



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

RELACIONES ENTRE MODELOS OPERANTES DE APEGO, CONDUCTA Y
RENDIMIENTO EN EL AULA DE NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO AÑO BÁSICO
DE ESCUELAS MUNICIPALES Y PARTICULARES DE LA CIUDAD DE
TEMUCO.

Tesis
Para optar al grado de licenciado en educación

Realizado por

Paulina Fernández Quintana
Melissa Jaramillo Reyes
Ingrid Roa Salazar
Jocelyne Sánchez Alvial

Profesor Guía
Enrique Riquelme

Julio de 2004
Temuco – Chile

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”

Gandhi, Mahatma

Dedicamos el esfuerzo de esta obra a Dios, a nuestras familias y aquellas personas significativas en nuestras vidas.

Quienes no sólo nos han acompañado y guiado en este proceso, sino que son fuente de agotadora y desinteresada motivación para cada uno de nuestros anhelos y metas que nos proponemos a lo largo de nuestras vidas.

Y agradecemos con especial afecto a: Enry San Martín, quien con su disposición y buen humor alivio nuestros momentos de agobio y cansancio contribuyendo a que este proceso se concretizara de manera agradable y llevadera.

Finalmente no podemos dejar de agradecer la dedicación, constancia y fortaleza que nos entregamos mutuamente, en la superación de difíciles momentos y la alegría compartida por la satisfacción de ver nuestro trabajo finalizado.

Gracias Pauly, Ingrid, Yope y Mely.

“No se puede ser buen maestro sin haber sido antes un buen discípulo. Con mucha razón puede decirse esto del arte de vivir.”

Baltasar Gracián

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en un diseño no experimental transaccional correlacional, la cual investigó las relaciones existentes entre los modelos operantes de apego (M.O.A), conducta en el aula y rendimiento escolar de niños de segundo año básico de escuelas municipales y particulares de la ciudad de Temuco.

Se obtuvo una muestra de setenta y ocho individuos, a los cuales se le aplicaron distintos instrumentos: para el modelo operante de apego se empleó un test de “dibujos de familias de niños en términos de representaciones de apego” desarrollado por Main y Kaplan en el año 1986, y traducido por el psicólogo Enrique Riquelme. Para clasificar la conducta dentro del aula, se utilizó una lista de chequeo, desarrollada especialmente para esta investigación, la cual fue elaborada sobre la base de “child list multidimensional” (Sistema de evaluación multidimensional de la conducta). Extraído de C. Reynolds y R. Kamphaus, siendo adaptada por jueces expertos, la cual dará a conocer el comportamiento infantil en el aula. Por último se consideró el promedio final de notas del último semestre cursado de los niños, para obtener el rendimiento escolar.

Luego de la obtención de datos, se procedió a realizar la categorización de las variables de manera cuantitativa. Posteriormente se utilizó el programa SPSS, analizando cada variable con diversos procedimientos estadísticos, entre los que se cuentan: tablas de contingencia, tablas de frecuencia; pruebas no paramétricas como Chi cuadrado y H de Kruskal-Wallis, todo lo anterior, con el fin de otorgar respuesta a las hipótesis de esta investigación.

Finalmente se realizó un análisis cuantitativo, interpretando los datos obtenidos en base a los objetivos de investigación, discutiendo, concluyendo y posteriormente proyectando lo obtenido para nuevas investigaciones.

ÍNDICE

	PÁGINA
I. RESUMEN	2
II. INTRODUCCIÓN	4
III. MARCO TEÓRICO	9
3.1. TEORÍA DEL APEGO.	9
3.1.1 Estilos de apego:	10
3.1.2 Modelos Operantes internos de apego	11
3.2. CONDUCTAS.	14
3.2.1. Tipos de conductas	16
3.2.2. Conducta en el aula	18
3.2.3. Causas de la conducta	18
3.3 RENDIMIENTO ESCOLAR.	20
IV. HIPÓTESIS	24
4.1 Objetivos.	24
4.2 Hipótesis:	24
4.3 Variables:	25
V. MÉTODO	27
5.1 Participantes:	27
5.2 Diseño:	28
5.3 Instrumentos:	28
5.4 Procedimiento.	29
VI. ANÁLISIS	31
6.1 Resultados	32
VII DISCUSIÓN	41
7.1 Conclusión	45
7.2 Proyecciones	45
REFERENCIAS	46
ANEXOS	

I.- INTRODUCCIÓN

Tanto la familia como la escuela son fundamentales en el proceso educativo y socializador de los individuos. La familia es el primer ambiente que acoge a las personas desde el nacimiento, entregando los medios para satisfacer las necesidades básicas de protección, alimentación y educación. El tipo de educación que imparte la familia, consiste habitualmente en la entrega de valores y costumbres que permitirán al individuo integrarse a la sociedad.

Desde el contexto familiar obtenemos la base de nuestra forma de ser y hacer en la sociedad; establecemos vínculos afectivos con personas significativas que nos rodean y captamos de ellos numerosos elementos comportamentales que nos diferencian y nos hacen únicos.

La integración de un niño a otro contexto eminentemente social, como lo es la escuela, desencadena numerosos contrastes entre la información que ha recibido en su hogar y la información que comienza a adquirir. Es en la escuela donde se encuentra el infante con otra realidad que puede ser habitualmente distinta a la suya, pero que dentro del contexto escolar son vividas y compartidas entre un grupo de pares, bajo la tutela de un educador.

Esta transición familia-escuela ha sido experimentada generación tras generación, sufriendo cambios inminentes dependiendo de las características propias de cada época y de cada cultura. “Los tiempos modernos han caracterizado este ciclo con la delegación de la función educativa, por parte de la familia a la escuela” (Dabas, 1998)

Es así como el contexto escolar se presenta como el primer ambiente fuera de la familia que permite la aplicación de los aprendizajes, tanto intelectuales como actitudinales, y es por lo tanto, donde se ponen a prueba dichos conocimientos. Aquí el niño es considerado alumno, y por primera vez experimentará situaciones de evaluación. El menor, en este nuevo rol que adopta desarrollará y adquirirá nuevos aprendizajes, habilidades tanto cognitivas, como experiencias emocionales y sociales, mediante la interacción con sus pares y con

individuos ajenos a su familia, los cuales le entregarán paulatinamente herramientas para interactuar en la sociedad.

La cohesión y equilibrio entre las bases emocionales y el desarrollo cognitivo se hará evidente en cada acción de nuestro actuar. Es decir, que el desarrollo social y emocional es tan importante como el desarrollo académico. De hecho el aprendizaje social y emocional, está inseparablemente enlazado con las destrezas escolares. Las respuestas emocionales inadecuadas limitan seriamente las oportunidades de éxito en la escuela y a la inversa, el fracaso escolar frecuentemente desencadena respuestas sociales y emocionales indeseables. (Tapia, C. 1999.)

Es necesario entonces, contemplar diferentes ámbitos, para entregar una adecuada respuesta educativa. Es importante no centrarse sólo en el alumno, sino también en los contextos en los cuales éste se desenvuelve: la escuela, el medio sociocultural o comunitario y la familia.

Dentro de los ámbitos anteriormente mencionados, resalta el ámbito familiar, reconociendo que los individuos no constituyen entes aislados y que su inserción en las estructuras sociales mayores se les ve a través de la familia. “La familia debiera proporcionar un sistema más o menos organizado que proteja al niño, que le brinde apoyo tanto psicológico como afectivo, el cual necesitará para desarrollarse e ir organizando el mundo exterior en el cual va a actuar y participar” (Dabas, 1998).

El núcleo familiar sirve al niño de punto de partida, es donde establece sus relaciones más íntimas. Dentro de estas relaciones familiares es donde se establecen o se forman distintos tipos de vínculos. El vínculo afectivo, caracterizado por cualidades únicas de la relación entre madre-hijo o cuidador-infante, se denomina apego. Los vínculos de apego son necesarios a lo largo del ciclo vital, pero son mucho más importantes en la niñez temprana, ya que tienden a influir de manera importante en el desarrollo de la personalidad.

John Bowlby en 1969 (citado en Cassidy, J y Shaver, 1999). Desarrolló la teoría de apego la cual ha aportado en la comprensión de los procesos de formación de la personalidad y de las diferencias individuales de los adultos. A su

vez, algunas investigaciones realizadas posteriormente por Feeney y Soller (2001), en el año 1990 han permitido establecer una correlación entre el estilo de apego desarrollado durante la infancia y ciertas variables importantes durante la adultez.

(Bowlby 1980 citado en Cassidy, J y Shaver, 1999), a partir de las relaciones que se establecen entre el individuo desde los primeros momentos de vida con la figura de apego, se construye un denominado modelo operante interno activo o modelo representacional (*internal working models*), el cual se define como una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Este tipo de modelos integra, tanto componentes afectivos como cognitivos.

Es así como las características de la conducta, las cuales representan no solo lo externo de cada persona, sino en un sentido amplio, abarca todos los procesos internos, tales como, emociones y elementos cognitivos de cada individuo, poseen su base en los modelos operantes de apego.

De la forma en cómo el niño desarrolle los primeros contactos afectivos, configurará su desarrollo intelectual y su proceso de socialización. González y Barrigüette (1999), plantea que: “Cuando el niño asiste a la escuela amplia los contextos de socialización externos al hogar, pero sin que desaparezca la influencia de los padres sobre la autoestima, motivación, etc. y sobre el comportamiento general del niño; hasta este momento las normas se han aceptado, pero a partir de entonces este patrón de conductas se acepta y va acompañado de afectos; cuando esto no sucede, el niño comienza a desarrollar conductas agresivas, comportamientos antisociales que se manifiestan en ambientes externos del hogar, pudiendo llegar al bloqueo mental del niño”.

Lo anterior ha significado una de las posibles causas de dificultades de aprendizaje en los alumnos, siendo entonces necesario para que los educadores respondan a estas necesidades educativas especiales transitorias, considerar a los individuos como un todo, entendiendo la diversidad como un valor que lleva a reconocer que en las aulas, no existe un grupo de alumnos homogéneos, sino

mas bien una gran diversidad de personas con diferencias individuales y sociales (Puigdellevol, 1998); necesariamente debemos debelar aquellos procesos vivenciados de manera individual que nos hacen actuar de formas diferentes frente a un mismo suceso, pero que están estrechamente relacionados con un comportamiento social; o que van a influir de manera importante en nuestras interacciones con otros.

Considerando las temáticas anteriormente expuestas, el objetivo principal de esta investigación es el conocer si existen relaciones significativas entre los modelos operantes internos de apego y las características comportamentales y rendimiento escolar, que los alumnos evidencian dentro del aula. Este propósito se sintetiza en la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre los modelos operantes internos de apego, el comportamiento y el rendimiento escolar de niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales y particulares de la ciudad de Temuco?.

Investigar lo anteriormente propuesto, aportará en un nivel macro a mejorar la calidad de la enseñanza. Relacionando e integrando una temática trabajada hasta el momento dentro del campo de Psicología hacia la Pedagogía, específicamente orientada a la disciplina de educación diferencial. Ya que la integración de un nuevo factor gatillante de posibles necesidades de aprendizaje, dentro de este campo permitirá crear y/o modificar las estrategias de evaluación e intervención que se ejecutan tanto dentro, como fuera del aula. Además permitirá asumir un rol protagónico en cuanto a la resignificación de los componentes afectivos y conductuales y su influencia en el desarrollo de estas necesidades educativas.

Para el educador, el hecho de reconocer primeramente las características como individuo para posteriormente ayudar al alumno, sin duda, optimizará la creación de nuevas estrategias metodológicas más eficaces y eficientes, que generarán a su vez un ambiente intra-aula de relación profesor-alumno, de mayor confianza y de real conocimiento.

Además permitiría integrar dentro de la práctica pedagógica el concepto de apego, innovando herramientas de enseñanza y facilitando el proceso de

aprendizaje de los alumnos. Sustentando la explicación de aquellos episodios críticos que puedan ser producidos por no encontrar respuesta a necesidades que presentan los alumnos dentro del aula, por el desconocimiento de variables tan importantes como lo son los modelos operantes de apego y la relación que se establece entre estos, con los diferentes tipos de comportamiento y el rendimiento académico en la sala de clases.

A su vez, pretende favorecer a las familias, ya que, en la medida que los educadores informen a los padres de esta temática, ayudará a que lo realizado dentro del aula tenga un sustento, una validez y continuidad, también dentro del contexto familiar. Y finalmente para el alumno, el beneficio se concretizará cuando éste visualice que existe una respuesta coherente y por tanto eficaz a los requerimientos educativos que pueda presentar en algún momento de su escolaridad, considerando para esto factores que se encuentran arraigados dentro del ambiente que fundamenta su personalidad: la familia.

A continuación, se revisará el marco teórico que sustenta esta investigación, el cual contiene las temáticas pertinentes a nuestro objetivo; Apego, Modelos operantes, conducta y rendimiento escolar.

II.- MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica de esta investigación se presentará en tres bloques temáticos los cuales poseen directa relación con la interrogante planteada para este proceso. En una primera etapa se definirá apego en conjunto con la teoría desarrollada por John Bowlby (1986), además de los estilos y fases presentes en este concepto. Finalizando esta etapa revisando los modelos operantes internos de apego. Es una segunda etapa se conocerá el concepto de conducta y su implicancia dentro del aula. Concluyendo esta fundamentación teórica con el término de rendimiento o desempeño escolar.

2.1. TEORÍA DEL APEGO.

Con el paso de los años, se ha podido identificar tendencias innatas que regulan la forma como respondemos a las amenazas, al peligro, a las pérdidas y que están estrechamente relacionadas con la forma como nos vinculamos con personas significativas, para asegurar la adaptación y como una manera de perpetuar la especie. (Valdés, 2002). Este tipo de respuestas conductuales incentivaron a quienes fueron unos de los primeros en desarrollar la teoría de apego a partir de conceptos aportados por la Psicología del Desarrollo, describiendo y explicando por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como también, los efectos emocionales que resultan de la separación. Estos investigadores fueron el psiquiatra y psicoanalista británico John Bowlby, en el año 1969 y Mary Ainsworth en 1978. La teoría desarrollada por Bowlby ha contribuido a mejorar el entendimiento de los procesos de la personalidad y las diferencias individuales de los adultos, ya que la división en tipos de apego en niños, desarrollada a su vez por Ainsworth en el año 1979, según la teoría e investigaciones, tendrían una correlación con variables importantes en la vida adulta, como lo son, las características de personalidad, la forma en que establecemos relaciones interpersonales, además de características en los procesos cognitivos y emocionales. (Gayó 1999)

La investigación de Bowlby surge en el año 1951, a raíz de una petición de la Organización Mundial de la Salud, para participar en una investigación acerca de la salud mental de los niños sin hogar en la Europa de la postguerra. A partir de esta experiencia, Bowlby concluye que una relación de cuidado cercano y continuo durante la infancia y la niñez temprana es esencial para la conformación y supervivencia emocional de los individuos, Esta relación fue conceptualizada bajo el nombre de apego, definiéndose éste como un componente básico, permanente e inmanente de la naturaleza humana, basado en el vínculo o conexión que une a un individuo, ya sea niño o adulto, con otro individuo, considerado significativo y protector en comparación con las personas que lo rodean. (Bowlby, 1986).

Este vínculo de apego posee elementos claves que lo describen como una relación emocional perdurable con una persona específica, esta persona se define como figura de apego. (Hoffman y Paris 1995, p 45). Además esta relación puede provocar seguridad, tranquilidad y estabilidad, mientras que la amenaza de pérdida, o en sí, la pérdida de la ya establecida figura de apego, llega a provocar angustia e inestabilidad.

Si bien es cierto que la investigación empírica reconoce que los niños poseen una propensión natural a afirmar la proximidad con una figura materna debido a que en la generalidad de las culturas es la madre quien mantiene una estrecha conexión con el bebé, incluso desde antes de nacer, es decir que, “las madres y los bebés están implicados durante un tiempo en una estrecha relación simbiótica en la que el bebé es casi una extensión de la existencia de la madre”.(Hoffman y Paris 1995, p 20). Esto conduce a una relación de vínculo y que la cualidad de esta relación en términos de seguridad /inseguridad hace las veces de fundamento para posteriores relaciones. Howe (1997) señaló que “el niño forma parte de una red social y si las relaciones de vínculo son débiles, pongamos por caso, con la madre, podría ser que el padre, una hermana mayor o un abuelo desempeñen igualmente bien el papel de esa figura de vínculo selectiva del niño”.

Lo anterior alude a la realidad moderna de la familia, en la cual los hijos conviven cada vez menos con personas que posean un parentesco directo y real

con los mismos; lo cual permite concluir que la figura de apego que se establezca sea atribuible a otros individuos además que a la madre biológica del infante. Según Minuchin (1982): “La familia como un sistema en constante transformación y que intenta adaptarse a las diferentes exigencias de los diversos estados de desarrollo por los que atraviesa, exigencias que cambian también con la variación de los requerimientos sociales que se le plantean en el curso del tiempo, con el fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial de los miembros que la componen”.

2.1.2. Estilos de apego:

El tipo de relación que establezca el cuidador o figura de apego con el infante, sea dentro del contexto familiar o no, define ciertas pautas o patrones de respuestas conductuales en este último, siendo este cuestionamiento investigado mediante numerosos experimentos a fin de establecer la existencia y permanencia de estilos o tipos de apego. La investigación más destacada es la realizada por Mary Ainsworth quien en 1953 en Uganda, propuso validar empíricamente las nociones etiológicas de Bowlby, mediante observaciones en torno al desarrollo del apego.

Uno de los experimentos desarrollados por Ainsworth, consistió en colocar al niño en un determinado contexto situacional al que, por sus especiales características, se le denominó «situación extraña».este test es un breve y estructurado procedimiento de laboratorio, en el cual está involucrados tanto el niño como sus padres, los cuales son sometidos a separaciones y reuniones dentro de un lugar desconocido para el menor.

El experimento consistía en llevar al niño al límite de su ansiedad, para lo cual se le separó de su *figura de apego* y se le dejó en un sitio desconocido para él y con una persona también desconocida, con la finalidad de observar su reacción. Se partió de la base de que el *apego* o vínculo más fuerte es el que se da «entre madre e hijo», por razón de que es la madre la que pasa más tiempo con él, convirtiéndose así en su principal *figura de apego*.

Esta situación se desarrolló sobre la base de ocho episodios: La madre deja a su hijo que explore y juegue con los juguetes mientras ella está leyendo junto a él. Pasado un cierto tiempo, entra una persona extraña para el niño y se pone a hablar con la madre. Al cabo de unos minutos, la madre deja solo al niño con la persona extraña, sin que él se de cuenta. Al percatarse el niño de la ausencia materna, se siente solo y experimenta ansiedad. Cuando la madre vuelve, se produce esa «situación extraña».

El experimento se llevó a cabo con muchos niños, y se pudo observar que reaccionaban ante la situación extraña de distintas maneras, sobre cuyo estudio se elaboró una tipología de las diferentes formas en que se manifiesta el *apego* en los niños.

Es así como Ainsworth define tres estilos de apego en base a cómo responden los individuos en relación a la figura de apego cuando están angustiados: (Ainsworth 1978 citado en Cassidy y Shaver 1999).

El apego seguro se da cuando la persona que cuida demuestra cariño, protección, disponibilidad y atención a las señales del bebé, lo que le permite desarrollar un concepto de sí mismo positivo y un sentimiento de confianza. En el dominio interpersonal, las personas seguras tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo (Mikulincer, 1998 citado por Galló, R. 1999).

-El apego ansioso se da cuando el cuidador está física y emocionalmente disponible sólo en ciertas ocasiones, lo que hace al individuo más propenso a la ansiedad de separación y al temor de explorar el mundo. No tienen expectativas de confianza respecto al acceso y respuesta de sus cuidadores, debido a la inconsistencia en las habilidades emocionales. Es evidente un fuerte deseo de intimidad, pero a la vez una sensación de inseguridad respecto a los demás (Mikulincer, 1998 citado por Gallo, R. 1999).

-El apego evitativo se da cuando el cuidador deja de atender constantemente las señales de necesidad de protección del niño, lo que no le permite el desarrollo del sentimiento de confianza que necesita. Se sienten inseguros hacia los demás y

esperan ser desplazados sobre la base de las experiencias pasadas de abandono (Mikulincer, 1998 citado por Gallo, R.1999).

Más adelante en el año 1985, Main y Cols proponen una cuarta tipología de clasificación, la cual incluye a niños quienes resultaron "inclasificables", ya que no se podían incluir en ninguno de los grupos antes establecidos. (Polaina, A. 1998)

-El apego desorganizado /desorientado

Ejemplificándolo con el experimento de Ainsworth 1953, el niño cuando la madre vuelve a la sala intenta acercarse a ésta, pero retrocede porque no sabe como reaccionar ante tal situación, presentando características del modelo evitativo y ambivalente. Los niños muestran conductas contradictorias que claramente indican una desorganización. La mayoría de estos niños no suelen mirar a su madre cuando les coge en brazos y mantienen una expresión facial atónita.

Esta conductas o comportamientos, son característicos en niños que sufren malos tratos o abusos de cualquier tipo. El niño tiene comportamientos caóticos e imprevisibles, de ahí su denominación de apego ansioso.

2.1.3. Modelos Operantes internos de apego

De acuerdo con (Bowlby 1980 citado en Cassidy y Shaver 1999). La continuidad del estilo de apego es debida principalmente a la persistencia de modelos mentales del si mismo o internos, componentes fundamentales de la personalidad. Estos modelos tienden a mantener su estabilidad porque se desarrollan y operan en el contexto de un entorno familiar relativamente estable. Además, como las normas de pensamiento que incorporan los modelos pasan a ser habituales y automáticas a lo largo del tiempo, los modelos llegan a operar en gran parte fuera de la conciencia, hallándose así más resistentes al cambio.

Los planteamientos principales de la teoría del apego giran en torno a la constitución interrelacional del sujeto y a su construcción de la realidad mediante modelos operantes. Estos modelos de conformarían y mantendrían mediante la comunicación verbal y no verbal producida entre el infante y su entorno social Bowlby (1986). La conformación de dichos modelos internos se relacionarían con

el desarrollo social, emocional y cognitivo posterior. Estos modelos operantes internos se consideran como modelos “operables” del sí mismo y de las figuras de apego basados en la historia de relaciones íntersubjetivas (Ainsworth, 1964; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1988 citado en Revista de Psicoanálisis - No.3).

De acuerdo con (Bretherton,1985 citado en Tapia, 1999) las contribuciones conceptuales más significativas de Bowlby en la teoría del apego son dos: en primer lugar, que el sistema de apego puede considerarse como un sistema de control conductual con su propia motivación, distante a los sistemas que regulan las conductas sexuales y de alimentación. En segundo lugar, que las diferencias individuales en el funcionamiento de dicho sistema parecen estar estrechamente ligadas al modelo operante interno del individuo sobre sí mismo, los otros y el mundo.

Es así como, una adecuada coordinación de estos modelos internos, en los infantes frente a los diversos cambios ambientales y evolutivos, le permite adecuar esquemas de regulación de la proximidad con su figura de apego o los individuos significativos que le rodean, así también solucionar conflictos interpersonales que desarrolle en esta etapa y a través de su desarrollo.

Esto le permite al individuo conformar un esquema de las relaciones, lo que le permite una mejor adaptación ambiental

2.2. CONDUCTAS.

La conducta es sinónimo de respuesta o comportamiento que es observable, medible y modificable; estas respuestas son determinadas por diversos factores como los estímulos, las reacciones a estos estímulos, los determinantes temporales del organismo entre los cuales se encuentra motivación, interés, activación entre otros y los determinantes situacionales los que son elaborados según situación y experiencia que le demanda la sociedad y en general la vida.

En su desarrollo, el ser humano por medio del aprendizaje va incorporando una serie de pautas conductuales, valores, normas y creencias que, por el echo de

estar insertos en un medio ambiente y a la vez influidas por este, producen un modo particular de organización, asimilación y de procesamiento de la información. Por lo tanto, el medio es el que le entrega a la persona estímulos, y refuerzos en relación a la conducta y también a la organización de la función cerebral.

“Se considera que de las diversas formas de experiencia (aprendizaje) las personas desarrollan actitudes o supuestos que a su vez generan cogniciones (ideas, creencias, valores, imágenes etc.) que configuran un modo particular de conocer y estructurar (percibir) el mundo. Estos esquemas que se organizan sobre la base del lenguaje, orientan tanto la atención y percepción selectiva de los estímulos ambientales, como el pensamiento y la acción”. (Crottaux, 1991)

Como vemos, es inevitable el análisis del medio y los comportamientos en su interacción con la estructura cognitiva-afectiva, debido a que la conducta de las personas en gran medida ocurre y se desarrolla en función de condiciones ambientales.

Es relevante destacar que los motivos y las emociones dan lugar a gran parte de nuestras conductas. Están estrechamente relacionados, no podemos actuar sin estar conciente de lo que vamos hacer. Bowlby en 1958 señala que la conducta afectiva es un tipo de conducta social de importancia equivalente a la de la de aparamiento y a la paterna. Es por eso que la conducta derivada del apego se produciría con la activación de determinados sistemas de conducta. (Cassidy y Shaver 1999)

En el infante existe una propensión innata a entablar contacto con otros seres humanos y apegarse a ellos. En este sentido existiría en ellos una necesidad de un objeto independiente de la comida, necesidad que, sin embargo, posee un carácter tan primario como la de alimento y calor. A esta teoría la denominaremos “teoría de apego a un objeto primario (Bowlby 1958 citado en Cassidy y Shaver 1999). De esta forma el menor comienza a adquirir las diversas

formas o patrones de comportamientos según su experiencia sociales y las organiza de acuerdo a las conductas inherentes, ya establecidas en su ser.

2.2.1. Tipos de conductas

Por conducta o comportamiento normal, según Monereo (1999) se entiende como la habilidad para conformarse con lo que la sociedad espera de cada uno. Quien se adapta a lo que la sociedad exige es normal y quien no se adapta es anormal o diferente. También este autor señala que la adaptación en la sociedad no siempre es sinónimo de normalidad, hay personas que se conforman y aceptan las estructuras sociales como medio de controlar la ansiedad que les producen ciertos trastorno internos. A estos sujetos no se les puede llamar normales sino conformista o ritualista.

Existen tres tipos de conducta que se darán a conocer su definición para poder clasificar los diferentes comportamientos que presentan los seres humanos.

a.- Conducta Adaptativa: Es el comportamiento de un individuo que se atiende eficazmente a los estímulos y pautas exigidas en su medio ambiente. Incluye todas las situaciones que sirviéndose de la experiencia pasada se acomoda a las nuevas situaciones. Desde el punto de vista social, es aquella que pone los medios adecuados de responsabilidad y autonomía exigidos por la sociedad al individuo en función de su edad, del grupo al que pertenece y de la misión que realiza, de su rol, estatus para alcanzar los fines de una situación dada.

Conducta adaptada es cuando se aceptan las pautas sociales y valores culturales de la sociedad o de un grupo concreto y las relaciones personales, con los demás miembros, sin fricciones ni conflictos.

b.- Conducta inadaptada: Es la respuesta inadecuada a la situación dada. Consiste en poner en práctica mecanismos insuficientes, innecesarios o contraproducentes para alcanzar los objetivos que implica una determinada situación.

c.- Conducta disruptiva: Es el comportamiento que se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las pautas de conducta y valores generales o sociales aceptados, que puede amenazar la armonía e incluso la supervivencia del grupo, aunque sus integrantes no tengan conciencia de este peligro.

La mayoría de los alumnos con comportamientos problemáticos, disruptivos e inadaptados presentan dificultades de aprendizaje en las distintas áreas del currículo, especialmente en las materias de carácter instrumental (lenguaje y matemáticas), ya que existe una clara relación entre la presencia/ausencia de conductas problemáticas en el aula y el rendimiento académico de los alumnos.

Entre otras conductas disruptivas / problemáticas, según Hollins (1955) se pueden citar: rabietas o berrinches, reacciones coléricas, reacciones de celotipia y rivalidad entre hermanos, hiperactividad, autoestimulación, balanceo, estereotipias, autodestrucción, masoquismo, culpabilidad, golpear y agredir a los compañeros, agredir a los animales, amenazas, robos, romper cosas a propósito, insolencias, falta de respeto, falsedad, vagancia, desobediencia, ausencia escolar, imponer reglas en el juego a beneficio propio, trastorno psicósomáticos, fobias, obsesiones, sentimientos de inferioridad, inadaptación social y marginación entre otros.

Estas conductas aparecen de forma manifiesta, solo de manera implícita o encubierta; otras veces aparecen de forma permanente, en ocasiones, sólo temporalmente. Estos comportamientos pueden estar sujetos con inteligencia normal, superior o inferior a lo normal; con trastornos orgánicos o sin ellos; con alteraciones psíquicas o sin ellas.

El ideal de niño es el que presenta una conducta adaptada, pero el individuo que preocupa, que ocupa las mentes pensando en como ayudar es el que presenta conductas problemáticas, disruptiva y/o inadaptadas, porque no solo interfiere e interrumpe el normal funcionamiento de una sociedad sino porque es un daño que se provoca él, como ser humano, como persona con derechos y deberes.

2.2.2. Conducta en el aula

“Cada establecimiento educacional tiene su particular clima de convivencia, historia e identidad” (Arancibia, C; Canales, G; Cobb, K. 2003). La mayoría de los establecimientos educacionales entregan seguridad y protección a los alumnos enfocados a ayudarlos a desarrollarse como personas integras, sin embargo a pesar de esto las situaciones de violencia ocurridas en instituciones escolares de nuestro país y del mundo en general, nos muestra que estamos frente a una situación que cada vez esta más cerca de nuestras vidas, en nuestra sociedad y más específicamente en nuestras ciudades, barrios y familias estando más latente la idea de que traspase las escuelas llegando fácilmente a los menores provocando en estos diferentes tipos de conducta.

“Difícil y doloroso es admitir la existencia de la violencia en las escuelas, concebidas como lugares para crecer y desarrollarse. Sin embargo, la escuela no esta exenta de los problemas de un mundo que recurre a la violencia para superar los conflictos, y que los transmite a los estudiantes en las más variadas expresiones transformándose en un modelo para ellos”(Arancibia, C; Canales, G; Cobb, K. 2003).

2.2.3. Causas de la conducta

No existe solo una causa que determine las conductas del ser humano éste esta inserto en diferentes contexto y presentan diferentes historias que van a ser que este reaccione de diferente manera frente a algún estímulo, de igual forma la mayoría de las teorías sobre conducta dan a conocer causas biológicas, psicológicas y sociológicas, sin embargo a pesar que los diferentes autores que estudian la conducta coinciden en estos tres factores determinantes, algunos ponen mayor énfasis en unas causas que en otras.

González (1995) señala que “en las conductas adaptadas o inadaptadas debemos admitir, causas de origen biológico (debidas a factores innatos o hereditarios), causas de origen psicoeducativo (alteraciones de los procesos internos y de enseñanza-aprendizaje del individuo) y causas de origen sociológico (nivel económico, cultural, etc.)

Sin dejar de considerar las causas de origen físico y biológico derivadas de la propia situación del individuo, también debemos tener en cuenta que el ser humano está inserto en una sociedad, nace en un contexto determinado y presenta vivencias y experiencias distintas a cualquier otra. La interacción del individuo con su medio o entorno social, va a incidir en gran medida en el desarrollo de la persona, en la adquisición de su personalidad, de su identidad y en las respuestas que este da a los diferentes estímulos que las situaciones de la vida le impongan es decir va a incidir en el tipo de conducta (conducta normal o inadaptada) que el individuo presente.

Las agencias sociales más importantes como la familia, la escuela, la iglesia, los movimientos culturales, grupos deportivos, grupos de pares o iguales y todo agente socializador que los rodee son los que llevan a cabo el proceso de interacción social y comunitario o proceso de socialización y culturización, enseñan y transmiten a los individuos el orden social imperante, ya sea de forma sistemática y voluntaria, como es el caso de la educación formal, o de forma espontánea e involuntaria como es el caso de la educación informal.

El desarrollo del niño depende, en gran medida, del proceso de socialización al que haya estado expuesto así como del trato que recibe. El niño puede ser tratado adecuadamente supliendo todas sus necesidades o simplemente puede ser olvidado por su entorno. El diferente trato que reciba el individuo en su niñez va a incidir en su conducta. Si el niño percibe un ambiente frío, injusto y de despreocupación, de alguna manera inhumana es probable que su conducta de ahora y del futuro se aparte de la normalidad.

“En la lucha por la seguridad, las personas aprenden a adaptar sus conductas al ambiente que le rodea. Pero cuando los intereses individuales no coinciden con los sociales, cuando las necesidades de los individuos no son satisfechas de una forma socialmente aceptable, las personas, mucho más los menores, se sienten desamparados y experimentan sentimientos de inseguridad y angustia, esta situación suele producir un conflicto con la sociedad que generalmente va acompañado de sentimiento de marginación, los cuales

aumentan la probabilidad de aparición de conductas antisociales.” (Monereo, 1999)

2.3 RENDIMIENTO ESCOLAR.

Actualmente el enfoque constructivista nos explica el proceso de aprendizaje como la forma en que los seres humanos nos apropiamos del conocimiento, enfatizando la importancia de las interacciones para el logro de aprendizajes significativos. (Coll, 1992)

“El aprendizaje ocurre cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o para empeorar. Para calificar como aprendizaje, el cambio debe ser producido por la experiencia, la interacción de una persona con su entorno, de ahí que no llamamos aprendizaje a los cambios producidos por la maduración, como crecer o encarnecer, ni los temporales que resultan de enfermedades, fatiga o hambre”. (woolfolk, 1998. p. 235)

Esta teoría sostiene que el Conocimiento no se descubre, se construye, el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. El alumno construye su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es tan personal como las huellas digitales. No existen dos personas que aprendan exactamente iguales. Cada uno tiene sus propias estrategias perceptivas, estados motivacionales, distinto ritmo, distinta capacidad de atención y a su vez, distintas potencialidades”. (Correa, 1999)

Las primeras experiencias de aprendizaje se dan mucho antes del ingreso del niño a la escuela, siendo el ámbito familiar el contexto donde se dan estos primeros aprendizajes. En este sentido es cada vez más creciente la gran

influencia que ejercen las actitudes y conductas de los padres y en términos generales la familia, entendiendo a esta como el grupo social natural que es común a los seres humanos. Y que desde una perspectiva psicológica, cumple dos objetivos principales: ser protección y matriz de desarrollo psico-social de sus miembros y acomodarse y transmitir la cultura a la que pertenece. Por su parte la escuela y el proceso de educación son piezas claves que permiten promover el desarrollo personal y social del niño complementando así la labor realizada en la familia. Por su naturaleza eminentemente social y su función socializadora la escuela no es solo aquella que transmite saberes culturales, conocimientos ya elaborados, sino la que proporciona unas condiciones optimas para que el alumno construya o reconstruya nuevos significados a partir del contexto social y cultural en el cual está inmerso, para que el proceso de aprendizaje o construcción de significados se genere es necesario que el alumno sea guiado por el profesor quién deberá *engarzar* o mediar entre los procesos de construcción del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado, ya existente. Cuando estas condiciones optimas de aprendizaje se dan los alumnos son capaces de alcanzar un alto nivel de dominio o rendimiento escolar. Para Pizarro (citado por Andrade 2000), el rendimiento escolar es como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que se manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Para Saffie (2000) es “el resultado de la confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como: la inteligencia general, los estilos cognitivos, la atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación y autoestima. Para alcanzar un buen rendimiento es necesario lograr una adecuada integración de todos ellos”. El rendimiento escolar o académico de los estudiantes esta influenciado por diversas variables, las cuales se dividen en personales y contextuales. Dentro de las personales se distinguen la inteligencia, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos, así como el autoconcepto, las metas de aprendizaje y las atribuciones causales. Todos estos condicionantes deben estar coordinados por las llamadas estrategias de aprendizaje, que no son sino actividades, operaciones mentales o planes que realiza el estudiante para facilitar

la adquisición de conocimientos y mejorar el aprendizaje. Entre las variables contextuales se encuentran la familia, los grupos de amigos, el centro escolar, su organización, dirección, profesores, clima escolar, así como los contenidos y métodos de enseñanza son elementos que, en menor o mayor grado, determinan el fracaso o éxito escolar.

“Culturalmente el rendimiento escolar ha englobado y ha envuelto al estudiante en la totalidad de su existencia. Vale en la medida que obtiene buenas calificaciones en el colegio. La reducción del valer a las buenas calificaciones, en el caso del que no las alcanza, lo hace sentirse de alguna u otra manera distinto, disminuido, inútil, rechazado”. (Saffie, 2000. p. 37)

Los alumnos con bajas calificaciones o rendimiento, presentan un perfil que los diferencia y los destaca del resto de sus compañeros. Todos coinciden en tener una historia escolar poco exitosa, desmotivadora, muestran un físico desganado, poco entusiasmo para el estudio y esperan una última oportunidad de ayuda, pues la mayoría de ellos han tenido un largo recorrido de apoyo pedagógico. El niño con bajo rendimiento escolar además presenta un déficit en una o más de las áreas que influyen en el aprendizaje, "estas dificultades harían de él; un sujeto menos reflexivo. Por eso se dice de ellos que actúan todo lo que piensan" (Milicic, 1985), lo que les impediría tener relaciones sociales adecuadas. Frecuentemente se ven involucrados en problemas por carecer de mecanismos inhibitorios de la conducta. Son poco populares entre sus pares, pero no necesariamente marginados. Por su estilo de comportamiento suelen recibir demasiadas críticas, se muestran sensibles a ellas y se frustran con facilidad. Generalmente se comportan en clases en forma desordenada; son muy conversadores, su trabajo escolar es desorganizado, comienza su trabajo antes de que se hayan terminado de dar las instrucciones, cambian rápidamente de una actividad a otra y presentan dificultad para terminar lo que empiezan.

“En el ámbito familiar, los bajos rendimientos escolares de los niños provocan en la mayoría de los casos una dinámica familiar alterada. Los padres se angustian y transmiten esta angustia a sus hijos, de aquí el tema y la importancia de la afectividad en el rendimiento escolar. Los niños crecen con afecto y, para

que crezcan con afecto, tienen que interactuar con adultos afectivos, como modelos de expresión de sentimientos, emociones y pensamientos. Cuando los menores empiezan a anticipar y predecir el comportamiento de los adultos, saben qué esperar y se sienten más seguros de la situación en que se encuentran, asimilando que los adultos se comportan de una manera predecible”. (Saffie 2000 p.37)

El aprendizaje se produce cuando existen cambios de actitud del alumno, la familia y el profesor. En estos cambios de actitud del sistema comienza a surgir en el estudiante el sentimiento de que él “vale”, y así llega a entender mejor las materias escolares, aumenta la concentración y tiene una mayor claridad de conocimientos en general.

III. HIPÓTESIS

3.1. OBJETIVOS.

Obj₁: Conocer si existe relación significativa entre el tipo de modelos operantes de apego y el tipo de comportamiento en aula.

Obj₂: Conocer si existe relaciones significativas entre el rendimiento académico según el tipo de modelos operantes de apego de los participantes.

Obj₃: Conocer si existen relaciones significativas entre el tipo de modelo operante de apego, el rendimiento académico y el tipo de comportamiento en el aula de los participantes.

3.2 HIPÓTESIS:

H₁ Se observa una correlación significativa entre modelos operantes de apego y comportamiento en el aula.

H₂ Se observa diferencias significativas en el rendimiento académico según el tipo de modelo operante de apego del participante.

H₃ Se observan diferencias significativas entre el rendimiento académico y el comportamiento en el aula.

3.3 VARIABLES:

A partir del problema de investigación planteado se pueden identificar las siguientes variables:

V₁: Apego

Este concepto se define como el vínculo o conexión que une a un individuo, con otro, considerado significativo y protector en comparación con las personas que lo rodean. (Bowlby 1986).

Ainsworth en el año 1964 define tres estilos de apego basándose en cómo responden los individuos en relación con la figura de apego

-*Apego seguro*: se da cuando el cuidador demuestra cariño, protección, disponibilidad y atención a las señales del bebé, lo que le permite desarrollar un concepto de sí mismo positivo y un sentimiento de confianza.

-*Apego ansioso*: se da cuando el cuidador está física y emocionalmente disponible sólo en ciertas ocasiones, lo que hace al individuo más propenso a la ansiedad de separación y al temor de explorar el mundo. No tienen expectativas de confianza, debido a la inconsistencia en las habilidades emocionales.

-*Apego evitativo*: se da cuando el cuidador deja de atender constantemente las señales de necesidad de protección del niño, lo que no le permite el desarrollo del sentimiento de confianza que necesita.

- *Apego desorganizado / desorientado*: . Los niños muestran conductas contradictorias que claramente indican una desorganización. La mayoría de estos niños no suelen mirar a su madre cuando les coge en brazos y mantienen una expresión facial atónita. Estas conductas o comportamientos, son característicos en niños que sufren malos tratos o abusos de cualquier tipo. El niño tiene comportamientos caóticos e imprevisibles, de ahí su denominación de apego desorganizado / desorientado.

Esta variable se evaluó operacionalmente a través del instrumento desarrollado por Kaplan y Main en 1986.(anexo B)

V₂: Conducta

La conducta es sinónimo de respuesta o comportamiento que es observable, medible y modificable; estas respuestas son determinadas por diversos factores como los estímulos y las reacciones a estos estímulos, que son expresadas en los diversos contextos sociales en los que se desenvuelve un individuo (familia, escuela, comunidad).

Según González (1995) existen 3 tipos de conducta. Estas son:

Conducta adaptativa: Es el comportamiento de un individuo que se atiende eficazmente a los estímulos y pautas exigidas en su medio ambiente

Conducta inadaptada: Consiste en poner en práctica mecanismos insuficientes, innecesarios o contraproducentes para alcanzar los objetivos que implica una determinada situación.

Conducta disruptiva: Es el comportamiento que se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las pautas de conducta y valores generales o sociales aceptados.

Esta variable se midió operacionalmente por medio de una lista de chequeo la cual clasificó al individuo en algún tipo de conducta.(anexo C).

V₃ : Rendimiento académico

Himmel (1985) lo ha definido como el grado de logros de los objetivos establecidos en los Programas oficiales de estudio.

Esta información se medirá operacionalmente por medio del libro de clases donde se encuentra la calificación de forma cuantitativa.

Variables de control:

V₄: Tipo de establecimiento:

Municipal: Establecimientos educacionales cuya administración ha sido traspasada a las municipalidades del país.

Particular pagada: Establecimientos que pertenecen a particulares, que no reciben subvención del Estado y que son pagados por los padres y apoderados.

V₅. Género:

Característica que influye sobre la conducta de los individuos y las relaciones humanas en general. Afecta a todos los procesos fisiológicos y psicológicos del ser humano.

Fueron seleccionados por técnica de balanceo por cantidad iguales de género (femenino, masculino)

V₆. Edad:

Cada uno de los períodos en que se considera dividida la vida humana. (Real Academia Española).

Los participantes fueron seleccionados desde NB1 lo que los enmarca en un rango de edad de 6 a 7 años.

IV . MÉTODO

4.1 Participantes:

La muestra fue elegida de forma aleatoria y está compuesta por niños y niñas de establecimientos educacionales de enseñanza básica, escuelas municipales y colegios particulares pagados de la ciudad de Temuco durante el año escolar 2004. Específicamente la unidad de análisis esta constituida por alumnos y alumnas regulares que cursan segundo año de enseñanza básica en los respectivos establecimientos.

De dicha población se seleccionó una muestra no probabilística de 40 alumnos pertenecientes a establecimientos municipales, y 38 alumnos, tanto hombres como mujeres, pertenecientes a establecimientos particulares pagados.

4.2 Diseño:

El diseño de esta investigación fue no experimental transversal correlacional, esto debido, a que no se manipularon las variables de forma intencionada, realizándose en un tiempo determinado, no existiendo un seguimiento posterior de los participantes, con el objetivo de establecer relaciones entre las variables mencionadas anteriormente.

4.3 Instrumentos:

Modelos operantes de apego:

Se evaluaron a través del instrumento desarrollado por Kaplan y Main (1986) el cual está diseñado para establecer una clasificación de la familia de niños en términos de representaciones de apego. El sistema está diseñado con el objetivo de capturar la cualidad del apego del niño hacia su madre en la infancia, evaluándose como seguro, evitante, ambivalente o desorganizado/desorientado. (Anexo B)

Este instrumento consta de un set de instrucciones donde el evaluador pudo interpretar y clasificar los dibujos en los modelos operantes de apego, realizados por niños entre 5 y 7 años de edad.

Dicho instrumento fue validado en función de test de Mary Ainsworth "situación extraña".

Actualmente se desarrolla la versión preliminar de este test en nuestra región siendo éste validado de acuerdo a jueces expertos. Cabe considerar que además el substrato de este test es aplicable de manera universal.

Comportamiento:

Esta variable fue medida a través de una lista de chequeo desarrollada especialmente para la presente investigación, la que ha sido elaborada en base a la "Child list multidimensional" (Sistema de evaluación multidimensional de la conducta. Tomado de C. Reynolds y R. Kamphaus, siendo adaptada por jueces expertos, la cual dará a conocer el comportamiento infantil en el aula.

Esta cuenta con 78 indicadores, los que permitió clasificar en tres tipos de comportamientos, posibles de observar en el aula, estos son comportamientos disruptivos, inadaptados o adaptados.

Este instrumento fue contestado por el profesor de aula, el cual debió observar el comportamiento del alumno y posteriormente fue explicitado en la lista de chequeo. (Anexo C)

Rendimiento académico:

La variable rendimiento escolar se evaluó a través del promedio de calificaciones de 1 a 7, que los alumnos hayan obtenido al finalizar el primer semestre del año escolar, este promedio se obtuvo del libro de clases de los establecimientos educacionales al cual pertenecen los alumnos evaluados (escuelas municipales y colegios particulares pagados).

4.4 Procedimiento.

Uno de los primeros procedimientos que se realizó en la presente investigación fue la preselección de establecimientos educacionales que reunieran las características necesarias para la selección de la muestra.

Luego simultáneamente se solicitó una carta de respaldo a la facultad de educación de la Universidad Católica de Temuco y se concertaron las entrevistas con los directores de los establecimientos seleccionados. Dependiendo de la disposición a colaborar en la investigación se realizó la selección que determinó la muestra (alumnos (as) que cursan en el año 2004 segundo año básico, entre 6 y 7 años)

Posteriormente en cada uno de los establecimientos se realizó una entrevista con el director y profesores jefes de los cursos seleccionados para explicar los procedimientos que se llevaron a cabo en la investigación.

Se envió a cada uno de los padres de los niños seleccionados una carta solicitando su autorización y participación de los alumnos en la investigación. Sólo después de la recepción de las cartas anteriormente mencionadas se dió paso a la aplicación de los instrumentos, las variables, modelos operantes de apego y comportamiento en el aula fueron evaluadas de forma simultánea, debido

a que para esta primera variable, los encargados de la aplicación fueron los propios investigadores, en cambio, en la evaluación del comportamiento, fue el profesor de curso quién completó la lista de chequeo, la última variable evaluada fue el rendimiento escolar para lo que se revisó los libros de clases, pesquizando el promedio de promoción del año 2003.

Finalmente se recolectó, interpretó y analizó los datos obtenidos con el fin de aceptar o rechazar las hipótesis de la investigación.

V. ANÁLISIS

La selección de la muestra fue aleatoria, entre establecimientos de dependencias administrativas municipales y particulares de la ciudad de Temuco. A partir de este procedimiento se seleccionaron cuatro establecimientos, entre ellos la escuela Caupolicán y Turingia, perteneciente al sector municipal y los colegios Cordillera y Saint Joseph de dependencia administrativa particular. Luego de la correspondiente autorización de directivos, educadores de aula del nivel y apoderados, se procedió a la selección de la muestra la cual fue elegida azarísticamente mediante la revisión de la nómina de los alumnos pertenecientes a segundo año básico correspondiente a cada centro educativo.

Para la clasificación de los dibujos de familia, en cada subgrupo de modelo operante de apego, de cada uno de los participantes, se utilizó la lista de chequeo (Kaplan y Main, 1986). Obtenido lo anterior se le asignó a cada subgrupo un número correlativo: 1: Seguro; 2: Inseguro evitante; 3: Inseguro ambivalente; 4: Desorganizado. Lo que permitió realizar el análisis cuantitativo correspondiente.

El tipo de conducta de cada individuo fue obtenido mediante la aplicación de la lista de chequeo (Anexo C). Ésta permitió identificar y clasificar a los alumnos en los siguientes tipos de comportamiento: adaptado, inadaptado y disruptivo, asignándoles asimismo, para su posterior análisis, numeración correlativa (1-3)

El rendimiento académico fue obtenido tras la revisión de los certificados de promoción de primer año básico, cursado el año 2003 por cada individuo de la muestra. Cada promedio fue categorizado de la siguiente manera como medio de síntesis: 6,0 - 7,0: Muy Bueno; 5,0 - 5,9: Bueno; 4,0 - 4,9: Suficiente; 1,5 - 3,9: Insuficiente.

Para cada categoría se dispuso un número correlativo (1al 4), correspondiendo el número 1 a Muy Bueno y el número 4 a Insuficiente.

Para la obtención de los resultados, de la hipótesis 1 se utilizó la prueba estadística Chi Cuadrado, y para la hipótesis 2 y 3 se utilizó la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis.

5.1 RESULTADOS

Una vez obtenida y procesada la información se procedió al análisis para la verificación de las hipótesis planteadas.

1.- TABLA DE MEDIDA DE TENDENCIA CENTRAL “MODA”

Moda

		Género	Modelos Operantes de Apego	Conducta	Rendimiento Académico	Dependencia administrativa
N	Válidos	78	78	78	78	78
	Perdidos	0	0	0	0	0
Moda		2	3	1	1	1

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Las subcategorías que ocurren con mayor frecuencia en las distintas variables son:

La moda de la variable género es (2) la cual representa al género masculino, en los Modelos operantes de apego la moda es el subgrupo inseguro ambivalente (3), la variable conducta corresponde a la categorización de adaptada (1), y por último la variable rendimiento escolar es (1) muy bueno (MB).

2.- TABLA DE FRECUENCIA DE “MODELOS OPERANTES DE APEGO”.

Modelo operante de apego

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Seguro	17	21.8	21.8	21.8
	Inseguro Evitante	21	26.9	26.9	48.7
	Inseguro Ambivalente	27	34.6	34.6	83.3
	Desorganizado	13	16.7	16.7	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Se observa en la tabla de M.O.A. que existe una mayor frecuencia en el subgrupo inseguro ambivalente con un 34.6 % del total de la muestra, obteniendo

una menor frecuencia el subgrupo desorganizado con un 16.6%. (Anexo D, gráfico de sectores N° 1)

3.- TABLA DE FRECUENCIA “CONDUCTA”.

Conducta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Adaptado	41	52.6	52.6	52.6
	Inadaptado	30	38.5	38.5	91.0
	Disruptivo	7	9.0	9.0	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

En la tabla en que se observa la frecuencia de tipos de conducta, se evidencia un mayor porcentaje de conducta adaptadas correspondientes a un 52.6 %, a si mismo, las conductas inadaptadas representan el 38.5% y las conductas disruptivas un 9.0 % del total de la muestra, lo que indica un número significativo de alumnos y alumnas que presentan características comportamentales inapropiadas al contexto de interacción escolar. (Anexo D, gráfico de sectores N° 2).

4.- TABLA DE FRECUENCIA DE “RENDIMIENTO ACADÉMICO”.

Rendimiento Académico:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bueno	57	73.1	73.1	73.1
	Bueno	17	21.8	21.8	94.9
	Suficiente	4	5.1	5.1	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

Se observa un alto porcentaje de alumnos y alumnas que obtienen un rendimiento escolar muy bueno, con un porcentaje de 73.1% (anexo D, gráfico de sectores N° 3).

**5.- TABLA DE CONTINGENCIA MODELOS OPERANTES DE APEGO
*CONDUCTA.**

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos Válidos N	Porcentaje	Perdidos N	Porcentaje	Total N	Porcentaje
Modelos Operantes de apego * Conducta	78	100,0%	0	,0%	78	100,0%

Tabla de contingencia Modelos Operantes de Apego * Conducta

Recuento

		Conducta			Total
		Adaptado	Inadaptado	Disruptivo	
Modelos Operantes de Apego	Seguro	17			17
	Inseguro Evitante	9	9	3	21
	Inseguro Ambivalente	10	15	2	27
	Desorganizado	5	6	2	13
Total		41	30	7	78

Pruebas De Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,134	6	,002
Razón de verosimilitud	27,411	6	,000
Asociación lineal por lineal	10,214	1	,001
N de casos válidos	78		

a 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,17.

MEDIDAS SIMÉTRICAS

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,521			,002
	V de Cramer	,368			,002
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,364	,095	3,409	,001
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,380	,100	3,583	,001
N de casos válidos		78			

- a No asumiendo la hipótesis nula.
- b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c Basada en la aproximación normal.

La prueba del chi-cuadrado expresa según su valor, el nivel de significancia entre los Modelos operantes de Apego y comportamiento, entregándonos un nivel de significancia de ,002. Si tenemos en cuenta que la hipótesis se aprueban con un nivel de significancia menor a ,005, podemos decir que, la H_{i1} se aprueba, es decir, “Se observa una correlación significativa entre modelos operantes de apego y comportamiento en el aula”. De igual forma se observa en la tabla, que existen relaciones significativas en los subgrupos inseguros ambivalente e inadaptados, evidenciando que los niños que presentan un M.O.A. “C” (inseguro ambivalente) presentan una conducta inadaptada dentro del sistema escolar, de igual forma se aprecia que los individuos que obtuvieron mayor porcentaje en el subgrupo “B” (seguros) corresponde en su totalidad a conductas adaptadas. (Anexo E, gráfico de barra N°1).

6.- TABLA DE CONTINGENCIA GÉNERO *MODELOS OPERANTES DE APEGO.

Tabla de contingencia Genero * Modelos Operantes de Apego

Recuento

		Modelos Operantes de Apego				Total
		Seguro	Inseguro Evitante	Inseguro Ambivalente	Desorganizado	
Género	Femenino	7	11	10	10	38
	Masculino	10	10	17	3	40
Total		17	21	27	13	78

Se infiere a partir de los datos entregados por la tabla N° 5, que existe un mayor número de niños que presentan una M.O.A. inseguro evitante, de igual forma, hay mayor cantidad de niñas que clasifican en una M.O.A inseguro ambivalente. (Anexo E, gráfico de barras N° 2)

7.- TABLA DE CONTINGENCIA GÉNERO *COMPORTAMIENTO

Tabla de contingencia genero * Comportamiento

Recuento

		Comportamiento			Total
		Adaptado	Inadaptado	Disruptivo	
Genero	Femenino	21	14	3	38
	Masculino	20	16	4	40
Total		41	30	7	78

Se aprecia en la tabla que no existe una diferencia importante entre el género femenino y masculino y su relación con los subgrupos de comportamiento. (anexo E, gráfico de barras N° 3)

**8.- TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA *
MODELOS OPERANTES DE APEGO.**

Tabla de contingencia Dependencia Administrativa* Modelos Operantes de Apego

Recuento

		Modelos Operantes de Apego				Total
		Seguro	Inseguro Evitante	Inseguro Ambivalente	Desorganizado	
Dependencia Administrativa	Municipal	8	14	11	6	39
	Particular	9	7	16	7	39
Total		17	21	27	13	78

Las diferencias que se muestran entre la D.A. y la M.O.A, es de una importante significancia, evidenciándose que en las escuelas municipales existe un mayor número de individuos inseguros evitantes, en comparación con las escuelas de dependencia administrativa particular, encontrándose en estas últimas un número mayor de individuos inseguros ambivalentes. (anexo E, gráfico de barra N° 4)

**9.- TABLA DE CONTINGENCIA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
*COMPORTAMIENTO.**

Tabla de contingencia Dependencia Administrativa * comportamiento

Recuento

		comportamiento			Total
		Adaptado	Inadaptado	Disruptivo	
Dependencia Administrativa	Municipal	22	14	3	39
	Particular	19	16	4	39
Total		41	30	7	78

No existen diferencias significativas entre los establecimientos municipales y particulares y su relación con los subgrupos de comportamiento. (anexo E, gráfico de barras N°5)

10.- TABLA DE CONTINGENCIA RENDIMIENTO ESCOLAR *MODELOS OPERANTES DE APEGO.

Tabla de contingencia Rendimiento Académico * Modelos Operantes de Apego

Recuento

		Modelos Operantes de Apego				Total
		Seguro	Inseguro Evitante	Inseguro Ambivalente	Desorganizado	
Rendimiento Académico	Muy Bueno	16	13	19	9	57
	Bueno	1	6	7	3	17
	Suficiente		2	1	1	4
Total		17	21	27	13	78

Existe relación entre el rendimiento escolar de los distintos subgrupos de modelos operantes de apego, evidenciándose un mejor rendimiento de los individuos ambivalentes. (Anexo E, gráfico de barras N°6)

11.- PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS

Rangos

	promedio de notas	N	Rango promedio
modelos operantes de apego	MB	57	37,61
	B	17	44,53
	S	4	45,00
	Total	78	

Estadísticos de contraste

	modelos operantes de apego
Chi-cuadrado	1,588
GI	2
Sig. asintót.	,452

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: promedio de notas

La prueba de significación de diferencia de Kruskal – Wallis, nos muestra en la tabla, los rangos entre M.O.A y rendimiento escolar los que en sus valores no existe una diferencia importante, debido a la asimetría presente entre los

subgrupos de rendimiento escolar. En los estadísticos de contraste vemos que existe un nivel de significancia de ,452 lo que junto a los valores del rango nos indica claramente que la H₂ no se aprueba, es decir no existe relación entre rendimiento académico y M.O.A

12.- TABLA DE CONTINGENCIA RENDIMIENTO ESCOLAR *COMPORTAMIENTO.

Tabla de contingencia Rendimiento Académico * Comportamiento

Recuento

		Comportamiento			Total
		Adaptado	Inadaptado	Disruptivo	
Rendimiento Académico	Muy Bueno	32	21	4	57
	Bueno	8	7	2	17
	Suficiente	1	2	1	4
Total		41	30	7	78

En esta tabla se muestra que existe una relación entre el rendimiento escolar muy bueno y el subgrupo adaptado de la categoría conducta. (Anexo E, gráfico de barras N°7)

13.- Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

Conducta	Promedio de notas	N	Rango promedio
	MB	57	37,87
	B	17	41,97
	S	4	52,25
	Total	78	

Estadísticos de contraste

	Comportamiento
Chi-cuadrado	2,212
Gl	2
Sig. Asintót.	,331

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: promedio de notas

La tabla nos señala que el rango del promedio obtenido no presenta diferencias sustanciales, y el nivel de significancia es mayor a ,005, es por esta razón que la H_3 se rechaza, mostrándonos que no existe diferencia en el rendimiento académico, según el comportamiento que presentan los individuos en el aula.

14. TABLA DE CONTINGENCIA GENERO, M.O.A, Y COMPORTAMIENTO.

Tabla de contingencia

Recuento

GENERO	Modelos Operantes de Apego	Comportamiento			TOTAL
		Seguro	Adaptado	Inadaptado	
FEMENINO	Seguro	7			7
	Inseguro evitante	6	4	1	11
	Inseguro Ambivalente	4	6		10
	Desorganizado	4	4	2	10
	Total	21	14	3	38
MASCULINO	Seguro	10			10
	Inseguro evitante	3	5	2	10
	Inseguro Ambivalente	6	9	2	17
	Desorganizado	1	2		3
	Total	20	16	4	40

Observando la tabla podemos ver que no existe diferencias importantes entre el género con los modelos operantes de apego y comportamiento, mostrándose que hombres y mujeres seguros son adaptados, y la diferencia más notable se muestra en que existen más hombres inseguros-ambivalentes que son inadaptados a diferencia de las mujeres.

VI. DISCUSIÓN

En esta investigación se trabajó sobre la base de la existencia de una relación entre Modelos Operantes de Apego (M.O.A.), comportamiento y rendimiento académico de niños (as) que cursan segundo año básico de escuelas municipales y particulares de la ciudad de Temuco.

Tras la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente, se observó que no existe una relación significativa entre las tres variables, sin embargo, al dar respuesta a la primera hipótesis formulada al inicio de esta investigación se demostró que existe una correlación entre subgrupos que integran las variables M.O.A. y comportamiento.

Esta relación se evidencia entre los niños clasificados como Inseguros Ambivalentes, los cuales se caracterizan por no tener la confianza de que al necesitar cuidados, protección y consuelo por parte de su figura de apego o padres tendrán una respuesta adecuada o acorde a sus necesidades, sino que, por el contrario, estos niños esperan ser desairados y rechazados (Bowlby, 1986), de esta manera los individuos desarrollan un Modelo interno en el cual sus cuidadores serán rechazantes, distantes e indiferentes, procurando darse a sí mismo los cuidados que su figura de apego no les entrega. En los individuos obtenidos en la muestra, lo anterior se expresa con que al interior del aula, estos niños presentan comportamientos categorizados como inadaptados, es decir, que se apartan de una norma cultural, criterio o patrón grupal, que habitualmente es motivo de aflicción para el individuo o para los demás.

Con un menor grado de significancia, pero de igual forma con un considerable porcentaje, existe una relación entre niños clasificados con M.O.A. seguro, quienes pueden confiar en que sus padres o sus figuras de apego permanecerán accesibles, sensibles, conectados afectivamente y colaboradores, si el infante se encuentra en peligro o en una situación atemorizante (Bowlby, 1986) y el comportamiento adaptado el cual se define como una reacción global y positiva del sujeto frente a las diferentes situaciones ambientales.

Considerando los resultados de esta investigación podemos observar que no existe relación entre el rendimiento académico y las otras variables medidas, lo que a través de las pruebas estadísticas correspondientes nos demostraron que las H_2 y H_3 , sean rechazadas. Sin embargo, queremos destacar que inicialmente pensamos que esta variable dependería altamente del M.O.A. o del comportamiento al interior del aula, ya que, si se considera que la detección de necesidades educativas especiales se evidencia a través del rendimiento escolar, es decir, las notas, en los diferentes subsectores de aprendizaje, esta variable estaría en relación directa o indirecta con aspectos afectivos y/o comportamentales.

El que los resultados afirmen lo contrario podría significar que el rendimiento escolar estaría influenciado por otros factores, tales como, estrategias de enseñanza, recursos materiales, motivación de los alumnos, entre otros. De igual forma creemos que los resultados serían diferentes si se considerase una muestra de niños de mayor edad, esto resaltando que las notas de NB1 son generalmente homogéneas. A si también, de haber seleccionado una muestra intencionada en la cual el número de individuos cuyo rendimiento escolar hubiese sido proporcional en cada una de las subcategorías establecidas en la investigación (insuficiente, suficiente, bueno y muy bueno) habríamos obtenido resultados más específicos en cuanto a M.O.A. y el comportamiento y su posible influencia en el rendimiento escolar.

Si bien es cierto que nuestra investigación consideraba tres grandes variables, también lo es, que pretendimos establecer otros tipos de relaciones con variables de control, como el género y la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales de donde se obtuvo la muestra. Aludiendo a los resultados obtenidos en cuanto a género se observó una clara tendencia de las niñas a presentar comportamientos más adaptados que los niños, los cuales presentan conductas más inadaptadas y disruptivas que el género femenino. Al observar la relación de los Modelos Operantes de Apego y género se evidenció que las niñas son más inseguras-evitantes que los niños, quienes se muestran con un alto porcentaje de M.O.A inseguro ambivalente.

Esto puede deberse a factores socioculturales, a la sociedad, el capital cultural y las pautas de crianza entregadas por los padres y el contexto en el que el menor se desenvuelve. “Los que tienen una hija ven en ella a las principales figuras femeninas de su pasado; madre, hermanas, abuelas, etc. Y los que tienen un niño, descubren en él algunos rasgos del padre, los hermanos u otras importantes figuras masculinas. En un núcleo familiar equilibrado el papá brinda un modelo a seguir, pero luego deja que sea el niño quien elija su propio camino. El niño por lo regular escoge un camino intermedio: una parte tiene que ver con las expectativas del ambiente que lo rodea y otra parte corresponde a su propia personalidad.” (Lopez, 2003). El mismo artículo señala, que un instituto de investigación estadounidense, afirma que los niños son más activos y precoces en el desarrollo motor. Estos resultados sostienen que los niños presentan más probabilidades de sufrir accidentes domésticos que las niñas, ya que son más osados al hacer las cosas, sin temor a nada. Además revela que las niñas son más tranquilas y que no son tan bruscas al jugar. Se inclinan por las actividades que requieren mayor manipulación y precisión. Esto no significa que no les guste explorar, sino que lo hacen de una forma distinta. Lo anterior avala las características comportamentales observadas dentro del aula, de cada uno de los establecimientos educacionales integrados a esta investigación.

En cuanto a la segunda variable de control, que hace referencia a la dependencia administrativa, se puede acotar que los establecimientos particulares integran dentro de sus aulas un porcentaje mayor que las escuelas municipales de alumnos que presentan comportamientos inadaptados y disruptivos. Esto podría deberse a múltiples factores, entre los cuales se destacan las estrategias de enseñanza de los docentes, mecanismos de control utilizados y manejo de problemas conductuales dentro del aula; lo que se relaciona con las pautas de crianza experimentadas e incorporadas por los alumnos de dichos establecimientos desde el hogar.

Lo mencionado anteriormente, demuestra que cada docente maneja o debiera considerar, una alta gama de factores que influyen explícita e implícitamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Los

cuales, por tanto, se constituyen de elementos conductuales y afectivos, que en este caso, gracias a la investigación realizada, expresan claras y significativas relaciones.

La relación profesor- alumno que se propicie dentro del aula, deberá incluir estos factores con el genuino propósito de optimizar la calidad de la enseñanza.

Al integrar el concepto de apego en nuestras prácticas pedagógicas nos permite mejorar las herramientas de enseñanza. Lo anterior llevado al ámbito de la educación diferencial, permite innovar en los procedimientos e instrumentos de evaluación e intervención psicopedagógica, en cuanto al área socioemocional, cohesionando M.O. A con autoestima y habilidades sociales, elementos claves del desarrollo integral de los educandos, que el Educador Diferencial contempla al momento de tomar decisiones de intervención psicopedagógica con el alumno.

Considerando que uno de las funciones de la Educación Diferencial es sensibilizar al resto del sistema educativo sobre la importancia de los factores afectivos y comportamentales en el desarrollo necesidades educativas especiales, resaltamos la importancia de los hallazgos de nuestra investigación.

Creemos que es necesario ampliar esta aceptación de los componentes afectivos al resto de profesionales de la educación, quienes en ciertas oportunidades pierden de vista la diversidad entre una familia y otra, a su vez, que éstas no siempre brindan el apoyo necesario en el ámbito escolar a sus hijos, entonces, se hace necesario que la escuela como sistema escolar formal de enseñanza, debiera actuar de forma integrada favoreciendo las características de todos los ambientes que rodean a los alumnos, siendo de primer orden la familia como el primer agente socializador e integrador de cada individuo a la sociedad.

6.1 CONCLUSIONES.

H₁ Se observa una correlación significativa entre modelos operantes de apego y comportamiento en el aula.

H₂ No se observa diferencias significativas en el rendimiento académico según el tipo de modelo operante de apego del participante.

H₃ No se observan diferencias significativas entre el rendimiento académico y el comportamiento en el aula.

6.2 PROYECCIONES:

- Para próximas investigaciones sería interesante poder establecer una relación consistente entre modelo operante de apego, rendimiento académico y comportamiento dentro del aula, seleccionando una muestra intencionada en cuanto a rendimiento escolar.
- A su vez, investigar este tipo de variables y su relación con alumnos de niveles escolares mayores.

REFERENCIAS

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Editorial Morata.
- Cassidy, J y Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Coll, C. (2003). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid España: Editorial Alianza.
- Correa de Molina, C. (1999). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Cottraux, J. (1991). *Terapias comportamentales y cognitiva*. Barcelona: Masson S.A.
- Dabas. E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- González, E y Barrigüette, C. (1999). *Necesidades educativas especiales*. España: Editorial CCS.
- Howe, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. España: Editorial Paidós.
- Hoffman, L y Paris, S. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Hollins. (1955). *Teacher's Attitudes to Children's Behavior*. M. Ed. Thesis, University of Manchester.
- Maciá, D. y Méndez, F. (1988). *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Minuchin, S. (1982). *Familia y terapia familiar*. Buenos Aires Argentina: Editorial Gedisa.

- Monereo, C. y Solé, I. (1999). *El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. España: Editorial Graó
- Riquelme, E y Gallardo, R. (2003). *Relaciones entre los modelos operantes de apego y reconocimiento facial de emociones*. Manuscrito sin publicar. Departamento de Psicología Universidad Mayor. Temuco, Chile
- Tapia, C. (1999). *Necesidades educativas especiales*. Manuscrito sin publicar. Facultad de educación UCT, Chile.
- Saffie, N. (2000). *¿Valgo o no valgo?*. Santiago:Editorial Lom.
- Wolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México:Editorial Prentice Holl.

SITIOS EN INTERNET

- Andrade, M. (2000). "*Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2° medio de liceos municipal de la comuna de Santiago*"
- Arancibia, C; Canales, G; Cobb, K; Manríquez, R. "*La agresividad en la sala de clases*". extraído en noviembre de 2003 del World Wide Web <http://www.universidadabierta.edu.mx>
- Cabezas, D. (2002). "Entorno Familiar". Departamento de Psicología y Educación, Universidad Camilo José Cela, Madrid, España. Extraído en octubre 2003 del World Wide Web: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_78.htm
- Cepvi: Centro de Psicología y terapia virtual (2002), "Psicología del amor". España. Extraído en septiembre 2003 World Wide Web: <http://www.cepvi.com/articulos/apego2.htm>
- Feeney, J y Noller, P. (2001). "*Apego adulto*", Bilbao. Extraído en Octubre 2003 del World Wide Web <http://www.fumtadip.org.ar/feeney.htm>.

- Gayó, R (1999). "Apego". Universidad de Concepción, Chile Extraído en Agosto 2003 del World Wide Web: members.fortunecity.es/robertexto/archivo8/apego.htm.
- Jiménez, A.(2002). "Las relaciones familiares: el apego". Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, extraído en octubre 2003 del World Wide Web <http://www.gibralfaro.org/psicologia/elapego.htm>
- López, T. (2003). "Niños y niñas: ¿crecen igual?". Extraído en julio 2004 del World Wide Web: <http://.foro.univision.com/univision/board/message>.
- Revista de Psicoanálisis - No.3 (1999, Noviembre) Patrones de apego en la infancia,Extraído en Octubre 2003 del World Wide Web <http://www.aperturas.org/3fonagy.html>
- Oliva, A. (2001) "Estado actual de la teoría del apego". Universidad de Sevilla. Extraído en noviembre 2003 del World Wide Web <http://www.pdipas.us.es/o/oliva/ARTICULO.APE.doc>
- Polaina, A. (1998) "Padres y profesores como agentes motivadores del niño" Extraído en septiembre de 2003 del World Wide Web <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/8168/nin01.htm>
- Valdes, N (2002). "Consideraciones acerca de los estilos de apego y su repercusión en la práctica clínica"; V Congreso Sudamericano de Investigación en Psicoterapia Empírica y III Encuentro Psicoterapéutico, organizado por la Society for Psychotherapy Research, el Comité de Psicoterapia de la Sociedad Chilena de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía, y la Sociedad Chilena de Psicología Clínica Viña del Mar, Chile. Extraído en Agosto 2003 del World Wide Web: <http://psicocentro.public.docum.com>.

Anexo B:

INSTRUCCIONES DE ANÁLISIS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LAS FIGURAS DE LA FAMILIA DE NIÑOS EN TÉRMINOS DE REPRESENTACIONES DE APEGO.

Adaptada por Riquelme, E y Gallardo, R. (2003)

Los modelos operantes de apego serán analizados según las representaciones simbólicas que presentan los niños.

Los dibujos de niños seguros son reconocidos por su realismo, los cuales deben incluir representaciones de casas, juguetes de los niños y la integridad de la figura humana.

Las representaciones simbólicas de los niños inseguros evitantes generalmente aparecen como un intento de presentar una imagen positiva de invulnerabilidad y felicidad individual o familiar. El énfasis en la felicidad o invulnerabilidad en estos dibujos se espera en base a la conducta de situación extraña del infante inseguro evitante en la cual la pena no es mostrada.

Para la categorización de los niños inseguros ambivalentes resistentes, los dibujos suelen ser mas heterogéneos y más difíciles de caracterizar, sin embargo es reconocido por el énfasis en el tamaño de las figuras, la proximidad y/o la inaccesibilidad de los individuos (pegados y mezclados o, separados por una barrera) también muestran énfasis o exageración de parte del cuerpo vulnerable y de las características faciales (el vientre y la parte inferior del cuerpo, ojos y orificios nasales).

Finalmente los dibujos de los niños con apego desorganizado/desorientado serán distinguidos de los otros, por una simple desorganización, o por incluir elementos inesperados al dibujo u omitir elementos esperados, como por ejemplo presentar a los miembros de la familia sobre una columna de corazones, o poniendo solo un ojo en la cabeza. También pueden ser distinguidos simplemente por que falla al ser calzado con cualquiera de los otros patrones descritos.

Lista de chequeo para codificar dibujos de familia.

Identificación:

Fecha:

Clasificación primaria: B1 B2 B3 B4 A1 A2 C D

Clasificación secundaria (D): B1 B2 B3 B4 A1 A2 C D

Patrón (D): D1 D2 D3

Nivel de confianza en la clasificación: baja moderada alta

Características de los grupos B y Sub-grupo B3: Estilos seguro.

1. impresión general: esencialmente feliz, realístico, calmado, humano.
2. figuras aterrizadas
3. figuras centradas
4. una proximidad natural, pero no extrema entre los miembros de la familia
5. una posición firme, de brazos abiertos.
6. la sonrisa aparece como "genuina", falta de "cara feliz"
7. no todos los miembros de la familia o ningún miembro de la familia está sonriendo.
8. las figuras están individualizadas, no son idénticas.
9. las figuras sugieren movimiento, no son rígidas o constreñidas.
10. a menudo aparecen elementos del mundo real, pero no predominan.
11. las figuras están completas (de acuerdo al nivel de desarrollo)
12. el dibujo es imaginativo, incluyendo elementos de la fantasía en un setting inusual.
13. el niño se puede dibujar solo, o solo parte del grupo familiar.

Sub-grupo B1

14. el niño se dibuja solo
15. da la impresión que la interacción con los demás es bienvenida.
16. sólido, centrado, realístico y feliz.
17. los brazos no están en una postura completa de abrazo.

Sub-grupo B2

18. sólido, realístico, firme, asumiendo una postura positiva.
19. menos individuación entre los miembros de la familia, sin embargo la individuación es mayor que los dibujos A2
20. todos los miembros de la familia están sonriendo.
21. las figuras están levemente rígidas.
22. existe una distancia sustancial entre los miembros de la familia.

Sub-grupo B4

- 23. las figuras son más expresivas e idiosincráticas.
- 24. cuerpos redondeados.
- 25. las características faciales son enfatizadas, sin embargo el énfasis no es incómodo.
- 26. las diferencias de tamaño son armónicamente exageradas
- 27. impresión de caos o desorganización, pero sobrellevadas por cualidades humanas.
- 28. luminosamente coloreados, elementos gay.
- 29. sonrisas ansiosas o tristes, tales como caras sonrientes con líneas de preocupación alrededor de los ojos.

Características de A: Inseguro evitante.

- 30. impresión general: énfasis en la felicidad o invulnerabilidad
- 31. los brazos están ausentes, en algunos o en todos los miembros de la familia.
- 32. los brazos son dibujados de forma tal que no permiten que sean levantados.
- 33. falta de individuación entre los miembros de la familia.
- 34. las figuras no parecen ser afectadas por nadie o no parecen estar relacionadas con nadie.
- 35. la sonrisa aparece como automáticamente dibujada y está presente en todos los miembros de la familia
- 36. las figuras son dibujadas como rígidas, sin movimiento.

Sub-grupo A1

- 37. Impresión de aislamiento, soledad o ausencia de conexión a pesar de una posición general positiva.
- 38. gran distancia entre los miembros de la familia.
- 39. los niños son dibujados solos.
- 40. la familia flota en el aire.
- 41. las marcas en el papel son tensas
- 42. las figuras son extremadamente rígidas o tensas.
- 43. el dibujo presenta una sensación de "mal presagio"

Sub-grupo A2

- 44. los dibujos son más realista que los A1
- 45. no contienen ningún elemento, aún sutil que entregue la sensación de "mal presagio"
- 46. centrados
- 47. aterrizados
- 48. ausencia de eventos o movimientos, impresión de vacío

Características de C: Inseguro-ambivalente/resistente

- 49. Impresión general: énfasis en la vulnerabilidad.
- 50. grandes dibujos de padres o figuras de familia, los dibujos pueden llenar la página y parecen abrumados.

51. figuras extremadamente delgadas, las cuales parecen abrumados por el espacio alrededor de ellas.
52. figuras dibujadas fuera del centro y/o en las esquinas de la página.
53. proximidad extrema de la figuras: los cuerpos están sobrepuestos, apoyados, cargados, o sosteniéndose de las manos.
54. las figuras pueden estar separadas por una barrera.
55. vientres grandes o redondeados, el ombligo o tetillas están expuestos, o las figuras se tornan grandes desde la cintura hacia abajo.
56. exageración de los ojos o de las fosas nasales.

Características especiales de C

57. sorprendente inclinación desde la cabeza/cuello en relación a los hombros y el resto del cuerpo.
58. displacentera exageración de características personales del rostro.

Características de D: Desorganizados/desorientados

Patrón D1 (pueden ser vistas en combinación con el patrón D2)

59. Ominoso, inquietante, irracional y/o desorganizado
60. marcas extrañas o inexplicables incluidas en el dibujo, tales como corazones cruzados, esqueletos, o figuras con dientes de lobo.
61. objetos o figuras inconclusas, tales como una cabeza, una oreja.
62. figuras tachadas o reiniciadas.

Patrón D2 (pueden ser vistas en combinación con el patrón D1)

63. imágenes sobre coloridas, el dibujo presenta una excesiva o irracional dulzura.
64. corazones.
65. arcoiris.
66. soles sonrientes.

Patrón D3

67. Inclasificable: no calza en las descripciones de las otras categorías, pero puede tener características de todas.

Presentación de la familia

68. madre ausente
69. padre ausente
70. niño ausente

Selección del color

71. todos o algunos miembros de la familia son dibujados preferentemente en negro
72. todos o algunos miembros de la familia son dibujados preferentemente en amarillo
73. el niño es dibujado de un color diferente al resto de la familia.

Presencia de elementos inesperados

74. nubes sobre las figuras

Uso del papel

75. dibujado en un solo lado del papel

76. la familia es dibujada en grupos divididos por página

77. el dibujo en el reverso de la página parece relacionado con la familia y es contradictorio en la tonalidad y contenido.

78. el dibujo en el reverso de la página parece ser una continuación del dibujo de la familia y es similar en tonalidad y contenido.

79. el dibujo en el reverso de la página no parece tener relación en tono o contenido.

Etapas del desarrollo de la representación de la figura

80. cabezas: sin piernas o partes del cuerpo.

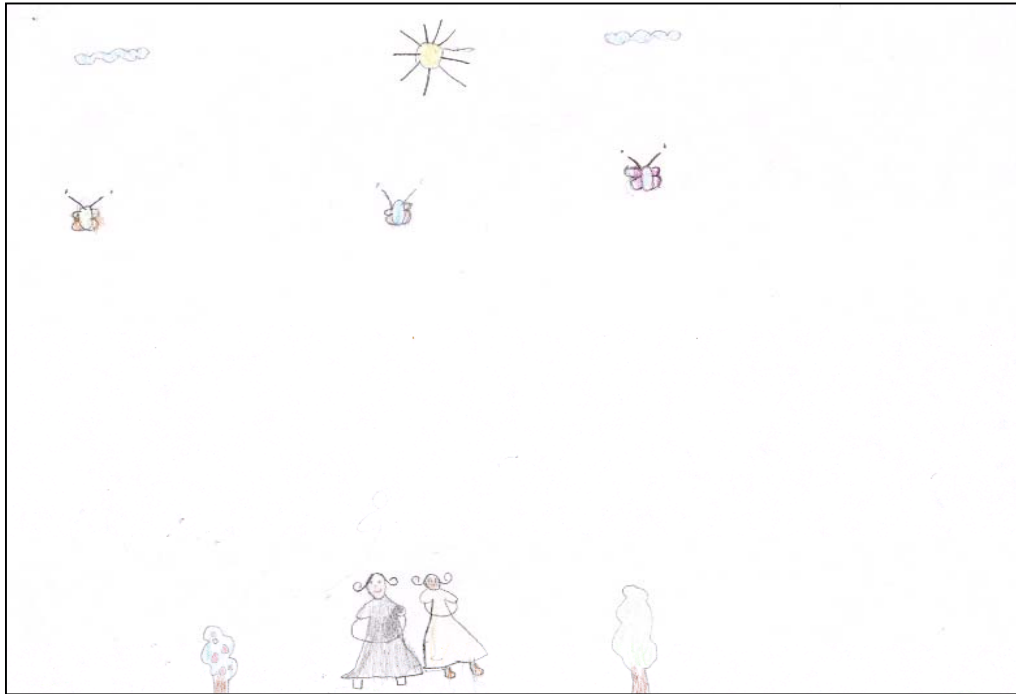
81. tadpoles: no distingue partes del cuerpo.

82. figuras transicionales: no distinguen partes del cuerpo, pero existen brazos o partes del cuerpo ubicadas de manera separada del cuerpo.

83. Figuras convencionales: distingue cabeza y partes del cuerpo.

Observaciones o comentarios adicionales

Anexo C



Dibujo categorizado como modelo operante de apego Inseguro Evitante (A).

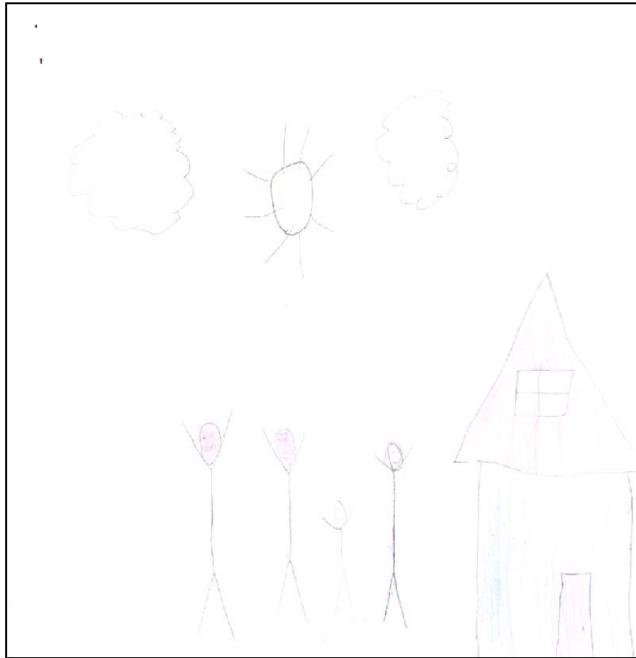


Dibujo categorizado con modelo operante de apego Inseguro Ambivalente (C).



Dibujos categorizados como modelo operante de apego Desorganizado (D)





Dibujos Categorizados como modelo operante de apego Seguro (B)





Anexo D

LISTA DE CHEQUEO DE COMPORTAMIENTOS EN EL AULA

Nombre completo del Alumno (a):

..... Edad.....

Fecha de Nacimiento:.....

Curso: Establecimiento:

Nombre del Profesor:

.....

INSTRUCCIONES:

En la siguiente lista de chequeo hay frases que describen comportamientos que podría presentar el niño (a) en el aula. Por favor lea cada frase y marque con una cruz aquellos comportamientos observados en los últimos meses, si el menor a tenido cambios en este periodo marque el comportamiento más reciente y señale las observaciones correspondientes. Deje en blanco todos aquellos comportamientos que no se observan.

	Indicadores	marque con una X	Observaciones
1	Se adapta bien a los nuevos profesores		
2.	Escucha las instrucciones que se le dan		
3.	Amenaza con herir a los demás		
4.	Se mece hacia delante y hacia atrás por largos periodos de tiempo		
5.	Sale de la sala sin permiso		
6.	Es incapaz de esperar turnos		
7.	Tiene un trato amable (Ej: Dice: por favor y da la gracias)		
8.	Intenta autoagredirse		
9.	Se levanta de la mesa durante las clases		
10	Se une a actividades extraprogramáticas en el colegio		

11	Motiva a otros para hacer las cosas bien		
12	Cambia su rumbo para evitar saludar a alguien		
13	Reta a otros (as) niños (as) para que hagan las cosas bien		
14	Llora fácilmente		
15	Le dan rabietas		
16	Felicita a los demás cuando les pasan cosas buenas		
17	Le pega a otros (as) niños (as)		
18	Se burla de los demás		
19	Es vulgar en su lenguaje		
20	Necesita demasiado supervisión		
21	Tiene sentido del humor		
22	Discute con los profesores		
23	Actúa nerviosamente frente a situaciones de evaluación		
24	Se distrae con facilidad		
25	Le importan poco los sentimientos de los demás		
26	Es inquieto (a) durante las horas de clases		
27	Ayuda a sus demás compañeros (as) cuando se lo requieran		
28	Es tímido (a) con otros (as) compañeros (as)		
29	Tiene que quedarse castigado (a) en el colegio		
30	Se altera fácilmente		
31	Juega nerviosamente con objetos durante las clases		
32	Tiene habilidad para lograr que otros (as) trabajen juntos (as)		
33	Tiene buenos modales		
34	Se ajusta bien a los cambios en la rutina		
35	Se rinde fácilmente durante el aprendizaje de cosas nuevas		
36	Parece no estar en contacto con la realidad		
37	Interrumpe las conversaciones de los demás		
38	Es creativo (a)		

39	Sugiere las cosas sin ofender a otros		
40	Se rehúsa a participar en actividades de grupo		
41	Comparte sus pertenencias con otros (as) compañeros (as)		
42	Se queja y desobedece las normas o reglas		
43	Cambia fácilmente de estados de ánimo		
44	Da sugerencias buenas para resolver problemas		
45	Pide ayuda con cortesía		
46	Muestra miedo frente a personas desconocidas		
47	Destruye las cosas de otros (as) compañeros (as)		
48	Inicia conversaciones apropiadamente		
49	Tiene una buena actitud		
50	Insulta a los (as) compañeros (as)		
51	Ha sido suspendido (a) del colegio		
52	Hace ruidos o sonidos fuertes cuando interacciona con sus compañeros		
53	Dice lo que piensa si la situación lo requiere		
54	Responde adecuadamente cuando se le habla		
55	Se adapta bien a los cambios en el curso		
56	Discute cuando no comparten su opinión		
57	Miente con frecuencia		
58	Esta triste constantemente		
59	Realiza actividades arriesgadas		
60	Toma decisiones fácilmente		
61	Trata de lograr lo mejor de los demás		
62	Se preocupa por las tareas		
63	Se ofrece voluntariamente a ayudar		
64	Ausencia de sentimientos de culpa después de que se porta mal		
65	Se mete en muchas peleas		

66	No tiene amigos		
67	Habla poco o con voz débil, casi imperceptible		
68	Insulta, garabatea, amenaza o agrede verbalmente		
69	Retraído, no se relaciona con otros		
70	Habla solo con los de su familia, se niega a hablar con cualquier otro (as)		
71	Actúa en forma inmadura, es aguaguado para su edad		
72	Destruye sus propias cosas		
73	Es desobediente en la sala		
74	Se hace muchas heridas, es propenso a sufrir accidentes		
75	Realiza bromas pesadas a sus compañeros (as)		
76	Cumple con obligaciones o asignaciones dentro del aula		
77	Se apropia de objetos ajenos		
78	Copia en situaciones de evaluación		

Anexo E:

Gráfico de sectores N° 1: M.O.A

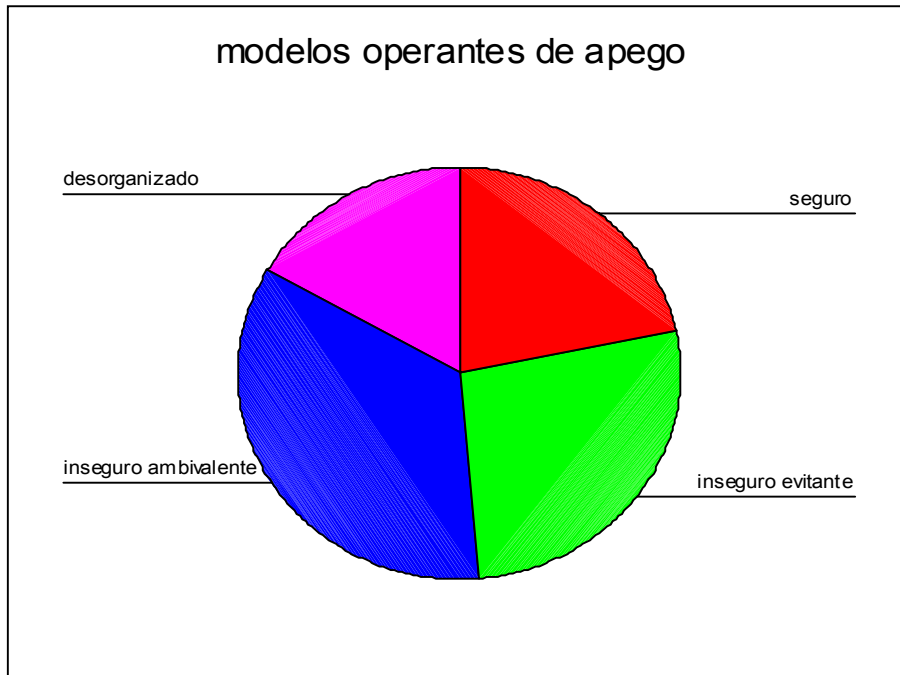


Gráfico de sectores N° 2: Conducta

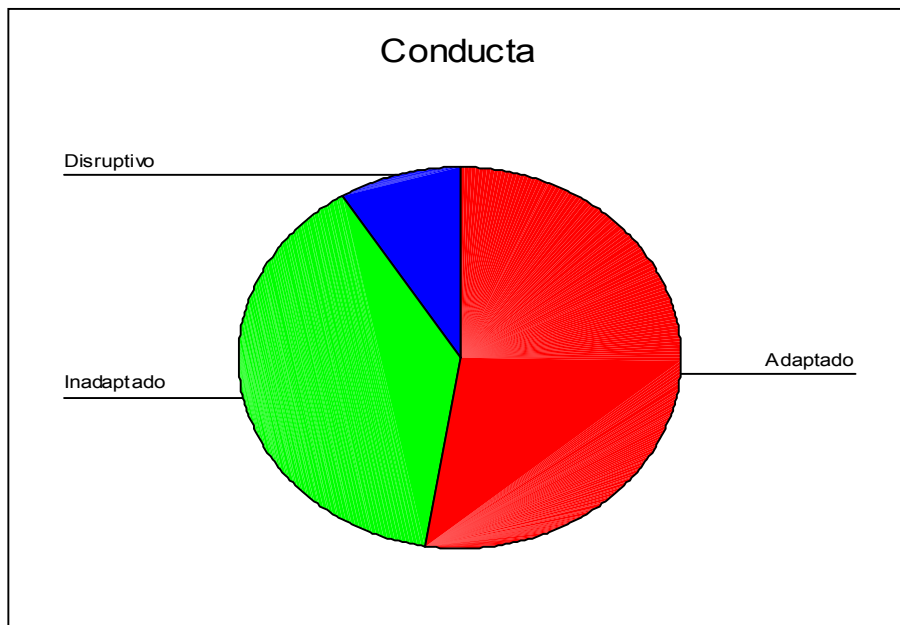
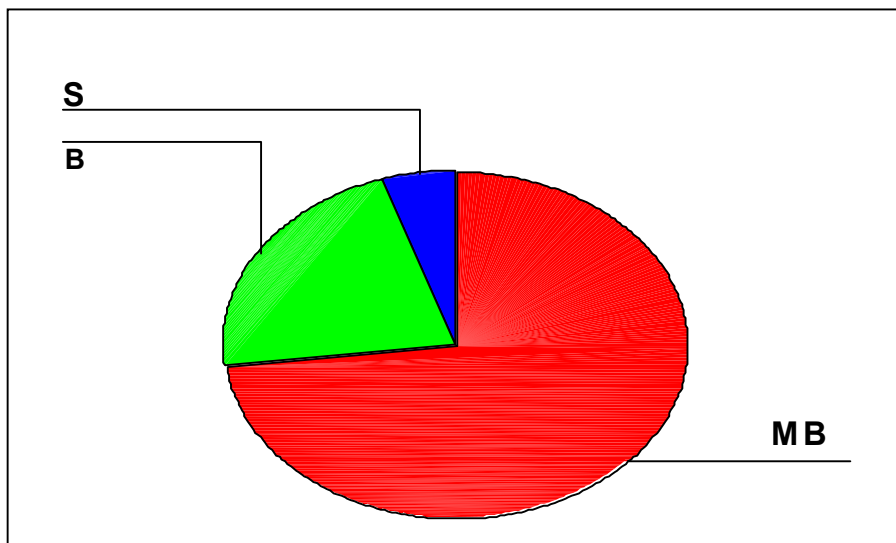


Gráfico de sectores Nº 3: Rendimiento Académico



Anexo F:

Gráfico de barras N° 1: M.O.A. * Conducta.

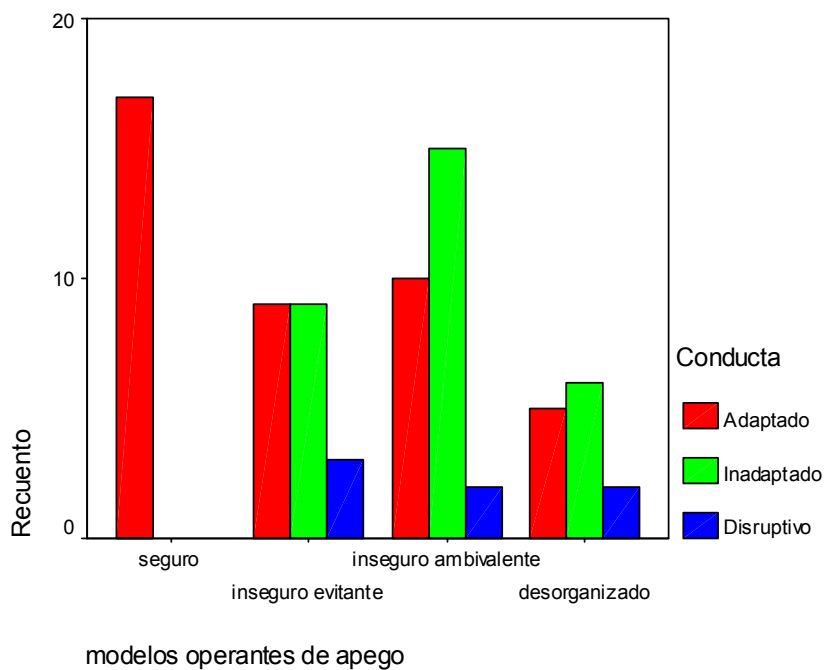


Gráfico de barras N° 2: Género * M.O.A.

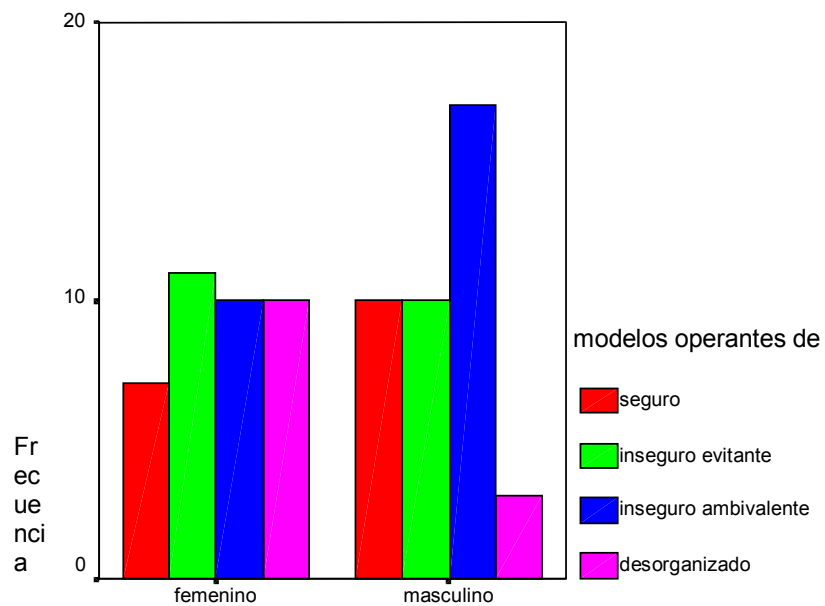


Gráfico de barras N° 3: Género * Comportamiento.

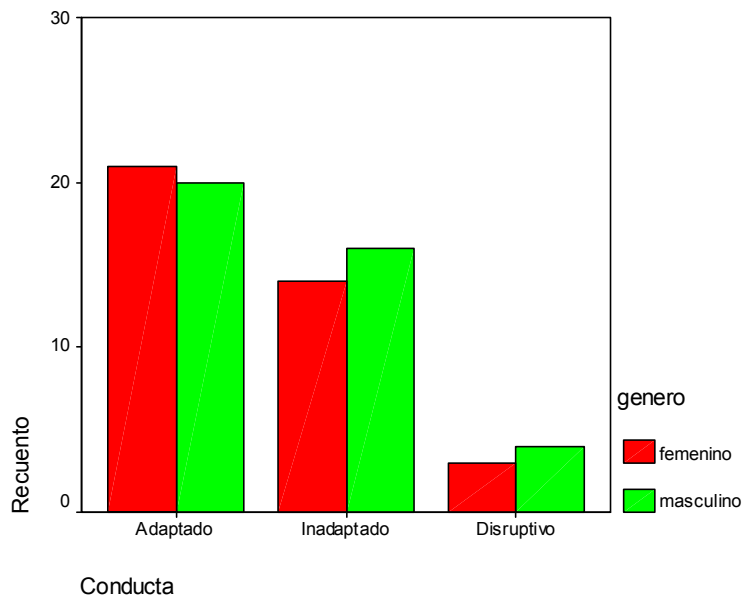


Gráfico de barras N° 4: Dependencia administrativa * M.O.A.

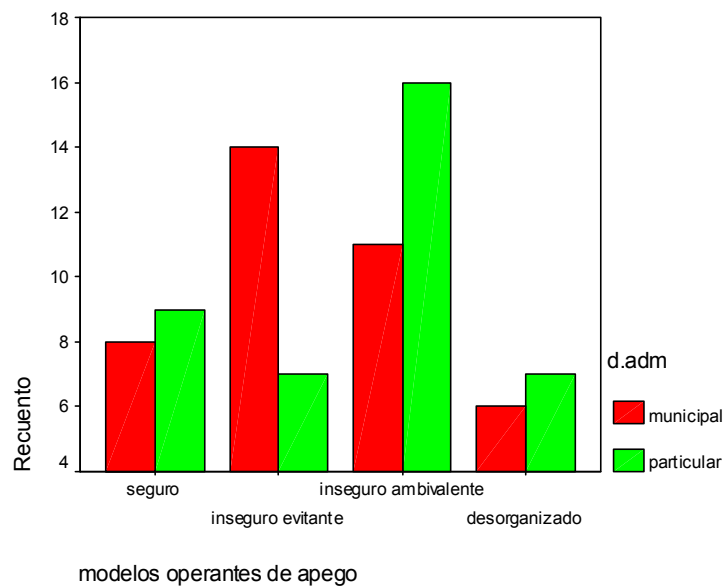


Gráfico de barras N° 5: Dependencia administrativa *comportamiento.

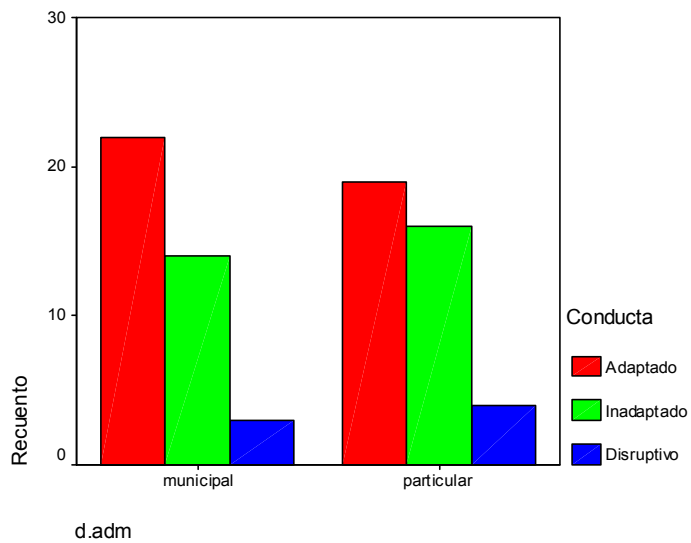


Gráfico de barras N° 6: Rendimiento académico * M.O.A.

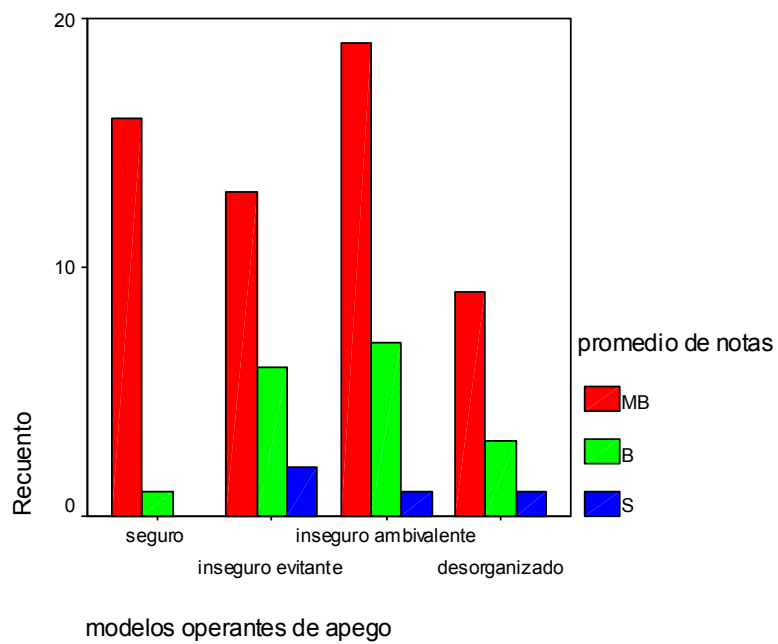


Gráfico de barras N° 7: Rendimiento académico *comportamiento.

