
1.4.2 Apego ansioso	34
1.4.2.1 Apego ansioso evitativo	34

1.4.2.2 Apego ansioso ambivalente	36
1.4.3 Apego desorganizado	37
1.5 Conductas de apego	40
1.6 Representación mental del apego	44

Capítulo 2. Niñez.

2.1 Definición de niñez	49
2.2 Factores que influyen en el desarrollo del niño	51
2.2.1 Nutrición y sueño	51
2.2.2 Salud y seguridad	53
2.2.3 Juego	56
2.2.4 Estructura familiar	58
2.3 Áreas de desarrollo	60
2.3.1 Afectiva	61
2.3.2 Físico	64
2.3.3 Social	66
2.3.4 Cognitivo	71

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción de la metodología	77
3.1.1 Tipo de enfoque	77
3.1.2 Tipo de diseño	78
3.1.3 Tipo de estudio	78
3.1.4 Alcance	79

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	.	.	.	79
3.2 Población	.	.	.	81
3.3 Descripción del proceso de investigación	.	.	.	83
3.4 Análisis e interpretación de resultados	.	.	.	84
3.4.1 Apego ansioso evitativo	.	.	.	85
3.4.2 Apego ansioso ambivalente	.	.	.	100
Conclusiones	.	.	.	112
Bibliografía	.	.	.	115
Mesografía	.	.	.	117
Anexos.				

INTRODUCCIÓN

El presente estudio está enfocado a realizar una descripción detallada del apego que presentan los niños que viven en el internado de Paracho, Michoacán, llamado Centro de Integración Social N° 16, haciendo hincapié en el tipo de apego que presentan, para posteriormente desglosar las conductas características que representan el tipo de apego específico.

Antecedentes

A continuación, se mencionan tres estudios con la finalidad de dar un panorama general acerca de los resultados que se han obtenido al estudiar el apego en niños, debido a la falta de investigación de dicha variable en la región, se ha optado por mencionar las aportaciones hechas por indagaciones realizadas en otro país.

Para una mejor comprensión de dichas investigaciones, se toma como definición del apego la elaborada por Kennell, Voos y Klais (citados por Panhofer; 2008), quienes consideran el apego como un lazo afectivo entre dos individuos que perdurará en el tiempo y espacio, uniéndolos emocionalmente.

Teniendo en cuenta la definición básica del apego, se procede con la primera investigación, que es la titulada: “Los apegos de los adolescentes mexicanos: un

análisis por sexo” elaborada por Valdez y cols. en el Distrito Federal, México, en el año 2007.

La finalidad fue el conocer los objetos de apego de los adolescentes mexicanos, comparando hombres con mujeres, con una muestra de 200 adolescentes, los cuales se dividieron de manera equitativa por sexo, con una edad promedio de 14 años. Se aplicó un cuestionario que se conformó por siete preguntas, las cuales iniciaban con la frase: “Verdaderamente considero que no podría vivir sin” para complementarse con palabras como: ser, tener, pensar en, hacer, sentir, creer, mis ideas acerca de.

Las respuestas obtenidas por los adolescentes reflejaron que tanto hombres como mujeres tenían un apego narcisista, el cual se caracteriza por la sensación exagerada de importancia y preocupación externa por sí mismo. En el estudio, se concluye que los adolescentes establecen apegos a través de la familia y a partir de la superación personal que puedan alcanzar.

Por otro lado, en el año 2002, Méndez y González elaboraron la investigación “Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales”, cuya finalidad fue el identificar y evaluar la psicopatología en los trastornos conductuales en niños institucionalizados, para determinar si existe relación con los patrones de apego con base en la teoría del vínculo afectivo; además de plantear elementos para considerarse en una intervención de los trastornos del comportamiento.

La muestra se seleccionó de manera no probabilística e intencionada, debido a que los niños debían cumplir con problemas conductuales, siendo un total de 58 niños de las casas hogar “Hogares Ciudad de Niño”, “Hogar Patricia Ortiz”, “CTD Nuevo Amanecer” y “Hogar Capullo”, localizados en Santiago, Chile. Una parte de dicha muestra contaba con un diagnóstico formal y otros casos carecían de diagnóstico, pero mostraban problemas de conducta evidentes ante los cuidadores.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: el primero es el Cuestionario de Desorden de Apego de Randolph (RADQ o Randolph Attachment Disorder Questionnaire), el cual se tradujo y validó para la población estudiada; descarta maltrato sin problemas de apego, así como evalúa el desorden de apego. El segundo instrumento es el Protocolo de Investigación de Apego, elaborado exclusivamente para la investigación, con base en los criterios del Manual Diagnóstico y Psiquiátrico de Desórdenes Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría del año 1994.

Estos instrumentos dieron como resultado que el 40% de los menores cumplen criterios para el trastorno reactivo de la vinculación con base en el DSM-IV y en función del apego, se concluyó que 6 menores cumplían con los criterios de un apego evitativo, 18 entraban en la categoría de apego ansioso, en el ambivalente, 12 niños y en cuanto al mixto, fueron 11 casos.

Otra investigación consultada es la titulada: “Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual” realizada por Martínez y cols. en Murcia, España, en el año 2014. Dicha

indagación tuvo como objetivo conocer la asociación entre el vínculo afectivo que se estableció con los padres, en la infancia, y la calidad que se percibe en cuanto las relaciones de pareja en la juventud, además de analizar el efecto mediador de esa asociación, con la experiencia del apego adulto que experimentó la muestra con la relación de pareja.

La muestra constó de 133 parejas heterosexuales entre los 17 a 25 años de edad, quienes contestaron un cuestionario *online* para evaluar a los dos miembros de la relación en cuanto la calidad de su relación con su padre y madre en la infancia, el tipo de apego con la pareja actual, ya fuese ansioso o evitativo, y la calidad de la relación.

Los instrumentos utilizados fueron el Behavioral Systems Version (NRI-BSV), que valora la medida en que la relación de los jóvenes con su padres y otras relaciones son caracterizadas por las conductas asociadas con los sistemas de apego, cuidado y afiliación; las subescalas Other Provides/Participant Seeks Secure Base (SSB) y Seeks Safe Haven (SSH), que examinan la relación con el padre y con la madre; Experiences in Close Relationships-Revised, en la adaptación española que valora el apego adulto y, por último, para medir la calidad de la relación, se utilizó una adaptación de cuatro ítems de los autores Conger, Cui, Bryant y Elder (2000).

En cuanto a los resultados, se encontró que hay una clara relación entre los niveles de ansiedad y evitación por parte de cada uno de los miembros de la pareja y su experiencia relacional. En función del apego, se concluyó que hay una conexión

entre el vínculo afectivo con los padres en la infancia y la calidad con la que se percibe la relación de pareja.

Al conocer las investigaciones mencionadas anteriormente, se tiene una perspectiva general de las aportaciones y direcciones que se han tomado al investigar el apego. Siendo así, esta investigación tomó una nueva dirección, al investigar el apego en niños que carecen del entorno familiar y son transferidos a una institución para cubrir sus necesidades, debido a ser un tema y población poco estudiados dentro de esta región.

Planteamiento del problema

En la familia, el niño establece sus primeras relaciones sociales, tiene contacto con sus primeros modelos conductuales y es la fuente de seguridad que propicia su desarrollo; en función de ello, esta investigación dirige la mirada a los niños que no coinciden con esa seguridad familiar.

En la actualidad, es común que los padres de un menor no se hagan responsables de él, ya sea por no tener una posibilidad económica, no desear la responsabilidad que conlleva, por vivir en un entorno peligroso o alguna otra condición, lo que ocasiona que el menor sea transferido a una institución que se encargue de satisfacer sus necesidades básicas.

En función de esto, Rodríguez (2013) menciona que, en el último Censo de Población y Vivienda realizado en el 2010, el INEGI registra 19 mil 174 menores de edad huérfanos internados en casas hogar, a pesar de esto, actualmente en México falta información exacta y actualizada acerca de cuántos niños viven en casa hogar o internado.

Esta cantidad aproximada de niños en situación de casa hogar, recibe crianza de forma grupal, ya que las instituciones no suelen tener la cantidad suficiente de voluntarios que den una atención personalizada a los niños, es así que al momento de enfrentarse al mundo exterior por sí mismos, presentan más dificultades.

Entre las problemáticas que llegan a enfrentar, se incluye el hecho de no tener una figura de apego presente diariamente, que les proporcione seguridad y estabilidad, debido a que suelen presentarse cambios en cuanto a las personas que se encargan de los niños, ya que resulta complicado el sustituir el rol que cumpliría la madre o padre en la creación de ese vínculo, en el tiempo que los niños permanecen en el internado.

Son dichos cuidadores con quienes se pretenderá adquirir habilidades de comunicación y de socialización, así como el crear vínculos afectivos que en otras condiciones serían cubiertas por una familia. Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000) explica que, para estimar un desarrollo normal en el niño, se requiere de la posibilidad de experimentar una relación continua, que posea características de ser afectiva e íntima con la madre o una figura sustituta permanente, que produzca en ambos satisfacción y, además, disfruten de dicha relación.

A partir de esta explicación, se crea un interés en la relación que crea el niño con sus cuidadores, al no ser los padres biológicos, sino encargados de un puesto laboral dentro de la institución en la que se ha canalizado al niño para cubrir sus necesidades, de esa manera, se estudió el tipo de apego que presentan los niños al desarrollarse en dichas condiciones.

En cuanto a los tipos de apego, Van Ijzendoorn (citado por Méndez y González; 2002), realizó un estudio con personas de distintas culturas, en el cual mostró los porcentajes referentes a cada tipo de apego en el año de 1995, siendo un 55% con apego seguro, 23% evitativo, 8% ambivalente y un 15% desorganizado. Estos porcentajes reflejan la situación en Lyons, pero no hay un estudio que indique la condición actual en México.

Es por esta falta de información acerca del tema y la creciente cantidad de niños en situación de internado, que se tuvo el interés por investigar las características del apego de este tipo de niños.

Objetivos

La presente investigación se realizó con niños de internado, los cuales cursan la primaria, con la finalidad de lograr los siguientes objetivos.

Objetivo general

Describir el tipo de apego que presentan los niños de 6 a 12 años del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, en Paracho, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir teóricamente el concepto de apego.
2. Distinguir teóricamente los tipos de apego.
3. Identificar en la teoría las áreas de desarrollo infantil.
4. Mencionar teóricamente los factores influyentes para un óptimo desarrollo infantil.
5. Determinar el tipo de apego predominante en los niños de 6 a 12 años del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, en Paracho, Michoacán.

Pregunta de investigación

En México no hay información exacta sobre la cantidad de niños que viven en internado, lo que refleja la poca atención que tiene esta población, al igual que la amplia cantidad de temas a investigar para atender la escasez de datos que reflejen la condición de esta población en el país. Los niños de estas instituciones, al estar al cuidado de personas que cumplen con obligaciones de un puesto laboral, no tendrán fácil acceso a la atención y cuidados que permiten la creación del vínculo que, en otros

casos, se presenta hacia la madre o algún otro miembro de la familia. Es entonces que la distancia con la familia nuclear y la relación con un cuidador que cubre un puesto laboral, hacen que surja la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el tipo de apego presentado en los niños de 6 a 12 años del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, en Paracho, Michoacán”?

Instrumentos de campo

Con la finalidad de conocer cómo es el tipo de apego en los niños del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, la técnica principal que se utilizó fue la observación, cual es definida de la siguiente manera:

“Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla, citado por Martínez; 2007: 74).

De manera específica, el tipo de observación fue participante y, con la finalidad de registrar los datos, se emplearon dos instrumentos mencionados por Rodríguez y cols. (citados por Álvarez-Gayou; 2004), los cuales son: el sistema categorial, que consiste en registrar los fenómenos en una lista de control en caso de ser presentados,

y el sistema narrativo, que se refiere a una descripción detallada de lo que busca el investigador.

Para corroborar y complementar la información obtenida en la observación, se utilizó la entrevista. Técnica definida por Álvarez-Gayou (2004), como una conversación con un propósito específico, que posee una estructura y busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado. El tipo de entrevista fue la semiestructurada, que, según Álvarez-Gayou (2004), tiene una secuencia en los temas y algunas preguntas sugeridas, permitiendo el cambio en la secuencia o la forma de las preguntas.

Justificación

Por medio de esta investigación, se conoce cuál es el tipo de apego que presentan los niños de 6 a 12 años del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, ubicado en Paracho, Michoacán, lo que brinda a la institución una explicación de conductas que realizan cotidianamente los niños, además de ayudar a aclarar si se satisface la necesidad de seguridad en la población estudiada.

En cuanto a la importancia de esta investigación, para la sociedad en general, consiste en crear conciencia sobre la importancia que tiene el núcleo familiar en el desarrollo infantil y las consecuencias que tiene en los niños el hecho de no vivir en un ambiente que proporcione seguridad, afecto y la oportunidad de desarrollar habilidades tanto psicológicas como sociales.

Por otro lado, se aporta a la psicología clínica, conocimiento acerca de la condición actual del tipo de apego y las características presentes en los niños de 6 a 12 años del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, ubicado en Paracho, Michoacán, lo que servirá de base para futuras intervenciones con este tipo de población, ya que se brinda un amplio panorama para futuras rutas de investigación.

Para finalizar, la relevancia de estudiar esta población incluye también el aportar información que sirva al momento de explicar el comportamiento y las relaciones que establecen los niños que viven en internados.

Marco de referencia

La presente investigación se realizó en las instalaciones del Centro de Integración Social N° 16, que se encuentra ubicado en el municipio de Paracho, Michoacán.

La institución ofrece servicios de educación primaria y secundaria durante el turno matutino, a la cual pueden acceder los niños internos, es decir aquellos que se mantienen durante el transcurso de la semana en la institución, así como los niños externos, que son aquellos que solamente asisten a las clases para luego retirarse al término de su horario académico.

Dicha institución es pública y se mantiene por las aportaciones monetarias del gobierno. Las instalaciones cuentan con tres canchas de basquetbol, una de ellas localizada en la entrada de la escuela, rodeada por cinco salones de primaria. Posteriormente, se encuentran dos dormitorios y del lado derecho el comedor 1, destinado para los niños y atrás de este, el comedor 2, destinado para las niñas. A continuación, se encuentran los salones para los alumnos de secundaria, la oficina del director y de la trabajadora social. El resto de espacio es área verde, donde los niños pueden jugar libremente.

El servicio que se brinda es la educación con los grados de primero a sexto de primaria, pero debido a la poca cantidad de alumnos, los grados se han agrupado, es decir, que los grados de primero y segundo reciben la misma clase, los niños de tercer y cuarto grado también forman otro grupo para las clases y, finalmente, los niños de quinto y sexto grado son el tercer grupo de primaria. Otro servicio que se brinda es el internado, con la finalidad de cubrir las necesidades del menor en las ocasiones que los padres, por razones de trabajo o situación familiar, no pueden hacerse cargo del menor, por lo tanto, recurren a transferir al niño a la institución.

Por otro lado, dentro de la institución se cuenta con atención médica por parte de un doctor en el turno matutino y una doctora durante el resto del día, además, hay dos psicólogos, que se dedican a dar clases. De la misma manera, hay una señora encargada del área del lavado, tres encargadas del área de cocina, una trabajadora social, tres maestros de primaria, siete maestros de secundaria, cinco maestros para los talleres, un subdirector y un director.

En relación con las actividades que realizan los niños, por las tardes se imparten los talleres, entre ellos: música, computación, belleza, corte y confección, al igual que el taller de lectura y redacción, que es el recomendado para los niños de primaria.

En función de la alimentación, los niños internos reciben desayuno, comida y cena, con la opción de comer, entre cada comida, yogurt durante las mañanas, por las tardes fruta y en algunas ocasiones, un dulce.

Centrando el interés en el aula que es asignada a los niños del taller de lectura y redacción, se describe como un salón limpio, iluminado, por estar rodeado de ventanas, con butacas suficientes para la cantidad de alumnos, un escritorio y un pizarrón.

Finalmente, se menciona que los niños pertenecientes a la población estudiada, provienen de familias monoparentales, reconstruidas, es decir que uno de los padres tiene una nueva pareja que ya tenía hijos de un matrimonio anterior y solo en uno de los casos, de una familia en la que ambos padres se mantienen unidos. En su totalidad provienen de un nivel socioeconómico bajo, lo que en ocasiones influye para ser transferidos a la institución.

CAPÍTULO 1

APEGO

Este primer capítulo proporciona algunas definiciones del apego, sus bases teóricas y los patrones característicos de cada tipo en que se manifiesta el apego, para propiciar así una mejor comprensión respecto al tema.

1.1 Definición de apego

El apego ha sido estudiado por diversos autores, los cuales brindan su propia definición. Entre ellos está Bowlby (citado por Solloa; 2006: 91), quien define al apego como “el lazo afectivo que una persona o animal forma entre él y una figura específica (figura de apego). Un lazo que tiende a mantenerlos juntos en el espacio y que perdura en el tiempo.”

En contraste a esta definición Ainsworth (citada por Stassen y Thompson; 1998) explica que el apego es un lazo afectivo que una persona o animal forma entre él y otro ser, siendo un lazo que perdura en el tiempo. Por esta razón, se intenta permanecer cerca e interactuar con la persona con la que se tiene ese lazo afectivo. Los niños demuestran el apego por medio de conductas que mantienen la proximidad, y en el caso de los padres, se opta por mantener bajo control al bebé y responder de manera afectiva a sus llamados.

Complementando esa definición, Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), considera al apego como un vínculo afectivo duradero entre el niño y su cuidador, el cual posee un valor adaptativo para la supervivencia de la especie. El autor explica que el niño establecerá el apego con las personas que respondan de manera consistente y apropiada a las señales que emite durante la búsqueda de proximidad, las cuales varían en función de la familiaridad que tiene el niño con el ambiente, como un factor exógeno, y los factores endógenos, como padecer una enfermedad o el estar fatigado.

En relación con esto, Kennell, Voos y Klais (citados por Panhofer; 2008), consideran el apego como un lazo afectivo entre dos individuos, que perdurará en el espacio y tiempo, que servirá para juntar a estas personas emocionalmente.

Por otro lado, el apego es definido como “el vínculo, una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y se mantiene en la separación y la distancia” (Delval; 1998: 196).

Este lazo afectivo se creará entre el niño y las personas que satisfacen sus necesidades, además de brindarle seguridad en las ocasiones que lo solicita; a la persona preferida por el niño, Cantón y Cortés (2000), le dan el nombre de cuidador principal, mientras que Bowlby (1985) se refiere a ella como figura principal de apego.

Al hablar de “cuidador principal”, Cantón y Cortés (2000), se refieren a la preferencia que tiene un niño a mantener la cercanía con una de las personas que se

encargan de él, como una forma de jerarquía y, ante su ausencia, tener la posibilidad de recurrir a otra de las personas que están presentes.

Generalmente, es la madre quien cubre ese rol, pero Cantón y Cortés (2000) mencionan la posibilidad de sustituir a la madre con un padre, un abuelo, un familiar e inclusive un cuidador de guardería, que se hace cargo del niño y satisface la necesidad de apego que inicialmente cubriría la madre.

Se puntualiza así la posibilidad de crear un vínculo afectivo con el cuidador, al ser este el encargado de cubrir las necesidades del niño, tanto físicas como psicológicas, además de proporcionar seguridad en las ocasiones que el niño la requiera.

1.2 Factores que influyen en el desarrollo del apego

Existen diversos factores que influyen en el desarrollo de un tipo de apego, ya sea seguro, de tipo ansioso o ambivalente. Entre los que han sido considerados en esta investigación, está el riesgo social, la estructura familiar, la relación con el padre, la relación con la madre y el abandono.

1.2.1 Riesgo social

El riesgo social hace referencia a posibles daños que tienen un origen en el entorno donde se desarrolla el niño, debido al descuido de una de sus necesidades, ya

sea de alimentación, seguridad, acceso a educación, atención de salud o algún otro tipo.

El desarrollarse en un entorno considerado como fuente de riesgo social, incrementa la posibilidad de presentar un apego desorganizado, Lyons y cols. (citados por Cantón y Cortés; 2000) indican que el 54% de hijos pequeños de madres con síntomas depresivos graves, que no reciben apoyos y poseen escasos recursos económicos, presentan este tipo de apego; por otro lado, Carlson y cols. (citados por Cantón y Cortés; 2000) aseveran que el 82% de niños que son maltratados, presentan apego de tipo desorganizado.

Continuando con este tipo de apego, Cantón y Cortés (2000) explican que hay relación entre el apego desorganizado de los niños y las experiencias traumáticas por parte de la madre, ya sea en su infancia o en la etapa adulta, pero que no han sido resueltos, así como temores que son transmitidos a los hijos con una conducta temerosa o atemorizante.

Esto refleja consecuencias negativas en el desarrollo del apego del niño, al crecer en un entorno que no satisfaga completamente sus necesidades de cariño y atención, principalmente.

1.2.2 Relación con la madre

Debido a que la madre es el primer contacto que tiene el niño con su entorno, se le ha asignado gran importancia y dicha relación ha sido inspiración para distintas investigaciones.

Spitz (1993) menciona que el clima emocional presente en la relación entre madre e hijo favorece al desarrollo del niño, este clima dependerá de los sentimientos que tiene la madre hacia el hijo.

De esa manera, las experiencias del niño serán influenciadas por el interés, afecto, actitud y sentimientos de la madre hacia él, respondiendo igualmente de una manera afectiva; por esta razón, Spitz (1993), brinda gran importancia a los afectos en el período de la infancia, en comparación con una etapa posterior del desarrollo, debido a que la percepción afectiva predomina en las experiencias del niño y sus afectos se orientarán con base en los recibidos por parte de la madre.

El estado emocional de la madre también tendrá influencia en la relación entre ella y el niño; como menciona Spitz (1993), los problemas que ella tenga repercutirán en las conductas del niño e inclusive, le puede generar un conflicto creciente. Considera además las diferencias que se presentan entre las conductas de los niños, pero considerando en todo momento las respuestas que obtenga de la madre, quien marcará la relación que establezcan, siendo ella quien representara al medio.

Entre las perturbaciones emocionales de la madre que repercuten en el niño, se encuentra la “Repulsa activa primaria, repulsa pasiva primaria, tolerancia excesiva angustiosa primaria, hostilidad enmascarada de ansiedad, fluctuaciones entre el mimo y la hostilidad” (Spitz; 1993; 158). En cuanto a la repulsa activa primaria, explica la actitud de la madre que rechaza el embarazo, al infante e inclusive aspectos de la sexualidad genital, por lo que reacciona abandonando, dando en adopción al infante y en algunos de los casos, el niño muere “accidentalmente” o por infanticidio.

En la perturbación que Spitz (1993) nombró repulsa pasiva primaria, explica que consiste en rechazar el hecho de haber tenido al hijo y a la maternidad sin dirigirse contra el hijo como un individuo, esta situación es causada por la historia personal. Esto ocasiona en los niños palidez, sensibilidad reducida y una apariencia de encontrarse en estado de shock, lo que pone en riesgo la vida del recién nacido.

La siguiente perturbación considerada por Spitz (1993), es la tolerancia excesiva angustiosa primaria, que presenta una preocupación excesiva de la madre, que no la hace capaz de distinguir las necesidades del infante. Al mantenerse en un estado de ansiedad, tendrá una tendencia a interpretar los llamados del bebé como una solicitud de comida, por lo que recurre a alimentarlo constantemente, esto ocasiona cólicos contantes, conocidos como cólicos de los tres meses, los cuales dejan de presentarse espontáneamente al final de dicho mes. Dicha condición ha sido menos frecuente en instituciones en las que las madres no tienen contacto con el niño y estos son alimentados en un horario establecido.

También ha sido considerada como una perturbación emocional de la madre según Spitz (1993), la hostilidad enmascarada de ansiedad, que se observa en una personalidad infantil de la madre, quien no gusta de tener contacto con el hijo ni de cuidar de él, además de disfrazar hostilidad inconsciente con una angustia hacia el niño y se refleja en el desarrollo de eczema infantil, que es un tipo de dermatitis que mejora espontáneamente al término de los dos años.

Estas alteraciones emocionales que presenta la madre, también son mencionadas por Delval (1998), quien asigna gran importancia a la relación que tenga la madre con el padre del niño, ya que el tener una sana relación, facilitará la aceptación hacia el hijo y la crianza, por el contrario, si hay una mala relación, la madre podrá rechazar al hijo, prestar mayor atención a él y descuidar la relación de pareja.

Estas condiciones son presentadas en presencia de la madre, pero en caso de privar al niño de su madre en su primer año de vida, Spitz (1993) menciona que será un factor dañino, que ocasiona graves perturbaciones emocionales en caso de no proporcionarles un cuidador sustituto adecuado que sea aceptado por el niño.

Por su parte Pereira, (1991) identifica en la presencia de la madre el sentimiento de seguridad que no puede ausentarse sin causar daños en el menor, siendo ella la causante de trastornos de la personalidad futura del hijo y de inestabilidad, en caso de no brindar el contacto físico y psíquico que requiere el niño.

Se reconoce al sentimiento de seguridad, según Pereira (1991), como el conjunto de amor, aceptación y estabilidad, sin excluir la seguridad física que requiere el niño ante los peligros. En cuanto al amor brindado al niño, Pereira (1991) explica que influye en la expresión afectiva, desarrollo físico, intelectual y social, por lo tanto, al carecer de esto, las consecuencias serán notables, como el ser incapaz de establecer relaciones o que sean superficiales.

En la aceptación, el niño requerirá ser amado y aceptado por su modo de ser y características distintivas, no por las conductas esperadas por los padres, como menciona Pereira (1991), por último, la estabilidad hace referencia a tener un equilibrio, saber hacia dónde van, por esta razón, necesitan desarrollarse en un ambiente consistente que los ayude a enfrentar cambios en el exterior.

Habiendo señalado lo anterior, se puntualiza que el estado psicológico de la madre, su historia emocional, así como lo que ha representado para ella el hecho de engendrar, criar y relacionarse con el niño, influirá en la el desarrollo y sentimientos del menor, dependiendo del grado en que se han satisfecho las necesidades físicas, de amor, aceptación y equilibrio.

1.2.3 Relación con el padre

Ha sido poca la atención que se le brinda a la figura paterna en la crianza de los hijos, ya que es más investigada la relación con la madre y según Delval (1998), se ha considerado a la figura paterna como menos importante.

La importancia que asigna Spitz (1993) al padre es que, al ser parte del entorno del niño, ejerce un grado de influencia emocional, así como lo hacen los hermanos o parientes cercanos.

En relación con esta influencia emocional, Delval (1998) menciona que es el padre quien tradicionalmente se encarga de la disciplina y la socialización, además de ser considerado como un agente fundamental para la constitución del superyó del hijo. La relación que él establece con el niño es distinta a la de la madre, debido a que es menor la cantidad de tiempo que pasan juntos por razones como el trabajo; por otra parte, dicha relación puede ser influida por las actividades que realizan y la calidad de tiempo que pasan juntos; de igual manera, la relación que tiene el padre con su pareja es un elemento importante, lo que determina algunas formas de relacionarse de la madre con el hijo.

Por su parte, Pereira (1991) explica que la influencia que tienen el padre y la madre hacia su hijo es distinta y, por lo tanto, su importancia varía en función de la edad del niño. El niño esperará de su padre, un ejemplo del comportamiento adecuado, debido a que es considerado su ídolo, así diferenciará el bien del mal y aproximadamente a los 9 años, se identifique con el ejemplo que ha sido el padre.

Otras de las funciones del padre que ha encontrado Delval (1998), es el llenar el vacío y evitar problemas en el entorno familiar cuando nace un hijo y hay un hermano mayor al que la madre le deja de brindar la misma atención, debido a las necesidades del nuevo integrante de la familia.

Esto refleja que, en ocasiones, el padre puede no considerarse primordial y socialmente no se le atribuye la capacidad para el cuidar de los hijos, por lo que Delval (1998) agrega que el padre es igualmente capaz que la madre al desempeñar las funciones que normalmente ella desempeña, explicando que los padres pueden interpretar las necesidades del niño, así como el reaccionar adecuadamente.

La diferencia que admite Delval (1998), es que el padre desde el nacimiento del hijo empieza a construir una relación con él, familiarizándose poco a poco con un nuevo ser que hasta el momento no formaba parte de la familia. La mayoría de estos padres suelen sentir preocupación en los primeros meses de vida del bebé, por temor a provocar algún daño y por no considerarse capaces de cuidar a los hijos.

Esta relación se volverá más real conforme el niño es más autónomo, dedicando la mayor parte del tiempo a jugar con él. Delval (1998) menciona que, durante este período de juego, el padre tiene más contacto físico con el niño en comparación con la madre y sus juegos son más violentos, como lanzar al aire al niño o agitarlo, siendo entonces que la relación se irá haciendo más fuerte y durante el tiempo que estén juntos, el niño se mostrará más juguetón, con los ojos más abiertos de lo habitual y con una expresión más alegre.

Ha de considerarse además en esta relación, el sexo del bebé, debido a estudios mencionados por Delval (1998), en los cuales se afirma que el padre suele modificar su conducta dependiendo de si el hijo es varón o mujer en la sociedad occidental, esto lo atribuye a la cultura machista. En un principio, el padre tiene más

interacción con el varón y sus juegos son más alejados, como el lanzarlo al aire y mantenerlo en movimiento, en comparación de los cuidados que le brinda a la hija, los cuales se caracterizan por mantener contacto al abrazarla pegada a su cuerpo, además de platicar con ella más que con el niño.

Estas diferencias en los cuidados que brinda el padre, dependiendo el sexo, implican beneficios como mencionan Stassen y Thompson (1998), quienes señalan que los hijos varones, al ser menores, responden mejor a una autoridad masculina y esto evitará que se comporten de manera inadecuada y destructiva.

Otra de las implicaciones generadas por la diferencia en los cuidados, es considerada por Delval (1998) en función de la adopción del sexo psicológico y la conducta empleada por el niño. Esto es más notable en los casos que el padre está ausente y los hijos comienzan a presentar dificultades.

En relación con esto, Rice (1997) menciona que los efectos en los niños varones ante la ausencia del padre se verán reflejados en los primeros años de vida y a medida que crecen, irán disminuyendo. Las dificultades que presentan están asociadas al desarrollo de masculinidad y al identificarse con la figura del mismo sexo. Por lo tanto, buscarán una figura masculina que reemplace al padre, a la cual imitarán e intentarán complacer.

Por otro lado, en el caso de las niñas, las consecuencias que se presentan ante la ausencia del padre son menores en los primeros años, ya que pueden identificarse

con la madre, pero, posteriormente, podrán presentar dificultades en la adolescencia al relacionarse con hombres, como menciona Rice (1997). Las adolescentes se muestran seductoras, sexualmente promiscuas e inadecuadamente asertivas.

En relación con este comportamiento, Heibrun (citado por Rice; 1997) menciona que la importancia del padre en la vida de las mujeres radica en el desarrollo de la femineidad, del autoconcepto y las experiencias que ayudarán a la adolescente a relacionarse con otros hombres.

Con esto se puede rescatar que, a pesar de ser una figura menos estudiada en comparación con la madre, la influencia que tiene el padre en el comportamiento de los niños necesita ser considerada para dar explicación a la forma en que estos se relacionan con el sexo opuesto e inclusive, el concepto que tienen de ellos mismos.

1.2.4 Abandono

En el momento que un niño es abandonado, se le deja de brindar la sensación de seguridad y condiciones que necesita para un óptimo desarrollo, lo que representa una fuente de inestabilidad en la vida del menor.

El abandono, según Hermosilla (citado por Mundaca y cols.; 2000), hace referencia a no existir un vínculo de afecto o el hecho de cortarlo, definición que se complementa explicando que el abandono hace referencia a “la exposición o desamparo permanente de un menor, dejándolo en situación de subsistir sólo auxiliado

por terceros. También se entenderán por abandonados a los menores que no obstante estar legalmente bajo el cuidado de sus padres, u otras personas, no hayan sido objeto de atención personal, afectiva ni económica por parte de ellos durante un año. Si el menor tuviere una edad inferior a 2 años, este plazo será de 6 meses.” (Ley 18.707. Art.25, citada por Mundaca y cols.; 2000: 3).

Esta misma ley menciona como abandono, al hecho de estar a cargo de una institución, ya sea pública o privada de protección a menores, después de haber sido entregados por la persona responsable de ellos, con la finalidad de liberarse de la obligación que implica tener al menor a su cargo.

La falta injustificada en la asistencia al niño es un factor que Pereira (1991) considera también como abandono, considerando el aspecto moral y lo material. En relación con esto, Mundaca y cols. (2000) hacen distinción entre distintos tipos de abandono, entre los cuales están el precoz, por incapacidad de los padres, por desinterés progresivo o abandono diferido y el prenatal.

En cuanto al abandono precoz, Mundaca y cols. (2000) mencionan que consiste en dejar al recién nacido en la vía pública o en una institución, así como darlo en adopción. En cuanto al referido por incapacidad de los padres, se dice que sucede cuando los padres no brindan las condiciones necesarias para el niño y no desempeñan adecuadamente sus funciones por problemas de alcoholismo crónico, enfermedades mentales o alguna otra situación que afecta al menor.

Por otro lado, los padres que reconocen deficiencias en la satisfacción de necesidades del niño, pueden optar por internarlo en una institución que se haga cargo de él y con el paso del tiempo, ir espaciando las visitas, hasta no asistir por períodos prolongados, a este tipo de abandono Mundaca y cols. (2000), lo llama desinterés progresivo o abandono diferido, en estos casos, los padres suelen negar que el niño sea adoptado por otra familia, lo que ocasiona pasar la niñez y hasta adolescencia dentro de la institución.

El último tipo de abandono que se menciona, es el prenatal, el cual consiste en sentimientos de rechazo de la madre hacia el feto durante el embarazo, impidiendo un contacto de afecto ante su llegada.

Cualquiera que sea el tipo de abandono en la vida del niño, representará según Stassen y Thompson (1998), una fuente importante de inestabilidad, debido a la separación entre él y su cuidador, ya sea el padre, madre, abuelo o algún otro familiar con quien ha establecido el apego. El cambio en el nivel de vida al que está acostumbrado el niño, el cambio de vivienda y escuela, serán considerados también como una fuente de inestabilidad en las ocasiones que el niño no desea hacer dicha transición.

Con la inestabilidad que conlleva la separación de sus padres o cuidadores, Mundaca y cols. (2000) consideran como consecuencias el hecho de que el niño tendrá una imagen negativa de sí, creará que no merece recibir cuidados, se angustiara y no se valorará a sí mismo.

Estos cambios inesperados por el niño afectan su sentimiento de seguridad al no obtener el amor, aceptación y la estabilidad que requiere. Esto suele presentarse en aquellos niños que son transferidos a instituciones sociales para recibir cuidado. Pereira (1991) menciona que las reacciones en los niños serán de hostilidad e inseguridad permanente en sus relaciones sociales, ya que no comprenden la situación que ha provocado cambios drásticos en sus vidas.

1.3 Fases del apego

El apego entre el niño y su cuidador no se formará inmediatamente, sino que irá formándose con el transcurso del tiempo y la convivencia, por lo que deberá pasar por varias fases que se caracterizan por distintas conductas.

Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000) explica que el vínculo creado con el cuidador principal se modifica conforme se desarrolla el niño, mostrando características específicas en cada una de las cuatro fases, las cuales surgen en secuencia.

La primera fase se identifica, con fundamento en Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), desde la semana 8 a la 12, donde el bebé no diferencia claramente a las personas que están a cargo de su cuidado y opta por aceptar aquellas respuestas que le proporcionan comodidad, además de emitir señales con la finalidad de recibir cuidados sin ser dirigidos a una persona específica. Por esta razón, esta fase recibe el nombre de “estadio de orientación y señalización social indiscriminada”.

Complementando esta visión, Bowlby (citado por Solloa; 2006) caracteriza este período por las conductas de apego que realiza el bebé de 1 a 2 meses de vida, con la finalidad de conseguir comodidad; el llanto es la principal señal que se emplea.

Otras de las señales características en esta etapa son las miradas, balbuceos y sonrisas indiferenciadas, que no se dirigen a una persona específica, debido a no poseer la capacidad de distinguir a las personas que le rodean y se hacen cargo de sus cuidados, según menciona Delval (1998).

En la segunda fase que menciona Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), que el menor ya es capaz de identificar a los familiares, lo que genera una preferencia a obtener respuesta de ellos y no de otras personas ajenas a él, las conductas se comienzan a dirigir a la figura principal del apego con un mayor interés, en un período que abarca de los 6 a los 8 meses de vida, pero sin protestar por la ausencia de esta persona cuando se marcha. Asignándole a esta fase el nombre de “sociabilidad discriminante”.

En cuanto a esta fase, Bowlby (citado por Solloa; 2006) explica que el niño ya es capaz de identificar ciertas características de la persona que se encarga de su cuidado y empieza a desarrollar preferencia por una de estas personas.

Delval (1998) confirma esta distinción que hace el niño entre quienes se hacen cargo de él, al mostrar conductas distintas con cada una de ellas, además de reconocer ante qué situaciones aparecen dichas personas.

El siguiente cambio se presenta en la tercera fase que marca Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), abarcando desde los 6 meses a los 3 años, que es el período en el que surge el apego; se representa como una búsqueda constante por mantener proximidad con el cuidador y el intento por seguirlo. Cerca de los 10 meses de vida es cuando el menor tiene miedo a las personas extrañas y sus conductas no se realizan de manera indiscriminada, como sucedía en los primeros meses de vida.

Es este período, según Bowlby (citado por Solloa; 2006), el niño se da cuenta que las relaciones son recíprocas y las habilidades tanto cognitivas como motrices le permiten tener más iniciativa para mantener el contacto con su figura principal de apego. Entre los cambios conductuales que presenta, se encuentra la protesta cuando los padres se retiran, y el gateo como una forma de exploración del entorno y de acercamiento a los cuidadores.

Complementando esta iniciativa por tener contacto con sus cuidadores, Delval (1998) menciona que el niño, además de responder a la interacción de los padres o cuidadores, puede realizar ciertas acciones y gestos que llamen la atención de los demás para poder interactuar con ellos.

Como fase final, a partir de los 3 años el niño comprende los motivos y sentimientos de su cuidador y su relación se caracteriza por la regulación mutua. En este período, el niño recurre a conductas como abrazos o palabras, con la finalidad de influir en los planes que tiene su figura de apego y en las ocasiones que debe retirarse,

puede seguir en un estado de seguridad en caso de saber a dónde va y cuándo volverá esta persona.

Bowlby (citado por Solloa; 2006) explica que el niño, en esta última fase, ya posee la capacidad de la demora y la empatía, además de haber disminuido el egocentrismo.

Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), plantea que el niño recurre a elaborar valoraciones de la proximidad y de la respuesta que brinda la figura de apego, en caso de considerarla como atenta, cercana y disponible, las conductas se caracterizan por el juego, exploración, sonrisa y sociabilidad, además de emociones positivas por la confianza, seguridad y amor que se perciben.

Por otro lado, en caso de valorar negativamente la atención brindada por la figura de apego, Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000) explica que se generarán sentimientos de temor y ansiedad, presentando conductas cada vez más intensas en relación con la búsqueda visual de la figura principal de apego, la súplica para tener contacto o el correr hacia el cuidador para pegarse a él. En los casos en que suele repetirse el fracaso al intentar reducir la ansiedad, buscando al cuidador, se puede optar por ser más autosuficiente como una respuesta defensiva. Esto se verá reflejado en las ocasiones en el que el niño, ante el regreso de la figura de apego, prefiera ignorarla, manteniéndose alejado y fingiendo que la ha olvidado.

1.4 Tipos de apego

El apego será un reflejo de la relación entre el niño y su cuidador, según establece Cantón y Cortés (2000), por lo cual, las conductas variarán dependiendo de la relación entre el niño y dicha figura. A partir de la clasificación de las conductas, se identifica el tipo de apego presente en el niño.

Para realizar esta clasificación, Bowlby y Ainsworth (citados por Solloa; 2006), elaboraron la técnica llamada “Situación extraña”, la cual pretende exponer al niño a situaciones estresantes, para observar sus conductas ante el alejamiento y reencuentro con la madre. De esa manera, se diferenciaron tres tipos de apego principales.

La clasificación, según Bowlby (1993), consiste en tres agrupaciones principales: el apego seguro, el ansioso y el desorganizado. En cuanto segundo, se diferenciaron dos grupos: el ansioso evitativo y el ansioso ambivalente.

1.4.1 Apego seguro

El primer tipo de apego es el seguro, el cual se caracteriza según Stassen y Thompson (1998), por recibir seguridad y confianza del cuidador en las ocasiones que el niño intenta mantener la cercanía, así como tener la oportunidad para explorar el entorno, utilizando al cuidador principal como base segura mientras conoce el entorno.

Este tipo también es llamado tipo B, según Cantón y Cortés (2000), y consiste en el vínculo afectivo con la figura principal de apego con la cual hay un intercambio de objetos, interacción a distancia, así como un patrón de alejamiento-proximidad-alejamiento. En las ocasiones que no está presente su cuidador, el niño se aflige, se inhibe conductualmente y tiende a buscar al cuidador.

La inhibición conductual también es mencionada por Solloa (2006) explicando que, ante la ausencia de la madre, el niño recurre al llanto para hacerla regresar y en el momento en que nuevamente están juntos, el niño da muestras de alegría, además de buscar el contacto. De esa manera, percibirá a la madre como accesible, responsiva ante sus llamados y como base de seguridad para su exploración del entorno.

Para el reencuentro, Cantón y Cortés (2000) complementa que el niño tiende a buscar el contacto con el cuidador por medio de miradas, sonrisas o vocalizaciones, que son conductas a distancia o, en cambio, puede recurrir a la proximidad como el tener contacto y mantenerlo. Ante dicho reencuentro, el niño se siente reconfortado y es capaz de volver a realizar actividades de juego y exploración en un lapso de tiempo menor que los niños de apego evitativo o ambivalente.

Panhofer (2008) explica que el niño con apego seguro explora su entorno, pero aún recurre al contacto con la madre o cuidador principal, en caso de necesitarlo considerándolo como base segura. En las ocasiones, si dicho cuidador debe retirarse, el niño protesta, pero, al volver a verlo, lo saluda alegremente.

Stassen y Thompson (1998) explican que cuando los infantes cumplen con las características de este tipo de apego, desde los 3 años de edad son más competentes en habilidades sociales y cognitivas, serán más curiosos y extrovertidos en comparación con los niños que presentan otro tipo de apego, lo que facilitará su interacción con demás y su desempeño en las áreas en que se desarrolle. En el ámbito escolar, serán niños amables, que se dirigirán al profesor de manera apropiada y pidiendo ayuda en las ocasiones que la necesiten.

1.4.2 Apego ansioso

Moore (citado por Bowlby; 1985) explica que el apego ansioso se desarrolla debido a que el niño ha sido gratificado excesivamente, o bien, por la experiencia de tener una figura de apego que se muestre inaccesible y no responde a sus necesidades cuando lo requiere. Al tener una figura de apego que sea imprevisible en la crianza y con interrupciones, mayor será la ansiedad que caracterizará el vínculo entre el cuidador y el niño.

1.4.2.1 Apego ansioso evitativo

El apego ansioso evitativo o tipo A, es descrito por Cantón y Cortés (2000), como desvinculado con la figura de apego; el niño muestra rechazo, desinterés e incluso llega a la evitación activa.

De esta manera, Solloa (2006) menciona que los menores se muestran independientes prematuramente y despreocupados por la madre, reaccionando a su ausencia sin señales de estrés. Cantón y Cortés (2000) describen esta separación como un momento con poca o nula ansiedad, por lo que el niño no recurre a la búsqueda de su figura de apego o al llanto y al reencontrarse, opta por ignorar al cuidador e inclusive expresa su deseo de estar solo.

La imagen de independencia en este tipo de apego se expresa según Panhofer (2008), al explorar el entorno sin mantener contacto con su cuidador y sin verse afectado cuando este se retira o está de regreso, ya que reacciona evitándola e ignorándola.

Stassen y Thompson (1998) confirman esta descripción al afirmar que un niño con un apego ansioso evitativo, tiene poca interacción con su cuidador y expresará angustia en pocas ocasiones cuando este se marche, así como evitará tener contacto cuando regrese.

Esto tendrá implicaciones en las relaciones sociales que entable el niño, siendo poco profundas al no involucrarse emocionalmente con los otros, como menciona Solloa (2006); serán además más hostiles y retadores, lo que ocasiona un rechazo por parte de profesores o compañeros de la escuela. En cuanto a la edad adulta, se espera que tengan más problema en el área interpersonal, debido a que no comprenden las relaciones sociales.

Los comportamientos de evitación y el no involucrarse emocionalmente, surgen a partir del intento por adaptarse a la forma poco responsiva y distante que obtiene del cuidador, que es transformada en una autoconfianza, lo cual incluye enojo y resentimiento presente en las relaciones frías, rígidas y distantes, según explica Solloa (2006).

Entonces, el distanciamiento y la falta de comprensión en las relaciones sociales generarán problemas en la futura interacción.

1.4.2.2 Apego ansioso ambivalente

El apego ansioso ambivalente consiste en niños difíciles de consolar por su cuidador cuando este se aleja y, ante el acercamiento, reaccionan de manera rechazante, aunque tengan el interés en mantener la proximidad.

Este tipo también es llamado de resistencia (tipo C), Cantón y Cortés (2000) explican que recibe este nombre debido a que el niño presenta conductas de aproximación y rechazo, además de interactuar poco con su cuidador, quien no funciona como una base de seguridad. En las ocasiones que dicho cuidador se aleja, el niño reacciona con llanto y angustia intensa, pero no lo busca y al tener nuevamente la oportunidad de tener contacto, recurre a resistirse por medio de golpes o empujones.

Por esto, el niño con este tipo de apego es caracterizado según Cantón y Cortés (2000), por buscar la proximidad y contacto, pero presentando a la vez conductas de

resistencia al cuidador, así como la incapacidad de ser consolado por su figura de apego. Solloa (2006), comparte esta descripción explicando que los niños se muestran angustiados al ser separados de su cuidador, pero durante el reencuentro lo rechazan con enojo o, por el contrario, se muestran pasivos ante sus intentos de interacción.

De este modo, el niño, ante la separación de su cuidador, experimenta intensa ansiedad y al momento de reunirse, continúa con una actitud de protesta y miedo a explorar el entorno, como describe Panhofer (2008), e inclusive tienen una dificultad para resolver problemas de manera independiente, por lo que, al entrar a la escuela, estos sujetos tienden a ser dependientes de las maestras, de las que obtienen sobreprotección como respuesta. Suelen ser vulnerables, lo que da oportunidad a ser victimizados en sus relaciones sociales por otros niños, principalmente los de apego evitativo, lo que ocasionará sentimientos de enojo e inseguridad.

1.4.3 Apego desorganizado

El apego desorganizado recibe este nombre debido a la incoherencia de conductas que realiza el niño; como mencionan Stassen y Thompson (1998), en ocasiones recurre a evitar a su cuidador después de haber intentado acercarse.

Es también llamado desorientado y se caracteriza por la falta de una estrategia que permita organizar sus respuestas, al necesitar consuelo ante una situación estresante; de esa manera, emplea distintas estrategias para afrontar la separación y el reencuentro con su figura de apego, según mencionan Cantón y Cortés (2000).

A este tipo de apego, Main y Hesse (citados por Cantón y Cortés; 2000) lo asocian con temores que no han sido resueltos por los cuidadores y que posteriormente son transmitidos al niño, con una conducta temerosa o atemorizante para, posteriormente, tener una conducta controladora con los cuidadores, para intentar compensar lo impredecible de los cuidados que recibieron en su momento.

Cantón y Cortés (2000) identifica siete indicadores para determinar este tipo de apego en un niño: esto inicia por la expresión en secuencia de patrones de conducta que son contradictorios, por ejemplo, buscar a la figura de apego en un momento y repentinamente, evitarlo; otro índice es la expresión simultánea de patrones contradictorios en su conducta, el cual se expresa, por ejemplo, al evitar al cuidador, pero aun así querer tener contacto con él, como al estar sentado en sus piernas pero su mirada y atención no se centran en el cuidador ni responden a sus llamados.

Según Cantón y Cortés (2000), también tienden a tener como un tercer indicador movimientos y expresiones interrumpidas que se presentan, por ejemplo, al querer tomar la mano de su cuidador, pero antes de tocarla retira la mano, así como no tener sentido y estar mal dirigidas las conductas que realiza, como es el alejarse de su figura de apego en aquellas situaciones que le producen temor o angustia.

El siguiente indicador que mencionan Cantón y Cortés (2000), son los movimientos asimétricos que se presentan al aproximarse al cuidador, como el gatear apoyándose en un solo lado o un tic rápido en un solo lado de la cara, además de ser movimientos estereotipados o repetitivos, como es el balanceo. Por otra parte, el

quinto indicador explica que los niños tienden a ser rígidos, inmóviles y lentos en las expresiones, así como en los movimientos como el mantener la mirada fija o expresiones deprimidas, apáticas, al dirigirse con los brazos abiertos al cuidador.

Se debe considerar a la vez el sexto indicador, que refleja temor a los padres o cuidadores en las ocasiones que estos lo llaman o se aproximan, por ejemplo, al alejarse corriendo, agitar las manos delante de la cara, el esconderse para no estar a la vista del cuidador o permanecer con los brazos tensos cuando este se acerca, según explican Cantón y Cortés (2000); por último, se consideran los índices indirectos de estar desorientados y desorganizados, como es el taparse la boca con las manos al ver al cuidador y saludar a un extraño que se aproxima o, al reencontrarse con su cuidador, estar confundidos o presentar cambios en el afecto como el llanto seguido de risa.

Estos indicadores no son frecuentes en niños de clase media, según Cantón y Cortés (2000), pero su frecuencia se incrementa al aumentar la gravedad en los factores de riesgo social. A partir de los 6 años suele presentarse una inversión de roles en las que los niños se vuelven controladores con su figura de apego, reafirmando como característica principal del apego desorganizado, la contradicción y la falta de estrategia en las conductas que realiza el niño.

Cabe aclarar que a pesar de desarrollar uno de los tipos de apego mencionados, este no determinará como factor único que el niño, en años posteriores, continúe mostrando las características esenciales de ese tipo de apego. Stassen y Thompson

(1998) aclara que pueden presentarse cambios en la vida del niño, que modifiquen las pautas de interacción que hasta el momento ha utilizado.

1.5 Conductas de apego

Las conductas de apego son la manifestación visible de esta variable, las que favorecerán el contacto y proximidad con los cuidadores. Una definición de conducta de apego es la brindada por Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), quien la concibe como un factor esencial de la conducta humana, que tiene como función la protección del individuo durante su ciclo vital. Por esta razón, el niño trata de mantener la proximidad durante sus primeros años con la persona que está a cargo de su cuidado, para en caso de presentarse una situación que considere peligrosa, poder regresar a la seguridad que le puede proporcionar su cuidador.

Siguiendo esta idea, Cantón y Cortés (2000) mencionan como función última de la conducta de apego, la supervivencia tanto del individuo como de la especie. Esto a partir de la exploración que realiza el individuo de lo desconocido, lo que se entiende como la posibilidad de estar expuesto a un factor peligroso, que pone en riesgo la supervivencia si no se tiene la posibilidad de mantener la proximidad.

Al observar la conducta de apego, Bowlby (1993) explica que debe considerarse la intensidad con que se presenta la conducta y los factores por lo que surge o deja de presentarse, ya que puede variar dependiendo la situación en la que se encuentre el individuo.

Asimismo, considera relevante la observación de los distintos tipos de conducta que se llegan a presentar tanto en los niños como en las madres, entre las que destaca la conducta de apego del niño, la conducta antitética del apego, la de atención por parte de la madre y la antitética ante los cuidados parentales.

Es entonces que describe a la conducta antitética del apego como una fase exploratoria y de juego, en el que el niño empieza a conocer el mundo exterior, razón por la cual es la antítesis del apego, ya que el niño se aleja de la madre. Esta conducta suele caracterizarse por hacer familiar lo novedoso o nuevo; comúnmente suele preceder al alejamiento, ya que, al ser desconocido, se mantiene una señal de alarma hasta que se genere un grado de confianza para, nuevamente, acercarse al objeto novedoso.

En primera instancia, esta conducta se encuentra orientada a la cabeza y al cuerpo, según explica Bowlby (1993), en el que el sistema cardiovascular manda una señal para activar los músculos. Posteriormente se pasa a buscar el acercamiento hacia el estímulo, lo que permite a los sentidos procesar mayor grado de información para, finalmente, pasar a manipular el objeto y experimentar con él.

Por otra parte, la conducta, en relación con los cuidados maternos, hace referencia a los actos que se realizan con la finalidad de reducir la distancia entre la madre y el niño, para mantener el contacto entre ambos. Bowlby (1993) explica que este tipo de conducta se activa cuando se percibe una señal de alarma en la situación y se interrumpe al tener nuevamente cerca al niño bajo su cuidado.

Esta conducta tiene similitud con el comportamiento de apego del niño, ya que la madre se mantiene atenta a las acciones que hace el niño, para ante una señal de alarma, poder reaccionar rápidamente y emprender una recuperación del niño. Asimismo, Bowlby (1993) encuentra una similitud entre los humanos y la conducta animal, al momento de intentar mantener el contacto con la cría, por medio de un llamado propio de cada especie que intenta regresar al momento anterior en que se tenía más contacto con la cría.

Continuando con la conducta materna, se presenta también una antítesis del cuidado de los niños, como menciona Bowlby (1993), la cual consiste en el alejamiento por parte de la madre, que no suele ser de manera prolongada y frecuente, ya que comúnmente suelen estar dispuestas a cuidar a los hijos cuando lo exigen las circunstancias.

Continuando con el rol de la madre en la conducta de apego Bowlby (1993), explica que es la madre la encargada de mantener la proximidad en los primeros meses de vida del infante para, posteriormente, en un período aproximado que va de los 3 a los 6 años de vida, el infante comience a mantener proximidad con la madre.

A partir de ese período de apego, Bowlby (1993), determina que el niño se vuelve capaz de determinar en qué ocasiones es indispensable mantener el contacto y cercanía con la madre y en qué situaciones no; esta transición dura varios años, hasta que la madre da la oportunidad al niño de decidir en qué momentos volver a la proximidad. Siendo así que estos tipos de conductas conforman la interacción entre la

madre e hijo, lo que se acompaña de un conjunto de sentimientos y emociones ante la respuesta que se obtiene del otro.

Por otra parte, de manera más específica, hay conductas que facilitan la formación del vínculo de apego, como es la conducta de señales y la conducta de acercamiento que menciona Bowlby (1993).

Este autor menciona que la conducta de señales se representa por el llanto, sonrisa o balbuceo para, posteriormente, convertirse en un llamado aprendido socialmente con la finalidad de mantener la proximidad. Dependiendo de las señales, se obtendrá una modificación en la conducta de la madre, por ejemplo, si es llanto ocasionado por dolor, se activará una respuesta de alarma, a diferencia de las situaciones en las que se presentan sonrisas o balbuceo.

En las situaciones que el bebé emite un balbuceo o sonrisa, regularmente obtiene la misma conducta por parte de la madre, lo que refleja agrado por estar en compañía del otro y a su vez, se prolonga su interacción como lo explica Bowlby (1993), siendo la razón por la cual es un componente importante en la creación de este vínculo afectivo, ya que se expresa por parte de la madre una conducta de amor.

A dicha sonrisa le es atribuida una gran importancia por parte de Bowlby (1993), ya que tiene influencia en la supervivencia del bebé, debido a que aumenta la posibilidad de que la madre responda ante sus señales con mayor rapidez y de manera adecuada, para mantenerlo seguro.

Es entonces que el bebé comienza a tratar de atraer y de mantener la atención que le brinda la madre, lo que suele ocasionar molestia por la constante emisión de señales que exigen una respuesta por parte de ella, así como la interrupción de sus actividades.

Pasando a la conducta de acercamiento, según Bowlby (1993), se reconoce principalmente al aferramiento, la succión no alimenticia y el acercamiento que incluye el buscar y seguir a la madre. Estas conductas permiten al bebé el poder tener contacto con la madre, resaltando el comportamiento de succión sin fines nutritivos, ya que es parte integral de la conducta de apego.

El niño, al tener de 3 a 5 años según Solloa (2006), se espera que modifique esas conductas iniciales para poder separarse de su cuidador por períodos más prolongados, debido a que es capaz de internalizar la imagen del cuidador y tendrá preferencia por el padre del sexo opuesto, con el cual mantendrá el acercamiento activo. El niño tendrá una necesidad de autonomía y de ser admirado por los padres, además de despertar una curiosidad por las diferencias sexuales y los órganos genitales, iniciando de misma manera el juego de roles en el cual se imitará mayormente al padre del mismo sexo.

1.6 Representación mental del apego

A la representación mental del apego se le asigna el nombre de “modelo interno de trabajo”, al cual Cantón y Cortés (2000) consideran como la concepción que tiene

una persona sobre el comportamiento esperado, sus características, la naturaleza y el mundo que le rodea. Siendo la relación que tiene el niño con sus cuidadores el modelo a partir del cual comprenderá la realidad, anticipará su futuro, se relacionará con los otros y se describirá a sí mismo, según explica Delval (1998).

En relación con este tema, Panhofer (2008) explica que un modelo interno de trabajo es la forma en que se elaboraran los prototipos para las relaciones posteriores. Bowlby (citado por Delval; 1998) agrega que dicho modelo brindará una noción de quiénes son las figuras de apego, dónde las puede encontrar y anticipar la manera en que posiblemente respondan.

En los niños, este modelo es una representación de sus figuras de apego, de las cuales adquieren patrones mediante la interacción; aquellas ocasiones que brindan protección al niño y respetan su necesidad de exploración, son las que aumentarán la posibilidad para que el niño desarrolle un modelo de trabajo positivo, como mencionan Cantón y Cortés (2000), ya que se percibirá como un ser valorado y tendrá autoconfianza.

Dentro de dicha adquisición de patrones, Cantón y Cortés (2000) explican que es una forma para transmitir salud mental en los casos de ser una cultura familiar positiva, la cual tendrá mayor impacto que la herencia genética. Esto se basa en el supuesto de que la trasmisión de estabilidad y confianza, son herramientas que fortalecerán al niño y le ayudarán en la interacción posterior con otras personas.

La importancia de la relación temprana de apego es justificada por Cantón y Cortés (2000), al considerar que, si se confía en la disponibilidad de la figura principal de apego en las ocasiones que la necesita, el temor será reducido, en comparación con aquellos que no confían en su cuidador principal, siendo así que su autoconfianza y ausencia de ansiedad serán producto de la calidad de las relaciones que ha experimentado.

Otra justificación que se considera es la confianza en la disponibilidad del cuidador, la cual se creará en el transcurso de los años de inmadurez que abarca la primera infancia, niñez y adolescencia, para crear expectativas a partir de ella, que persistirán sin cambios relevantes en el resto del ciclo vital. Dichas relaciones de apego temprano marcarán la personalidad del sujeto para desencadenar posibles problemas psicológicos permanentes relacionados al tipo de apego experimentado, según resaltan Cantón y Cortés (2000).

La última razón por la que Cantón y Cortés (2000) justifican la importancia en la experiencia temprana de la relación de apego, se basa en que las expectativas ante la respuesta del cuidador que se realizan en los años de inmadurez como un reflejo exacto de las experiencias que tuvieron los cuidadores. A partir de estas, se transmiten las expectativas y temores que provienen de los padres, abuelos y otras figuras de apego.

Los modelos de trabajo, según Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), se van haciendo menos accesibles a la conciencia conforme pasa el tiempo, por ser

habituales y automáticos. Es a partir de estos patrones generados en una etapa temprana, que se procesará la información recibida, lo que se caracteriza por ser selectivo y llegar a un grado de distorsión de la información.

La selección de información se presenta, según Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), en las ocasiones en que, ante la posibilidad de generar un grado significativo de ansiedad, se opta por una exclusión defensiva de estímulos, antes de ser procesada la información. Los niños con apego de evitación, por ejemplo, presentan esta exclusión de información al tener la necesidad de proximidad y no es posible lograrlo con frecuencia o un tiempo prolongado.

A pesar de que la selección de información protege al sujeto ante el conflicto o el dolor mental, tiene repercusiones en los modelos internos de trabajo, ya que no se acoplarán con base en la realidad externa, de modo que los patrones adquiridos con esta exclusión de información, seguirán presentándose en el resto del ciclo vital. Por ejemplo, un niño que no se siente merecedor del amor de sus padres, generalizará esta idea, convirtiéndolo en un modelo en el que se no se considerará merecedor del amor de nadie, posteriormente, es posible que al crecer siga este patrón con un modelo negativo de sí mismo, esperando que todas las personas sean crueles y distantes con él.

Puntualizando entonces, con base en Román y Palacios (2011), el modelo interno de trabajo será la representación mental sobre sí mismo, los demás y las relaciones interpersonales que se ha generado con base en las experiencias. A partir

de este modelo, se crean expectativas y creencias que representarán el mundo interno del sujeto.

Con estas aportaciones finaliza el primer capítulo del presente estudio, que resalta el impacto del abandono en la formación del apego y la relación que ha tenido el niño con su madre y padre, ya que ellos fueron el primer ejemplo de comportamiento y quienes debieron responder a sus necesidades.

CAPÍTULO 2

NIÑEZ

El período de la niñez ha sido inspiración para vastos estudios que han aportado información sobre el desarrollo presente en los primeros años de vida, cuando se comienza a tener consciencia de sí mismo y del entorno. En razón de ello, este capítulo abordará el desarrollo en el aspecto físico, social, afectivo y cognoscitivo, así como datos generales acerca de la niñez.

2.1 Definición de niñez

La niñez hace referencia al período de vida que abarca de los 6 a los 10 años de edad aproximadamente, según Moraleda (1999), señalando que recibe también el nombre de edad de la razón o edad de la escolarización, debido a que los niños a esta edad comienzan a tener un pensamiento analítico y una necesidad de comprender causas, por lo que emplean un método de ensayo y error en su conducta. Además de resaltar la importancia de la socialización en este período, ya que ahí es donde tendrán un contacto directo con las reglas y la interacción con niños de su edad, de una manera menos egocéntrica, a diferencia de años anteriores.

En cambio, Stone y Church (1983) dan un margen mayor al período de la niñez, explicando que abarca de los 2 a los 12 años. Estos años se diferenciarán entre niñez

en etapa preescolar, que será de los 2 los 5 años, y la niñez intermedia, que abarca de los 6 a los 12 años de edad.

A la niñez intermedia, Stone y Church (1987) la caracterizan por una relativa tranquilidad que hay entre los años preescolares y posteriormente, los cambios ocurridos en la adolescencia, siendo además un momento propicio para el aprendizaje formal que adquieren en las instituciones educativas.

En cuanto a las diferencias que marca Moraleda (1999), se distinguen en dos periodos: el primero, de los 6 a los 8 años, en que el niño tiene cambios psicofisiológicos por el cambio de la infancia a la niñez y alteraciones en lo psíquico, que se reflejará en niños sanos como inquietudes y agitación, a diferencia de infantes más débiles, que podrán presentar conflictos y trastornos psicógenos.

Para considerarse sano un niño a esta edad, debe ser descrito como “de apariencia sana, activo, dando en conjunto la impresión de ser feliz, y da a sus padres pocos motivos de preocupación. Come bien, duerme bien, crece como corresponde, su peso aumenta de modo regular, así como su talla, y de mes en mes se vuelve más listo y más activo, siendo cada vez más un ser humano. Emocionalmente disfruta con sus padres y con su medio más y más y, viceversa, sus padres y su medio disfrutan cada vez más con él.” (Spitz; 1993: 152).

El segundo período que describe Moraleda (1999), va de los 8 a los 10 años, en el cual el niño tiene un desarrollo más continuo y menos brusco, en el que asimilará

conocimientos, aprenderá mecanismos sociales y creará actitudes ante el entorno, que permanecerán inclusive en años posteriores.

2.2 Factores que influyen en el desarrollo del niño

El desarrollo es considerado por Watson y Lowrey (1987) como los avances que realiza el niño en cuanto a la complejidad, con los que desempeña sus funciones cotidianamente. Para favorecer un óptimo desarrollo, se considera necesario el tener acceso a nutrición, horas de sueño, salud y seguridad, juego y la estructura familiar, debido a ser parte de las experiencias y oportunidades para potencializar sus habilidades.

2.2.1 Nutrición y sueño

Debido al constante cambio que presentan los niños en cuanto al crecimiento y desarrollo, es necesario cumplir con una calidad de sueño y una dieta balanceada, que les permita generar los recursos necesarios.

Desde el nacimiento, la nutrición obtiene gran importancia para adquirir vitaminas, calorías y cantidad de grasa adecuados al nivel de desarrollo del bebé, a esto Rice (1997) lo relaciona con ventajas psicológicas al ser alimentado con el pecho materno, debido a que se crean sentimientos de cercanía, calidez, seguridad y amor en el niño; a su vez, la madre tendrá satisfacción al nutrir al hijo, por la dedicación y la cercanía que tiene hacia él. Aun así, en caso de alimentarlo con biberón, se podrán

crear estos sentimientos si se mantiene el contacto físico, el sonido de una voz placentera y un rostro feliz que visualizar.

En los años posteriores, Papalia y cols. (2009) explican que es recomendable cumplir con una dieta que incluya frutas, verduras y niveles elevados de carbohidratos complejos, los cuales pueden estar presentes en el pan, pasta y papas. En un promedio, los niños de edad escolar deberían consumir alrededor de 2 400 calorías en el transcurso del día, pero debido a que con los años las exigencias hacia ellos aumentan, puede presentarse una alteración en la conducta alimenticia, ya que no desayunan o sustituyen la dieta balanceada por botanas que no cumplen con los requerimientos de calorías necesarias para una sana nutrición.

Al no poseer la dieta balanceada, Rice (1997) menciona que se generan deficiencias en el desarrollo de tareas cognoscitivas, de inteligencia, apatía general y retardo en el crecimiento. Este daño estará en función del grado de desnutrición, su duración y la edad del niño.

Otro de los factores que tienen implicaciones en el desarrollo y crecimiento del niño, son los patrones de sueño que ha adquirido. Rice (1997) menciona que los niños de 6 a 9 años necesitan alrededor de 11 horas de sueño y los niños de 10 a 12 años, necesitarán aproximadamente 10 horas con calidad de sueño.

En cuanto a las horas de sueño recomendadas por la National Sleep Foundation (citado por Papalia y cols.; 2009), van de 11 horas por día en niños de 5 años de edad,

poco más de 10 para niños de 9 años y disminuye a 9 para los de 13 años de edad. Es común que no se satisfaga completamente esta necesidad por hábitos negativos, resistencia a irse a la cama y porque a medida que crecen, tienen libertad de determinar la hora a la que dormirán.

Otro factor que influye en la calidad de sueño según mencionan Sadeh y cols. (citados por Papalia y cols.; 2009), es el estrés familiar y en pocas ocasiones se llega a identificar los problemas del sueño en los niños, pero sus consecuencias llegan a generar problemáticas posteriores como las alergias, infecciones de oído, problemas psicológicos y conductuales.

Las tensiones familiares, conflictos, temores o el ser dejados por los padres en la habitación, son retomados por Rice (1997), ya que afectan los horarios, la calidad de sueño y las conductas del niño.

2.2.2 Salud y seguridad

El supervisar el estado de salud y la seguridad propiciadas por el ambiente, ayuda a promover un desarrollo óptimo. Moraleda (1999) comenta que por los cambios bruscos en el organismo del niño y en la adaptación a demandas escolares, habrá una mayor propensión al cansancio, lo que facilita en poner en riesgo la salud y contraer enfermedades.

Para lograr la supervisión de la salud, Rice (1997) recomienda, primordialmente en los primeros años de vida, visitas al médico en las que se hacen revisiones rutinarias, lo que favorece la detección temprana de enfermedades y, en consecuencia, se tendrá la oportunidad de brindar el tratamiento y atención que requiere el menor.

Las revisiones rutinarias del médico disminuyen con el trascurso de los años, debido a ser considerada una etapa relativamente segura en cuestión de la salud, por Papalia y cols. (2009), quienes consideran así a la niñez tardía, que va de los 5 a los 12 años. Esto lo atribuyen a la administración de vacunas que ayudan a prevenir ciertas enfermedades; hacen énfasis en los problemas de salud como sobrepeso, lesiones accidentales y padecimientos crónicos, por tener índices elevados en esta etapa de la niñez.

El sobrepeso como un problema de salud, es mencionado por AAP Committee on Nutrition (citado por Papalia y cols.; 2009). Esta institución lo atribuye a factores hereditarios, los cuales se incrementan al tener poca actividad física y una deficiente alimentación. Por lo tanto, será más probable tener sobrepeso al tener padres o familiares con las mismas características.

La disminución de actividad física de los niños, en la actualidad, pone en riesgo su salud, por lo que se recomiendan entre 150 minutos semanales de actividad física para niños de nivel escolar básico. En relación con esta idea, el Institute of Medicine (citado por Papalia y cols.; 2009) explica que los niños que ven en promedio 5 horas

al día la televisión, tienen mayor probabilidad de tener sobrepeso, en comparación con aquellos niños que en promedio ven dos horas por día.

En cuanto a otros padecimientos médicos que se desarrollan en la niñez, Rice (1997) señala la discapacidad auditiva y la visual. En esta situación, un niño que presenta problemas auditivos se puede comportar de manera desobediente y con sobresaltos en las ocasiones que se acercan personas a él, debido a que no las había escuchado antes.

Los problemas en la comunicación, conducta y en las relaciones sociales según Niskar (citado por Papalia y cols.; 2009), podrán aparecer al tener una discapacidad auditiva, siendo más común el tener una pérdida auditiva en hombres que mujeres, en un periodo que va de los 6 a 19 años.

En las ocasiones que el niño presenta una discapacidad visual, la comunicación entre el niño y su cuidador se afecta, a lo que Rice (1997), justifica con el no desarrollar, en los primeros años de vida, respuestas sociales como la sonrisa o los movimientos, para atraer la atención de quien está cerca. Esto tiene implicaciones directas en la formación del apego, ya que el niño no presentará algunos indicadores que ayudan al cuidador a hacerse cargo de sus necesidades y no responderá rápidamente. Con el paso de los meses, se desarrollarán señales manuales y corporales que ayudarán al niño a comunicarse, por lo tanto, es recomendable que los padres tengan un entrenamiento para responder ante estas señales y satisfacer las necesidades del menor.

En caso de un desarrollo esperado de la capacidad visual, Papalia y cols. (2009) explican que, en la niñez tardía, los niños tienen una visión más aguda que en años anteriores y los menores de 6 años tienden a ver mejor de lejos que de cerca, ya que los ojos pueden coordinarse y enfocar con mayor calidad.

2.2.3 Juego

En el desarrollo del niño el juego cumplirá la función de expresión, en la que Maier (2000) indica que el niño repetirá las conductas que ha aprendido como una ocupación satisfactoria.

Algunos niños muestran preferencia a los juegos rudos, debido a que es el tipo de juego acostumbrado en su hogar, la forma en la que le enseñaron a relacionarse con otros y su manera de descargar los excesos de energía, principalmente después de haber permanecido sentados por cierto tiempo, esto puede ocasionar que en el ámbito escolar llegue a interactuar con los compañeros de la misma forma que ha aprendido, pero un juego rudo, según Rice (1997), no significará agresión.

Otra forma utilizada por los niños para relacionarse con los demás es mencionada por Stone y Church (1983), afirmando que crean sus propios juegos como una forma de interactuar, esto contribuye, según Claparede (citado por Ledesma; 1989), a desarrollar la solidaridad, el espíritu de grupo y el sentimiento de comunidad por medio de los equipos deportivos, actividades en las que deban cooperar con más personas para lograr sus objetivos.

Ledesma (1989) agrega que, por medio del juego, los niños lograrán un mejor desenvolvimiento social, desarrollarán el sentido de justicia, equidad y respeto a las leyes para ponerlo en práctica en su vida cotidiana.

Representará un espejo donde se puede ver el mundo interior y exterior del niño, según Garaigordobil y Fagoaga (2006), además de proporcionar datos sobre cómo son sus relaciones familiares, sus emociones y actitudes, si el niño muestra agresividad, confianza, celos, envidia y generosidad.

Los beneficios que obtienen los niños del juego, mencionados por Garaigordobil y Fagoaga (2006), incluyen un aumento de la autoaceptación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, creatividad y relaciones positivas, así como disminución de conductas agresivas y retraimiento, por esta razón disminuyen las conductas agresivas.

Complementando estos beneficios, Sher (2004) argumenta que los juegos ayudan a desarrollar la autoestima en niños y les brindan la oportunidad de saber que está bien ser ellos mismos. Resalta también el respetar las elecciones que toman los niños como un reflejo de las diferencias entre cada uno, sin ser considerar unas mejores que otras, como el ser posible que a ciertos niños les gusten los deportes, mientras que otros prefieran sentarse a dibujar.

2.2.4 Estructura familiar

Las primeras personas con quien suele relacionarse el niño son con los miembros de su familia, este entono influirá en el acceso a oportunidades que beneficien su desarrollo afectivo social, cognitivo y físico. Requerirá, según Pereira (1991), la presencia de la madre para obtener amor y del padre, por la autoridad, sin que esta carezca de amor.

Se comprenderá por familia a “cualquier grupo de personas unidas por los vínculos del matrimonio, sanguíneos, adopción o cualquier relación sexual expresiva, en la que (1) las personas compartan un compromiso en una relación íntima e interpersonal, (2) los miembros consideren su identidad como apegada de modo importante al grupo, y (3) el grupo tenga una identidad propia” (Rice; 1997: 267).

La definición de familia que aporta Pereira (1991), hace referencia a un grupo social en el que coexisten dos grupos, los padres y los hijos, la cual tiene un origen en la relación que hay entre los padres, su unidad y la forma en que se acoplan, esto influirá en la unidad de dicha familia.

Debe considerarse que hay distintos tipos de familias y, por lo tanto, el niño que crezca dentro de cada una tendrá distintas experiencias y estímulos en los que basará sus relaciones interpersonales. Según Rice (1997), los nombres que reciben los distintos tipos de familia, son: nuclear que consta de padres e hijos; con un solo padre; una familia mixta, que se refiere a los casos en que un integrante se ha divorciado o

es viudo y vuelve a contraer matrimonio; una familia cohabitante, en la que a pesar de vivir juntos no se ha tramitado el matrimonio; la familia homosexual y por último, la familia comunal, en la cual las personas viven juntas compartiendo aspectos de sus vidas, pero además cumplen con las características básicas consideradas en la definición de familia.

La experiencia que identifican Stassen y Thompson (1998), en los niños que viven con ambos padres, es el tener acceso a una mayor cantidad de disciplina, atención y cariño, debido a que mientras uno de los padres brinda atención, el otro puede descansar para posteriormente dar un mejor trato al menor. Otro beneficio consiste en un mayor ingreso monetario en las ocasiones que ambos padres trabajan, esta situación permite tener acceso a atención de salud de mayor calidad, una mejor vivienda, nutrición y educación.

A pesar de que una familia constituida por ambos padres e hijos es generalmente considerada como la mejor opción, Stassen y Thompson (1998) señalan que no todo padre o madre de origen biológico, llega a ser adecuado para la crianza del hijo, ni todos los matrimonios brindan un ambiente propicio para el niño.

Existen en estos casos, padres o madres que ejercen cuidados y atención al menor de manera adecuada, pero ante la atención constante a problemáticas con su pareja, someten al hijo a una tensión mayor que en el caso de una familia constituida solo por uno de los padres, lo que implicará dificultades en el desarrollo social y afectivo.

Por otro lado, en caso de que el niño esté al cuidado de ambos abuelos pueden presentar, según Stassen y Thompson (1998), una mayor deficiencia en las habilidades lingüísticas y problemas de conducta como desobediencia, agresión y dependencia, en comparación con niños que crecen en otro tipo de estructura familiar.

Pereira (1991) señala entonces como factor importante en la estructura de la familia que las relaciones que se establezcan ahí, condicionan en gran medida la vida amorosa al ser adulto.

2.3 Áreas de desarrollo

El desarrollo hace referencia al aumento y complejidad en que un sujeto realiza funciones de su vida cotidiana, según Watson y Lowrey (1987), y debido a que el ser humano está en un constante aprendizaje, perfecciona su desempeño en distintas áreas.

Para una mejor comprensión del desarrollo en la niñez, se prestará atención a áreas que influyen en las habilidades desempeñadas por el niño: afectiva, social, cognitiva y física. Estas cuatro áreas representan en gran medida, los cambios comprendidos en esta etapa de la vida.

2.3.1 Afectiva

El pasar de la infancia a la niñez, con los cambios que esto implica en cuanto a responsabilidades, vivencias y habilidades, genera a su vez cambios en los afectos, que deben ser considerados para así brindar explicación a las actitudes y conductas del niño.

Papalia y cols. (2009) mencionan que las experiencias entre los 3 y 6 años de edad tendrán influencia en el desarrollo emocional del niño y en su sensación del yo, ya que con base en la respuesta que obtenga del exterior, construirá su autoconcepto, el cual se refiere a la construcción cognitiva respecto a las capacidades y cualidades de sí mismo, que representan una evaluación y descripción del yo, siendo esta construcción la que guía los sentimientos y acciones del niño.

Así mismo, Papalia y cols. (2009) indican que, en la edad escolar, los menores ya serán capaces de hablar sobre sentimientos e identificar la relación que existe entre sus experiencias y las emociones que experimentan, así como discernir las emociones de las personas que los rodean, lo que será una comprensión cada vez más compleja conforme se va creciendo.

Se presenta también una propensión al descontento, explicado por Moraleda (1999) como una dificultad para encontrar la satisfacción con actividades que en años anteriores lo llenaban y, aun así, no reconoce los nuevos intereses, por lo que el niño

expresa aburrimiento. Para esto, debe brindarse la oportunidad al niño para desarrollar su voluntad, para encontrar los nuevos intereses y así tenga una actitud optimista.

El mostrarse optimista, es más posible según Moraleda (1999), cuando el niño se desarrolla en un ambiente favorable, sin que posea responsabilidades inadecuadas para su edad y se brinde la posibilidad de explorar su entorno, lo que ayuda a su vez a controlar temores pasajeros.

Otras condiciones para que el niño se muestre optimista son mencionadas por Papalia y cols. (2009), en relación con la retroalimentación que obtengan del exterior de sus habilidades y competencias, ya que, con base en eso, se definirá a sí mismo y hará un juicio de la propia valía. En caso de que la retroalimentación no posea una crítica real de las habilidades que posee el niño y lo considerase completamente “buenos” o “malos”, sin un nivel intermedio que describa sus cualidades, se puede llegar a sobreestimar sus capacidades.

Con el paso del tiempo, el niño será capaz de realizar sus propias valoraciones las cuales serán más realistas al internalizar las normas parentales y sociales. En caso de ser una valoración negativa reaccionará, según Papalia y cols. (2009), con frustración y tendrá más posibilidades de estar deprimido.

Dennis (citada por Papalia y cols.; 2009) explica que las emociones que experimente el niño, podrán ser comprendidas y reguladas debido a un avance generado en la segunda infancia, lo que propicia el llevarse bien con las otras personas

y mejorar la interacción. Una dificultad que puede presentar el niño es el experimentar emociones contrarias al mismo tiempo, otra, consiste en las diferencias individuales que se toman en cuenta con mayor interés a partir de los 3 años.

El énfasis en los 3 años es debido a la adquisición de conciencia de sí mismos y el aceptar las normas de comportamiento que establecen los padres o cuidadores, habilidades que anteriormente no poseían por el desarrollo cognitivo de esa edad. A finales de los 3 años de vida, se desarrollan las emociones dirigidas al yo, como son la culpa, vergüenza y el orgullo.

Para facilitar la identificación de estas emociones Sher, (2004) propone ayudar al niño con el reconocimiento de cada emoción, evitar la desaprobación ante lo que expresa y optar por escuchar las aportaciones, demostrando un interés y comprensión para su percepción de valía y de facilidad para expresar las emociones que experimenta.

Por otro lado, para manejar la frustración al perder, la sensación de triunfo y la importancia del esfuerzo, Claparede (citado por Ledesma; 1989), recomienda los juegos de lucha y victoria.

El desarrollo afectivo implicará entonces el reconocimiento de las emociones y las valoraciones que hace el niño de sí mismo y de las personas que le rodean. En las ocasiones que el niño se desarrolle en instituciones de servicio social, Pereira (1991), resalta que es más posible el no tener acceso a atención personalizada, ya que la

educación de dichas instituciones es a grandes grupos con un personal insuficiente y en ocasiones, no calificado.

2.3.2 Físico

El crecimiento físico en función del peso corporal y la estatura, es descrito por Rice (1997) como tener un incremento anual estable y lineal después del primer año de vida, ya que en ese período el crecimiento es más rápido.

En cuanto a la estatura promedio por edad, Rice (1997) señala que no se observa gran diferencia entre niños y niñas durante el periodo de la infancia y la niñez, siendo hasta los 12 años de edad, en el inicio de la pubertad, cuando se hacen evidentes los estirones. Ogden y cols. (citados por Papalia y cols.; 2009), establecen que los niños crecen de 5 a 7.5 cm por año entre los 6 y 11 años de edad y estiman que el peso aumenta el doble durante el mismo período; serán las niñas quienes tienden a retener más tejido adiposo en comparación con los niños, lo cual se ve reflejado incluso en la adultez.

Los cambios pueden observarse también en que los niños adelgazan mientras sus brazos y piernas crecen de manera acelerada, marcándose los músculos y articulaciones, según Moraleda (1999). El abdomen se reduce y aplana generalmente y la espalda cobra más fuerza.

El rostro comienza a desarrollarse en la parte media e inferior, por lo tanto, la frente luce de menor tamaño y el cuello se hará más largo y robusto, estos cambios los identifica Moraleda (1999), en un período de un año aproximadamente, aunque no hay una regla fija en la aparición de dichos cambios.

Los factores que influyen para las diferencias en el crecimiento, según Rice (1997), son la herencia, la cultura, etnia, los hábitos alimenticios y de nutrición, así como el cuidado de la salud. Esto tiene como consecuencia desventajas sociales, presentes en la niñez en las ocasiones que se forman equipos y algunos sujetos son los últimos en ser elegidos; estos presentan también dificultades para establecer amistades, suelen ser solitarios, además de desdichados por ser considerados como diferentes al resto, ya que su maduración física ha sido más lenta.

Estas desventajas pueden reducirse con el paso de los años debido a que la coordinación motriz se perfecciona en habilidades como la escritura, dibujo, juego, entre otras, como menciona Moraleda (1999).

La mejoría en las habilidades es explicada por Rice (1997), con base en el principio proximodistal, referente al crecimiento que procede del centro del cuerpo al exterior de las extremidades del niño, por lo tanto, primero desarrollará habilidades de los músculos en los brazos o piernas como el saltar y el correr para, posteriormente, detallar la motricidad fina, que implica la coordinación entre el ojo y la mano, necesaria en habilidades como escribir, recortar o vestirse solo.

A consecuencia de los avances en el crecimiento y desarrollo, el niño podrá ser más independiente y competente; poseerá control sobre su cuerpo y podrá mantener el equilibrio. Moraleda (1999) explica que esto facilitará el aprender nuevas formas de movimiento como andar en bicicleta, patinar, trepar o nadar.

En relación con esto Claparede (citado por Ledesma; 1989), aporta que, para facilitar el desarrollo de la coordinación en los movimientos, hacerlos más firmes y seguros, se deben emplear juegos motores, por ejemplo: lanzar objetos, saltar, pronunciar palabras difíciles en los trabalenguas, entre otros.

Por último, Pereira (1991), al considerar el desarrollo físico, menciona que llega a ser deficiente si el niño crece en una institución de servicio social, presentando mayor debilidad física que un niño promedio, inexpressión facial, desaliño, el tardar en aprender a caminar, tener pasos inseguros y problemas en el desarrollo lingüístico como es la tartamudez.

2.3.3 Social

Con el paso de los años, los niños se relacionan cada vez con más personas, a quienes tomarán como un modelo de comportamiento y a partir de eso, imitarán conductas para responder al entorno.

Entonces, al tener contacto con otros seres, el niño aprenderá costumbres, hábitos, valores y creencias, a lo que se le llamará socialización, con base en

Maccobby (citado por Rice; 1997). Para que el niño socialice de manera adecuada, se le enseñan las conductas apropiadas mediante la disciplina.

Para mantener la disciplina, el cuidador puede ser autoritario y caracterizarse, según Rice (1997), por restringir la autonomía del niño, buscar la obediencia y subordinación. Esta manera de mantener la disciplina genera un niño irritable, poco asertivo, hostil, malhumorado, agresivo, dependiente y alejado de su cuidador.

En el otro extremo se encuentran los cuidadores permisivos, los cuales no ponen ningún tipo de restricción al niño y permiten todo tipo de conductas sin moldear las conductas hacia formas adecuadas. Las consecuencias mencionadas por Rice (1997), en el comportamiento del niño y en la forma en que interactúa con los demás son: ser agresivo, impulsivo, rebelde, sin comprensión de las relaciones sociales y, por lo tanto, tendrá una mayor posibilidad de ser rechazado por los compañeros en el ámbito escolar.

Debido a las consecuencias del ser autoritario o permisivo, se plantea una disciplina basada en el conocer las necesidades e intereses del niño, estableciendo normas de conducta que el niño identifique y brindando la oportunidad para que exprese su opinión. Con esto aumenta la posibilidad de que el menor tenga control de sí mismo, se sienta seguro, confiado en sus habilidades y comprenda mejor las relaciones sociales. A este tipo de cuidadores se les denomina autoritativos, según Rice (1997).

Conforme el niño crece, deberá interactuar con personas fuera del ámbito familiar, como será al asistir a la escuela. Stone y Church (1983) mencionan que los niños pobres suelen tener más facilidad para ser separados de la madre, debido a que tuvieron más independencia en comparación con un niño de clase media, pero aun así presenta más dificultades para aceptar al maestro con quien deban, relacionarse debido a que este utiliza términos distintos a los que está acostumbrado el alumno, así como comportamientos para interactuar diferentes a los de su entorno familiar.

Este cambio le resultará difícil al niño, dependiendo de qué tan intenso sea el vínculo con los padres, según Moraleta (1999), y cuantas oportunidades ha tenido hasta el momento para relacionarse con niños de su edad que no pertenezcan a su familia. En algunos casos, el niño puede reaccionar de manera exigente y caprichosa, como ejemplo de conductas regresivas que se deben al ser separado de los padres cuando tiene un vínculo intenso hacia ellos, además de mostrar descontento por medio de gritos, lágrimas y cólera. La hostilidad es al mismo tiempo una forma en la que reaccionan los niños, debido al mensaje de irresponsabilidad que transmiten los padres al haberlos abandonado en algún momento de su vida, como menciona García (2012).

Para explicar la hostilidad, Kostelnik (citado por García; 2012), la describe como aquellas acciones o palabras que se dirigen a la autoestima de otra persona, con una intención de manipularla y lograr lo que se desea por medio de rumores, mentiras, traición, trampa e inclusive, la violencia.

Moraleda (1999) argumenta que estas conductas en gran parte de los niños se muestran en el hogar, por el miedo que ocasiona crecer, ya que implica riesgos y fatiga ante las nuevas responsabilidades. Es entonces que se opta por mantener el hogar como un lugar en que se puede comportar de manera infantil, mientras que el interés que mantiene por ser mayor lo demuestra con la gentileza, amabilidad y atención con los compañeros y personas que conoce en la escuela.

Aun así, en la interacción con los compañeros llegan a presentarse discusiones con otros niños, en relación con esto, Stone y Church (1983) aportan que las niñas generalmente disminuyen la cantidad de peleas a partir de sus 3 años, dado han aprendido a utilizar las palabras como una forma de pelear y, por otro lado, los niños presentan más peleas entre los 3 a los 5 años, utilizando una lucha física para obtener lo que desean.

En estas ocasiones, es el profesor quien suele intervenir, ya que desempeña un papel dominante y el niño lo ve como una autoridad, en ocasiones mayor a la de sus padres. Moraleda (1999) ve esta situación como un beneficio para que el niño progrese en su formación y recomienda un trabajo en conjunto entre el profesor y la familia, para tener mayor éxito en la formación del menor.

En cuanto a la relación que tiene con sus iguales, el niño comenzará a formar parte de un grupo con quienes crearán tradiciones y lealtades. Esta interacción, según Stone y Church (1983), sirve para buscar su identidad y ser más independiente de los padres, en comparación con la edad preescolar en la que su identidad está

influenciada en gran medida por los padres. Al ser parte de un grupo, es común que reciba apodos, lo que expresa parte de su identidad, ya sea por un aspecto físico o cualidad que posea, al cual reaccionará de manera favorable por reflejar una parte de su identidad, reconocimiento y no ser ignorado por los demás integrantes del grupo.

Debido a que el grupo escolar es formado de manera artificial, suele tardarse en constituirse como una comunidad que trabaja en conjunto, según menciona Moraleda (1999), por lo tanto, al ingresar a la escuela, el niño no se siente unido de manera afectiva a ningún otro de los miembros del grupo y recurre a buscar la preferencia del maestro, por medio de regalos o de acusar a sus compañeros en las ocasiones que realizan una conducta prohibida en el aula.

Para lograr que haya cohesión en el grupo, Moraleda (1999), atribuye un rol importante al profesor por su función de líder, a los lazos afectivos que establece con cada uno de los integrantes del grupo y al brindar la posibilidad de que los niños se conozcan, razón por la cual se les brinda un tiempo para jugar juntos o realizar trabajos en conjunto.

Con estos cambios en la forma de socializar del niño, se comprende que conforme conoce otras personas, comprenderá costumbres, tradiciones y las formas adecuadas de comportarse en cada lugar en que se desenvuelve, siendo capaz de comprender las normas y valores transmitidos por la sociedad.

2.3.4 Cognitivo

El desarrollo cognitivo puede ser estudiado, según Rice (1997), desde las propuestas piagetianas que se interesan en los cambios cualitativos que presentan los niños en su forma de pensar; la segunda opción es la aproximación del procesamiento de la información, que se centra en los pasos y operaciones que se generan al utilizar la información del exterior y, por último, la opción psicométrica, que es una visión cuantitativa de la inteligencia.

Desde la teoría piagetiana, Maier (2000) explica que está enfocada a comprender la secuencia del desarrollo infantil y establece cuatro períodos principales en el desarrollo.

Cada período del desarrollo, según Maier (2000), hará referencia a pautas que se manifestarán de manera secuencial en un período de edad aproximado, explicando que habrá una continuidad en el proceso de desarrollo y cada sujeto alcanzará un nivel diferente, debido a que, a pesar de poseer la misma capacidad, no se desarrollan en algunos casos todas las habilidades de cada fase.

El primer período es llamado sensoriomotriz y va de los 0 a los 2 años, según Maier (2000), quien la caracteriza por depender principalmente de las experiencias sensoriales y motrices. En la que “el niño crea un mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata” (Maier; 2000: 111).

La organización que elabora el infante en este período es práctica, según Flavell (1990), debido a que la percepción y los aspectos motores aún no tienen una comprensión simbólica del entorno y transcurrirá por distintas subetapas, antes de pasar el siguiente período.

Conforme el infante desarrolle sus habilidades, pasará entre los 2 a los 7 años al período preoperacional, al cual Piaget e Inhelder (1984) caracterizan por la asimilación de las propias acciones mediante el juego simbólico, que representa la asimilación de la realidad y los deseos. Los avances de esta etapa preparan al niño para la asimilación operatoria de las fases posteriores.

Esta preparación ayuda al niño a enfrentar al entorno por medio de símbolos, a comprender representaciones simples, así como tener intuiciones para posteriormente, al ir dominando estas habilidades, tener la capacidad de elaborar una organización más compleja, necesaria en los próximos años.

Dichas habilidades ayudan a tener una estructura cognoscitiva compleja a partir del tercer período que abarca de los 7 a los 11 años y es llamado operaciones concretas, según Maier (2000). Este período indica que el niño ya posee la capacidad mental para ordenar y relacionar sus experiencias de manera organizada. A partir de dichas experiencias, realizará abstracciones que le permitirán elaborar métodos matemáticos de conceptualización, lo que se refiere a que el niño clasificará y elaborará conceptos con base en jerarquías que ha aprendido.

Flavell (1990) agrega que el niño realizará agrupamientos o estructuras cognoscitivas, las cuales aplicará en su vida cotidiana y lo harán ver más racional, en comparación con los años anteriores de su desarrollo.

Posteriormente, entre los 11 a 15 años, Piaget (citado por Flavell; 1990), identifica el período de operaciones formales. Esta fase consistirá en la elaboración de teorías acerca de sus vivencias como una manera de explicar su realidad, comprenderá la geometría y los problemas relacionados a proporciones de objetos o distancia. Además, habrá implicaciones en las relaciones sociales, ya que se aumenta la objetividad y el socializar que se modificó de un egocentrismo inicial a una reciprocidad social. A esta edad se pone fin a la etapa de la niñez, según Maier (2000) y se pasará a la juventud.

Los cambios logrados en esta fase, dan como resultado una nueva organización, según menciona Flavell (1990), la cual se basa en una lógica algebraica y abstracta, tal como llega a ser el pensamiento en el adulto.

Pasando a otra propuesta del estudio del desarrollo cognoscitivo que toma en cuenta Rice (1997), es el procesamiento de la información que describe cómo los niños obtienen, recuerdan, recuperan y utilizan información, con la finalidad de resolver una problemática.

Con el transcurso de los años, los niños aumentan su capacidad para procesar la información que reciben del exterior, según Rice (1997), debido al continuo

desarrollo del cerebro, su aprendizaje y la práctica que tengan en este proceso. Al aumentar esta capacidad para procesar la información, Papalia y cols. (2009) explican que el niño posee conciencia de sí mismo y comenzará a tomar del exterior información que lo retroalimente sobre sus cualidades en las cuales se basará su construcción cognitiva.

Conforme aprenda y practique, el niño mejorará también la capacidad para separar la información que obtenga, como parte de la atención selectiva, dependiendo del grado de importancia y novedad que le atribuyan al estímulo, según DeMarie-Dreblow y Miller (citados por Rice; 1998).

Esta habilidad, según Papalia y cols. (2009), está más desarrollada en las niñas, ya que son más capaces para prestar atención y para inhibir los comportamientos que son considerados como inapropiados. Estas diferencias son más evidentes en el período de la escuela primaria y preadolescencia. A pesar de esta diferencia, se considera igualmente capaces a los niños y niñas para desarrollar las habilidades matemáticas.

Tomando en cuenta las diferencias que hay entre niños y niñas, Rice (1998) brinda importancia a la estimulación materna para potencializar las habilidades. Con esto, Olson y cols. (citados por Rice; 1997) mencionan que la competencia cognitiva y lingüística en niños de 2 años, está asociada a la estimulación materna, para los 4 años se relaciona al desempeño que tienen los niños en pruebas de inteligencia según

Bornstein (citado por Rice; 1997) y para los 6 años con el desempeño escolar, como mencionan Coates y Lewis (citados por Rice; 1997).

Por último, está el estudio de la cognición desde la perspectiva psicométrica, que consiste, según Rice (1997), en estudiar la inteligencia por medio de los puntajes que se obtengan en pruebas.

En dichos puntajes existen variaciones, dependiendo el grado de madurez, para esto, Siegler (citado por Rice; 1997) explica que las experiencias educativas que tenga el niño con el transcurso de los años y el perfeccionamiento de habilidades, podrán mostrar diferencias en los resultados de las pruebas de inteligencia.

Otras experiencias que tienen un efecto negativo en el desempeño del niño son las relaciones familiares disfuncionales, debido a que el vivir en constante tensión, abuso físico y/o emocional, rechazo, descuido y el no recibir la seguridad que necesita, ocasionará una disminución en su desempeño académico, como menciona Rice (1997). Estas vivencias producen en el niño emociones dolorosas y perturbación que, en algunos casos, según Wallertein y Kelly (citados por Rice; 1997), puede retomar el equilibrio en un año, aproximadamente, pero en otras ocasiones el impacto puede permanecer por mayor tiempo y reflejarse como un trastorno emocional y social que afectará el desarrollo cognitivo.

Al considerar las distintas perspectivas del estudio de la cognición en el desarrollo, se da énfasis a la importancia de proporcionar al niño un ambiente estimulante, que favorezca su desarrollo.

De esta manera se finaliza el capítulo de niñez, concretando que la niñez intermedia, con base en Stone y Church (1983), abarca de los 6 a los 12 años, período que se caracteriza por la adquisición de aprendizajes formales y por las nuevas habilidades que el menor posee; de la misma manera, fueron señalados los avances en el desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo, que son influidos por factores como la nutrición, sueño, salud, seguridad, el juego y la estructura familiar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo tiene como finalidad el explicar, de manera detallada, el procedimiento realizado en la investigación para considerar los resultados como válidos, ya que son respaldados por un conjunto de pasos científicos.

3.1 Descripción de la metodología

A continuación, se describirán las características empleadas específicamente en esta investigación, conceptualizándolas para una mayor comprensión acerca de cómo se realizó esta investigación.

3.1.1 Tipo de enfoque

Los enfoques según Hernández y cols. (2010: 4), se definen como “procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento”; en el caso de esta investigación, se utilizó el enfoque cualitativo, al cual se define como el que “pretende analizar las condiciones en que se realizan las acciones humanas, las interacciones y motivaciones de los sujetos, el contexto donde se desarrollan sus actividades, así como comprender el significado que estas tienen para los propios sujetos, como conciben el mundo y cómo se entienden a sí mismos y su relación con los demás.” (León; 2006: 173).

Se utilizó el enfoque cualitativo, debido a que la finalidad fue comprender a profundidad el tipo de apego que presentaban los niños del Centro de Integración Social N° 16 que pertenecían al taller de lectura y redacción, a diferencia del enfoque cuantitativo, que tiene como característica central el utilizar mediciones.

3.1.2 Tipo de diseño

En cuanto al significado del término diseño de investigación, Hernández y cols. (2010; 120), aseveran que “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea.” Esta estrategia puede ser mediante un experimento o de manera no experimental.

El utilizado en esta investigación es el no experimental, considerado por Toro y Parra (2006) como la investigación en la que no se manipulan deliberadamente las variables estudiadas, sino más bien consta de observar la forma en que se presenta el fenómeno estudiado para, posteriormente, llevar esta información al análisis.

3.1.3 Tipo de estudio

En lo que concierne al tipo de estudio, con base en Gómez (2006), es la dimensión o duración del tiempo en que se recolectarán datos del fenómeno estudiado. En este caso, se empleará el tipo transversal, el cual se conceptualiza como el “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2010: 151).

3.1.4 Alcance

Los alcances de una investigación, con base en Hernández y cols. (2010: 78), “constituyen un continuo de ‘causalidad’ que puede tener un estudio”, explicando que deben considerarse más que una clasificación o tipo de investigación, ya que a partir del alcance dependen las estrategias que se emplearán.

Por esta razón se empleó un alcance descriptivo en esta investigación, el cual definen Hernández y cols. (2010: 80), como el que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.” Esto ayudó a describir el tipo de apego que presentaban los niños del Centro de Integración Social N° 16.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se considera a las técnicas como los procedimientos realizados con la finalidad de obtener la información deseada. De esa manera, se empleó la observación cualitativa, que “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández y cols.; 2010: 411)

Con respecto a la observación, Bufford (citado por Álvarez-Gayou; 2004) hace distinción entre cuatro tipos. El primero es el observador completo, que consiste en no ser visto por los participantes y para esto, se recurre a grabaciones o fotografías; el

siguiente tipo es el participante como observador, que se caracteriza por vincularse con el fenómeno que observa e inclusive puede adquirir responsabilidades, pero sin convertirse completamente en un miembro del grupo; otro tipo es el participante completo, en que el investigador ya es un miembro con todos los derechos de permanecer al grupo estudiado y, finalmente, está el observador como participante, siendo este último el utilizado para la presente investigación, debido a que la autora cumple la función de observar por períodos cortos, que complementa generalmente con entrevistas.

Para el registro de dichas observaciones, se recurrió al sistema categorial y al sistema narrativo, los cuales son descritos por Rodríguez y cols. (citados por Álvarez-Gayou; 2004): en cuanto al sistema categorial, se señala que consiste en observar determinados fenómenos, registrándolos en una lista de control en caso de ser presentados por la población.

Para esta lista categorial se elaboraron tablas con las conductas de cada uno de los tipos de apego, las cuales fueron extraídas de la teoría y se encuentran en los Anexos 1, 2, 3 y 4. El empleo de las listas categoriales consistía en marcar el recuadro en la ocasión que el niño presentaba alguna de las características, para así reconocer si cumplía con los indicadores de un tipo de apego específico. Para consultar la lista categorial del apego seguro, se puede revisar el Anexo 1; en cuanto al apego ansioso evitativo, el Anexo 2; para el apego ansioso ambivalente, el Anexo 3 y finalmente, el apego desorganizado se muestra en el Anexo 4.

Por otro lado, sobre el sistema narrativo, Rodríguez y cols. (Citados por Álvarez-Gayou; 2004) señalan que consiste en hacer una descripción detallada del fenómeno en cuanto a las conductas que busca el investigador. Para esto, se redactaron en un cuaderno las actividades, clasificando las reacciones de cada niño ante las eventualidades del día, para posteriormente compararlo con la lista categorial y tener una mejor comprensión sobre el apego que presentó cada niño.

Asimismo, con la finalidad de conocer la perspectiva del niño conforme a las reacciones y comportamiento del niño, se utilizó la técnica de entrevista, que es definida por Hernández y cols. (2010) como la ocasión para conversar y compartir información para construir significados respecto a un tema específico. En este caso fue una entrevista semiestructurada, para la cual el mismo autor menciona que es una guía de preguntas elaboradas previamente, en la que el entrevistador se basa al momento de realizar la entrevista, pero tiene la libertad de introducir nuevas en caso de tener interés en recopilar más información sobre un aspecto.

3.2 Población

La población, según Namakforoosh (citado por García; 2012) se refiere al conjunto de personas que poseen características requeridas para el objetivo de la investigación. Dentro del Centro de Integración Social N° 16, la población total consta de 94 internos, de los cuales 20 alumnos pertenecen al 3° grado de secundaria, 18 alumnos a 2° de secundaria y 24 alumnos a 1° año de secundaria. En cuanto a los internos que cursan la primaria, se encuentran 8 alumnos en 6° grado, 6 alumnos en

5° grado, 3 alumnos de 4° grado, 7 alumnos de 3° grado, 2 alumnos en 2° grado y finalmente, 1 alumno de 1° grado de primaria.

A diferencia de esto, una muestra consiste con base en Namakforoosh (citado por García; 2012) en un subconjunto de dicha población, la cual aporta características representativas por ser tomada de una parte de la población total.

En este caso, la muestra consistió en niños del taller de lectura y redacción, quienes cursan la primaria y cubren un rango de edad de 6 a 12 años de edad, con un total de 18 sujetos para la investigación, siendo de estos 12 niños y 6 niñas. En relación con la edad de los varones, se distinguen 1 niño de 6 años, 3 de 8 años, 2 de 9 años, 5 de 10 años y 1 de 11 años; por otro lado, las edades de las niñas consisten en 1 de 8 años, 1 de 10 años, 2 de 11 años y 2 niñas de 12 años.

Esta muestra cubre con los requisitos de ser internos del Centro de Integración Social N° 16, de Paracho, Michoacán y estar en el rango de edad de 6 a 12 años. Asimismo, como consecuencia de permanecer dentro del internado, los niños solo tienen contacto con sus padres los fines de semana o, en algunos casos, cada 22 días, dependiendo de si los padres acceden a recibir a los niños ese fin de semana.

Cabe resaltar que, en dichas ocasiones, los niños tienen contacto con uno de los padres debido al divorcio de estos o la nueva familia que han formado, lo cual no favorece la convivencia con el otro padre y solo en uno de los casos estudiados, el niño tiene contacto con ambos padres.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Para llevar a cabo la presente investigación, fue necesario recurrir al Centro de Integración Social N° 16, en Paracho, Michoacán el día 27 de abril de 2016, donde la autora del presente trabajo se presentó como estudiante de la Universidad Don Vasco A.C., en proceso de elaboración de tesis.

El director Florentino Estrada Reyes aceptó la propuesta de investigación y asignó al taller de lectura y redacción, debido a ser el destinado para los niños de primaria que van de los 6 a los 12 años de edad. Pidió asistir a la institución en una nueva ocasión para iniciar con las observaciones en el aula de clases; en esa ocasión la encargada de talleres, la maestra Guadalupe Cano, presentó a la investigadora con el maestro del taller para comenzar el registro de información.

La recolección de datos se realizó del 4 de mayo de 2016 al 17 de mayo del mismo año, cubriendo 4 horas diarias de lunes a viernes, con excepción de los días 9 y 10 de mayo, en los que no se impartieron clases en la institución. Fue entonces un total de 40 horas en las que se llevaron a cabo la observación como participante, empleando los sistemas narrativo y categorial, además de la realización de entrevistas semiestructuradas con los niños del taller de lectura y redacción.

Finalmente se realizaron categorías en función de cada tipo de apego para distinguir el tipo de apego que presentó cada niño en el trascurso de la recolección de datos y así extraer conclusiones para la investigación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos organizados en orden de los tipos de apego más frecuentes en el Centro de Integración Social N° 16, específicamente con los niños del taller de lectura y redacción, así como las conductas características de esos tipos de apego.

El apego de tipo ansioso evitativo fue el más frecuente, seguido por el de tipo ansioso ambivalente, los cuales serán descritos, incluyendo subgrupos que desglosan los indicadores presentados por los niños con este tipo de apego.

Los indicadores presentados en el apego ansioso evitativo son los siguientes:

- Evitación activa.
- Independencia prematura.
- Desinterés por el cuidador.
- Poca interacción.
- Relaciones sociales frías y distantes.
- Hostilidad.

Los indicadores presentados en el apego ansioso ambivalente son los siguientes:

- Búsqueda de proximidad.
- Resistencia al cuidador.
- Dificultad para resolver problemas.
- Vulnerabilidad.
- Inseguridad.
- Miedo a explorar el entorno.

3.4.1 Apego ansioso evitativo

Las características que fueron identificadas con mayor frecuencia en los niños que presentan este tipo de apego, son el desinterés, la evitación activa, la independencia prematura, la despreocupación por el cuidador, la poca interacción, relaciones sociales frías y distantes, así como hostilidad. Dichas características fueron notables por medio de las descripciones del sistema narrativo, el sistema categorial y las entrevistas, obteniendo los siguientes resultados en un total de 12 niños. Para mencionar a cada uno de los niños, se les asignó un número que va del 1 al 12, lo que ayudará a identificar cada uno de los casos.

- Evitación activa

En cuanto a esta característica, se considera que es el hecho de tratar de escapar o alejarse del cuidador para evitar el contacto y los eventos que pueden generarle ansiedad.

La conducta de evitación se ha presentado en distintas ocasiones en las que los niños se alejan del lugar donde está el maestro, con la intención de no tener contacto con él. Por ejemplo, el niño 5 se encontraba jugando con sus compañeros en el pasillo que se ubica cerca del salón donde se imparte el taller y, en el momento que el maestro llegó al internado, el niño vio que se acercaba y se fue corriendo hacia las canchas ubicadas en la parte de atrás del internado.

En otra ocasión la niña 12, viendo que el taller había iniciado, permaneció sentada en el otro extremo de la cancha principal, cuando sus compañeros se dirigen al salón ella se dirige hacia el lado contrario. Otro de los momentos en que se ha observado la evitación al contacto con el maestro por parte de los niños, fue cuando al haber iniciado la actividad del día, el niño 2 se encontraba caminando por la cancha principal, sin motivación para entrar al taller, en ese momento los niños que permanecían en el taller le avisaron al maestro, para posteriormente dirigirse hacia allá y llevarlo al salón. Cuando los niños se acercaron, diciendo que el maestro los había mandado por él, el niño 2 se negó y se jaloneaba, mientras uno de los niños lo tomaba del brazo acercándolo al salón.

En cuanto a las entrevistas el niño 4 expresa: “me imagino cuando se me mueran, no estarán y por eso me alejo”, refiriéndose al preferir permanecer en el internado para no tener contacto con la familia de manera frecuente y alejarse también de la persona que lo cuida como es el maestro del taller.

La niña 8 menciona: “me alejo porque en una ocasión tuve un novio que andaba ligando a otra y me rompió el corazón y ya no hablaré con nadie y no me rompan el corazón”, cuando hablaba de la razón por la cual no entraba al taller de manera frecuente.

Con respecto a otra de las entrevistas, el niño 1 explica que no le agrada el maestro porque piensa que lo puede regañar y señala: “la otra maestra siempre me regañaba y no me gustaba eso”. Esto resalta que, debido a un patrón repetitivo en las respuestas de su cuidador, que le eran displacenteras, el niño ha decidido evitar tener contacto con el cuidador actual.

Las situaciones anteriores confirman lo que plantean Stassen y Thompson (1998), acerca de la evitación de tener contacto con el cuidador, cuando este regresa después de un período en el que no tuvieron contacto. En estos casos se pierde el contacto diariamente, después de terminar las horas de talleres, para verse nuevamente al día siguiente, cuando los niños se alejan del lugar donde saben que el maestro podrá acercarse, previniendo así el tener contacto con él.

Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000) agrega que la posibilidad de tener acceso a una relación afectiva con un cuidador permanente, que genere satisfacción a ambos, facilita el adquirir habilidades de comunicación y socialización. Siendo la evitación activa una conducta que refleja ausencia de satisfacción del niño a tener contacto con el cuidador, por ende, habría dificultades en las habilidades de

comunicación y socialización, ya que no posee un patrón adecuado de comportamiento que le brinde la posibilidad de desarrollar dichas habilidades.

Por otro lado, Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000) señala que ante la posibilidad de presenciar una situación que le genere ansiedad, el niño opta por excluir estímulos antes de procesar información, en este caso, son aquellas ocasiones en las que el niño busca proximidad, pero no es posible satisfacer dicha necesidad durante un tiempo prolongado.

Con esto se puede resaltar que, debido a intentos anteriores en que no fue posible mantener contacto con el cuidador, el niño se aleja como un método de prevenir una ocasión en la que nuevamente, no es posible tener acceso a esa figura de apego.

- Independencia prematura

En las ocasiones que se observa la independencia prematura, es al decidir realizar actividades a solas, para así evitar pedir ayuda en ocasiones que normalmente es lo esperado.

Por ejemplo, en una ocasión el maestro pidió que realizarán un cuadro para escribir música o películas de su agrado, el niño 1, al no saber escribir se puso a rayar la libreta y al acercarse el maestro para decirle que le podría ayudar a realizar la

actividad, diciéndole como son las letras que no recordará, el niño negó la ayuda diciendo que él podía hacerlo.

En otro momento la niña 8, al caminar con una gran bolsa de ropa, mostraba dificultad al intentar cargarla; cuando un maestro se acercó para ofrecerle ayuda y ella dijo que podía sola, aunque era notable que la bolsa contenía una cantidad mayor a la que podría cargar; finalmente, se llevó la bolsa arrastrando hasta el otro extremo donde se ubican los dormitorios.

Con relación a las entrevistas, la niña 7 expresa que no le gusta recibir ayuda al recordar un evento de su vida, diciendo: “me iba a desmayar una vez cuando mi prima murió... pero no le dije a nadie” y en las ocasiones que se siente mal por padecer de asma, trata de controlarlo ella, aunque algunos compañeros avisan a la doctora para que la atienda.

Por otro lado, el niño 6 comenta: “no me gusta que me ayuden porque me desconcentran”, mientras habla de la preferencia por hacer las cosas solo, a pesar de no saber cómo se deben realizar como algunas actividades que indica el maestro y no entiende por ser de un grado menor, por lo tanto, en ocasiones no las realiza.

El mostrarse independiente tempranamente se puede identificar nuevamente en el diálogo del niño 4, al ser entrevistado cuando menciona: “no quiero estudiar porque eso no me servirá, yo prefiero estar trabajando para ser alguien en la vida porque tengo que empezar a ver cómo me voy a mantener, porque mis papás no

estarán siempre y yo mejor voy al trabajo con mi papá en los fines de semana y su jefe me echa la mano” refiriéndose al pago que recibía por las actividades que desempeñaba en ese lugar, como era el mantener limpio el estacionamiento o cargar botes de mezcla.

Y en otra de las entrevistas la niña 7 señala: “me las tengo que arreglar sola porque no hay quien ayude y *pus* yo puedo”, mientras recuerda que en el pasado cuando tenía 5 años, fue internada en el hospital y cuando le llamó a su papá, este no asistió ni preguntó sobre su estado de salud.

Continuando con la independencia prematura, el niño 2 dice: “pus yo me voy a Uruapan solo porque luego mi mamá no viene por mí”, al explicar que ha optado por irse solo, ya que en ocasiones su mamá no contesta el teléfono o no llega por él. Esta situación se presenta nuevamente en otros casos, cuando el niño 10 dice: “los fines de semana me voy yo a mi casa en el autobús”, cuando explica que su mamá les permite irse solos a él y a su hermano, el niño 5, en los fines de semana que deben ir a su lugar de origen.

Esto deja visible que los niños se muestran independientes en actividades y situaciones que no son esperadas para su edad. Respecto a esto, Solloa (2006), atribuye esta autoconfianza a un cuidador distante y poco responsable, siendo entonces que el niño trata de adaptarse a esta situación, siendo independiente y sin esperar los cuidados que deberían tenerse, pero que hasta el momento no han sido recibidos.

Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), puntualiza que, debido a fracasos frecuentes ante los intentos de mantener contacto con el cuidador, el niño a manera de respuesta defensiva se comporta de manera autosuficiente, para así reducir la ansiedad que le genera no tener acceso a su figura de apego.

- Desinterés por el cuidador

El desinterés consiste en no prestar atención a las conductas del cuidador, no atender en los casos que se aleja o se acerca hacia el niño y el mostrar indiferencia hacia él.

Estas características se mostraron cuando en una de las clases, en lugar de llegar la maestra que anteriormente impartía el taller, entró un nuevo maestro para empezar a dar la clase y ninguno de los niños preguntó por la maestra anterior, a pesar de no haber sido avisados en cuanto al cambio del profesor.

En otra ocasión, el maestro se retiró antes de la hora en que se terminaba el taller, mientras los niños estaban en receso y cuando llegó la hora de regresar, los niños 3, 5 y 9 no preguntaron donde se encontraba el maestro y simplemente continuaron con sus actividades.

Nuevamente en una de las clases, el maestro, ante la imposibilidad de impartir el tema del día, por el ruido que hacían los niños, optó por decir que se quedaría callado hasta que ellos escucharan las indicaciones, pero a excepción de dos casos,

los niños 3, 5 y 6 parecieron no escuchar la advertencia y siguieron hablando más tiempo.

Un caso particular de la despreocupación o desinterés por el cuidador fue cuando durante la entrevista, el niño 6 al hablar de su padre dijo: “me abandonó desde chiquito, pero no siento nada”, diciendo que se llevaba bien con él, pero, a partir del divorcio de sus padres, ya no hablaban, pero no le afectaba y agregó: “ni siento feo”.

En otra de las entrevistas, el niño 2 menciona: “lo ignoro porque pone cosas para bebé”, al explicar que mientras el maestro imparte el taller o platica sobre un tema, él no lo escucha. En otra de las entrevistas, la niña 7 dice que no presta atención al maestro “porque luego está de amargado”, describiéndolo así en las ocasiones que les llama la atención.

Esta situación se repite en el niño 4 cuando explica que: “no le respondo porque no quiero estar estudiando, yo quiero estar afuera del salón”, por lo tanto, opta por hacer las actividades que desea y no las indicadas por el maestro.

El aparente desinterés confirma que los niños con un tipo de apego ansioso evitativo, reaccionan con poca o nula ansiedad en caso de que el cuidador se marche, como mencionan Stassen y Thompson (1998), y posteriormente cuando el adulto regresa, evitan el contacto, como se ejemplifico anteriormente en el apartado de evitación activa.

A esto, Cantón y Cortés (2000) agregan que los niños con apego de tipo ansioso evitativo, tienen desinterés ante las actividades y presencia de la figura de apego. Señalan así que es común el hecho de que el niño no responda a los intentos de interacción por parte del cuidador, y no reacciona en aquellas ocasiones que se retira o se acerca a ellos.

- Poca interacción

La interacción fue considerada como el contacto con los compañeros y/o maestros, con quienes se colabora y participa, pero en caso de los niños con apego de tipo ansioso evitativo, suelen ser pocas las ocasiones que el niño mantiene contacto con quienes le rodean.

Esto se presentó, por ejemplo, cuando la niña 12, a pesar de que sus compañeros compartían las películas de su agrado, ella permanecía sentada alejada del grupo, sin participar en la actividad y cuando el maestro la invitaba a participar, se limitaba a responder no.

Otra de las situaciones en que se evidenció la poca interacción fue cuando el niño 1, mientras los compañeros entraban al salón de clase y se reunían en pequeños grupos a platicar, él permanecía sentado en su lugar, sin saludar o mantener contacto con ellos; poco después llegó su hermana al salón para sentarse a su lado, entonces él le dijo algo en secreto para continuar así el resto de la clase.

En cuanto a la poca interacción con el maestro, se observó a la niña 8 cuando debía explicar su dibujo de la escuela con los compañeros y dijo: “Es la escuela y el Cerro del Águila”, sin querer platicar más al maestro sobre el dibujo, aun cuando el maestro intentó mantener una conversación sobre otros elementos que fueron agregados al dibujo, ella respondía con un asentimiento o palabras monosílabas.

Es visible también cuando el maestro pide alguna opinión acerca del tema de clase y la mayoría de los niños prefiere no responder, con la intención de no cooperar con las actividades que realizan, siendo los niños 11, 3, 9 y la niña 8, quienes regularmente se niegan a opinar acerca de la clase.

Por otro lado, al hacer la entrevista, la niña 7 respondió: “es que me gusta estar sola porque estoy sin que me molesten y hago lo que yo quiera”, refiriéndose a las ocasiones que no platicaba con los compañeros ni con el maestro durante el receso.

La poca interacción es explicada por Stone y Church (1983), por el uso de comportamientos y términos distintos a los que está acostumbrado en el entorno familiar. En relación con esto, Moraleda (1999) argumenta que resulta más difícil la interacción en aquellos niños que hasta el momento no habían tenido la oportunidad de relacionarse con otros, fuera de su entorno familiar pudiendo reaccionar de manera exigente y caprichosa, por ejemplo, en una ocasión una de las alumnas perdió un lapicero y cuando llegó el maestro, ella gritó: “¡Maestro ya me robaron mi lapicero, dígameles que me lo den ya!”, el maestro preguntó si alguien lo tenía, pero como ningún

niño había estado cerca de sus pertenencias, negaron haberlo tomado, a lo que ella respondió con exigencia: “¡Ya quiero mi lapicero!”, durante el resto del taller.

Otro resultado de la poca interacción es que algunos niños quedan fuera de los grupos de amigos, como cuando uno de los niños en el receso se sentó en el pasto, mientras el resto de compañeros formaban equipos para jugar fútbol. Stone y Church (1983) señalan que el permanecer a un grupo ayuda a crear tradiciones y lealtades con las cuales el sujeto formará parte de su identidad.

Debe ser considerado que los niños con quienes deben permanecer en el taller, son parte de un grupo formado de manera artificial, es decir, que no se conocían antes y otras personas son quienes los han integrado a esa aula. Por este motivo no se sienten unidos de manera afectiva en un inicio, como menciona Moraleda (1999), y optan por buscar la preferencia del maestro al acusar a los compañeros de romper alguna de las reglas. Por ejemplo, cuando uno de los niños, sin pedir permiso, salió del salón mientras el maestro no miraba y uno de los compañeros alertó al maestro, diciendo que ya se había ido su compañero; en otra situación, el maestro tenía material en el escritorio, incluyendo un globo que fue tomado por uno de los niños y al darse cuenta, otro compañero advirtió al maestro que su compañero lo había tomado.

De esa manera, la interacción en los niños del internado es por medio de frases breves, en ocasiones no quieren participar en actividades con el resto del grupo y al sentirse desunidos de manera afectiva, recurren a buscar la preferencia del maestro, por medio de la acusación de las conductas que hacen los demás niños del grupo.

- Relaciones sociales frías y distantes

Papalia y cols. (2009) señalan que, en la edad escolar, los niños deben ser capaces de hablar de sentimientos con otras personas e identificar sus emociones en función de las experiencias que han tenido. En el caso de estos niños, las relaciones sociales son frías y distantes al no compartir sus sentimientos, experiencias ni el demostrar afecto a sus compañeros o cuidadores.

Esto se hizo notar en mayor medida en las entrevistas, cuando se les preguntó sobre amigos y la expresión de afectos hacia ellos. El niño 4 menciona: “amigos, amigos... no tengo porque son llevados y cuando traigo dinero solo quieren que les *piche* y ellos no comparten” y en cuanto a la expresión de cariño, explica: “No demuestro cariño porque nadie hace lo que mi amigo que se fue”, recordando que tenía un compañero en el internado con el que compartía su comida, platicaban y jugaban juntos, pero actualmente no expresa cariño hacia nadie.

En cuanto a la niña 7, explica que platica con algunas compañeras y compañeros, pero que aun así no les contaría sus sentimientos ni les expresaría cariño, diciendo: “casi no les tengo confianza... y aunque les tuviera confianza tampoco les contaría porque si nos enojamos le podrían avisar a cualquier gente”, mostrando así que se relaciona de manera superficial y sin compartir experiencias importantes de su vida, manteniendo como temas de conversación las clases del día o gustos musicales.

En el caso de la niña 8, se muestran intentos por mantener temas superficiales en sus conversaciones, como gusto por música, chistes o inclusive jugar juntas, pero señala que no puede contarles todo a las compañeras, diciendo: “ya me ha pasado que se burlan o lo usan en mi contra” cuando recuerda que tiempo atrás platicó con una amiga y ella les informó a sus otros compañeros, los que se encargaron de hacer chismes al respecto.

Esto refleja que los niños con relaciones sociales frías y distantes, mantienen el contacto con otros para jugar en algunas ocasiones, pero en la mayor parte del tiempo es notable la distancia emocional entre ellos. Pereira (1991) argumenta que, en caso de no satisfacer la necesidad de seguridad del niño, específicamente en el componente del amor, el niño es incapaz de establecer relaciones con otros o estas se caracterizan por ser superficiales, debido a no recibir una expresión afectiva por parte del cuidador.

Cabe señalar que las experiencias y estímulos a los que se expone a los niños, son en las que el niño basará las relaciones interpersonales, según menciona Pereira (1991), al hablar de los distintos tipos de familia donde el niño puede desarrollarse.

- Hostilidad

La hostilidad considerada por Kostelnik (citado por García; 2012) como acciones o palabras dirigidas a la autoestima del otro, con una intención de manipularlo y lograr que haga lo que se le pide por medio de rumores, mentiras o alguna otra forma de

manipulación que encuentre el sujeto. Esto se hizo notar principalmente en las mentiras dichas al cuidador.

Por ejemplo, en una actividad el maestro pidió que escribieran las reglas del grupo, para esto el niño 6 optó por pedirle la libreta a la hermana, quien ya tenía su trabajo firmado, entonces arranco la esquina donde se encontraba la firma y entrego como propio el trabajo. Cuando el maestro cuestionó si el niño había realizado la actividad, él lo acepto y permaneció en esa postura a pesar de ver el nombre de la hermana en la portada de la libreta.

En otra ocasión, la niña 7, al hacer un concurso de memorización apuntaba las palabras, cuando la maestra había advertido que eso se prohibía para realizar la actividad. Entonces, cuando fue acusada por escribir las palabras, lo negó cuando aún mantenía el lápiz en la mano.

Cabe mencionar que las mentiras, con la finalidad de obtener lo que deseaban, se dirigían en mayor medida al cuidador, como cuando el niño 9 quería obtener mayor puntuación en un juego, dijo al maestro que había dicho más palabras de las que en realidad mencionó cuando fue su turno.

Otro aspecto que incluye la hostilidad es el mostrarse retador con el cuidador, por ejemplo, cuando el maestro pidió al niño 5 que entrará al salón para poder iniciar la clase, cuando este se negó permaneciendo en el pasillo, el maestro le dijo: “entras por las buenas o por las malas” y a esto, el niño 5 respondió con una sonrisa burlona:

“a ver, hágame entrar a la fuerza”, mientras seguía en el mismo lugar y después se despidió del maestro con un movimiento de la mano y se fue hacia las canchas.

Del mismo modo, la niña 7, mientras se le negó un permiso para salir del salón, respondió de modo retador diciendo: “*pus* yo me voy a ir porque me están esperando afuera”, cuando nuevamente se le negó el permiso se molestó y advirtió al maestro con que no podrían organizar un baile por su culpa para la clausura.

Con esto se puede rescatar lo que mencionó García (2012), en que los niños recurren a las mentiras y al hacer trampa en juegos como una reacción al mensaje de irresponsabilidad de los padres, al haberlos abandonado en algún momento de su vida.

Eso concuerda con el abandono que viven los niños del internado, ya que no mantienen cercanía ni contacto frecuente con los cuidadores en la mayoría de los casos identificados. Por su parte Moore (citado por Bowlby; 1985) explica que el niño, al tener experiencias en las que la figura de apego se muestra inaccesible y no responde a las necesidades, responde de manera hostil con los demás.

Específicamente, cuando el padre es quien está ausente, Pereira (1991) agrega que el niño no tiene un ejemplo de comportamiento adecuado por parte de alguien que considere admirable y, por ello, se mostrarán dificultades para diferenciar el bien del mal, como es la hostilidad en sus relaciones sociales.

Se finaliza con la explicación que ofrece Rice (1997), acerca de la hostilidad, al explicarla como una reacción a la disciplina autoritaria, en la que se busca la obediencia y el niño reacciona con hostilidad al cuidador, con irritabilidad y, además, se aleja del cuidador, como en el caso de la evitación activa.

3.4.2 Apego ansioso ambivalente

El segundo tipo de apego más común en los niños del taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, fue el ansioso ambivalente, que es caracterizado por presentar interés por estar cerca del cuidador, pero al tener acceso a él le rechazan.

Las características presentadas con mayor frecuencia son la dificultad para resolver problemas de manera independiente, vulnerabilidad, inseguridad, enojo, miedo a explorar el entorno, búsqueda de proximidad y resistencia al cuidador, las cuales son explicadas a continuación, con base en los casos de 4 niños a quienes se les asignó un número del 13 al 16 para señalar su comportamiento.

- Búsqueda de proximidad

La búsqueda de proximidad se refiere a los intentos para estar cerca del cuidador y mantener el contacto, a esto Bowlby (citado por Cantón y Cortés; 2000), le atribuye la función de protección y supervivencia, para en caso de presentarse una situación en la que corra peligro, poder recurrir al cuidador.

Cabe resaltar que la búsqueda de proximidad se presentó mayormente en las niñas, en comparación con los niños, quienes recurrían a la evitación.

Entre las niñas que buscaban proximidad, se observó cuando la niña 13 se encontraba fuera del salón viendo a los niños, mientras ellos jugaban en las canchas y a su lado se mantenían algunas de sus compañeras. En el momento que el maestro se dirigió a las canchas, la niña se dirigió al mismo sitio, dejando a las compañeras.

De igual manera se hizo notar cuando la niña 16 se integró al juego con las compañeras, en el momento que el maestro aceptó la invitación para jugar. En ese momento ella se acercó y busco tomarlo de la mano para jugar “pastel partido”.

Otra de las situaciones fue cuando todos los niños se encontraban en sus asientos en el centro del aula y al llegar el maestro al salón, las niñas 14, 13 y 16 comenzaron a acercarse al escritorio, poniendo sus sillas justo al frente del escritorio.

El cuanto al niño 15, se observó una ocasión en la que se encontraba en clase y al ver pasar al maestro por el pasillo, antes de iniciar el taller, salió con prisa para acercarse, decirle “hola” y seguir caminando a su lado, sin decir nada más.

Con relación a las entrevistas realizadas, la niña 14 mencionó: “nada más me quedo ahí con el maestro... aunque no me haga caso”, al hablar sobre las ocasiones en las que quiere estar cerca él.

Por otro lado, la niña 13 explica: “me quedó ahí cuando me están molestando otras niñas y me dicen *robona*”, mientras dice que busca estar cerca del maestro o persona que las cuida en ese momento, con la finalidad de que las otras niñas no la acusen de robar.

Con estas situaciones, se puede señalar que las niñas son las que buscan mayormente la cercanía con su cuidador, en relación con esto, Bowlby (1993) indica que de los 3 a los 6 años de vida, el infante posee la capacidad de determinar las ocasiones en las que es indispensable mantener la cercanía; pero en los casos presentados, los niños prefieren mantener cercanía con el cuidador la mayor parte del tiempo que es posible.

- Resistencia al cuidador

El resistirse al cuidador se presenta, según Cantón y Cortés (2000), al tener la oportunidad de tener contacto con el cuidador después de un período de separación. En dichas ocasiones el niño reacciona con golpes o empujones.

El niño 15, al presentar estas conductas reaccionó ante la llegada del cuidador con búsqueda de proximidad seguida de resistencia. Esto se reflejó en una ocasión mientras el grupo se dirigía al jardín para iniciar la actividad del día, el niño 15 iba detrás del maestro, quien mantenía su maletín colgado al costado. El niño reaccionó con un golpe al maletín, mientras seguía caminando y unos pasos adelante volvió a golpear el maletín, sin obtener respuesta del maestro.

En el caso de las niñas no se observaron golpes o empujones, su reacción era en función del enojo y pasividad ante los intentos del maestro por interactuar. Por ejemplo, la niña 14 cuando el maestro le preguntó si podría compartir lo que aprendió en la clase por la mañana, ella movía los hombros de arriba y abajo, mientras miraba hacia otro lado con el fin de no interactuar con el maestro.

Otra situación fue cuando la niña 16 mostraba enojo cuando el maestro le pedía que compartiera el dibujo que realizó en la actividad y ella respondió: “¡Ay, no, a mí para qué me pregunta!”, negándose a compartir con él su trabajo.

En cuanto a las entrevistas, la niña 16 expresó que solía molestarle con el maestro y explica: “en veces está de amargado y no lo quiero ni ver”, cuando en otras ocasiones, al estar él presente, lo sigue e intenta mantener la proximidad.

Por otro lado, la niña 13 prefiere no interactuar con el maestro, debido a que en ocasiones él regaña a los compañeros y ella dice: “sí me acerco y así... pero en veces no respondo a muchas cosas de las que me pregunta”.

Estas situaciones reflejan que los niños con el tipo de apego ansioso ambivalente, presentan enojo y pasividad ante la interacción, como lo menciona Solloa (2006), al señalar que, ante el reencuentro, los niños reaccionan con enojo o, por el contrario, son pasivos ante la interacción. En este caso se presenta en mayor medida que las niñas se muestran pasivas ante los intentos de interacción, a diferencia de los niños, quienes recurren a los golpes y al enojo.

- Dificultad para resolver problemas

Se comprendió a la dificultad para resolver problemas en aquellas ocasiones en las que los niños buscan el apoyo y atención del cuidador en situaciones que no requieren ayuda, debido a ser una actividad simple y adecuada a su capacidad.

Por ejemplo, en una ocasión el maestro explicó como actividad el uso de títeres para contar una historia, la niña 16, debía hacer una pequeña historia con base en dos personajes que ella elegiría. Cuando tenía los títeres, dijo dentro del diálogo de la historia los nombres de los personajes y después le pidió al maestro que él le ayudara a explicar lo que estarían haciendo. Él dio como opción que los personajes irían caminando por la calle y se dirigían al lugar que la niña quisiera, al no haber un lugar específico propuesto por el maestro la niña, le pedía que le dijera a donde irían y que debía decir cada personaje. Finalmente, la niña 16 no siguió la actividad porque el maestro se negó a decir el diálogo completo de los personajes.

Nuevamente se presentó en la ocasión que la actividad consistía en un dibujo de cómo ven la escuela, entonces, la niña 13 pedía ayuda al maestro para que dibujara el Cerro del Águila, el cual forma parte del paisaje de la escuela. Él le ayudó poniéndolo con un trazo ligero para que ella lo marcara con sus colores, después de esto la niña le pidió a una de sus compañeras que le ayudara a colorear su dibujo diciéndole: “no sé cómo colorearlo y no me sale bien”.

Por otro lado, el niño 15 recurría a pedirle a los compañeros que realizaran los trabajos por él, una de estas ocasiones pasó mientras debía escribir un listado y él le pedía a su compañera que le dijera qué palabras incluir en dicho listado.

Es en estas situaciones cuando se notó principalmente la dificultad para resolver problemas en su vida cotidiana; respecto a esto Panhofer (2008), aporta que los niños podrán ser dependientes de la maestra en la mayor parte de actividades que realicen.

Por su parte, Rice (1997) complementa al expresar que en caso de que el padre esté ausente, el niño buscará una figura masculina que reemplace al padre para intentar complacerla e imitarla. Esto se muestra en los casos que los niños piden ayuda al profesor con la intención de brindar los resultados que él desea.

- Vulnerabilidad

Se comprendió la vulnerabilidad como las características del niño que lo hacían susceptible a recibir daños psicológicos o físicos por parte de otros compañeros o de los mismos cuidadores, sin poseer la capacidad para enfrentar el peligro que la situación representaba para él.

Un ejemplo fue la niña 16, que constantemente recibía burlas acerca de los antecedentes familiares conocidos en la institución, y le decían con frecuencia: “la asesina”, debido a un problema que se presentó años atrás en su entorno familiar, al cual recuerda diciendo: “un primo por accidente le encajó el cuchillo a un muchacho y

en la otra escuela sabían y me decían cosas y me pegaban...” A esto ella reaccionaba llorando o buscaba a un maestro para estar cerca de él durante ese momento.

Otra situación se mostró cuando los niños 5 y 10, clasificados dentro del apego ansioso evitativo, se burlaban de la inasistencia al taller del niño 15, diciendo: “miedoso, ni llegó”. Posteriormente el maestro preguntó por él y todos los niños guardaron silencio, pero al salir un momento del salón, las niñas 14 y 16 le explicaban a otra compañera la razón por la cual no había asistido el niño, diciendo: “no vino porque los chiquillos lo amenazaron con pegarle si venía y mejor se escondió”, refiriéndose al niño 15 como quien fue amenazado y los niños 5 y 10 como quienes hicieron la amenaza.

El ser vulnerable se mostró de la misma manera cuando, al llegar la niña 16, el niño 9 se reía de ella, diciéndole: “¡Tú, qué! Si estás bien fea”, a lo que ella reaccionó volteando la cara en otra dirección.

Con respecto a las entrevistas, el niño 15 menciona: “son bien llevados y por eso no me junto con ellos, mejor solo para que no me peguen”, refiriéndose a los niños 5, 6, 9 y 10, que anteriormente ya le habían dado algunos golpes o se habían burlado de él.

El hecho de recibir burlas se volvió a presentar en la niña 13, cuando en la entrevista ella recordó que anteriormente, algunos de sus compañeros se burlaban de ella cuando participaba en clase y se equivocaba en la respuesta, pero ella optaba por

no responder nada y dejaba de participar en clase en algunas ocasiones, si esos compañeros estaban en clase.

Esto deja visible que los niños con apego ansioso evitativo, suelen ser vulnerables a recibir burlas y en algunos casos, golpes de los compañeros, razón por la cual inhiben conductas como participar en clase o decir lo que piensan libremente. Además de esto, se rescata que los niños que hacen dichas burlas o golpes, son los que están clasificados dentro del tipo de apego ansioso evitativo, esto confirma lo que Panhofer (2008) indica en función de que los menores con apego ansioso evitativo inician estos comportamientos y generan en los de tipo ansioso ambivalente, sentimientos de inseguridad, enojo y de mostrarse victimizados ante los demás.

- Inseguridad

Se reconoció como inseguridad al no confiar en la capacidad que se posee, reaccionando con nerviosismo y evitando situaciones que implican mostrar sus habilidades, por miedo a no realizarlo de manera apropiada.

La niña 13, cumplió con esta descripción de inseguridad cuando, al pedirle el profesor que pasará al frente a explicar el dibujo que realizó, en ese momento ella se limpiaba continuamente las manos en la ropa, debido a que estaban sudando y decía “es que no sé qué decir... mi dibujo está feo”, para después sentarse en su lugar antes de terminar con la explicación.

Posteriormente, el niño 15, cuando se le pidió que leyera un texto, empezó titubeando y con un tono de voz bajo; cuando el maestro le pidió que leyera más fuerte para que los demás escucharan, siguió leyendo de la misma forma y al recibir nuevamente la indicación dijo: “luego me equivoco y se van a burlar”, refiriéndose a los compañeros.

Nuevamente se observó algo similar cuando era el turno de la niña 14 para realizar una historia con títeres enfrente del grupo y no quiso realizarlo, diciendo: “yo no sé hacer historias, luego ni me sale bien... mejor solo veo las de mis compañeros” y aunque el maestro indicó la posibilidad de darle alguna idea para iniciar, ella decidió no participar por miedo a equivocarse y no hacer bien la historia.

En cuanto a la entrevista con la niña 16, se rescata el hecho de que continuamente piensa que no hará bien los trabajos y opta por no querer participar en algunas ocasiones, o solo mostrarle el trabajo al maestro, para que los compañeros no comenten nada al respecto.

Por otro lado, un comentario que mencionó la niña 13 explica que, debido a las burlas de los compañeros, siente que es mejor evitar las ocasiones en las que se puede equivocar y argumenta: “es que esos son bien burlones y desde que llegaron al internado nos decían cosas y ya no me animo a decir todo”, refiriéndose a “todo”, como las propuestas para la clase y las dudas que llegaba a tener en cuanto a las actividades.

Así pues, la inseguridad es asociada por Panhofer (2008), a ser vulnerables a burlas y agresiones por parte de los niños de apego evitativo principalmente, lo que genera el sentimiento de inseguridad. Otra explicación es brindada por Pereira (1991), al referir que los niños reaccionan con inseguridad debido a los cambios drásticos en su vida, al ser trasladados a una institución social, lo que refleja un abandono por parte de las figuras de apego con quienes solían frecuentarse.

En contraste a esa explicación, Heibrun (citado por Rice; 1997) menciona que la ausencia del padre tiene implicaciones en el autoconcepto, principalmente de las niñas. Esto se relaciona con las creencias negativas de sí mismas que presentan estas al pensar que no pueden realizar las actividades, sin importar que sean las adecuadas para su edad cronológica, pero al tener ellas una idea de no ser capaces, reaccionan con nerviosismo o evitación de esa situación.

En relación con esto, Mundaca y cols. (2000) señalan que, debido al abandono, el niño tiene una imagen negativa de sí, razón por la cual no se considera capaz de desempeñar las actividades cotidianas, además de no valorarse a sí mismo. De esta manera, Cantón y Cortés (2000) atribuyen a la representación mental del apego, la autoconfianza, dependiendo de la calidad de relaciones sociales que ha experimentado el niño, puntualizando que en estos casos los niños no confían en sus habilidades.

- Miedo a explorar el entorno

Para comenzar, el explorar el entorno se comprendió como el recorrer, observar e intentar comprender lo que es desconocido por el niño. Ante estas situaciones, el niño con apego de tipo ansioso ambivalente reacciona con miedo y se mantiene cerca del cuidador, o evita aquellas situaciones que le son desconocidas.

Un ejemplo del miedo a explorar se observó durante los recesos, cuando los niños tenían la oportunidad de recorrer la escuela, jugar y realizar nuevas actividades y en el caso de la niña 13, optaba por permanecer en los pasillos fuera del salón o en algunas ocasiones, recorría las canchas, acompañada por algunas compañeras.

Por otro lado, la niña 14, cuando se le propone que busque a la doctora para que la atienda por un dolor de cabeza, recurre a pedir a su compañera que la acompañe, para no tener que ir sola con la doctora, debido a que le daba miedo el hecho de ir sola al consultorio, ya que no lo había hecho antes así.

En cuanto a las entrevistas, se resaltan las palabras de la niña 13, quien explica: “me quedo en el salón cuando el maestro no está, porque si me salgo luego me pasa algo”, reflejando miedo a salir del salón de clases en el que cotidianamente pasa las tardes y explica, además, una falta de interés por conocer el resto de la escuela.

Otro caso se presenta cuando el niño 15 dice: “no voy *p'allá* porque está bien lejos y mejor me quedo más cerca de las canchas”, mientras señalaba un área verde

ubicada detrás de los comedores, donde normalmente los niños no realizan actividades. Esto refleja una falta de interés en la exploración del entorno en que se desarrolla el niño.

Nuevamente se presentó en el diálogo de la niña 16, quien mencionó que, al llegar al internado, prefería estar cerca del maestro para evitar recorrer la escuela sola y actualmente, sigue sin tener interés por recorrer todas las áreas de la escuela.

Conviene subrayar que Cantón y Cortés (2000) atribuyen el hecho de explorar el entorno como una posibilidad de estar expuesto a peligros, por lo cual, se considera la posibilidad de mantener la proximidad con el cuidador. Esto dependerá, según Bowlby (1993), de la percepción que se tiene la situación y con el paso de los años, el niño deberá ser capaz de separarse del cuidador para conocer su ambiente, ya que ha internalizado la seguridad que le propicia su figura de apego.

En resumen, los resultados obtenidos dejan visible que los niños con este tipo de apego, se mantienen cerca del cuidador para evitar explorar el entorno, por una posible percepción de peligro y no tener una representación mental del apego que favorezca la autoconfianza para enfrentar las situaciones por sí solo, como mencionan Cantón y Cortés (2000).

CONCLUSIONES

Al haber mostrado los resultados obtenidos, se retoman los objetivos particulares planteados al inicio de la investigación, los cuales permiten responder a la pregunta de investigación basada en los resultados obtenidos con los niños del Centro de Integración Social N° 16.

Para comenzar, se planteó el objetivo 1, con la finalidad de brindar el concepto de apego, cumpliéndose en el capítulo 1, denominado precisamente Apego, tomando como definición central la brindada por Kennell, Voos y Klais (citados por Panhofer; 2008) quienes consideran el apego como un lazo afectivo entre dos individuos que perdurará en el tiempo y espacio, uniéndolas emocionalmente.

El objetivo particular número 2 hace distinción entre los tipos de apego con base en la teoría consultada, esto se cumplió nuevamente en el capítulo 1, tomando como clasificación de los tipos de apego: seguro, ansioso y desorganizando, señalando que el tipo de apego ansioso tiene una subdivisión: ansioso evitativo y ansioso ambivalente.

Mientras tanto, el objetivo particular número 3, consistió en consultar información acerca del desarrollo infantil para extraer las principales áreas de progreso en la niñez intermedia. En relación con esto, se consideraron el área afectiva, física, social y cognitiva dentro del capítulo 2, denominado Niñez.

Como objetivo 4, se planteó mencionar teóricamente los factores que influyen en el desarrollo durante la niñez. Esto se cumplió dentro del capítulo 2, al hablar de la influencia que tienen elementos como: la nutrición, el sueño, la salud, la seguridad, el juego y la estructura familiar en la vida del niño.

En cuanto al objetivo número 5, implicó el análisis de los datos obtenidos para determinar el tipo de apego que predomina en el taller de lectura y redacción del Centro de Integración Social N° 16, de Paracho, Michoacán. En resumen, se obtuvo que el tipo de apego que predomina en el taller de lectura y redacción es el apego ansioso evitativo, con un total de 9 niños y 3 niñas.

Conforme se cumplieron los objetivos particulares, el objetivo general se fue concretando y es en el capítulo 3, dentro del análisis de resultados, que se describen los resultados a profundidad, brindando la posibilidad de responder la pregunta de investigación: ¿Cómo es el tipo de apego los niños del taller de Lectura y Redacción dentro del Centro de Integración Social N° 16?

En resumen, se obtuvo que las manifestaciones de los niños de apego ansioso evitativo consisten en la evitación, despreocupación del cuidador, independencia prematura, poca interacción, hostilidad y relaciones sociales distantes; e en cuanto a los niños con apego ansioso ambivalente, se identificaron intentos de mantener proximidad con el cuidador, pero presentando también resistencia hacia él, así como dificultad para resolver problemas por sí solos, vulnerabilidad a burlas por parte de los niños de apego ansioso evitativo, inseguridad y miedo a explorar el entorno. Se resalta

que las niñas fueron quienes mostraron principalmente las conductas del apego ansioso ambivalente y los niños, las del tipo ansioso evitativo.

Finalmente, se reconoce el impacto del abandono y de las relaciones sociales con las que han crecido estos niños, dichas condiciones han propiciado como respuesta de protección el cumplir las características del apego ansioso.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou Jurgenson Juan Luis. (2004)
Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.
Paidós. México
- Bowlby, John. (1985)
Apego y pérdida: La separación.
Editorial Paidós Psicología Profunda. España.
- Bowlby, John. (1993)
El vínculo afectivo.
Ediciones Paidós. España.
- Cantón Duarte, José; Cortés Arboleda, M. Rosario. (2000)
El apego del niño a sus cuidadores: Evaluación, antecedentes y consecuencias para
El desarrollo.
Alianza Editorial. Madrid.
- Delval, Juan. (1998)
El desarrollo humano.
Siglo veintiuno editores. Madrid, España
- Flavell, John H. (1990)
La Psicología Evolutiva de Jean Piaget.
Editorial Paidós. México.
- García Sánchez, Ana Karen. (2012)
Conductas agresivas en niños con padres ausentes que habitan en casa hogar.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del
Pilar. (2010)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. Perú.
- León Olivé; Pérez Ransanz Ana Rosa. (2006)
Metodología de la investigación.
Editorial Santillana.
México.
- Maier, Henry W. (1984)
Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.
Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

- Moraleda, Mariano. (1999)
Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud.
Alfaomega Grupo Editor. México.
- Panhofer, Heidrun. (2008)
El cuerpo en psicoterapia: Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia.
Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally; Duskin Feldman, Ruth. (2009)
Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia.
Editorial McGraw-Hill. México.
- Pereira de Gómez, María Nieves. (1991)
El niño abandonado: familia, afecto y equilibrio personal.
Editorial Trillas. México.
- Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (1984)
Psicología del niño.
Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- Rice, Philip F. (1997)
Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital.
Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A. México.
- Solloa García, Luz María. (2006)
Los trastornos psicológicos en el niño: etiología, características, diagnóstico y tratamiento.
Editorial Trillas. México.
- Spitz, René. (1993)
El primer año de vida.
Fondo de Cultura Económica. Nueva York.
- Stassen Berger, Kathleen; Thompson, Ross A. (1998).
Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia
Editorial Médica Panamericana, S.A. Madrid, España.
- Stone, Joseph L.; Church, Joseph. (1983)
Niñez y adolescencia.
Editorial Horme. Buenos Aires.
- Watson, Ernest H.; Lowrey, George H. (1987)
Crecimiento y desarrollo del niño.
Editorial Trillas. México.

MESOGRAFÍA

Garaigordobil Landazabal, Maite; Fagoaga Azumend, José María. (2006)
“El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares”.
Editorial Centro de investigación y Documentación Educativa.
<https://books.google.com.mx/books?id=QxuyWt0uu6kC&printsec=frontcover&dq=El+juego+cooperativo+para+prevenir+la+violencia+en+los+centros+escolares.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwip4tiBnMvJAhXrz4MKHWGkC00Q6AEIGzAA#v=onepage&q=El%20juego%20cooperativo%20para%20prevenir%20la%20violencia%20en%20os%20centros%20escolares.&f=false>

Gómez, Marcelo M. (2006)
“Introducción a la metodología de la investigación científica”.
Editorial Brujas. Argentina.
https://books.google.com.mx/books?id=9UDXPe4U7aMC&pg=PA85&dq=define+enfoque+dise%C3%B1o+tipo+de+estudio+y+tipo+de+alcance&hl=es&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIj73v_bCdyAIVCAOSCh1kyADu#v=onepage&q=define%20enfoque%20dise%C3%B1o%20tipo%20de%20estudio%20y%20tipo%20de%20alcance&f=true

Ledesma Mora, José G. (1989)
“Psicología educativa”.
Editorial Progreso. México, D.F.
<https://books.google.com.mx/books?id=iZ7bQEAzivsC&printsec=frontcover&dq=Mora+Ledesma+Psicolog%C3%ADa+educativa&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiLueWsm8vJAhWRnoMKHYurAOIQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Mora%20Ledesma%20Psicolog%C3%ADa%20educativa&f=false>

Martínez Álvarez, José L.; Fuertes Martín, Antonio; Orgaz-Baz, Begoña. (2014)
“Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual”
Anales de Psicología. Vol. 30 N°1. Murcia, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16729452022>

Martínez R., Luis Alejandro. (2007)
“La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación”
Institución Universitaria Los Libertadores
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf

Méndez Tapia, Lorena; González Bravo, Luis. (2002)
“Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales”
Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. 11 N°2. Chile.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26411206>

Mundaca Rosas, Mario; Gallardo Rayo, Iris; Díaz Angulo, Pamela. (2000)
“Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados”:
Revista de Psicología Vol. 9 N° 1.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26409110>

Rodríguez Calva, Patricia. (2013)
“Huérfanos, 1.8 millones de niños huérfanos”
Excélsior. México, D.F.
<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/04/28/896348>


Román, Maite; Palacios, Jesús. (2011)
“Separación, pérdida y las nuevas vinculaciones: El apego en la adopción”
Acción Psicológica, Vol. 8. N° 2. Madrid, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766008>


Sher, Bárbara. (2004)
“Juegos para mejorar la autoestima en los niños”.
Editorial Selector. México.
https://books.google.com.mx/books?id=-ZWuQ4G47T0C&printsec=frontcover&dq=Sher+Barbara&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjcj_vLm8vJAhXDriMKHWcnAJkQ6AEIHTAA#v=onepage&q=Sher%20Barbara&f=false

Toro Jaramillo, Iván Darío; Parra Ramírez, Rubén Darío. (2006)
“Método y conocimiento: metodología de la investigación”.
Editorial de la Universidad EART. Medellín, Colombia.
<https://books.google.com.mx/books?id=4Y-kHGjEjy0C&pg=PA158&dq=dise%C3%B1o+no+experimental&hl=es&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMIInf-Xu7SdyAlVi1ySCh2qGw0H#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20no%20experimental&f=true>

Valdez Medina, José Luis; González-Arratia López Fuentes, Norma Ivonne; Sánchez Martínez, Nahely Sarahí. (2007)
“Los apegos de los adolescentes mexicanos: un análisis por sexo”
Psicología Iberoamericana, Vol. 15, N° 1. Distrito Federal, México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915928003>

Faltante: León; 2006, p 79.

		 UNIVERSIDAD DON VASCO A.C Incorporación UNAM: 8727-25																Fecha:			
																		Actividad:			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Nombres:																		Notas:			
		APEGO ANSIOSO EVITATIVO																			
Rechazante																					
Desinteres																					
Independiente																					
Prefiere estar solo																					
No involucra emoción																					
Hostil																					
Retador																					
Enojado																					
Resentimiento																					
Rel. sociales distantes																					
Rel. sociales frías																					
Rel. sociales rígidas																					
		Con el cuidador																			
No mantiene contacto																					
Ignora sus llamados																					
cuidador																					
Cuidador distante																					
		Separación																			
Ausencia de ansiedad																					
No busca al cuidador																					
No hay llanto																					
		Reencuentro																			
Ignora al cuidador																					
Deseo de estar solo																					

		 UNIVERSIDAD DON VASCO A.C Incorporación UNAM: 8727-25																Fecha: _____			
																		Actividad: _____			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Nombres:																		Notas:			
		APEGO ANSIOSO AMBIVALENTE																			
Miedo a explorar																					
Dificultad para resolver problemas																					
Victimizado																					
Inseguro																					
No responde a la interacción																					
Dependiente																					
		Separación																			
Angustia																					
Intensa ansiedad																					
		Reencuentro																			
Difícil de consolar																					
Rechaza al cuidador																					
Busca proximidad																					
Enojo																					
Protesta																					

