

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación

APEGO Y COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS PROVENIENTES DE FAMILIAS MULTIPROBLEMÁTICAS

TESIS

Para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta:

Isis Perla Guadalupe Medina Sánchez

Asesor Director:

DRA. MARCELA SOTOMAYOR PETERSON

Asesores Dictaminadores:

Dra. Ma. de Lourdes Samayoa Miranda

M.S.P. Ma. Elena Reguera Torres

M.C. Macrina Pineda León

Hermosillo, Sonora, México

Enero, 2017

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	6
RESUMEN.....	7
I. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Planteamiento de problema y justificación de estudio.....	9
II. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL.....	12
2.1 Breve revisión de las principales aproximaciones teóricas en el estudio del desarrollo infantil.....	12
2.2 Desarrollo psicosocial y Teoría del Apego.....	16
2.3 Origen y formulaciones de la Teoría del Apego.....	17
2.4 Estilos de apego.....	19
III. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE ENTORNO FAMILIAR, SU RELACIÓN CON EL APEGO Y CON LA COMPETENCIA SOCIAL EN EL NIÑO.....	23
3.1 Calidad de la interacción madre-niño y apego.....	25
3.2 Apego y competencia social en el niño.....	27
3.3 Estrategia de investigación.....	30
3.3.1 Tipo de investigación.....	31

3.3.2	Objetivos de investigación.....	32
3.3.3	Preguntas de investigación e hipótesis.....	32
3.3.4	Definición conceptual y operacional de variables.....	34
3.3.4.1	Apego seguro.....	34
3.3.4.2	Apego inseguro.....	35
3.3.4.3	Competencia social.....	35
IV.	MÉTODO.....	36
4.1	Participantes.....	36
4.2	Instrumentos.....	37
4.3	Procedimiento.....	38
V.	RESULTADOS.....	39
VI.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	50
VII.	ANEXO.....	54
VIII.	REFERENCIAS.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los datos demográficos de los participantes.....	40
Tabla 2. Frecuencia de rasgos en el Dibujo de Familia del total de la muestra según Kaplan & Main (1986).....	42
Tabla 3. Comparación en la frecuencia de rasgos según el grupo de pertenencia.....	44
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de Competencia Social y Problemas de Conducta.....	45
Tabla 5. Diferencia de medias con t de Student.....	45
Tabla 6. Análisis de Correlación Bivariada entre todas las variables del estudio.....	49

RESUMEN

El estudio de las relaciones sociales y el efecto de las mismas sobre el individuo es un tema relevante en sí mismo, por las importantes repercusiones de dichas relaciones para el desarrollo. En esta tesis se explora si el apego emocional del niño hacia sus padres influye en la competencia social que éste adquiere. Dado el objetivo, se reportan los resultados que se obtuvieron de la investigación realizada, en la que se utilizó una estrategia de análisis que incluye la identificación de rasgos de apego seguro e inseguro presentes en el Dibujo de Familia (Kaplan y Main, 1986), y una valoración del nivel de competencia social del niño en una muestra conformada por 98 niños(as) con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, pertenecientes a dos escuelas primarias ubicadas en la Ciudad de Hermosillo, Sonora; divididos en dos grupos: niños objetivo, aquellos identificados por el equipo de USAER (SEP) como de bajo rendimiento y provenientes de familias multiproblemáticas; y niños control, aquellos que no han sido identificados como tales.

Los resultados muestran una mayor presencia de rasgos asociados al apego seguro en el grupo control y una mayor presencia de rasgos de apego inseguro en el grupo objetivo. Al mismo tiempo que se encuentran asociaciones positivas y significativas entre apego seguro y orientación a la tarea, tolerancia a la frustración, y habilidades interpersonales; así como entre apego inseguro y problemas de aprendizaje. Esta tesis se aborda desde un enfoque cuantitativo con un estudio de alcance descriptivo correlacional y diseño transversal.

Palabras clave. Apego seguro, apego inseguro, competencia social

I. INTRODUCCIÓN

Frente a la realidad en la que nos encontramos inmersos, podemos dar cuenta de diversos problemas sociales que aquejan a nuestra sociedad tales como los que la literatura ha planteado que se ven acrecentados en situaciones de desventaja socioeconómica. Si tenemos en cuenta que una gran parte de la población en nuestro país pertenece a estratos socioeconómicos bajos, es fácil suponer que el seno familiar enfrenta numerosos retos para promover un óptimo desarrollo en sus niños. En esta tesis se espera explorar si el apego establecido en los niños hacia sus padres influye en el desarrollo de su competencia social, como una manera de entender el impacto del contexto familiar en los resultados de la crianza. De esa manera, el contenido de esta tesis consta de cinco apartados que se detallan a continuación:

Primero, en el marco teórico-conceptual se describen brevemente teorías de apego y desarrollo, poniendo especial énfasis en el desarrollo infantil, además de estudios previos que se relacionan con el planteamiento del problema basado en la revisión de la literatura. Así por ejemplo, se describen los postulados básicos según John Bowlby y Mary Ainsworth (Oliva, 2004), además de presentarse hallazgos reportados por autores como Konrad Lorenz, Harlow y Zimmerman (1993); Papalia, Wendkos y Duskin (2005); Kobak y Sceery (1988), Mikulincer, Shaver y Pereg (2003), entre otros.

En la segunda parte se encuentran los antecedentes de la investigación que le dan soporte a los puntos que se desarrollan posteriormente, en particular este apartado está conformado por la presentación de evidencia de investigación en los temas de

niño y su madre es una parte esencial de la vida. De acuerdo al autor, Bowlby desde 1958 menciona que el fin de la relación es sentir cercanía con la otra persona, ya que a su lado se siente protegido y seguro, de esa manera se construyen vínculos de apego entre el niño y la persona que satisface sus necesidades. Las señales que recibe el niño a partir de la interacción con su madre son internalizadas por el mismo, construyéndose en el niño las representaciones cognitivas que indican como percibe su entorno y a su figura de apego. Las particularidades de la interacción definen el estilo de apego los cuales fueron descritos por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978). Las representaciones o esquemas cognitivos que el niño tiene sobre su figura de apego son guía fundamental de comportamiento social, es decir, representaciones de apego seguro facilitan conductas y relaciones satisfactorias, por lo contrario, el apego inseguro está asociado a una mayor aparición de problemas de conducta y deficiente rendimiento escolar. Esto es, la competencia social refleja un ajuste adecuado del comportamiento en situaciones sociales donde el niño puede regular sus emociones e interactuar con otros niños efectivamente (Waters y Soufre, 1983).

Pese a la gran cantidad de estudios que han mostrado la relación entre apego seguro y competencia social sobre todo en poblaciones europeas (Castaño, 2010) y colombianas (Arango, 2007), aún persiste una laguna de conocimiento referida a si dicha relación se presentaría de igual manera en niños mexicanos e inclusive de nuestra región, dadas las diferencias culturales que pueden propiciar distintas prácticas de crianza. De acuerdo a Hayton (2002) la cultura se define como el conjunto de valores compartidos, creencias y comportamientos esperados. Dependiendo de la cultura, la forma en que nos comportamos en situaciones similares es distinta, dada la

variabilidad cultural. Por ejemplo, Santillán (2009) cree que la crianza infantil en barrios populares de Buenos Aires, Argentina; espacios caracterizados por la conflictividad y desigualdad, donde se construyen sentidos relativos a la buena educación y la responsabilidad parental, comparadamente con culturas como la afrocolombiana donde la crianza en las comunidades hay concordancia entre lo que se quiere y lo que se puede lograr de acuerdo con las condiciones de vida de la comunidad y las formas autorizadas para conseguirlo; a los niños se les cría con anhelos limitados por las condiciones reales y cuando son adultos aceptaban insertarse en el mundo en el que han crecido (Tenorio, 2002).

Aunado a esto, algunos estudios hablan de que en contextos familiares definidos como multiproblemáticos (González, 2006) las funciones del rol parental pueden estar alteradas. En estos casos, donde las familias enfrentan numerosos retos propiciados por condiciones de marginación o desventaja social (i.e. aislamiento social, hacinamiento, estilos educativos inadecuados, transmisión generacional de patrones de crianza problemáticos, entre otros) podría suponerse que la función nutricia de los padres, emocionalmente hablando, se vea comprometida y por ende su capacidad de fomentar un sano desarrollo psicoemocional de sus niños. Por lo que resulta relevante, explorar la relación entre apego y competencia social, no solo en grupos culturales como el nuestro, sino además en una población de niños definidos como de bajo nivel socioeconómico, como se plantea en esta tesis.

Palacios et al. sugiere que las interrogantes y objetivos orientados a la fundamentación de variables, han permitido realizar hipótesis para el avance de lo que hoy conocemos sobre apego y desarrollo socio afectivo. Esta tesis pretende contribuir

en ese sentido, por lo tanto, se explora la relación del vínculo de apego entre el niño y su cuidador y la competencia social en una población de niños de primaria identificados como de bajo nivel socioeconómico.

II. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1 Breve revisión de las principales aproximaciones teóricas en el estudio del desarrollo infantil

El término desarrollo hace referencia a los cambios que con el tiempo se producen en el cuerpo, pensamiento y conducta, lo cual se debe a la biología y a la experiencia (Craig, 2010), este proceso comienza con la concepción y se prolonga durante toda la vida, mismo que para efectos de estudio suele dividirse en etapas: periodo prenatal; infancia; niñez media; adolescencia; juventud o adultez temprana; madurez o adultez media y vejez o adultez tardía.

Desde una perspectiva psicológica, Papalia, Wendkos y Duskin (2005) definen el desarrollo como la evolución, crecimiento global de las personas como un proceso que dura toda la vida y que puede estudiarse científicamente a lo largo del ciclo vital. El ser humano vive situaciones en las que a medida que aumenta su complejidad, su comportamiento es cada vez más diferenciado, varía de persona a persona acorde a intereses, habilidades y circunstancias variadas, por consiguiente, el estudio del proceso de cambio suele ser interdisciplinario; en concordancia con lo que dice Muslow (2008), esto parece ser el resorte de aprendizaje para desarrollarse en el contexto de

cada persona desde una perspectiva del desarrollo humano. Existen muchas teorías que nos ayudan a entender porque las personas se desarrollan de la manera en como lo hacen, cada teoría enfatiza diferentes procesos del desarrollo. La necesidad de acotar campos de investigación a la hora de describir los procesos del desarrollo obliga a diferenciar áreas más específicas que para su mejor estudio se han dividido en tres dimensiones que, plantean los teóricos, en realidad se encuentran entrelazadas: la primera es la dimensión del desarrollo físico, la segunda la del desarrollo cognoscitivo y por último aquella que estudia el desarrollo psicosocial (Enesco, 2001).

El desarrollo físico se refiere a los cambios corporales que experimenta el ser humano, el crecimiento físico especialmente en altura y peso, y en los que están implicados tanto el desarrollo cerebral, óseo y muscular, y otros aspectos del desarrollo psicofisiológico como la maduración sexual (Enesco, 2001; Maganto y Cruz, 1996), capacidades sensoriales, habilidades motoras y la salud (Papalia, 2005). Por su parte, el desarrollo cognoscitivo se refiere al cambio y la estabilidad de las capacidades mentales como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento moral y la creatividad. En tanto, el desarrollo psicosocial incorpora el estudio de la vida afectiva y emocional, identificando el cambio y estabilidad de la personalidad y el tipo de relaciones que se establecen con otras personas en distintos contextos sociales (familia, escuela, trabajo, etc.) y el papel que aquéllas desempeñan en la adaptación social (Papalia, 2005; López, Etxebarria, 1999; Rodrigo, 1994).

Cada dimensión de estudio del desarrollo se hace a través de teorías específicas para tal dimensión, así, para Jean Piaget en el campo del desarrollo cognoscitivo las habilidades se adquieren en etapas diferenciadas durante las cuales el niño concibe el

mundo en una forma distinta al adulto, centra su teoría en los procesos del pensamiento y en la conducta que refleja esos procesos.

Piaget distingue cuatro grandes periodos en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, unidos al desarrollo de la afectividad y de la socialización del niño, las cuales se dividen en: etapa sensorio-motora que va desde el nacimiento hasta los 2 años; etapa pre-operacional que se sitúa entre los 2 y 7 años; etapa de las operaciones concretas entre los 7 y 12 años; y etapa de las operaciones formales la cual se ubica entre los 12 y 16 años. Piaget creía que el desarrollo cognoscitivo empieza con una habilidad innata para adaptarse al ambiente.

Por su lado Vygotsky, también un teórico del desarrollo cognoscitivo, enfatiza la participación activa de los niños con su ambiente, por su influyente relevancia en procesos cognoscitivos del desarrollo. La teoría de aprendizaje se basa en la actividad como proceso de transformación del medio a través de instrumentos, es decir, el sujeto no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Para que sea posible la modificación de los estímulos, el sujeto utiliza instrumentos, los cuales divide en herramientas y signos, siendo estos los que actúan como mediadores de las acciones. Consideraba el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo, afirmando que los niños aprenden a través de la interacción social. A diferencia de Piaget, el cual centra su atención en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio; Vygotsky se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna.

Por otro lado, las emociones, la personalidad y las relaciones sociales constituyen en conjunto el *desarrollo psicosocial* (Papalia et al. 2005). Al igual que en el estudio del desarrollo cognoscitivo, el estudio del desarrollo psicosocial ha generado diversas teorías; a continuación se mencionan las más relevantes.

Sigmund Freud en su teoría psicoanalítica, considera que el desarrollo psicosocial es moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta humana. Describe el desarrollo del niño desde un punto de vista psicosexual, llegando a proponer estadios de desarrollo y manifestaciones de la misma como resultado de impulsos sexuales, iniciando con la etapa oral desde el nacimiento hasta los 2 años de edad; etapa anal que se posiciona de los 2 a los 3 años; etapa fálica abarca 3 y 4 años; etapa de latencia que va de los 5 y 12 años, y etapa genital situada entre los 12 y 18 años.

Otros teóricos, ampliaron y modificaron la perspectiva psicoanalítica, tal es el caso de Erik Erikson con la teoría psicosocial, la cual enfatizaba la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Estas etapas se identifican y nombran según el logro del desarrollo que cada una persigue; así, la primera etapa que va desde el nacimiento hasta los 12 meses de edad es nombrada como "confianza vs. desconfianza", la siguiente de "autonomía vs. vergüenza" la cual abarca un periodo de tiempo de los 2 a los 3 años; seguidamente se encuentra "iniciativa vs. culpa" en la edad de 3 y 6 años; "industria vs. inferioridad" entre 7 y 12 años; dando lugar a "identidad vs. confusión de rol" entre 12 y 18 años; entre 19 y 20 años "intimidad vs. aislamiento"; la siguiente "generatividad vs. estancamiento" de 20 a 50 años; y finalmente "integridad vs. desesperación" que se ubica entre los 50 y 80 años. De esta manera se describen ocho

etapas del ciclo vital, según la teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y a una personalidad y un sentido de identidad menos sanos.

2.2 *Desarrollo psicosocial y Teoría del Apego*

■ El desarrollo del niño no se da en el vacío, sino que se produce por la interacción del niño con personas significativas del entorno que le brindan un ambiente estimulante, quizás en el desarrollo psicosocial es donde la calidad de estas interacciones humanas es más notoria, de acuerdo con esto Craig (2010) menciona que las relaciones ejercen un profundo impacto en el niño, ya sean sensibles y sólidas o inestables. El niño en edad inicial es totalmente dependiente, tiene una fuerte necesidad de cuidado especialmente en esa etapa, uno de los medios de comunicación con el que expresa necesidades físicas como el hambre, sueño o dolor, además de la necesidad de contacto con otros, es el llanto, mismo que la madre poco a poco va comprendiendo el motivo de su causa. Así como el afecto va en dirección de la madre hacia el niño, también se establece un intercambio del niño hacia su madre, es así como se van estableciendo relaciones emocionales con las personas del contexto más cercano (generalmente suele ser el familiar), siendo estas relaciones la base para las dimensiones del desarrollo psicosocial del niño. Las interacciones positivas que tienen lugar con la persona que lo cuida de forma estable, va proporcionando seguridad en el niño, lo cual es fundamental, no solo para el desarrollo cognoscitivo sino también para el desarrollo socio emocional, la familia es un agente constructor de estos aspectos al

ofrecer modelos que son compatibles con la realidad y generar espacios que favorecen o entorpecen el desarrollo emocional con el cual se hace frente a situaciones vitales cotidianas que afrontamos de acuerdo al momento en que se viven y con herramientas que se adquieren en el seno familiar (Muslow, 2008). Los niños establecen vínculos con las figuras que los cuidan a la vez que aprenden a confiar en la medida en que ven atendidas sus necesidades, de esa manera, un vínculo afectivo fuerte; cercano; recíproco y estable; desempeña una función importante para el bienestar del niño, en base a la seguridad originada por el establecimiento de apego, el cual a la vez mantiene una estrecha concordancia con las relaciones que tendrán lugar en el futuro. Algunos teóricos, como Bowlby en su teoría del apego y Ainsworth con su propuesta de los estilos de apego, dan especial importancia a la vinculación afectiva como una necesidad primaria, tal como se expone a continuación.

2.3 *Origen y formulaciones de la Teoría del Apego*

Según los autores, las primeras investigaciones de Bowlby se centraron en la importancia de la interacción real con los padres en el desarrollo de la personalidad del niño, sus observaciones comenzaron a plantearle serias dudas de lo que hasta ese entonces era la interpretación más aceptada de los vínculos afectivos por los teóricos psicoanalistas. Cabe mencionar que Freud y Bowlby compartían ciertas similitudes en la consideración de la afectividad, la diferencia radica en su concepción del apego como necesidad primaria (Melero, 2008).

A decir del autor, los etólogos tuvieron una importante participación en los orígenes de la teoría del apego. Las aportaciones más relevantes fueron los estudios de Konrad Lorenz y los de Harlow y Zimmerman.

Lorenz (1993) en sus investigaciones observó como las crías desarrollaban un fuerte vínculo con la figura materna independientemente de la satisfacción de necesidades fisiológicas. Estudiando la conducta de aprendizaje de patos describió la existencia de un periodo crítico que aparecía al poco tiempo del nacimiento y durante el cual las aves se vinculaban al progenitor, el cual fue denominado impronta.

Desde la perspectiva de la etología se considera que los bebés de muchas especies, incluida la humana, nacen con una serie de innatismos que predisponen hacia la formación de un vínculo con los cuidadores destinado a favorecer la supervivencia individual. Por su parte, Harlow y Zimmerman (1958, 1959; citados en Melero, 2008) en un estudio observaron que cuando los bebés de monos con los que trabajaban eran llevados a la sala de experimentación, exhibían conductas de apego con los trapos utilizados para cubrir las cajas de experimentación, mostrando incluso enfado cuando éstos eran retirados por cuestiones sanitarias. Las aportaciones realizadas desde la etología, menciona el autor, fueron un impulso para Bowlby, lo que unido a sus propias observaciones, le ayudaron a elaborar las primeras formulaciones de la teoría del apego.

El término apego fue introducido por Bowlby (1958, citado en Repeteur y Quezada, 2005) posteriormente fue estudiado por Ainsworth y es actualmente utilizado por los teóricos del desarrollo y del vínculo. La conducta de apego es definida por

Bowlby (1983, citado en Oliva, 2004) como "el lazo afectivo duradero manifestado por cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado". Bowlby planteó que las experiencias reales con los cuidadores eran el principal responsable del desarrollo, llegando a afirmar que es la privación materna el determinante de la patología emocional. El modelo propuesto se basa en la relación de cuatro expresiones de conducta, entre las que se encuentra la conducta de apego, la de exploración, las reacciones de miedo a los extraños y la conducta afiliativo. Las conductas de apego son todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego. Cuando se expresan las conductas de apego disminuye la exploración del entorno. El miedo a los extraños supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego. Las conductas afiliativas se refieren al interés que muestran los individuos por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos. Todos estos repertorios o sistemas conductuales se encuentran relacionados entre sí (Fonagy, 1999). El postulado original considera que los bebés, están provistos de un sistema conductual de apego, como una condición esencial de la especie humana, así como otras especies, y postula una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos.

2.4 Estilos de apego

En base a estudios observacionales, Ainsworth (1963) hace importantes contribuciones al concepto de apego planteado por Bowlby, en cuanto a diferencias

individuales en la calidad del vínculo. Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) hicieron una importante contribución en cuanto a las diferencias que presentan los niños ante la reacción de separación y reencuentro con su cuidador, en base a observaciones en un procedimiento de laboratorio denominado "La situación extraña"; el cual implica observar al niño en su interacción con la madre y un extraño, en un entorno desconocido. En un primer momento la madre y el niño son introducidos en el cuarto de laboratorio donde se puede observar a la madre interactuando con el niño, a la vez que el niño se desplaza libremente por el espacio. Momentos después se incorpora un desconocido, mientras esta persona juega con el niño, se le pide a la madre que salga del cuarto e inmediatamente el niño abandona la actividad que estaba realizando. La madre regresa y se reúne con el niño retomando la actividad de juego, después de un momento vuelve a salir, esta vez con el desconocido dejando al niño completamente solo, y desde el exterior a través de una cámara de gesell se observan las reacciones del niño. El desconocido regresa y se siguen observando de igual manera las reacciones del niño ante la separación de la madre, mismas que disminuyen cuando finalmente se le pide a la madre que regrese y se reúna con el niño de nuevo.

A partir de este procedimiento, Ainsworth et al. identificaron tres patrones de vínculo: *apego seguro*, *apego inseguro-ambivalente* y *apego inseguro-evitativo*.

El patrón de *apego seguro* se caracteriza por una exploración activa en presencia de una figura de base segura, usualmente la madre o cuidador principal, así como de la emisión de una conducta de apego en ausencia de la figura y búsqueda de proximidad hacia la misma en el reencuentro; así, una vez situados en este episodio, se vuelve a una exploración activa en presencia del cuidador. El *apego inseguro-*

ambivalente se identifica con una mínima expresión de conducta exploratoria del entorno, el niño se muestra ansioso ante la separación y tiene respuestas ambivalentes en el momento del reencuentro, es decir, por un lado se busca proximidad y por otro distanciamiento. Por otro lado, los niños en los que se identificó *apego inseguro-evitativo*, se caracterizan por una escasa o nula respuesta de ansiedad ante la separación y una evidente evitación de la figura del cuidador en el reencuentro.

• Según los autores, de entre los tres estilos de apego descritos el más benéfico para el desarrollo infantil es el apego seguro entre el niño y al menos una persona significativa. Bowlby (1993, citado en Amar & Berdugo, 2006) atribuyó la dificultad en formar y mantener relaciones cercanas, a la carencia de un fuerte apego seguro de los niños con su madre. Apoyado en la experimentación, planteó la hipótesis de que la necesidad de vinculación entre el niño y su madre constituye una necesidad primaria y fundamental en el desarrollo de la personalidad que cumple una función de supervivencia y protección para el niño.

Innumerables estudios han mostrado que el apego seguro se asocia con menores índices de ansiedad y hostilidad, bajos o nulos niveles de evitación en comparación con los otros dos grupos inseguros. De manera que los niños que se han identificado con patrón de apego seguro presentan comodidad con la cercanía y con la interdependencia, confianza en la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos de afrontamiento al estrés, tienden a expresar el enojo controladamente y buscar soluciones a la situación (Kobak y Sceery, 1988; Mikulincer, Shaver y Pereg, 2003; citado en Garrido-Rojas, 2006). Se ha encontrado en base a literatura que adultos con apego seguro reporta niveles más altos de afecto positivo, gran cantidad de energía y

placer, alta concentración y bajos niveles de tristeza y apatía. Este estilo se asocia con contacto más frecuente y mayor intimidad, mayor número de individuos en la red social, lo que posibilita en estos sujetos mayor cantidad de experiencia emocional (Kerr, Melley, Travea y Pole, 2003; citado en Garrido-Rojas, 2006).

El apego inseguro-ambivalente por su lado se caracteriza por predominio en los índices de ansiedad, fuerte necesidad de cercanía y bajos niveles de evitación, en este estilo se facilita la accesibilidad a las preocupaciones en relación al rechazo y miedo a la separación. Se caracteriza por niños que presentan enojos con alta hostilidad, además de reportar los niveles más altos de afecto negativo, malestar, culpa, miedo, nerviosismo y menores niveles de calma y serenidad. (Kobak y Sceery, 1988; Mikulincer, Gillath y Shaver, 2002; citado en Garrido-Rojas, 2006).

Mientras que el apego inseguro-evitativo se ha identificado con repertorios conductuales caracterizados por conducta disruptiva o poco reguladas, autosuficiencia compulsiva y preferencia por distanciamiento emocional hacia los otros. Se ha constatado que los niños con este estilo presentan intensos episodios de enojo con alta hostilidad que tienden a esconder la ira mediante la negación de la emoción o muestras de afecto positivo, además, aunque éstos parecen despreocupados por las separaciones, muestran signos fisiológicos que denotan la presencia de ansiedad (Byng-Hall, 1995; Mikulincer, 2003; citado en Garrido-Rojas, 2006).

III. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE ENTORNO FAMILIAR, SU RELACIÓN CON EL APEGO Y CON LA COMPETENCIA SOCIAL EN EL NIÑO

La familia es crucial en el desarrollo de los niños, ya que es el contexto principal en donde acontecen sus primeros años de vida. Dentro de las funciones de la familia se encuentran el proporcionar alimento, protección, afecto y cuidado. Dado que la familia se considera un sistema complejo, diversos autores aportan definiciones de acuerdo a los elementos que consideran de mayor o menor relevancia.

Burgess y Locke (1963; citado en Martínez, 2012), definen a la familia como una unidad de personas en interacción, relacionadas por vínculos de matrimonio, nacimiento o adopción cuyo objetivo central es crear y mantener una cultura común que promueva el desarrollo físico, mental, emocional y social de cada uno de sus miembros. Por su parte, Gil (2007) señala que la familia debe asegurar la creación de vínculos afectivos, que funjan como precursores de otros, de manera que la unidad familiar otorga la fuerza y sentido a sus miembros desde su interior, a la vez que los relaciona con el exterior.

Desde el punto de vista del desarrollo infantil el funcionamiento familiar es uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo socio-emocional de los niños. En relación a esto, Palacios (1999) menciona que las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, además, se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia. La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado

funcionamiento familiar, así como también la existencia de un clima satisfactorio en el hogar para que el desarrollo de sus miembros sea óptimo y saludable, concluyendo además que, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor (Sheppard, 2005; citado en Ramón, 2009).

Un ambiente familiar propicio para el buen funcionamiento y bienestar tanto físico como emocional, es aquel donde se establecen modelos conductuales positivos, con niveles bajos de conflicto, y relaciones que se mantienen estables.

Los niños provenientes de entornos estables, en los que las situaciones conflictivas son poco frecuentes, van mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang, Zhang & Yan, 2005; Halawah, 2006; Ibarrola, 2003; citados en Ramón, 2009).

Herrera (1997) menciona que las características principales que tiene una familia funcional y que es precisamente lo que garantiza un desarrollo favorable para la salud de todos sus miembros, es la existencia de jerarquías, límites claros, roles definidos, comunicación explícita y capacidad de adaptación al cambio. Estos elementos hacen que la dinámica familiar sea funcional y de esa manera generar en sus miembros, sobre todo en las figuras parentales, la capacidad para establecer relaciones estrechas y vínculos seguros desde edades tempranas en sus niños. Por otro lado, la incompetencia familiar entendida como el incumplimiento de las funciones básicas del

rol parental como por ejemplo, cuando no se tiene la capacidad de asumir los cambios naturales del desarrollo y la rigidez de las reglas de convivencia, impide ajustarse a las necesidades propias de la etapa en que se encuentran como padres (i. e. criando niños pequeños, en comparación con hijos adolescentes, etc.), es entonces cuando se adquiere un rol disfuncional. Algunos autores catalogan como familia disfuncional a aquella caracterizada por numerosas fuentes de estrés por lo que no se puede cumplir con sus funciones de forma satisfactoria, de ese modo, una familia multiproblemática es donde se manifiesta toda una serie de características que motivan un mal funcionamiento entre sus miembros y una carencia en el desempeño de sus funciones (González, 2006), el aislamiento social, hacinamiento, estilos educativos inadecuados, transmisión transgeneracional de patrones de crianza problemáticos, deficiencias en competencia social y conducta parental, son algunas características presentes en estas familias. Por lo general son poco productivas y existen problemas en los roles parentales, al hacer referencia a una familia de esta índole se pone de manifiesto la situación de riesgo en la que se encuentran los menores. En ese mismo sentido, Santander (2008) argumenta que la disfunción familiar es un factor que se asocia a mayor prevalencia de problemas de salud mental, lo que se asocia también con alteración del rendimiento académico, mayor deserción escolar y aumento de la violencia.

3.1 Calidad de la interacción madre-niño y apego

Muñoz (2007) menciona que el lazo emocional más importante en la primera infancia, es el vínculo de apego que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, principalmente con los padres.

Un apego seguro establecido a temprana edad tiene efectos positivos a lo largo del desarrollo del niño y, en sentido contrario, si la relación es de mala calidad impactará de manera negativa en etapas posteriores.

Como bien ya se ha mencionado, el contexto familiar es donde se proporciona al niño todo lo necesario para explorar y satisfacer demandas afectivas que propicien su buen desarrollo. La ausencia de una figura que cumpla con funciones propias del cuidado de un niño puede tener consecuencias que perjudican el sano desarrollo del niño quien puede presentar comportamiento agresivo, además de una serie de conductas disruptivas lo cual lleva a problemas de conducta antisocial.

Se han distinguido tres funciones parentales básicas (Barudy y Dantagnan, 2005, citados en Muñoz, 2007): la nutrieante, la socializadora y la educativa. La presencia o ausencia de estas funciones tiene un impacto en la calidad de vida de los niños; el debilitamiento de la función nutrieante en la familia disfuncional o multiproblemática, principalmente de tipo emocional, obstaculiza el desarrollo de un apego seguro (Cyrulnik, 2002, citado en Muñoz, 2007).

La calidad de la interacción influye sobre la calidad del vínculo afectivo que madre e hijo desarrollan, la actitud y la forma de responder hacia las demandas del menor promueven diferentes relaciones de apego.

Una relación de apego seguro se identifica porque las relaciones son totalmente dinámicas; las madres que se muestran sensibles a las señales del niño, responden contingente y apropiadamente a sus necesidades, favorecen la formación de un apego seguro, ya que de acuerdo a lo que menciona Cantero (2015) se está proporcionando a

los hijos un ambiente predecible y controlable. En cambio, las madres que favorecen la formación de apego inseguro, generalmente rechazan el contacto corporal con sus hijos, presentan una consistente oposición al niño y mantienen una disposición irritable y de reproche junto con una escasa expresión emocional (Ainsworth, 1978; citado en Cantero, 2015). Cabe mencionar que los efectos de una relación temprana de mala calidad, si bien no son irreparables, si tienen consecuencias que irremediamente se observarán más tarde en la persona (Repetur y Quezada, 2005).

3.2 Apego y competencia social en el niño

Distintas corrientes psicológicas, han hecho aportaciones en el campo de estudio de la competencia social. El constructo de competencia social es un amplio y relevante campo de estudio en crecimiento, su relevancia radica en la aparente relación que hay entre la competencia social del individuo y la adecuación a las exigencias del entorno tanto en la infancia como en etapas posteriores.

El término ha sido definido de varias maneras, no hay una única definición sobre la que se encuentre un acuerdo general, sin embargo, algunas definiciones parecen tener algunos elementos en común, como la relación que hay con otros conceptos como habilidades sociales, así como la idea generalizada de que dicha competencia social se ve influenciada por el contexto donde el sujeto está inmerso. Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008) definen la competencia social como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada.

Masten y Curtis (2000) entienden competencia como un concepto integrador que se refiere a la capacidad para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas ante las demandas surgidas por la realización de tareas del individuo a corto y a largo plazo, así como a la capacidad de generar estrategias para obtener oportunidades que brindan los contextos de desarrollo.

Aunque los términos de habilidades sociales y competencia social se emplean de manera indistinta, la mayoría de expertos en el campo coinciden, como ya se ha mencionado, en que son constructos independientes aunque relacionados. De modo que hablar de competencia implica hablar del contexto y de las habilidades sociales. "Las habilidades sociales son las conductas específicas que un individuo debe manifestar para desarrollarse competentemente en una tarea determinada, por otro lado la competencia social es un término de evaluación basado en las conclusiones o valoraciones en las que una persona ha desempeñado la tarea adecuadamente" (Pichardo, et al., 2008).

Entendida de esa forma, la competencia permite al individuo resolver demandas del contexto utilizando los recursos que éste le ofrece. De esa manera, al emitir respuestas efectivas de acuerdo al contexto, los niños se desenvuelven y relacionan mejor con sus iguales.

Goleman (1997; citado en Castaño 2010) menciona que las competencias sociales determinan el modo en que nos relacionamos con los demás, incluyendo empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás)

y habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

Teniendo en cuenta que las primeras relaciones las establecemos en el seno familiar, es necesario hacer alusión a la continuidad que tiene la competencia en el tiempo. Como bien menciona Moore (1997) "el cariño materno en la infancia facilita una relación o apego seguro, el cual, a su vez, enfatiza la competencia social que continúa durante la niñez".

Estudios previos han documentado la relación entre apego y competencia social, tal es el caso del estudio longitudinal hecho por Belsky J., Burchinal M., McCartney K., Lowe V. D., Clarke-Stewart A. & Tresch O. M. (2007), el cual examina los efectos del cuidado y la atención de los padres hacia los niños en la primera infancia (2 años hasta sexto grado de primaria). Los resultados indican que la crianza es un fuerte predictor consistente de desarrollo de los niños en la primera infancia, una atención de calidad predijo las puntuaciones más altas de vocabulario ($B= 3.15, p < .05; d=.06$) y bajo nivel de problemas de conducta en el niño ($B= 2.85; p < .01; d=.08$).

En ese mismo sentido, podemos dar cuenta que infantes inmersos en contextos de familias disfuncionales, desarraigo y abandono, son propensos a la ausencia o escaso desarrollo de lazos afectivos. Un estudio realizado por Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013) con una muestra de 111 niños institucionalizados en entidades de protección del Estado y 111 controles igualados, provenientes de colegios privados, en el que se evaluaron las habilidades psicosociales y académicas, así como los problemas de comportamiento. Los resultados muestran que los niños

institucionalizados tienen menores competencias psicosociales ($x^2 = 2.717$) y académicas con una media de 1.76, así como más problemas de comportamiento ($m = 10.59$) que los niños que conviven con sus padres ($m = 7.65$). Respecto a esto que los niños institucionalizados, niños que han sido separados de sus progenitores como una medida de protección, presentan problemas de comportamiento, situación académica deficiente y menor competencia social en comparación con aquellos que viven con sus familias bajo condiciones estándares de funcionalidad. Esta observación es particularmente relevante por el contexto al que han sido expuestos, ya que los ambientes emocionales negativos tienen un impacto adverso en el desarrollo de los niños (Arango, 2007).

Las relaciones parentales tienen un papel importante en la predicción de desajustes emocionales y comportamentales. Los niños que tienen relaciones más cálidas con sus padres tienden a aprender comportamientos sociales asertivos (Castaño, 2010) lo cual es esencial en el posterior desarrollo de la competencia. De esa forma, los padres ejercen influencia en la conducta social que sus hijos adquieren, pues ésta se aprende en gran medida en el ámbito familiar y desde edades muy tempranas, el aprendizaje se realiza por imitación e identificación con los progenitores. El éxito en las prácticas educativas que utilizan los padres favorece la conducta emocional, la seguridad, la estabilidad y la competencia social de los niños (Martínez, Justicia & Cabezas, 2010).

3.3 Estrategia de Investigación

Esta tesis se deriva de un proyecto académico de la Dra. Marcela Sotomayor Peterson, coordinadora de los estudiantes de práctica profesional de la Lic. en

Psicología de la Universidad de Sonora. El proyecto tiene como objetivo general apoyar a los agentes sociales como lo son padres, niños, escuela y comunidad en su propio proceso de empoderamiento, con la finalidad de que una vez sensibles a la situación, los participantes sean activos en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de su entorno. La intervención se ha realizado en los últimos 3 años (2014 - 2016) en dos escuelas primarias de la localidad de Hermosillo, Sonora. Dentro de las estrategias seguidas, se han colectado datos de niños identificados como estudiantes de bajo rendimiento académico y de familias con diversas disfunciones por el equipo técnico de la Unidad de Servicios y Atención en Educación Especial (USAER), entre las estrategias utilizadas los niños han recibido asesorías en las escuelas con el fin de informar o ejercitar habilidades durante sesiones dirigidas por los alumnos de la Lic. en Psicología, en las que usan el juego como un recurso para fomentar la reflexión y discusión, así también, se han colectado datos de niños que no reciben el servicio de USAER, identificados por sus maestros como alumnos con óptimo desempeño académico y que fueron reclutados con fines de comparación.

3.3.1 Tipo de investigación

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esta tesis, se aborda desde un enfoque cuantitativo, y se trata de un estudio descriptivo correlacional, ya que de acuerdo a lo que menciona Hernández et al. (2010) los estudios descriptivos buscan especificar las características de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis; y los estudios correlacionales

tienen como finalidad conocer el grado de asociación entre dos o más variables. Se trata de un diseño transversal porque se analiza la relación de variables en un momento único de los sujetos, es decir, con un solo tiempo de medición.

3.3.2 Objetivos de investigación

a) Describir la presencia de rasgos de apego seguro e inseguro en los dibujos de familia; y el nivel de competencia social, y problemas de conducta en un grupo de niños hermosillenses pertenecientes a dos escuelas identificadas como de bajo nivel socioeconómico.

b) Comparar la presencia de rasgos de apego seguro e inseguro en los dibujos de familia, el nivel de competencia social y problemas de conducta en los niños en función de la pertenencia a uno de los grupos: niños objetivo, identificados por el servicio de USAER de la escuela como de bajo rendimiento académico y provenientes de una familia multiproblemática, versus niños no identificados en tal situación.

c) Explorar el grado de asociación entre las variables de rasgos de apego y nivel de competencia social y problemas de conducta.

3.3.3 Preguntas de Investigación e Hipótesis

En base a los objetivos y a lo encontrado en estudios previos revisados en el apartado de literatura, se plantean las siguientes preguntas e hipótesis:

P1. ¿Qué rasgos asociados a las categorías de apego seguro e inseguro predominan en los dibujos de familia de los niños de la muestra?

H1. Considerando que la muestra está conformada en su mayoría por niños que hacen uso del servicio USAER, los cuales presentan bajo rendimiento académico además de provenir de familias multiproblemáticas, y con apoyo en la literatura revisada, se hipotetiza que los rasgos que predominarán serán los asociados al apego inseguro.

P2. ¿Existe diferencia en la frecuencia de los rasgos de apego seguro e inseguro en los dibujos de los niños según el grupo de pertenencia (i. e. niños objetivo versus niños controles)?

H2. Los rasgos propios del apego seguro serán más frecuentes en los dibujos de los niños del grupo control, por lo contrario, los rasgos propios del apego inseguro serán más frecuentes en los niños del grupo objetivo.

P.3 ¿Cuál es el nivel de competencia social y problemas de conducta en la muestra de niños?

H.3 El nivel de competencia social definido por su media aritmética estará en sus niveles bajos dado que la mayoría de los niños hacen uso de los servicios USAER. Igualmente, el nivel de problemas de conducta en la muestra se ubicará en los niveles altos.

P.4 ¿Existe diferencia en el nivel de competencia social y de problemas de conducta en los niños según el grupo de pertenencia (i.e. niños objetivo versus controles)?

H.4 Sí habrá una diferencia significativa entre las medias aritméticas de los dos grupos, tanto para competencia social como para problemas de conducta.

P5. ¿La presencia de rasgos de apego en el dibujo de familia del niño está correlacionada con el nivel de competencia social?

H.5. Sí existe correlación. El vínculo de apego seguro se encuentra relacionado con conductas socialmente adaptadas al contexto en el que se esté desarrollando; por consiguiente, un apego inseguro (Ainsworth, 1963) se asocia a problemas conductuales, emocionales y académicos. Más específicamente, se plantea lo siguiente:

H5.1 La presencia de rasgos de apego seguro en los dibujos se asociará de forma positiva con la asertividad, orientación a la tarea, tolerancia a la frustración y habilidades interpersonales con los pares; subescalas que integran la competencia social en el niño.

H5.2 La presencia de rasgos de apego inseguro en los dibujos se asociará positivamente con las subescalas de conducta disruptiva, timidez/ansiedad, y un bajo nivel académico integradas en el constructo de Problemas de Conducta.

3.3.4 Definición conceptual y operacional de las variables

3.3.4.1 Apego seguro

Vínculo emocional con representaciones internas caracterizadas por la confianza en el cuidador, cuya presencia le conforta; generadas a partir de las primeras

respuestas significativas con el cuidador principal respecto a sus necesidades (Ainsworth, 1963). Operacionalmente el apego seguro se identifica por la presencia de los rasgos característicos del mismo según la taxonomía de Kaplan & Main (1986). Un ejemplo de este tipo de apego es cuando el niño puede alejarse de la madre para explorar y adquirir con mayor facilidad oportunidades de aprendizaje.

3.3.4.2 Apego inseguro

Vínculo emocional con representaciones internas propias del apego inseguro-ambivalente, inseguro-evitativo y desorganizado, caracterizadas por desconfianza en la disponibilidad del cuidador, ansiedad ante la separación y conductas contradictorias, generadas a partir de las primeras respuestas significativas con el cuidador principal respecto a sus necesidades (Ainsworth, 1963). Operacionalmente el apego inseguro se identifica por la presencia de los rasgos característicos de dichos tipos de apego según la taxonomía de Kaplan & Main (1986). Un ejemplo de rasgo es "Figura u objetos incompletas".

3.3.4.3 Competencia social

Habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada (Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008). Hightower et al. (1986) integran aspectos de la persona como la asertividad, la orientación a la tarea, tolerancia a la frustración y las habilidades interpersonales con los pares como representativas de la competencia social de un niño. Por su parte, los problemas de conducta, emocionales y académicos, se definen como un conjunto de conductas que implican oposición a las normas sociales como comportamiento inapropiado, incapacidad de formar o mantener

relaciones interpersonales, lo cual afecta el rendimiento académico (Fernández y Olmedo, 1999). Hightower et al. (1986) integran aspectos como conducta disruptiva, timidez/ansiedad y problemas de aprendizaje en el niño a las que identifica como típicos problemas de conducta infantil.

Operacionalmente, tanto la competencia social como los problemas de conducta, emocionales y académicos, se operacionalizan en esta tesis a través de la aplicación del instrumento de Hightower et al. (1986) descrito en la sección de instrumentos.

IV. MÉTODO

4.1 Participantes

La muestra se encuentra conformada por 98 estudiantes pertenecientes a dos escuelas de educación básica primaria de bajo nivel socioeconómico (Secretaría de Educación Pública, SEP) ubicadas en el noroeste de la Ciudad de Hermosillo, Sonora. Como se observa en la Tabla 1 la media de edad de los participantes fue 8.23 con edades comprendidas entre un mínimo de 6 y un máximo de 11, siguiendo la siguiente distribución: 6 años (13); 7 años (15); 8 años (24); 9 años (31); 10 años (12) y 11 años (3), de los cuales el 63.3% son hombres y el 36.7% son mujeres. De los participantes que conforman la muestra, 58 son estudiantes de la Escuela Primaria Juan Enrique Pestalozzi y 40 son estudiantes de la Escuela Primaria Socorro Berumen Guevara. Sesenta y seis niños provienen de familias con algún tipo de disfunción o problemática severa y bajo rendimiento académico así calificados por la USAER de la escuela, los restantes treinta y dos niños fueron seleccionados por su maestro de grupo para

participar como niño-comparación igualando a un niño-objetivo solamente en edad y sexo. Para fines de esta tesis a este grupo de niños se les llama controles.

4.2 Instrumentos

Dibujo de familia (Kaplan & Main, 1986). Es una prueba proyectiva que se enfoca en la interpretación de la dinámica familiar mediante representaciones conscientes e inconscientes (Fihrer & McMahon, 2009), las cuales se pueden calificar utilizando el sistema de codificación creado por Kaplan y Main (1986). Este sistema de clasificación difiere de muchos debido a su fundamento en la teoría del apego, los autores mencionan que las relaciones familiares representadas en el dibujo marcan la pauta para la organización del apego. Para fines de este estudio se utilizó dicho sistema de codificación, el cual contiene ocho descripciones para la clasificación de apego seguro y dieciocho descripciones para la clasificación de apego inseguro, subdividida en tres categorías: inseguro evitativo, inseguro ambivalente e inseguro desorganizado con reactivos como "Falta de individuación", "Figuras exageradamente grandes o chicas", "Figuras u objetos incompletas" solo por mencionar algunos. El estudio realizado por Pianta, Longmaid y Ferguson (1999) proporciona evidencia de validez del ya mencionado sistema propuesto por los autores. Para una descripción más detallada de los criterios para la clasificación del dibujo de familia, se remite al lector a Kaplan y Main (1986). Dado que el dibujo ha sido utilizado como estrategia para evaluación del desarrollo infantil (Goodenough, 1926), Kaplan y Main en su propuesta evidenciaron que los rasgos identificados por ellos como indicadores de representación de la figura

de apego, mantenían su capacidad discriminatoria aún controladas las variables edad y habilidad psicomotriz del niño.

Test Competencia Social (Teacher-Child Rating Scale, Hightower, Work, Cowen, Lotyczewski, Spinell, Guare & Rohrbeck, 1986): Se trata de un reporte que hace el maestro de cada niño que explora la conducta del niño en la escuela. El instrumento contiene 38 reactivos los cuales miden Conductas Problema (i. e. 18 reactivos) y Competencias de los Niños (i. e. 20 reactivos). La primera escala contiene tres factores: Conducta Disruptiva, Timidez/Ansiedad, Problemas de Aprendizaje; la cual se contesta con una escala tipo Likert de cinco puntos donde las opciones de respuesta van en rango de 1 = No es problema hasta 5 = Problema muy serio. La segunda escala contiene cuatro factores: Asertividad, Orientación a la Tarea, Tolerancia a la Frustración y Habilidades Interpersonales con los Pares; cada reactivo se contesta con una escala de cinco puntos de acuerdo al grado en que dicho reactivo describe al niño; la clasificación va desde 1 = para nada describe/no se aplica al niño(a) hasta 5 = Describe/se aplica muy bien al niño(a). Hightower et al. (1986) reportan un coeficiente Alpha de Cronbach de .85 a .95 para las subescalas y validación correlación de 78 ($p < .05$) (Ver Anexo 1).

4.3 Procedimiento

A lo largo de un ciclo escolar, se asistió alrededor de dos veces por semana a las instalaciones de las escuelas antes mencionadas, con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, se aplicó la prueba proyectiva "Dibujo de Familia" a los 98 estudiantes que conforman la muestra. En un primer

momento, se establecía contacto con el niño en cuestión a la vez que se buscaba o generaban las condiciones para un ambiente tranquilo en el que se pudiera trabajar sin distractores, seguidamente se le proporcionaba una hoja blanca de 21.59 x 27.94 cm y marcadores de colores primarios (negro, azul, rojo, amarillo), seguido de la instrucción con la que se daba inicio a la realización del dibujo. Al finalizar, se escribía el nombre del niño en su respectivo dibujo, así como el parentesco que guarda con cada figura, además de anotaciones en cuanto a objetos llamativos y verbalizaciones que emitía el participante. A la par que se trabajaba con los niños, se solicitaba el apoyo del maestro para contestar un cuestionario en el que señala en qué proporción un reactivo puede ser aplicado a un determinado estudiante en cuanto a la conducta emitida en el contexto escolar.

V. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos, para tal efecto se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Se hicieron análisis de frecuencias y descriptivos como la media, desviación estándar y rango de las variables demográficas y de las variables psicológicas en cuestión. Igualmente se realizaron pruebas como *t de Student* para comparación de medias y Chi^2 para comparación de frecuencias por grupo de pertenencia; así como análisis de correlación bivariada.

Descripción de los participantes. Como se observa en la Tabla 1, la muestra está conformada en su mayoría por hombres. Dos terceras partes de la muestra son

identificados por USAER como niños provenientes de familias con diversas problemáticas además de bajo rendimiento escolar (i. e. niños objetivo); la parte restante de los niños no han sido identificados como tales, sin embargo, todos los participantes de ambas escuelas son considerados por la SEC como provenientes de un estrato socioeconómico medio-bajo, dada la clasificación oficial. La mayoría de los niños tienen entre 8 y 9 años por lo que se encuentran en 3° y 4° grado.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los datos demográficos de los participantes.

		Frecuencia	%	Media	Mínimo	Máximo
Sexo	Hombre	62	63.3		1	2
	Mujer	36	36.7			
Edad	6 años	13	13.3	8.23	6	11
	7 años	15	15.3			
	8 años	24	24.5			
	9 años	31	31.6			
	10 años	12	12.2			
	11 años	3	3.1			
Grado académico	1°	15	15.3	2.91	1	6
	2°	17	17.3			
	3°	32	32.7			
	4°	31	31.6			
	5°	2	2.0			
	6°	1	1.0			
Escuela	Pestalozzi	58	59.2		1	2
	Berumen	40	40.8			
Tipo de participante					0	1
	Objetivo	66	67.3			
	Control	32	32.7			

A continuación se siguió con el análisis de las variables del estudio para responder a las preguntas de investigación. Previo a este análisis se computó el índice de confiabilidad de las mediciones de la siguiente forma:

Para la presencia de rasgos de apego en el dibujo se computó acuerdo entre observadores (Anguera, 2003) obteniéndose un .75% de acuerdo entre las calificaciones otorgadas por 2 observadores independientes (i. e. estimado de una muestra al azar del 20% del total de los dibujos). Para las variables competencia y problemas de conducta, se computó el estimado de consistencia interna entre los reactivos, es decir, el *Alpha de Cronbach* obteniéndose los siguientes valores: Asertividad @ = .91; Orientación a la tarea @ = .91; Tolerancia a la frustración @ = .81; Habilidades interpersonales con los pares @ = .91; Disruptiva @ = .93; Timidez/ansiedad @ = .71; Problemas de aprendizaje @ = .95. Como se observa en todos los casos el valor de *Alpha de Cronbach* está dentro del rango de lo aceptable hasta lo excelente (.71 a .95).

Nuestra primera pregunta de investigación cuestiona sobre la frecuencia de rasgos de apego seguro e inseguro en los dibujos de los niños. Dada la naturaleza exploratoria del estudio y siguiendo la sugerencia de los autores de la taxonomía de apego utilizada, la clasificación de apego inseguro se utilizó siempre de forma global, esto es, sin intenciones de distinguir entre apego inseguro evitativo, ansioso y desorganizado (Kaplan y Main, 1986). Una simple suma de las frecuencias en las columnas que corresponden a presencia del rasgo (rasgos de apego seguro = 359; rasgos de apego inseguro = 335), indica que los rasgos más frecuentes en la muestra de niños son aquellos que se identifican con apego seguro, lo cual contradice la hipótesis planteada de una mayor presencia de rasgos de apego inseguro dado que la mayoría de los niños son niños objetivo.

Tabla 2. Frecuencia de rasgos en el Dibujo de Familia del total de la muestra según Kaplan & Main (1986).

Clasificación global/Rasgos discretos	Niños(as) (n = 98)	
	SI	NO
<i>Seguro</i>		
Brazos abiertos, expresión de abrazo	50.0	50.0
Figuras alineadas sobre línea como piso (aunque no esté dibujada)	39.8	60.2
Figuras completas	45.9	54.1
Proximidad natural entre figuras	42.9	57.1
Rasgos individuales en figuras	53.1	46.9
Sonrientes	50.0	50.0
El niño presente entre el grupo	77.6	22.4
<i>Inseguro Evitativo</i>		
Felicidad no realista o invulnerabilidad	32.7	67.3
Sonrisas exageradamente coloridas, brillantes	12.2	87.8
Falta de individuación (forma, ropas, etc.)	45.9	54.1
Figuras no interactúan entre sí	17.3	82.7
Brazos ausentes	9.2	90.8
La familia flota en el aire	41.8	58.2
<i>Inseguro Ambivalente</i>		
Impresión general: Vulnerabilidad	17.3	82.7
Figuras exageradamente grandes o chicas	24.5	75.5
Expresiones faciales exageradas y no placenteras	24.5	75.5
El niño/a puede aparecer solo/aislado o temeroso	6.1	93.9
Estómagos grandes, redondos	6.1	93.9
Extrema proximidad de figuras	16.3	83.7
<i>Desorganizado</i>		
Impresión general: Ominoso, irracional, desorganizado	13.3	86.7
El niño/otras figuras pueden estar ausentes	22.4	77.6
Figuras u objetos incompletas	33.7	66.3
Figuras rasgadas en el papel, sin terminar	---	100.0
Marcas extrañas, inexplicables	9.2	90.8
Dulzura excesivamente coloreada, brillante, acentuada	9.2	90.8

La mayor presencia de rasgos de apego seguro en la muestra puede explicarse en base a datos que demuestran que poblacionalmente los estilos de apego se distribuyen aproximadamente en 60% seguro, 25% evitativo, 10% ansioso y 5% desorganizado (Steele, 2014), es decir, los rasgos que representan un estilo de apego seguro predominan en la población en general. Dado el resultado obtenido, también se puede argumentar que entre las funciones de USAER en las escuelas, entre las cuales

se encuentran promover adecuaciones en sus contextos para disminuir barreras con el fin de que todos los niños reciban educación de acuerdo con sus necesidades educativas (en especial aquéllos que tienen dificultades en los campos de formación de lenguaje, pensamiento matemático, etc.) en el que se incluyen problemas de conducta severa (Secretaría de Educación Pública, SEP); por lo que USAER no necesariamente diagnostica el tipo de problemática familiar que algunos niños evidencian, especialmente aquel referido al vínculo que los niños establecen con su figura de apego.

La Tabla 3 responde a la segunda pregunta que indaga sobre la diferencia en la frecuencia de los rasgos del dibujo en base al grupo de pertenencia de los niños. Para tal fin, se computó la prueba de Chi^2 por reactivo para conocer si existe una diferencia significativa en la presencia del rasgo entre los niños de la muestra comparando los grupos (i. e. Control $n = 32$, y Objetivo $n = 66$). De la categoría de apego seguro se analizaron 7 reactivos de los cuales 6 resultaron con una Chi^2 significativa, por otro parte, de la categoría de apego inseguro se analizaron 18 reactivos de los cuales 8 resultan ser significativos. Se puede observar que la diferencia se encuentra a favor del grupo control que tiene mayor frecuencia de rasgos de apego seguro y menor frecuencia en los rasgos de apego inseguro. Por otro lado, hay mayor presencia de rasgos de apego inseguro en el grupo objetivo. En este sentido la hipótesis es apoyada por los datos, de tal manera que se concluye que si existe diferencia en la presencia de los rasgos del dibujo según el grupo de pertenencia, con mayor presencia de rasgos de apego seguro en los niños controles y mayor presencia de rasgos de apego inseguros en los niños objetivo. Considerando que los niños de éste último grupo son atendidos

por el equipo de USAER, los resultados son consistentes con lo que la literatura dice respecto a que los niños que se desarrollan en entornos conflictivos tienden a tener alteraciones en el rendimiento académico y aumento de comportamiento violento (Santander, 2008).

Tabla 3. Comparación en la frecuencia de rasgos según el grupo de pertenencia.

Clasificación global/Rasgos discretos	Control (n = 32)		Objetivo (n = 66)		Chi ²	p
	SI	NO	SI	NO		
<i>Seguro</i>						
Brazos abiertos, expresión de abrazo	18	14	31	35	.742	n. s.
Figuras alineadas sobre línea como piso (aunque no esté dibujada)	17	15	22	44	3.523	.06
Figuras completas	23	9	22	44	12.891	.000
Proximidad natural entre figuras	18	14	24	42	3.480	.06
Rasgos individuales en figuras	23	9	29	37	6.753	.009
Sonrientes	26	6	23	43	18.561	.000
El niño presente en el grupo	29	3	47	19	4.665	.03
<i>Inseguro Evitativo</i>						
Felicidad no realista o invulnerabilidad	5	27	27	39	6.265	.01
Sonrisas exageradamente coloridas, brillantes	2	30	10	56	1.589	n.s.
Falta de individuación (forma, ropa, etc.)	10	22	35	31	4.117	.04
Figuras no interactúan entre sí	7	25	10	56	.679	n.s.
Brazos ausentes	4	28	5	61	.627	n.s.
La familia flota en el aire	11	21	30	36	1.087	n.s.
<i>Inseguro Ambivalente</i>						
Impresión general: Vulnerabilidad	2	30	15	51	4.081	.04
Figuras exageradamente grandes o chicas	3	29	21	45	5.870	.01
Expresiones faciales exageradas y no placenteras	4	28	20	46	3.694	.05
El niño/a puede aparecer solo/aislado o temeroso	1	31	5	61	.743	n.s.
Estómagos grandes, redondos	1	31	5	61	.743	n.s.
Extrema proximidad de figuras	6	26	10	56	.204	n.s.
<i>Inseguro Desorganizado</i>						
Impresión general: Ominoso, irracional, desorganizado	1	31	12	54	4.246	.04
El niño/otra figuras pueden estar ausentes	4	28	18	48	2.702	n.s.
Figura u objetos incompletas	3	29	30	36	12.561	.000
Figuras rasgadas en el papel, sin terminar	0	32	0	66	---	---
Marcas extrañas, inexplicables	0	32	9	57	4.805	.03
Dulzura excesivamente coloreada, brillante, acentuada	2	30	7	59	.490	n.s.

La tercer y cuarta pregunta indaga sobre el nivel de competencia social y problemas de conducta en los niños de la muestra, así como si existía diferencia en

dichas medias en función del grupo de pertenencia. La tercera pregunta se contesta con la Tabla 4 donde el cómputo de medias se puede observar.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de Competencia Social y Problemas de Conducta.

	Media	D. S.	Rango	Min.	Max.
Puntaje Total Competencia Social	55.80	19.15	74.00	26.00	100.00
Puntaje Total Problemas Conductual – Emocional – Aprendizaje	42.10	16.29	57.00	18.00	75.00

Se muestra que la media de Competencia Social se encuentra por arriba (*Media* = 55.80) que la media de Problemas de Conducta (*Media* = 42.10) por lo que se concluiría que nuestros datos no apoyan la hipótesis planteada de menor competencia y mayor problemas dado que la mayoría de los niños son USAER. Sin embargo, esto es un hallazgo alentador porque pese a los problemas, los docentes refieren buenos niveles de competencia entre los niños en general.

Para responder a la pregunta sobre la diferencia de medias en función del grupo de pertenencia, se computó la prueba *t de Student* para la diferencia de medias, con los resultados que se presentan a continuación:

Tabla 5. Diferencia de medias con *t de Student*.

Variables	Control (n = 32)		Objetivo (n = 66)		"t" (p)
	X	D.S.	X	D.S.	
Competencia Social*					
Asertividad	18.43	4.85	10.34	4.72	7.7 (.000)
Orientación a la tarea	18.40	5.09	9.73	4.12	8.3 (.000)

Tolerancia a la frustración	17.62	4.28	12.61	4.16	5.4 (.000)
Habilidades interpersonales con los pares	19.67	4.53	13.23	4.17	6.6 (.000)
Problemas de Conducta**					
Disruptiva	8.16	2.94	14.73	7.58	-5.9 (.000)
Timidez/Ansiedad	8.59	3.82	13.33	3.99	-5.6 (.000)
Problemas de aprendizaje	9.16	4.42	22.15	5.56	-12.1 (.000)

Nota: *Escalamiento "1=Para nada describe/no se aplica al niño(a)", "2=Un poco", "3=Moderadamente", "4=Bien", "5=Describe/se aplica muy bien al niño(a)".

**Escalamiento "1=No es problema", "2=Ligero problema", "3=Moderado problema", "4=Problema serio", "5=Problema muy serio".

En el grupo control, la media más alta es la correspondiente a las subescala de Habilidades Interpersonales con los Pares (*Media* = 19.67) y la más baja corresponde a la subescala de conducta disruptiva (*Media* = 8.16); en el grupo objetivo, la media más alta se encuentra en la subescala de Problemas de Aprendizaje (*Media* = 22.15) y la más baja se encuentra en la subescala de Orientación a la tarea (*Media*= 9.73). Como se puede observar en todas las subescalas la prueba *t* resulta significativa; lo que indica que si hay diferencia en las subescalas de competencia social y de problemas de conducta según el grupo de pertenencia de los niños.

La quinta y última pregunta de investigación cuestiona si existe relación entre apego seguro y competencia social. La tabla 5 responde a dicha pregunta, obteniendo las siguientes interpretaciones: Respondiendo a la pregunta se puede observar que la variable de apego seguro se correlaciona positivamente con la escala de competencia social (.290**) con una significancia al nivel 0.01, lo que indica que a mayor apego seguro mayor nivel de competencia social. Consistentemente la variable apego

inseguro tiene una correlación positiva de .308** con la escala de problemas de conducta con una significancia menor a 0.01, lo que quiere decir que a mayor apego inseguro más problemas de conducta, emocionales y de aprendizaje. En este sentido, se acepta la hipótesis que dice que el apego seguro se asocia con niveles altos de competencia social, así como el apego inseguro se asocia a niveles altos de problemas de conducta.

Adicionalmente se puede observar que las subescalas Conducta Disruptiva, Timidez/Ansiedad y Problemas de Aprendizaje guardan una relación positiva y altamente significativa con la escala de Problemas de Conducta; de igual manera sucede con las subescalas que conforman la escala de Competencia Social (Asertividad, Orientación a la tarea, Tolerancia a la Frustración, Habilidades Interpersonales con los Pares), lo que quiere decir que la relación que guardan las subescalas entre sí es tan cercana que en conjunto la medición se considera con indicios de validez ya que cada escala mide lo que pretende medir.

Lo anterior se ve apoyado ya que también hay una correlación negativa entre la variable Apego Seguro y las subescalas Conducta Disruptiva (-.247*), Problemas de Aprendizaje (-.209*) al nivel de significancia 0.05, así en el mismo sentido se encuentra que Apego Inseguro se correlaciona negativamente con las subescalas de Asertividad (-.187), Orientación a la tarea (-.250*), Tolerancia a la Frustración (-.200*) y Habilidades Interpersonales con los Pares (-.212*). Ahora bien, a nivel de escala total existe una correlación negativa entre las variables Apego Seguro y Problemas de Conducta (-.214*), así como también hay una correlación negativa entre las variables de Apego Inseguro y Competencia Social (-.271**) al nivel 0.01.

Cabe mencionar que en la tabla 5 las variables llamadas “Dibujo de Familia Apego Seguro corrección” y “Dibujo de Familia Apego Inseguro corrección” fueron creadas incluyendo solamente los rasgos del dibujo que resultaron significativos en cada categoría, como una manera alternativa de analizar los resultados. Se puede observar que al igual que las correlaciones hechas con las variables originales que incluían todos los rasgos representativos para cada estilo de apego (i. e. seguro, e inseguro) resultan semejantes en el sentido de las relaciones.

Tabla 6. Análisis de Correlación Bivariada entre todas las variables del estudio.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Total Apego Seguro	1	-.633**	-.247*	-.012	-.209*	.197	.242*	.221*	.214*	.275**	-.214*	.945**	-.548**
Total Apego Inseguro		1	.199	.177	.272**	-.187	-.250*	-.200*	-.212*	-.271**	.301**	-.587**	.760**
Total CST Disruptiva			1	.296**	.434**	-.185	-.451**	-.584**	-.477**	-.454**	.756**	-.287**	.282**
Total CST Timidez/Ansiedad				1	.689**	-.570**	-.520**	-.293**	-.410**	-.527**	.778**	-.056	.123
Total CST Problemas aprendizaje					1	-.751**	-.746**	-.464**	-.524**	-.744**	.898**	-.228*	.253*
Total CST Asertividad						1	.842**	.428**	.658**	.872**	-.619**	.205*	-.246*
Total CST Orientación a la tarea							1	.564**	.687**	.922**	-.725**	.270**	-.344**
Total CST Tolerancia a la frustración								1	.681**	.743**	-.596**	.257*	-.318**
Total CST Habilidades interpersonales									1	.872**	-.598**	.217*	-.271**
Puntaje Total Competencia Social										1	-.735**	.290**	-.354**
Puntaje Total Problemas C-E-A											1	-.268*	.308**
Dib. Familia Apego Seguro corrección												1	-.546**
Dib. Familia Apego Inseguro corrección													1

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las relaciones que se establecen en los primeros años de vida, suelen ser sumamente importantes por el peso que tienen en el desarrollo del niño; su importancia recae precisamente en ser la base sobre las que el niño crea representaciones cognitivas con las que interpreta experiencias sociales. Este hecho se encuentra ligado a la creación de relaciones que el niño tendrá con sus iguales posteriormente, de esa manera, si un niño recibe afecto, atención y sus necesidades son satisfechas por aquella persona con la que se estableció un vínculo de apego seguro, el niño aprende a responder de manera socialmente aceptable (Castaño, 2010; Garrido-Rojas, 2006; Moore, 1997; Repetur, 2005). Dado lo anterior, en esta tesis se analizó la asociación entre el apego, la competencia social y los problemas de conducta, para de esa manera tener recursos para entender la relación entre esos constructos. Los principales hallazgos en los que podemos centrar nuestra atención surgen alrededor de cuestiones como la presencia de rasgos de apego y habilidades de competencia en nuestra población estudiada, así como diferencias relevantes de las que vale la pena discutir a continuación.

Los resultados de nuestra investigación nos confirman que tal como lo dicen la mayoría de las investigaciones previas (Arango 2007; Mulsow 2008), el apego seguro originado propiamente por relaciones sanas características de afecto, comprensión y calidez en la interacción, se evidencia mediante conductas que despliegan una serie de habilidades de competencia en diferentes contextos inmersos en el diario vivir de los niños, siendo generalmente más estables, positivos y estableciendo relaciones

satisfactorias con sus iguales. En contraparte, el apego inseguro originado principalmente por aquellas relaciones poco o nada sensibles, en las que no se atienden las necesidades del niño de manera consistente, en ocasiones con hostilidad, exposición a la violencia, o falta de atención, genera en los niños una mayor probabilidad de tener desajustes en su desarrollo, lo que se puede traducir en niños con pocas habilidades para relacionarse con los demás. Estos resultados son consistentes con los presentados por Sánchez-Queija y Oliva (2003) que encontraron que aquellos adolescentes que mantuvieron relaciones basadas en el afecto, la comunicación y la estimulación de la autonomía con sus padres, son quienes mejores relaciones afectivas desarrollan con amigos en general.

Nuestros hallazgos indican que en esta muestra de niños son más frecuentes los rasgos de apego que corresponden al estilo seguro incluyendo a niños controles y objetivos. Esto resulta coherente con lo que encontraron Van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg y Frenkl (1992) en estudios estadounidenses que muestran que cerca del 67% de los lactantes son clasificados como seguros, 21% como inseguros-evitativos y un 12% como inseguros-ambivalentes, por lo que generalmente los casos de niños con apego seguro corresponden a un porcentaje mucho más alto en comparación con aquellos que tienen apego inseguro. Sin embargo, se demuestra que hay diferencia de los rasgos presentes en el dibujo en función del grupo de pertenencia; esto es, los de apego seguro son más frecuentes en el grupo control y los de apego inseguro en el grupo objetivo. Resulta relevante recordar que el grupo objetivo está conformado por niños que hacen uso del servicio USAER en la escuela.

Por otra parte, esta tesis enfrenta algunas limitaciones. Primeramente nos referimos a la estrategia de codificación de Kaplan y Main (1986), existe la posibilidad de que la taxonomía no sea tan funcional con niños hispanos dada la cantidad de reactivos que no resultaron significativos para distinguir a niños del grupo control versus objetivo (ver tabla 3). Esto bien se podría deber al contexto sociocultural específico de cada región, dado que existen diferencias entre cultura y prácticas educativas de las mismas.

Otro punto a considerar es el nivel de confiabilidad que la taxonomía de Kaplan & Main (1986) alcanza. En este estudio, el acuerdo entre observadores de la presencia de rasgos de apego en los dibujos resulto moderada (75%) lo cual resulta consistente con estudios previos como el de Pianta et al. (1999). Según Pianta el cómputo de acuerdo entre observadores conlleva la complicación de que la taxonomía incluye varios reactivos que, pese a los esfuerzos descriptivos de los autores, siguen resultando muy proclives a la subjetividad del observador. Sin embargo, aun cuando la confiabilidad es baja se encuentra dentro de los niveles mínimos para poder hablar de que tenemos una medición confiable.

Finalmente, quisiéramos discutir las implicaciones que tiene esta tesis, destacando primeramente que las estrategias de evaluación o medición utilizadas en nuestra tesis no tienen alcance diagnóstica sino solamente de investigación; y cuya finalidad es aportar evidencia en datos cuya búsqueda se apoya en la revisión teórica.

Dada su naturaleza descriptiva y correlacional, pretende aportar evidencia en base a resultados apoyando o refutando lo que la literatura dice respecto al tema en cuestión. En este caso, los resultados que se obtuvieron apoyan lo que diversos estudios han

encontrado en relación al apego, con una diferencia en la población estudiada tratándose de niños sonorenses, específicamente de la Ciudad de Hermosillo.

VII. ANEXO

ANEXO No. 1
LISTA DE CHEQUEO DEL NIÑO – VERSION MAESTRO (Hightower et al. 1986)

Nombre del niño/a _____ Sexo ___ Edad _____

Grado _____ Maestra/Escuela _____ Fecha _____

EJECUCION ACADEMICA ACTUAL: Marque con una X la opción que mejor describe la ejecución académica del niño (*Marque UNA SOLA opción*)**

- a) Muy por arriba del promedio del grupo _____
- b) Por arriba del promedio del grupo _____
- c) Igual que el promedio del grupo _____
- d) Por debajo del promedio del grupo _____
- e) Muy por debajo del promedio del grupo _____

INSTRUCCIONES: Por favor, califique al niño en los siguientes aspectos. Use esta escala:

- 1= No es problema**
- 2= Ligero problema**
- 3= Moderado problema**
- 4= Problema serio**
- 5= Problema muy serio**

		1	2	3	4	5
1	Disruptivo durante la clase	1	2	3	4	5
2	Se retira del grupo	1	2	3	4	5
3	Bajo rendimiento (no trabaja a su capacidad)	1	2	3	4	5
4	Nervioso, le cuesta trabajo permanecer sentado/quieto	1	2	3	4	5
5	Es tímido	1	2	3	4	5
6	Pobres hábitos de estudio/trabajo	1	2	3	4	5
7	Perturba a los demás mientras trabajan	1	2	3	4	5
8	Es ansioso, preocupado.	1	2	3	4	5
9	Tiene pobre concentración, corto período de atención.	1	2	3	4	5

10	Constantemente trata de llamar la atención	1	2	3	4	5
11	Nervioso, asustado, tenso.	1	2	3	4	5
12	Tiene dificultad para seguir instrucciones	1	2	3	4	5
13	Excesivamente agresivo con sus compañeros	1	2	3	4	5
14	No expresa sus sentimientos	1	2	3	4	5
15	Pobre motivación de logro	1	2	3	4	5
16	Desafiante, obstinado, terco.	1	2	3	4	5
17	Infeliz, triste.	1	2	3	4	5
18	Dificultad para aprender materias académicas	1	2	3	4	5

Por favor, lea los siguientes reactivos y señale qué tan bien describen al niño. Elija una sola opción:
1= Para nada describe 2= Un poco 3= Moderadamente 4= Bien 5= Describe muy bien al niño(a)

		1	2	3	4	5
19	Acepta que las cosas no sean a su manera	1	2	3	4	5
20	Defiende su punto de vista ante la presión del grupo	1	2	3	4	5
21	Termina su tarea	1	2	3	4	5
22	Tiene muchos amigos	1	2	3	4	5
23	Ignora las burlas	1	2	3	4	5
24	Se siente cómodo como líder	1	2	3	4	5
25	Bien organizado	1	2	3	4	5
26	Es amistoso con sus compañeros	1	2	3	4	5
27	Acepta los límites impuestos	1	2	3	4	5
28	Participa en las discusiones en clase	1	2	3	4	5

29	Funciona bien incluso con distractores	1	2	3	4	5
30	Hace amigos fácilmente	1	2	3	4	5
31	Sobrelleva bien los errores o fracasos	1	2	3	4	5
32	Expresa ideas de forma voluntaria, de buena gana	1	2	3	4	5
33	Trabaja bien sin apoyo de un adulto	1	2	3	4	5
34	Sus compañeros se quieren sentar cerca de él(ella)	1	2	3	4	5
35	Tolera la frustración	1	2	3	4	5
36	Cuestiona las reglas que le parecen injustas o poco claras	1	2	3	4	5
37	Tiene iniciativa propia	1	2	3	4	5
38	Les cae muy bien a sus compañeros	1	2	3	4	5

*El instrumento se aplica por igual a padres y maestros cuidando que la redacción de los reactivos responda a esos dos escenarios.

**Este reactivo no es del original de Aguiar et al. 2005, está tomado del original CBC-Teacher (Achenbach & Rascorla, 2001).

VIII. REFERENCIAS

- Amar, A. J. & Berdugo, G. M. (2006). Víctimas de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología*, 1(18). Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/18/1_Vinculos%20de%20apego.pdf
- Anguera, M. T. (2003). Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en el área de desarrollo y de la inteligencia. Madrid: Sanz y Torres, 271-308.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2).
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International journal of psycho-analysis*, 39, 350.
- Castaño, A. T. (2010). Perfiles de competencias socioafectivas de niñas y niños en riesgo psicosocial. Universidad de La Laguna.
- Craig G. J. & Baucum D. (2001). Desarrollo Psicológico.
- Enesco, I. (2001). Psicología del desarrollo. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicossociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitaspsychologica*, 12(3), 1-31.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Revista Internacional de Psicoanálisis*. Recuperado de http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/psiquiatria/images/material_alumnos/4_Fonagy-Figuras_significativas.pdf
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gil, E. M. (2007). La familia: claves para una correcta gestión de las personas y situaciones familiares. Barcelona: Amat.

- González, S. F. (2006). Estudios de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: Programas de ayudas P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia. Dialnet. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10228/gonzalez.pdf?sequence=1>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista L. P. (2010). Metodología de la investigación. México, MC Graw Hill, 5ta edición. Cap. 5.
- Herrera Santí, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21251997000600013&script=sci_arttext
- Lorenz K. (1993). Consideraciones sobre las conductas animal y humana. Barcelona: Proyectos editoriales y audiovisuales CBS.
- Martínez, S. C. (2012). Significado psicológico de familia, papá y mamá en adolescentes. *Psicología Iberoamericana*. 20(1), 18-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133924623003.pdf>
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and psychopathology*, 12(03), 529-550.
- Melero, R. (2008). La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/52248271/9/Origenes-de-la-teoria-del-apego-John-Bowlby-1907-1990>
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. *Eric Digest. Clearingonelementary and earlychildhoodeducation*, 97-15.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacão Porto Alegre*, 31(1), 61-65.

- Muñoz, M. M., Gómez, E. & Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psyche (Santiago)*, 16(2), 43-54. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000200004&script=sci_arttext
- Oliva, D. A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: Interamericana Editores. Novena edición.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid, Editorial Paidós, 296. Recuperado de http://www.mundodescargas.com/apuntestrabajos/psicologia_t/decargar_etapas-del-desarrollo-psiquico.pdf
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F., & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 441-452.
- Ramon, P. R., & Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Repetur, K., & Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15.
- Rodríguez, M. (1999). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. *Revista Sistémica*, 4(5). Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/multi.htm>
- Sánchez-Queija, I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71-86.

- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J., & Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 136(3), 317-324. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872008000300006&script=sci_arttext&lng=en
- Slater P. J. (1988). *Introducción a la etología*. Barcelona: Grijalbo.
- Steele, H. (2014). *John Bolwby: Attachment theory across generations*. Davidson Films: U.S.
- Van IJzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg P. M., Frenkl, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development* 63(4), 840-858.
- Waters, E. y Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.