

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Escuela de Posgrado
Unidad de Posgrado de Educación



Una Institución Adventista

APEGO Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE 5TO GRADO
DE NIVEL PRIMARIO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS, 2014.

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Magíster en
Educación, con mención en Psicología Educativa

Por

Maritza Julia Mendoza Galarza

Lima, Perú, 2015

*Apego y autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de
Instituciones Educativas Públicas, 2014*

Escuela de Posgrado

Unidad de Posgrado de Educación

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Psicología Educativa

JURADO DE SUSTENTACIÓN



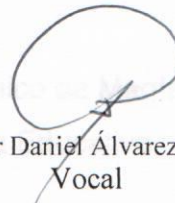
Dra. Erika Inés Acuña Salinas
Presidenta



Dr. Salomón Vásquez Villanueva
Secretario



Dra. Dámáris Susana Quinteros Zúñiga
Asesora



Dr. Víctor Daniel Álvarez Manrique
Vocal



Mg. Rafael Calla Mercado
Vocal

Villa Unión, Ñaña, 12 de noviembre de 2015

DEDICATORIA

A Daniel, mi esposo, porque siempre es lo mejor
para mí.

A mis padres, por las grandes lecciones de
humildad y perseverancia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque es quien tiene grandes planes y sueños para mi vida.

A mis hermanos, Walter, Katty, y en memoria a Henry.

A mi prima, Gady, quien me brinda su apoyo incondicional.

A la Dra. Lili Fernández, por la constante motivación en pro del logro de mis metas.

A mis colegas de la EP de Psicología, por su compañerismo, y entusiasmo.

A la Dra. Damaris Quinteros, por sus asesorías y motivación para seguir investigando

A Wildman Vilca, por su aporte en los procesos estadísticos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
CAPÍTULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Descripción de la situación problemática.....	1
2. Formulación del problema	6
2.1. Problema general	6
2.2. Problemas específicos	6
3. Justificación	6
4. Objetivos de la investigación.....	7
4.1. Objetivo general	7
4.2. Objetivos específicos.....	7
5. Hipótesis de la investigación	8

5.1.	Hipótesis general	8
5.2.	Hipótesis derivadas.....	8
6.	Variables de estudio.....	9
6.1.	Identificación de las variables	9
6.2.	Operacionalización de las variables	9
CAPÍTULO II.....		11
MARCO TEÓRICO		11
1.	Antecedentes de investigación.....	11
2.	Marco histórico	17
3.	Marco conceptual.....	20
3.1.	Apego	20
3.2.	Autoconcepto.....	42
3.3.	Edad escolar	60
4.	Definición de términos.....	65
CAPÍTULO III		67
MÉTODOS Y MATERIALES		67
1.	Método de la investigación.....	67
2.	Delimitación geográfica y temporal	67
3.	Participantes.....	67
3.1.	Criterios de inclusión y exclusión	68
3.2.	Característica de los participantes	68

4.	Proceso de recolección de datos	69
5.	Instrumentos de investigación	70
5.1.	Cuestionario K-Padre/K-Madre	70
5.2.	Escala de autoconcepto para niños	72
6.	Procesamiento de análisis de datos	75
CAPÍTULO IV		76
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		76
1.	Resultados	76
1.1.	Análisis descriptivo	76
1.2.	Prueba de normalidad	82
1.3.	Correlación entre las variables	83
2.	Discusión de resultados	84
CAPÍTULO V		95
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		95
1.	Conclusiones	95
2.	Recomendaciones	96
REFERENCIAS		98
ANEXO 1. Propiedades psicométricas		114
ANEXO 2. Validez de la escala de apego padre		115
ANEXO 3. Validez de la escala de apego madre		116
ANEXO 4. Propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto		117

ANEXO 5. Validez de la escala	118
ANEXO 6. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA.....	119
ANEXO 7. Cuestionario K - Madre	120
ANEXO 8. Cuestionario K - Padre	122
ANEXO 9. ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS	124

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	
<i>Matriz de operacionalización de las variables</i>	10
Tabla 2:	
<i>Datos de sociodemográficos de la muestra</i>	69
Tabla 3:	
<i>Niveles de autoconcepto en escolares de 9 a 13 años</i>	76
Tabla 4:	
<i>Niveles de autoconcepto según edad</i>	77
Tabla 5:	
<i>Niveles de autoconcepto según sexo</i>	78
Tabla 6:	
<i>Niveles de autoconcepto según datos sociodemográficos según convivencia</i>	79
Tabla 7:	
<i>Niveles de apego en escolares de 9 a 13 años</i>	79
Tabla 8:	
<i>Niveles de apego según edad</i>	80
Tabla 9:	
<i>Niveles de apego según datos sociodemográficos por sexo</i>	81
Tabla 10:	
<i>Niveles de apego según datos sociodemográficos de padres que viven juntos y no</i>	82
Tabla 11:	
<i>Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio</i>	83
Tabla 12:	
<i>Correlación entre los componentes del autoconcepto y apego</i>	84
Tabla 13:	
<i>Correlación entre autoconcepto y apego seguro padre/madre</i>	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	
<i>Proceso de formación del apego y relaciones entre sus componentes...</i>	<i>28</i>
Figura 2:	
<i>El Modelo Multidimensional y jerárquico de Marsh y Shavelson.....</i>	<i>54</i>

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de estudiar la relación del apego seguro padre y madre con el autoconcepto, en 178 escolares, cuyas edades se encuentran entre 9 y 13 años, en las instituciones educativas públicas de Lima Este. Para evaluar el apego se utilizó la escala de seguridad de apego de Kerns que contiene dos dimensiones: disponibilidad y confianza, dicha escala fue traducida y adaptada culturalmente por Richaud de Minzi, Sachi y Moreno (2003) y se recurrió a la escala de autoconcepto para niños de Mc. Daniel-Piers (1984). Los resultados indicaron que existe una relación altamente significativa del apego seguro del padre ($r = .344$; $p < .01$) y la madre ($r = .400$; $p < .01$) con el nivel de autoconcepto. De manera similar ocurre con las dimensiones del autoconcepto. Se concluye que cuánto más seguro es el apego de la figura paterna y materna, mayor autoconcepto global se presenta en los alumnos.

Palabras claves: apego, autoconcepto, escolares y roles parentales.

ABSTRACT

The aim of this study was analyze the relation between the secure attachment and self-concept in 178 students between 9 and 13 years old of publics educational Institutions of Lima East. The scales used in this study were The Attachment Security Scale of Kerns, the scale has two dimensions: availability and reliability. This scale was translated and adapted culturally by Richaud of Minzi, Sachi and Moreno (2003); also, the scale used for the evaluation the self-concept was the Self Concept Scales of Mc. Daniel-Piers (1984). The results indicated a high and significant relation between the secure attachment with the father ($r = .344$; $p < .01$) and mother ($r = .400$; $p < .01$), and the level of the self-concept. In a similar way, it happens with *the* dimensions of self-concept. We conclude that, how much safer the attachment with the mother and father figure higher overall self-concept is presented in students.

Keywords: attachment, self-concept, schoolchildren and parental roles.

INTRODUCCIÓN

El ser humano desde el momento del nacimiento necesita establecer una relación de apego seguro con las personas de su entorno; los padres son los primeros responsables, ejercen esta función y deben satisfacer todas aquellas necesidades básicas que garantizan un adecuado desarrollo personal. Egeland (2010) añade que el apego seguro contribuye al bienestar psicológico que le permite al niño funcionar de manera competente ante las amenazas; así mismo, menciona que el apego inseguro predice dificultades conductuales y sociales. Resulta evidente que los padres son muy importantes, pues son la principal fuente de referencia para el desarrollo de las actitudes, creencias, valores de sus hijos y de su propia autoimagen, los cuales son variables mediadores para formación del autoconcepto generador de la felicidad personal y el funcionamiento eficaz en los niños y en los adultos.

Por lo tanto, la presente investigación busca analizar la relación de apego seguro del padre y de la madre con el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas.

El primer capítulo hace referencia al planteamiento y formulación del problema, su descripción y formulación de los problemas, seguidamente se presenta la justificación de la investigación, inclusive los objetivos, también las hipótesis del trabajo y la operacionalización de las variables.

En el segundo capítulo es presentado el marco teórico, en el cual se encuentran los contenidos, antecedentes nacionales e internacionales. Además se brinda una descripción de la población de estudio. Finalmente se definen los términos utilizados en el estudio.

El tercer capítulo presenta el desarrollo de estudio, los procedimientos seguidos para generar conocimientos. Se inició describiendo el método de investigación, el tipo y diseño de la misma; además se describen los instrumentos y los estadísticos utilizados para el análisis. Por último, se muestra la delimitación geográfica-temporal y la descripción de las características de la muestra estudiada, así como los criterios determinados para inclusión y exclusión de la misma.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de resultados de manera descriptiva y correlacional, finalizando con la discusión de dichos resultados.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las cuales se llegó contrastando los resultados obtenidos con los objetivos de la investigación. Finalmente se exponen las recomendaciones que esperan ser tomadas en cuenta para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

Las adversidades en la infancia aumentan el riesgo de trastornos psiquiátricos en la adultez. Existe evidencia creciente de un grupo de factores de riesgos: la pobreza, falta de apego con los cuidadores primarios, malas relaciones familiares, maltrato y abuso infantil, depresión materna, mal rendimiento escolar y estructura familiar desintegrada, cuyo grupo incide en la manifestación de enfermedades médicas y psiquiátricas (Mantymaa et al., 2003).

Los estudios de Zhou y Wang (2015) confirman que la salud mental del padre y de la madre, están estrechamente relacionados con la salud mental de los niños, aún más la salud mental paterna predice los problemas conductuales de los niños. Cliver, Unell y Aldgate (2012) sugieren que los problemas de salud mental de los padres pueden llevarlos a ser insensibles ante las necesidades de sus niños, no responder a las señales más críticas de sus hijos y expresan más ira. La salud mental en la infancia juega un papel vital en el desarrollo de los seres humanos sanos; así mismo, a interacciones consistentes con su cuidador sensible en la infancia proporciona al niño sentimientos de

confianza y fomenta el desarrollo emocional positivo, que es la base para el desarrollo emocional posterior (Lee, McCreary, Breitmayer, Kim y Yang, 2013). Collins, Maccoby, Steiberg, Hetherington, y Bornstein (2000) añaden que si el cuidador es constantemente insensible a sus necesidades, los niños pierden la seguridad emocional y desarrollan desequilibrios en su salud mental infantil quedando con problemas de agresión, retraimiento y conductas negativas.

En este sentido, los datos estadísticos sobre los niños y adolescentes implicados en hechos antisociales, presentados por el Área de Servicios de Investigación de la Policía Nacional del Perú sobre la base de la información obtenida de los anuarios estadísticos, reportaron que en el 2010 fueron 3,407 casos implicados en infracciones de homicidio, terrorismo, tráfico ilícito de drogas, contra el patrimonio, lesiones y otros (Montalvo y Falla, 2012).

Asimismo, el año 2011 se reportaron 5,653 atenciones de problemas de salud mental en niños y adolescentes, según los distritos del cono norte y provincias del país; entre los casos más frecuentes se encuentran: los episodios depresivos, trastornos hipercinéticos, esquizofrenia, trastorno de conducta, reacción al estrés grave, trastorno de adaptación, trastorno de ansiedad y trastorno obsesivo compulsivo (INSTITUTO NACIONAL DE SALUD MENTAL HONORIO DELGADO – HIDEYO NOGUCHI, 2011).

Estos datos estadísticos son indicadores de que las relaciones humanas se han ido deteriorando y, en consecuencia, la relación paterno-

filial presenta en la actualidad problemas diferentes a los de épocas anteriores; por eso hoy se da mayor énfasis a las relaciones parentales porque los problemas psicosociales se establecen desde la infancia.

Según Ampudia, Santaella y Eguía (2009), para tener un desarrollo normal y armónico, todo niño necesita trato confiado y frecuente de un familiar; los niños criados en un clima ausente de afecto son propensos a desarrollar ciertos rasgos patológicos: retrasos globales en el desarrollo y dificultades en el plano racional y cognitivo.

Tal vez el pilar más importante en el desarrollo afectivo es el apego, instaurado en la relación paterno-filial. Moneta (2003) señala que la formación del apego en la infancia influye en el desarrollo total de la persona a lo largo de su ciclo vital, incluyendo la predisposición a ciertas enfermedades y trastornos. El apego es un componente básico que se va implantando en el transcurso del desarrollo humano; consiste en el establecimiento de lazos emocionales íntimos con adultos significativos. Su propósito es promover sentimientos de seguridad en el niño; o buscar la proximidad y contacto con otro individuo al que se considera más apto para enfrentarse al mundo (Heredia, 2005).

Polaino, Cabanyes y Del Pozo (2003) afirman que los niños quienes han tenido una relación de apego seguro con sus madres durante los seis primeros meses de vida, suelen, por lo general, ser más afectivos y seguros de sí mismos, además suelen ser más competentes y cooperativos comparados con niños que les ha faltado este tipo de apego. El vínculo que el niño establezca le servirá de prototipo para las

relaciones interpersonales posteriores e influirán para que él infante adquiera seguridad en su entorno y, posteriormente, desarrolle otras habilidades, conocimiento y destreza para su supervivencia y correcto funcionamiento personal.

Maldonado, Cañon y Gantiva (2012) sostienen que en la medida de que se van estableciendo relaciones seguras con sus figuras vinculares, se va complejizando este proceso de percepción de sí mismo, lo que permite un mayor autoconocimiento e identificación de competencias. Reyes (2003) añade que un sistema familiar estable y afectivo es indispensable, para un buen desarrollo psicológico y la formación y desarrollo de un óptimo autoconcepto.

Ontoria (2006) menciona que el autoconcepto viene a ser una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesta de elementos: las percepciones de las características y habilidades de la persona, las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuyen un valor positivo o negativo. Reyes (2003) confirma que el autoconcepto se construye y se va definiendo a lo largo del desarrollo por influencias de las personas significativas del medio, familiar, escolar y social, y como consecuencias de las propias experiencias de éxito o fracasos. Un buen nivel de autoconcepto es una característica psicológica que ayuda a las personas a desenvolverse con naturalidad, espontaneidad y eficacia en los diversos ámbitos de la vida; por el contrario, un autoconcepto bajo es un factor que está presente en la

mayoría de las personas con problemas más o menos graves y con dificultades para desenvolverse en un ambiente social (García, Román, 2003).

Investigaciones recientes han encontrado relaciones significativas entre el tipo de apego y el desarrollo del autoconcepto; en estas relaciones se evidencia que las personas con apego seguro poseen una percepción positiva de sí mismo que las personas con apego ansioso – ambivalente. Por lo tanto, las personas con apego seguro se verán como alguien valioso, digno de afecto y puede ejercer un rol valioso en las relaciones con otros (Martínez, Castañeiras y Posada, 2011).

Esta investigación evalúa un grupo de estudiantes de 5to grado de primaria, debido a que a partir de los diez años los niños expresan sus dificultades con mayor precisión y la manifiestan en términos cada vez más apropiados (Rivas, 2010). Papalia y Wendkos (1992) añaden que los niños a los 6 y 7 años de edad empiezan a definirse en términos psicológicos, en esta etapa se desarrolla el concepto real y el concepto de quien le gustaría ser, esos avances en su desarrollo psicológico permiten que los niños logren progresos significativos en la autorregulación de su conducta. La población de estudio se caracteriza por tener factores de riesgo como desintegración familiar, adicciones, ausentismo de los padres por cargo laboral y ausencia de la figura paterna.

Por lo expuesto anteriormente, esta investigación pretende determinar la relación entre apego seguro padre y madre y autoconcepto

en estudiantes de 5to grado de nivel primario de una institución educativa pública.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Existe relación significativa entre el apego seguro, paterno y materno, y el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014?

2.2. Problemas específicos

- ¿Existe relación significativa entre apego seguro paterno y autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014?
- ¿Existe relación significativa entre apego seguro materno y autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014?

3. Justificación

El presente estudio es relevante, porque permite conocer la relación entre el apego seguro paterno y materno y autoconcepto en niños de nivel primario.

A nivel educativo, aporta conocimientos para los docentes, quienes tienen a su cargo la formación integral de los alumnos y que, indirectamente, se relacionan con las familias de ellos. Además, a nivel educativo institucional, permite tomar decisiones para la intervención en búsqueda de la mejora de la calidad académica.

En el ámbito familiar, la presente investigación aporta en promover que los padres comprendan el papel que tienen para influir de manera positiva en la construcción del autoconcepto que los niños van desarrollando a partir de las experiencias (Morelato, Maddio y Valdéz, 2011).

Además dichos resultados orientan a programas de escuelas para padres que prioricen un desarrollo saludable y funcional en los escolares. Finalmente esta investigación generará apertura a futuros estudios nacionales para explorar la naturaleza de la problemática.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre el apego paterno y materno seguro y el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.

4.2. Objetivos específicos

- Determinar si existe relación significativa entre el apego seguro paterno y el autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en

estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.

- Determinar si existe relación significativa entre el apego seguro materno y el autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.

5. Hipótesis de la investigación

5.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre apego seguro, paterno y materno, y autoconcepto en estudiantes 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.

5.2. Hipótesis derivadas

- Existe relación significativa entre el apego seguro paterno y el autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.
- Existe relación significativa entre el apego seguro materno y el autoconcepto social, rendimiento y autopercepción en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, 2014.

6. Variables de estudio

6.1. Identificación de las variables

6.1.1. Apego

Cantero (2011, p. 164) afirma que es “el vínculo o lazo afectivo que se establece entre dos personas como resultado de la interacción y que le lleva a mantener la proximidad y contacto en el logro de seguridad, consuelo y protección”.

Prada (2004, p. 52) lo define “cualquier forma de conducta que hace que un individuo busque y mantenga la cercanía de otro individuo diferenciado y preferido que le ofrece ayuda, cariño y seguridad”.

6.1.2. Autoconcepto

Ontoria (2006, p. 30) define que “el autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesto de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo”.

6.2. Operacionalización de las variables

A continuación se presenta la operacionalización de las variables: apego seguro padre y madre y autoconcepto.

Tabla 1.

Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Ítems
Apego	Disponibilidad Materno/Paterno	Puntaje obtenido a través de la Escala de Seguridad de Apego padre y madre de Kerns (2003)	Disponibilidad parento-filial	1,4,6,8,9,11
			Disposición para pasar tiempo	,12,16 y 17
	Atención de necesidad			
	Temor de no contar con apoyo			
Confianza Materno/Paterno			Sentimiento de abandono	
			Protección	2,3,5,6,7,10
Autoconcepto	Autoconcepto Social		Necesidad de afecto	,13,14,15,18
			Apoyo ante los problemas	8
		Necesidad de cercanía		
		Expresión afectiva		
Autoconcepto emocional	Autoconcepto emocional		Confianza	
			Rechazo	5,8,12,15,3
		Falta de iniciativa	4,2,13,16,2	
		Percepción negativa	2,23,28,29 y 30	
Rendimiento	Rendimiento		Sentarse aceptado	
			Aislamiento	
		Sentirse raro		
		Tristeza	1,18,25,39 y 40	
Autopercepción	Autopercepción		Enojo	
			Conflictos	
		Incomodidad		
		Impulsividad		
Memoria	Memoria		Buena aptitud	3,10, 26, 7,
			Autoeficacia	9,32,37 y 38
		Desmotivación		
		Percepción positiva y negativa de los pares		
Sentimientos de culpa	Sentimientos de culpa		Memoria	
			Sentimientos de culpa	6,14,20,21,
		Conductas negativas	24,35,4,11,	
		Distraído	17,19,27,31	
Percepción positiva	Percepción positiva		Percepción positiva	,33 y 36
			Insatisfacción física	
Adaptación	Adaptación		Adaptación	

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta las bases teóricas de las variables de esta investigación, considerando los antecedentes y el marco conceptual de apego seguro y autoconcepto.

1. Antecedentes de investigación

Ávila (2005) investigó en México sobre las diferencias en los estilos de apego entre niños con padres casado y divorciados, en 140 sujetos divididos en dos grupos de 70 participantes cada uno: el primero conformado por 35 niños y 35 niñas con padres casados, de entre 8 y 13 años de edad, estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria. El segundo grupo con las mismas características a diferencia del estado civil de sus padres. La medición de las variables se realizó en base al instrumento de estilos de apego (IFEA). Los resultados obtenidos fueron los siguientes: a) los hijos de padres casados muestran un estilo de apego interdependiente cercano expresivo mayor que los hijos de padres divorciados b) los hijos de padres divorciados presentan un estilo de apego evitante ansioso agresivo mayor que los hijos de padres casados c) las niñas de padres divorciados tienen un estilo de apego preocupado amistoso mayor que los niños de padres divorciados.

Amar y Berdugo (2006) realizaron una investigación sobre los vínculos de apego que establecen los niños víctimas de violencia familiar activa y pasiva con las personas de su ambiente más próximo. El estudio se realizó con una muestra de 27 niños, entre 9 y 12 años de edad, de ambos sexos, que viven en sectores socioeconómicos en desventaja de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Los instrumentos utilizados corresponden a una guía de entrevista. Los resultados demostraron la presencia activa de diferentes personas y contextos en la vida de estos niños trascendiendo el ámbito familiar nuclear. Son percibidos como personas que contribuyen a la construcción de la imagen de sí mismos, les brindan afecto, confianza y se preocupan por ellos, ayudando a mitigar así las carencias de base que se encuentran en una relación inadecuada con los padres. También se encontró que los niños víctimas de violencia activa percibieron mayor inaceptación de sus cuidadores principales que las víctimas de violencia intrafamiliar pasiva, hecho que se relaciona con una marcada búsqueda de reafirmación de su valía en otras figuras. Sean estos sus amigos u otros adultos.

Páez, Fachinnelli, Gutiérrez y Hernández (2007) realizaron un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de 252 adolescentes de nacionalidad argentina de entre 15 y 18 años. En el presente estudio se aplicó la escala multidimensional autoconcepto Piers-Harris. Los resultados demostraron que los chicos tuvieron una mejor imagen corporal, se consideraron más populares, reportaron más bienestar y

satisfacción y menos ansiedad y obtuvieron una puntuación de autoconcepto general mayor que las chicas, las dimensiones académicas del autoconcepto predijeron positiva y significativamente el rendimiento académico, mientras que una de las dimensiones no-académicas lo predijo negativamente.

Rodríguez (2009) llevó a cabo un estudio para encontrar la relación entre el autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico. La muestra estuvo conformada por 798 hombres y 1161 mujeres cuyas edades oscilan entre los 12 y los 23 años. Los participantes son estudiantes de las Comunidades Autónomas del País de Vasco y La Rioja, así como la Provincia de Burgos. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) Satisfaction With Life Scale, la escala Positive and Negative Affect, la Escala de Bienestar Psicológico, el State-Trait Anxiety Inventory (STAI) el Beck Depression Inventory (BDI) de Beck y el cuestionario Eating Disorders Inventory. Los resultados obtenidos indican que el autoconcepto físico guarda una relación de signo positivo con el bienestar psicológico y una relación negativa con el malestar psicológico.

Martínez, Castañeiras y Posada (2010) investigaron sobre los estilos de apego y autoconcepto en una muestra de 583 adolescentes de 15 y 18 años de las escuelas privadas de la ciudad de Mar de Plata en Argentina. Se aplicaron los instrumentos IPPA Y AF5. Se confirmaron relaciones positivas significativas entre estilo de apego seguro y las dimensiones del autoconcepto.

De la Cruz, Enciso, Espinoza, Reymundo y Tamayo (2010) investigaron sobre la relación entre personalidad y estrés con autoconcepto, en adolescentes. En una muestra de 172 alumnos de ambos sexos, cuyas edades están ubicadas entre 13 y 17 años y cursan entre segundo y quinto año de educación secundaria en la Institución Educativa Nacional “Republica de Paraguay” del cercado de Lima. Se empleó la escala de Autoconcepto de Mc. Daniel Piers (versión modificada), el Inventario de personalidad de Eysenck (EPI) y de autovaloración de Melgoza (versión modificada). En los resultados se encuentran que las variables estrés y autoconcepto están relacionados de manera fuerte y altamente significativa en estudiantes adolescentes de ambos sexos.

Fresno y Spencer (2011) investigaron el efecto del maltrato físico en la calidad de las representaciones de apego infantil en Chile. Fueron evaluados 36 niños de la Región de Maule con una edad promedio de 5 a 3 años. Para evaluar las representaciones del apego se utilizó la tarea de complementación de historias de apego con el sistema de codificación A.S.C.T. Q-sort. Los resultados indican que el maltrato físico tiene un efecto negativo en la calidad de las representaciones del apego y el maltrato físico presenta una mayor preferencia por la utilización de estrategias de hiperactivación y desorganización del apego que los niños no maltratados.

El estudio de Greco (2013) tiene el objetivo de examinar la relación entre la percepción de apego y felicidad, en una muestra conformada por

107 escolares de entre 7 y 8 años de edad de dos escuelas primarias estatales en la provincia de Mendoza, Argentina. Los instrumentos que se utilizaron son la Versión Argentina de Kerns Security Scale (KSS) y escala analógica-visual de alegría/felicidad. En los resultados se encontraron que los niños que obtuvieron un mayor grado de apego presentaron altos puntajes de felicidad. Dichos resultados orientan a programas que prioricen un desarrollo saludable y funcional en la infancia.

Spilt, Lier, Leflot, Onghena y Colpin (2014) realizaron un estudio con el objetivo de comprender cómo las relaciones entre compañeros y profesores contribuyen al desarrollo de la internalización de los problemas a través del autoconcepto social de los niños. La muestra estuvo conformada por 570 niños de 7 años en la región Flamenca de Bélgica. Los instrumentos utilizados fueron: Autopercepción de la Infancia (CPPS) Comportamientos Problema en Entrevista Escolar (PBSI) cuestionario Maestro como Contexto Social (TASC). Los resultados mostraron que el rechazo de los compañeros, afecta al autoconcepto social y a su vez afectan a problemas de internalización.

En el Perú son pocos los estudios que se realizaron en esta área, pero tras una exhaustiva revisión se presentan las siguientes investigaciones.

Buitrón (2008) investigó el “apego en hijos de madres adolescentes víctimas de abuso sexual en Lima metropolitana”; esta investigación es de tipo descriptivo, se realizó con 12 diadas madre-hijo(a), 6 de estas madres quedaron embarazadas por haber sido víctimas de abuso sexual, y las

otras 6 quedaron embarazadas por la relación sexual que sostuvieron con una pareja. Se utilizó una ficha de datos de los participantes y el Attachment Q-Set Instrumental, instrumento que consta de una observación realizada a la conducta apego del niño y su madre, consignando 90 descripciones acerca de esta. Los resultados mostraron diferentes tendencias en la muestra. Una de ellas es el hecho de que en esta se tienda al apego inseguro. Por otro lado, pareciera que los hijos de abuso sexual tienden a tener un apego seguro con sus madres, a diferencia de quienes nacieron como fruto de una relación de pareja. Del mismo modo, se pudo observar que son las hijas mujeres quienes sostienen un apego más seguro con sus madres.

Matalinares et al. (2011) investigaron sobre la relación de los factores personales de resiliencia y el autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. Por ello se evaluaron a 420 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 12 años, que cursaban el quinto y sexto grado de primaria, procedentes de diferentes centros educativos estatales de Lima Metropolitana. Se les aplicó el inventario de Autoconcepto Garley propuesto por Belén García, adaptado a nuestra realidad para efectos de la investigación. En los resultados se encontraron que existe correlación entre los factores autoestima y empatía con todos los componentes de autoconcepto.

Nóblega (2012) investigó la conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de los Olivos. Participaron 30 madres de 25 a 45 años de edad y 30 niños y niñas de 4 a 6 años. Los instrumentos

utilizados: el Attachment Q Set (AQS) y el Maternal Behavior for Preschooler Q Sort (MBPQS). Los resultados muestran que la conducta de base segura y la sensibilidad están asociadas. Además si bien ambos tienen características similares a las propuestas por la teoría al mismo tiempo tienen manifestaciones particulares.

Marinelli (2013) investigó sobre la relación entre las presentaciones de apego y la sensibilidad paterna en un grupo de padres de niños en edad preescolar. Participaron 18 padres con edades entre 25 y 50 años de niños con edades entre 48 y 68 meses en los Olivos, se utilizaron el autocuestionario de apego para adultos (CaMir) para las representaciones de apego y la adaptación Maternal Behavior for Preschoolers Q-Set de Posada para el comportamiento sensitivo de los padres. Encontraron que no existen diferencias significativas en la sensibilidad de los padres en función a su representación de apego. Además se describió acerca de la sensibilidad paterna, encontrando que los padres presentan un nivel global adecuado; sin embargo, muestran menores niveles en relación con lo idealmente esperados en el área de apoyo de base segura, supervisión, y establecimiento de límites.

2. Marco histórico

Bowlby estudió diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, apoyándose también en el estudio de la formación de vínculos en animales, en 1958 formuló la teoría del apego, planteando que la relación con otros es una

necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos (Delval, 1994).

En 1950, la Organización Mundial de la Salud le encargó presidir una investigación sobre el influjo de la relación madre-hijo en los primeros años de vida; de este estudio científico nació la teoría del apego, que luego ha formado parte del bagaje intelectual de muchos psicólogos psicoanalíticos, comportamentales y cognitivos (Prada, 2004).

Bowlby encontró en la etología una explicación clara al comportamiento de apego. Philip (1997) declara que la etología fundamenta la idea que la conducta está biológicamente determinada. Lorenz (1965) estudió los patrones de conducta de los gansos grises silvestres y encontró que las crías nacen con el instinto de seguir a sus madres, esta conducta está presente desde el nacimiento y forma parte de su instinto de supervivencia. Lorenz también descubrió que si los gansos eran empollados en una incubadora, seguirán al primer objeto en movimiento que vieran, creyendo que ese objeto era su madre.

Paralelamente el etólogo Harlow llegó a demostrar en sus investigaciones con monos rhesus lactantes que el factor más importante en el desarrollo de respuestas afectivas no era la alimentación, sino la posibilidad de abrazarse y mantener un contacto cálido y reconfortante. Separaba a monitos recién nacidos de las madres y le suministraban madres sustitutas que consistían en un cilindro de alambre o en un cilindro similar cubierto de un paño suave, los monitos eran alimentados mediante una botella que podía ser colocada en cualquiera de los dos

modelos. Los resultados mostraron que, con independencia del modelo que proporcionaba el alimento, los monitos pasaban la mayor parte del tiempo con la madre de tela (Cordova, Delcals y Dolores, 2011).

Mary Ainsworth trabajó con Bowlby, en el Instituto Tavistock de relaciones humanas durante nueve años entre 1945 y 1954, diseñaron la Strange situación, situación ante un extraño, se trata de una situación de observación en la cual el niño es colocado en un ambiente extraño, en una pequeña sala. Enfrentaban a los niños a distintas situaciones, como se comportaban en presencia de sus madres, con otros adultos extraños mientras la madre estaba con ellos, cuando estaban solos, cuando se les dejaba al cuidado de un adulto desconocido y al regreso de la madre (Trujillo y Martín, 2010).

A partir de ese estudio, Ainsworth detectó tres patrones de apego el apego seguro (tipo B), apego ansioso ambivalente o inseguro (tipo c), apego evitativo (tipo A). Posteriormente Main y Salomón (19996, 1990) ampliaron la clasificación tradicional, incluyendo un nuevo patrón, el apego desorganizado desorientado (tipo D) (Córdova, Descals y Dolores, 2011).

3. Marco conceptual

3.1. Apego

3.1.1. Definiciones

Bowlby (citado por Cantero, 2011, p. 159) lo define como “forma precisa la tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos intensos con otras personas”.

Papalia, Wendkos y Duskin (2009, p. 246) la definen como “vínculo emocional entre el lactante y el proveedor de cuidados, en donde ambos contribuyen a la calidad de la relación y hacen que dicho vínculo sea recíproco y duradero”.

Egeland (2010, p. 1) lo define “patrón de interacción emocional y conductual que se desarrolla en el tiempo a medida que el lactante y su cuidador interactúan, especialmente en el contexto de las necesidades del lactante y sus peticiones de atención y consuelo”.

Craig y Baucum (2009, p. 169) lo definen “el término de apego sirve para designar la primera relación, que se caracteriza por interdependencia, sentimientos mutuos y fuertes vínculos emocionales”.

Schaffer (2000, p. 164) lo define como “lazo de larga duración, emocionalmente significativo para un individuo en particular. El objeto de apego suele ser alguien (muy a menudo uno de los padres) que responde a los sentimientos del niño, creando un lazo que puede ser muy fuerte y emocionalmente cargado en ambas direcciones”.

Prada (2004, p. 53) lo define “cualquier forma de conducta que hace que un individuo busque y mantenga la cercanía de otro individuo diferenciado y preferido que le ofrece ayuda, cariño y seguridad”.

Cantero (2011, p. 164) lo definen como “el vínculo o lazo afectivo que se establece entre dos personas como resultado de la interacción y que le lleva a mantener la proximidad y contacto en el logro de seguridad, consuelo y protección”.

3.1.2. Teorías del apego

El estudio del apego se inició hace casi un siglo y ha continuado a través de todas las etapas del desarrollo de la psicología y de la psiquiatría. Buchheim (2003) menciona que la teoría del apego fue desarrollada por el psicoanalista inglés Jhon Bowlby (1969, 1973, 1980) quien describe el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación con la primera figura vincular en el desarrollo psicológico del niño basados en conceptos derivados de la etiología y al psicoanálisis.

3.1.2.1. Teorías psicoanalíticas

Bower (1983) declara que Sigmund Freud es el padre y fundador del psicoanálisis, alega que los seres humanos tienen predisposiciones biológicas no solo para satisfacer su necesidad de auto preservación, sino también sociales teniendo la capacidad de relacionarse con otros seres humanos.

Domenech y Jané (1998) mencionan que el psicoanálisis subraya la importancia de la relación madre hijo, esta relación es conceptualizada bajo las relaciones de objeto, en la que el contenido de esta relación es la satisfacción de las necesidades básicas del niño, principalmente la alimentación. El marco psicoanalítico tiene una carga libidinal, así el apego se integra de la misma forma que el instinto alimentario. Bower (1983) explica que “el término “sexual” en la terminología psicoanalítica puede equipararse con el término “social”.

Por otro lado, Widlocher (2004) advierte que el acceso frecuente hacia el objeto, la integración de los afectos y de las representaciones de carácter positivo y negativo de las relaciones, permiten el desarrollo de los vínculos. Bower (1983) añade que los instintos sexuales están basados en los instintos del ego, solo más tarde se independizan, este proceso consiste en que las personas que tienen que ver con la atención a sus necesidades primarias pasan a ser sus objetos sexuales, siendo la madre en primera instancia o su sustituto. El ego se refiere a las estrategias y conductas que desarrolla el individuo para lograr la satisfacción de sus necesidades; el súper ego es la parte del ego responsable de los lazos sociales mediante el control mental firme de las necesidades u demandas propias. Como aspectos generales se concluye que la madre funciona como su ego satisfaciendo sus necesidades y como súper ego restringiendo algunos de sus impulsos.

Bowlby (1920) menciona que la teoría de Freud fundamenta que las raíces de nuestra vida emocional se hallan situadas en la lactancia y la

primera infancia, así mismo insistió en explorar de un modo sistemático la conexión entre los acontecimientos de los primeros años de vida y la estructura y la función de la posterior personalidad.

Las propuestas psicoanalíticas posteriores a Freud continúan poniendo énfasis en la relación paternofilial y la emoción como desarrollo moral, reconociendo que este adecuado desarrollo comienza desde etapas tempranas, estrechamente vinculados a una relación de apego. (Cordoba, Descals y Dolores, 2011).

3.1.2.2. Teorías etológicas

La etología es una teoría que surge y se desarrolla a partir de los inicios del siglo XX, aproximadamente por los años 30. El fundamento etológico concede gran importancia a la relación entre organismo y medio. Corral y Pardo (2012, p. 35) “definen a la etología como grandes rasgos del estudio biológico de la conducta de los animales”.

Prada (2004) menciona que Bowlby encontró en la etología una explicación clara al comportamiento de apego en cuanto representa un comportamiento que lleva al individuo a la proximidad de varias figuras significativas para él. Algunos estudios que sustentan la teoría corresponde a “Lorenz quien descubrió que un ganso, apenas salido del huevo, sigue el primer objeto en movimiento que aparece ante su vista. A este fenómeno lo llamo impronta”. (p. 47). Lorenz denominó impronta “el proceso rápido de desarrollo de apego por el primer objeto que se ve” (p. 47). Consideraba que se establecía la impronta poco después de romper

el cascaron (Philip, 1997). El contacto afectivo entre los padres y el niño en las primeras horas y días son de vital importancia para las relaciones posteriores (Klaus y Kennel, citados por Philip, 1997).

La teoría de Bowlby considera que la teoría etológica muestra el establecimiento de un fuerte vínculo madre-hijo, lo cual es vital para la supervivencia del niño. Numerosos casos demuestran que los niños que son atendidos en sus necesidades básicas físicas y afectivas por su madre, suelen adaptarse y sobrevivir en su medio. Este vínculo de apego se desarrolla dentro de un tiempo que puede ser crítico y sensible, y no perder la posibilidad de formar una verdadera relación íntima y emocional (Brioso, Daudén, Delgado, Giménez, Herranz, Lacasa, Luzón y Méndez, 2012).

Además Bowlby afirma que en el ser humano existe una tendencia innata y universal a buscar la cercanía protectora de una figura conocida que lo cuide, sobre todo cuando tenga que enfrentar situaciones de peligro, dolor, enfermedad, o soledad, se apoya en las investigaciones etológicas que manifiestan esa tendencia a partir de la impronta en las aves y de los vínculos complejos de los mamíferos recién nacidos (Prada, 2004). Sin embargo, la investigación ha concluido que a diferencia de los animales que estudio Lorenz, en los seres humanos, no existe un periodo crítico para la vinculación (Craig y Baucum, 2009).

La teoría de la etológica es importante para comprender el modelo de establecimiento de lazos afectivos; los estudios de Lorenz no pretenden explicar que la conducta humana sigue el mismo comportamiento; sin

embargo, muestra algunas similitudes en la formación de vínculos del afecto.

3.1.3. Componentes básicos del apego

Buchheim (2005) y Cantero (2011) explican que existen tres componentes básicos del apego.

3.1.3.1. Las conductas de apego (componente conductual).

El apego es considerado un sistema interno autogenerado e instintivo que son como objetivos que permitirán la sobrevivencia del individuo. Las conductas de apego como el llanto y la búsqueda de cercanía se puedan organizar de manera flexible en torno a la figura vincular. Ante la amenazas que percibe el niño como la separación, se produce una fuerte activación de los mecanismos de apego, en la que el niño volverá al equilibrio emocional con la cercanía a la figura vincular.

3.1.3.2. Modelo mental de relación (componente cognitivo)

Bowlby denominó modelos internos de trabajo a las representaciones mentales que el niño construye en torno a sí mismo y a la figura vincular. Es importante considerar que estos modelos reflejan la confianza que el niño desarrolla en sí mismo como alguien aceptable, merecedor de cuidado y protección. Estas representaciones incluyen elementos cognitivos internos que organizan pensamientos, memoria, sentimientos referentes a la figura vincular de apego, estas serán de guía para las conductas futuras y las representaciones internas de apego.

Los modelos internos explicados por Bowlby como formas de funcionar, tienen como base a la accesibilidad o inaccesibilidad de la figura vincular. Por lo tanto, la accesibilidad que el recién nacido tenga con la figura vincular le provee una base segura y ante una eventual separación se tornará ansioso. El desarrollo cognitivo del niño permitirá una mejor comprensión en los cambios que se establezcan en su entorno. Las figuras vinculares de apego deben ser capaces de establecer planes como fijar horarios de salidas y llegadas para así tolerar mejor la separación.

Por lo tanto, para adaptarnos al contexto en el que nos desarrollamos, necesitamos organizar la información que percibimos e interiorizamos a través de representaciones mentales que nos permitan dar sentido a nuestro mundo, estas representaciones mentales han sido construidas en función de las experiencias de vinculación y las emociones asociadas a las experiencias.

Adicionalmente (Bowlby, 1973; Howe, 1997) señalan que en una relación de vinculación del tipo de relación que el niño establezca irá elaborando un modelo basado en las expectativas de respuestas ante sus necesidades básicas, generando así una representación mental en la que la figura vincular aparece como fuente de seguridad o amenaza y paralelamente va creando un modelo mental de sí mismo como persona digna o indigna de amor y protección. Por lo tanto, los modelos internos de apego ayudan a la persona a construir una imagen de las relaciones interpersonales, particularmente de las que llevan una mayor implicación emocional (Román, 2010).

3.1.3.3. Los sentimientos asociados a la figura de apego, a uno mismo y a la propia relación (componente emocional).

Buchheim (2005) menciona que cuando la conducta de apego como el llanto y llamados fracasa continuamente y no consigue recuperar la figura vincular, el niño se ve obligado a desarrollar estrategias defensivas que excluyan la información dolorosa de su conciencia. El apego en niños pequeños involucra específicamente una necesidad de proximidad y una protesta frente a la separación, que constituye un primer principio. Cantero (2011) añade que en el sentimiento de seguridad se pueden distinguir dos aspectos: uno de ellos corresponde a la seguridad como protección objetiva que es provista por la figura vincular, mientras el segundo corresponde a la figura subjetiva sentida por el niño. Lo ideal es que ambos aspectos coincidan; sin embargo, se pueden encontrar casos en que algunos niños en función de su experiencia interactiva no se sientan seguros estando próximos a su cuidador como en los casos de los niños que sufren maltratados, mientras otros pueden mantener una sensación de seguridad incluso estando lejos de él, la sensación de seguridad es subjetiva y dependerá del modelo desarrollado, y consecuentemente de la calidad de la relación.

Cantero (2011) explica que la relación entre los tres componentes funciona en la manera que el niño forma un modelo mental de relación a partir de la experiencia de interacción cotidiana con su cuidador y cada vez que ha intentado conseguir proximidad y contacto con él, este modelo

permite al niño anticipar cómo responderá su cuidador en función de su experiencia en situaciones similares, e incide en el tipo e intensidad de las nuevas conductas de apego que el niño muestre y en los sentimientos que la relación genere.

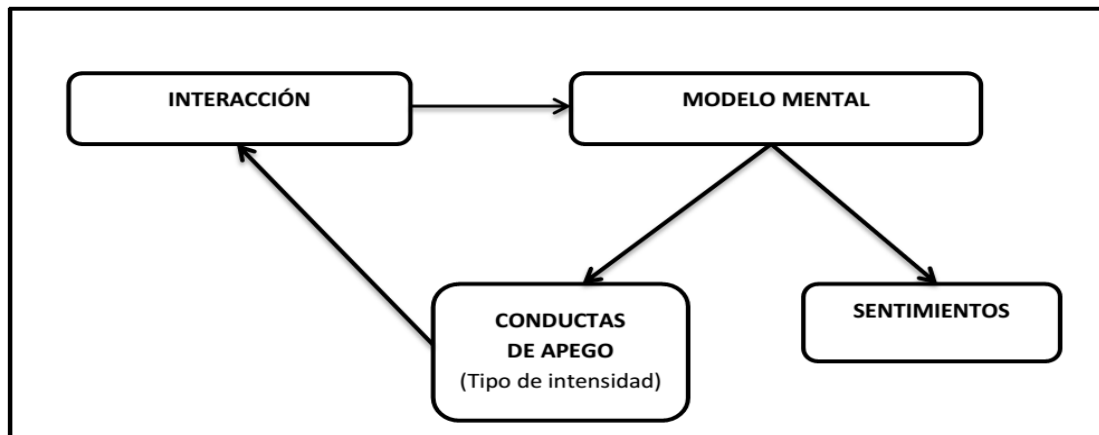


Figura 1. Proceso de formación del apego y relaciones entre sus componentes (Cantero, 2011, p. 167).

3.1.4. Tipos de apego

A fines del año 60, Mary Ainsworth, miembro del equipo de Bowlby, fue pionera en los estudios de observación de las interacciones madre hijo.

Papalia, Wendkos y Duskin (2009) explican que Ainsworth ideó la situación extraña, una técnica de laboratorio diseñada para evaluar los patrones de apego entre un lactante y un adulto. Sadurni, Rostan y Serrat (2008) describen que la prueba permitía explorar cómo reaccionaba el niño ante la presencia de un extraño y ante la ausencia de la madre. Ante esta situación en la que el niño percibía como amenaza debía activar los mecanismos de vínculo. Otro aspecto importante es que permitía observar las estrategias, qué las madres utilizaban para confortar al niño y

proporcionarles un sentimiento de seguridad. La prueba de situación extraña permitió a Ainsworth descubrir tres patrones básicos de vínculo afectivo: seguro; de evitación o indiferencia, y de resistencia o ambivalencia.

Buchheim (2003) describe que en la muestra original de Ainsworth en la clase media de Baltimore, las proporciones en las clasificaciones fueron: 66% seguro, 20% inseguro evitativo y 12% inseguro preocupado. Estudios actuales muestran resultados similares 69.4%, 25% y 5.6% (Vanetza, 2010).

3.1.4.1. Apego seguro

Patrón en el que un lactante llora o protesta cuando el proveedor principal se ausenta y buscan de manera activa la presencia del proveedor de su cuidado, los niños que presentan un apego seguro son niños más cooperativos y relativamente libres de enojos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Las madres de estos niños son capaces de comprender los signos de comunicación y ante sus demandas los atienden con rapidez y de manera apropiada, están a disposición de su hijo y son afectuosas y cooperativas (Rudolph, 2000). Egeland (2010) añade que el apego seguro contribuye al bienestar psicológico que permite al niño funcionar de manera competente ante las amenazas, así mismo menciona que el apego inseguro predice dificultades conductuales y sociales. Cordova, Descals y Dolores (2011) agregan que el desarrollo del apego es concebido como procesos en

que las experiencias tempranas van actuando como impedimento o como recursos para las siguientes.

La calidad del apego varía según la sensibilidad y disponibilidad de la figura de apego y la interacción con él niño/a y proveedor principal. Así los cuidadores son percibidos sensibles, disponibles y consistentes hacia las necesidades del niño, han sido identificados como un elemento importante en el apego seguro, transmiten seguridad y soporte; sin embargo, los cuidadores que no están disponibles y son inconsistentes se identifican con el desarrollo de un apego inseguro (Kerns, Schlegelmilch, Morgan, Abraham, Van Ijzendoorn, Juffer y Duyvesteyn, citados por Greco, 2013).

A partir de estas contribuciones se han establecidos escalas que permitan medir la percepción de los niños en una relación de apego en particular con sus padres o sus cuidadores principales. Esta escala de seguridad de apego de Kerns fue traducida y adaptada culturalmente por Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2003), proponiendo que la seguridad de apego está compuesta por dos subescalas que indican el tipo de apego:

- Confianza: se refiere a la tendencia de los niños a confiar en la figura de apego cuando sufren estrés.
- Disponibilidad: tiene que ver con el grado en que el niño cree que la figura de apego está disponible para responder a sus pedidos.

Delval (2008) explica que las personas con apego seguro tienen más confianza en sí misma, pues se aceptan y eso le da seguridad personal y en los otros. Mikulincer, Shaver y Pereg (citado por Garrido, 2006) señalan, que en el patrón de estilo de apego seguro existe baja ansiedad y evitación,

mantienen seguridad, comodidad con la cercanía y confianza en la búsqueda de protección y otros medios que permitan el afronte al estrés. Así mismo, Erikson refiere que la confianza del niño se establece a partir de la relación con el cuidador, el niño aprende a sentirse seguro en el mundo y confiar en que sus necesidades serán satisfechas. La confianza es una calle de doble vía, cuando los padres demuestran a sus hijos que pueden confiar en ellos, los niños serán capaces de interiorizar esos modelos y actuar en base a ellos, a su vez el niño aprende ser digno de confianza (Habenicht, 2000).

Trianes (2012) considera que la historia interactiva basada en la confianza y la seguridad, el niño crea un modelo de sí mismo como digno de ser amado y capaz de promover adecuadas interacciones afectivas, puesto que ve cubierta su necesidad de seguridad emocional y se siente confiado en el mundo. Esa misma seguridad ayuda a realizar interacciones sociales adecuadas con sus iguales, porque traslada esta confianza al entorno escolar. De esta forma, al llegar a la escuela, el niño es capaz de controlar sus propios estados emocionales y de mostrar afectos hacia sus compañeros de clase, comenzando a establecer relaciones de amistad basadas en la confianza social. El apego seguro es más beneficioso para el niño, le prepara para las interacciones socioafectivas del entorno escolar.

Este tipo de apego es el más adecuado para el desarrollo infantil, aporta más seguridad emocional y proporciona al niño más estrategias adecuadas de interacción socioemocional.

3.1.4.2. Apego evitante

Papalia, Wendkos y Duskin (2009) lo describen como patrón en el que el lactante rara vez llora cuando se separa del principal proveedor de cuidados y evita el contacto cuando su cuidador regresa, estos niños manifiestan conductas de enojo y no buscan un acercamiento en momentos de necesidad. Trianes (2012) añade que ante una persona extraña no muestran gran inquietud y suelen comportarse de forma similar ignorándola.

Las madres de niños con apego evitativo son madres cuyo estilo interactivo con su hijo ha estado reiteradamente remarcado por la falta de respuesta, impaciencia y rechazo. Estas madres no responden de forma adecuada a la demanda de los niños, por eso como mecanismo de defensa aprenden a evitar a su figura de apego. Trianes (2012, p. 134) explica que “el modelo interno del niño sobre sus expectativas de la relación con la figura de apego, está en no esperar nada de ella, por lo que llega un momento en el que tampoco el niño le pide nada y prefiere evitarla”.

Los niños con apego evitativo son niños que desarrollan un modelo interno de soledad, con pobres expresiones emocionales, percibiéndose como alguien que no merece afecto por ello se aíslan del entorno.

3.1.4.3. Apego ambivalente

Patrón en el cual el infante experimenta ansiedad antes de que el proveedor principal de cuidados se aleje, muestra angustia extrema durante su ausencia, lo busca incesantemente y ante el regreso se resiste entrar en contacto (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Además, estos niños son

difícilmente consolados tras la experiencia de la separación y no dejan de llorar incluso ante el reencuentro con su figura vincular, estos niños se caracterizan por tener conductas de miedo y rechazo a una figura extraña. Las madres de los niños con apego ansioso ambivalente son madres que se encuentran a veces interesadas por el hijo y tienden al contacto físico con él; sin embargo, fracasan muchas veces en interpretar las señales y demandas del niño, no cubren de forma adecuada todas sus necesidades. Estas madres suelen ser inestables reaccionando a veces de forma positivas a las demandas, mientras en otras son indiferentes demostrando así su falta de disponibilidad. Trianes (2012) comenta que con estas inconsistencias el niño no puede desarrollar expectativas de protección, de seguridad ni de confianza, y ello le produce ansiedad y miedo de perder a su figura vincular; por esta razón, el niño tiende estar lo más cerca posible de ella para así conseguir sus cuidados. Delval (2008) manifiesta que las personas ambivalentes necesitan continuas muestras de afecto para sentirse seguras, porque su modelo mental no incluye una idea interiorizada del otro como alguien permanentemente disponible, al que podremos recurrir cuando lo necesitemos. Los niños con esta historia de apego han interiorizado un esquema interno de desconfianza con su figura vincular y del entorno, esto los limita en su desarrollo social; en las interacciones socio afectivas con sus grupos pares del contexto escolar actúan con inseguridad, se muestran irritables, faltos de confianza en sí mismos y en los demás. Incluso pueden llegar a interpretar ciertas interacciones como agresiones. Los niños que se desarrollan con este tipo de apego serán

personas con pobreza en sus habilidades de interacción social y pobre autocontrol.

Los niños con apego seguro deberían utilizar al cuidador como base segura sobre la que explorar el entorno y como un refugio ante cualquier percepción de peligro, mientras que los inseguros no podrían confiar en que fuera a proporcionarles seguridad ante la adversidad, de manera que evitarían o resistirían a sus atenciones (Córdova, Descals y Dolores, 2011).

3.1.5. El desarrollo del apego

Cantero (2011) explica que el desarrollo del apego se da en tres etapas.

3.1.5.1. Fase 1: Sensibilidad social indiscriminada

Esta fase comienza desde el nacimiento y perdura durante las primeras semanas de vida. El bebé desde el nacimiento es más receptivo a unos estímulos que a otros, los de mayor preferencia provienen del ser humano. El bebé se orienta hacia cualquier persona del entorno mediante movimientos oculares de seguimiento, aprehensión, balbuceos, sonrisas y otras señales. Estas conductas infantiles innatas influyen sobre la conducta de las personas de su entorno, principalmente de su cuidador principal, incide el tiempo que el niño pasa junto a él, sin establecer diferencias entre quienes interactúan con él, como lo explica Briosó et al. (2012) que en esta fase aparece un reconocimiento sensorial primitivo hacia la madre. Prefieren su voz a la de cualquier otro adulto a pesar de que todavía no muestran un vínculo de apego propiamente dicho.

3.1.5.2. Fase 2: Sensibilidad social discriminada

Abarca desde las seis semanas hasta los seis meses de edad. En esta fase, el niño orienta su conducta y responde a su madre de una manera más clara de cómo lo había hecho hasta entonces. Sonríe, balbucea y sigue con la mirada a su madre de forma más sólida que al resto de las personas. Sin embargo, aún no muestra señales de ansiedad cuando se les separa de la madre a pesar de reconocerla perfectamente. No es la privación de la madre lo que les provoca enfado, sino la pérdida del contacto humano como cuando se les deja solos en la habitación.

3.1.5.3. Fase 3: Apego definido

Este periodo está comprendido entre los 6-8 meses hasta los 18-24 meses. Schaffer (2000) explica que al inicio de esta fase el niño ya ha logrado el óptimo desarrollo perceptual para discriminar correctamente a su cuidador principal, por lo que ante situaciones amenazantes busca activamente proximidad y contacto con él y rechazara a los desconocidos. A estas edades, el vínculo afectivo hacia la madre es tan claro y evidente que el niño suele mostrar gran ansiedad y enfado cuando se le separa de esta. A partir de los ocho meses, él bebe puede rechazar el contacto físico incluso con un familiar muy cercano, ya que lo único que desea y lo que le calma es estar en los brazos de su madre.

3.1.5.4. Fase 4: Formación de una relación recíproca.

Esta etapa se inicia en la etapa preescolar, como característica fundamental de esta fase es la reducción del egocentrismo que caracteriza

a la etapa anterior, el niño es capaz de ver las cosas desde el punto de vista del otro y es capaz de inferir que sentimientos y motivaciones lo mueven. Este proceso va ayudando al aumento de habilidades comunicativas del niño, ahora los niños pueden negociar con el cuidador utilizando peticiones y persuadiéndolo, para alterar sus objetivos en lugar de gatear o abrazarse a él como ocurría antes

3.1.6. Trastornos de apego

Prada (2004) declara que el objetivo original que propuso Bowlby se basaba en encontrar relaciones entre los eventos más importantes de la vida: la pérdida de sus padres o el descuido en asumir sus roles de padres, y el desarrollo de síntomas psiquiátricos en los niños y adultos, desde el punto de vista de la teoría del apego, un comportamiento psicopatológico se origina en la dirección desviada que tome el desarrollo psicológico de un individuo, es así como eventos negativos de apego: abuso o pérdida de la figura materna o apegos inseguros pueden originar patologías en el niño que luego repercutirán y se verán reflejadas en el adulto.

Doménech-Llaberia y Claustre (1998) menciona que Bowlby (1961) y Ainsworth (1969) desde estos años ya señalaban en sus investigaciones sobre poblaciones psiquiátricas enfatizando dos factores que iban asociados a una elevada incidencia de ruptura de vínculos afectivos durante la infancia, las cuales correspondían a una personalidad psicopática y depresión.

3.1.6.1. Diagnóstico y psicopatología

Señala que la teoría del apego sigue una perspectiva clínica, existen fundamentos teóricos y empíricos sobre los trastornos relacionados con la vinculación. El concepto de trastorno reactivo de la vinculación o del apego fue incluido como categoría diagnóstica en 1980 y actualmente su definición está registrada en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR) y en la clasificación internacional de las enfermedades (CIE- 10), el inicio de este trastorno se sitúa en los 5 años de edad. Prior y Glaser (2006, citado por Roman, 2010) mencionan que los trastornos reactivos de apego no deben ser explicados por trastornos evolutivos así como suele darse en los casos de retraso mental, ni cumple los criterios del trastorno generalizado del desarrollo. El diagnóstico de un trastorno de apego implica, al menos de manera clara, la ausencia de una figura de apego distanciada.

Doménech-Llaberia y Claustre (1998) explican que el DSM IV y CIE-10 incluyen en sus clasificaciones los mismos trastornos de vinculación:

- a) Tipo inhibido: incapacidad persistente para iniciar una mayor parte de las interacciones sociales o responder a ellas de un modo apropiado a nivel de desarrollo. Produciéndose una inhibición excesiva, hipervigilancia o reacciones altamente ambivalentes y contrarias (por ejemplo, vigilancia fría, resistencia a satisfacciones o comodidades, o una mezcla de acercamiento y evitación). Estas reacciones implican problemas en la reciprocidad y el compromiso

en las relaciones, además de dificultades en la regulación del afecto: irritabilidad, miedo e hipervigilancia (Román, 2010).

- b) Tipo desinhibido: sociabilidad indiscriminada o ausencia de selectividad en la elección de figuras de vinculación. Por ejemplo. excesiva familiaridad con extraños o poca diferenciación entre los adultos.

Las causas de estos trastornos pueden deberse de acuerdo con el DSM-IV, con el retraso del desarrollo o a la crianza patológica, que se manifiesta por tres causas:

1. Desestimación permanente de las necesidades emocionales básicas del niño.
2. Desestimación persistente de las necesidades físicas básicas del niño.
3. Cambios repetidos de cuidadores primarios, lo que impide la formación de vínculos estables.

Román (2010) añade que la etiología de los trastornos de apego se sitúa en una crianza patológica, que se manifiesta por las carencias afectivas al no ser atendidos en las necesidades básicas del niño relacionadas con el bienestar y el afecto. Los trastornos de apego se instalan bajo las experiencias tempranas desfavorables como ocurre en aquellos niños víctimas de abuso, negligencia severa, en los cambios continuos de cuidadores, lo que no permiten que el niño establezca lazos afectivos estables.

3.1.7. *Importancia del apego*

Existen muchos trabajos científicos interesados en mostrar la importancia de establecer vínculos afectivos durante la infancia, debido a su repercusión en el desarrollo de la personalidad. Bowlby considera que la importancia del apego para la vida futura es enorme; en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes (Delval, 2008).

Una dimensión importante que se ve afectado por la falta de un apego seguro es el auto concepto como lo menciona Delval (2008) la persona con apego seguro tiene más confianza en ella misma, pues se sabe querida y eso le da seguridad en sí misma y en los demás, eso permite que en sus relaciones sea más tolerante, comprensivo, tomar con madurez sus conductas hostiles de tal manera que no altere la percepción positiva de sí mismo. Sin embargo, las personas que desarrollan un apego inseguro hacen que cualquier conducta ambivalente o poco clara se interprete como un rechazo total y lo lleve a la desesperación.

Trianes (2012) explica que el primer vínculo afectivo que se forma y que tiene una influencia decisiva en el desarrollo es el apego. El apego es el vínculo más importante y primordial que influye de manera determinante en el desarrollo integral de la persona desde que nace hasta el final de su vida, así mismo influye en el desarrollo social y cognitivo. Widlocher (2004) añade que la propuesta que es defendida por de Bowlby reposa sobre la calidad de cuidados que recibe un niño en la infancia temprana, son

considerados determinantes para su desarrollo futuro, el cuidado cálido, disponible y continuo junto a su figura vincular constituye una base segura para su desarrollo; sin embargo, las interferencias en esos vínculos instalan emociones dolorosas en el infante siendo fuente de trastornos psicológicos.

Prada (2004) menciona que las experiencias vividas por un individuo con sus figuras de apego durante los años de desarrollo en la niñez, infancia y adolescencia, son determinantes para indicar el curso que tomará el comportamiento de apego en el ser humano para formar el modelo que terminara por organizarse en su vida. Esas experiencias las vive, generalmente, con sus padres que se convierten en figuras de apego.

3.1.7.1. *Importancia de los padres como figura vincular*

Las formas de crianza y de relación entre padres e hijos adoptan diversos modelos según las culturas y los contextos sociales; sin embargo, las funciones parentales son universales (Sadurni, Rostan y Serrat, 2008). Schaffer (2000) señala que en las etapas iniciales del desarrollo del apego, el niño aún tiene poca capacidad para tolerar el ser separados de su figura vincular; el niño requiere frecuentemente la cercanía de su madre, y al carecer de la proximidad de su madre sobre todo en situaciones extrañas; el infante experimenta tensiones que originan angustias y esfuerzos para recuperar a su madre mediante el llanto y la búsqueda. Sin embargo, los padres juegan un rol muy importante en el desarrollo de un apego seguro. López (1985) describe que el vínculo afectivo con los padres está, en primer lugar, al servicio de la supervivencia. Los padres sensibles tienen un

sentimiento de protección, apoyo y se muestran dispuestos a prestarles ayuda si la necesitan.

Los niños los prefieren, suelen demandar su atención pidiendo ayuda, buscan interactuar con ellos, los siguen cuando adquieren capacidad motora, los echan de menos y protestan si creen que los han perdido. En segundo lugar, el apego está al servicio de la salud física y psíquica; los niños satisfechos de sus necesidades emocionales se muestran contentos y confiados, lo que les hace capaces de tener relaciones adecuadas con los niños de su edad y adultos, con las que lleva a cabo contactos íntimos de tocar y ser tocados, abrazar y ser abrazados, besar y ser besados.

Es importante considerar que la calidad de las primeras interacciones entre progenitor e hijo influyen profundamente en comportamientos como compartir o ayudar (Craig y Baucum, 2009) consideran que los niños atendidos por sus progenitores satisfacen sus necesidades emocionales; por tanto, están preparados y tiene recursos psicológicos para transmitir estados afectivos positivos a las personas de su entorno. La importancia también está fundamentada debido que el apego surge como elemento protector de problemas psicológicos. Habenicht (2000) menciona que cuando los niños no sienten amor ni vínculo alguno con sus madres, produce una brecha vacía en sus experiencias tempranas siendo así un candidato seguro a ser víctima de problemas de personalidad. Otro aspecto importante a considerar en el desarrollo del apego es el papel que cumple la figura paterna, la autora White (2009, p. 188) señala que “la obra de hacer feliz el hogar no incumbe sólo a la madre. El padre tiene un papel importante que

desempeñar. El esposo es el vinculador de los tesoros del hogar, y por su afecto fuerte, fervoroso y consagrado une a los miembros de la familia, la madre y los hijos, con los lazos más resistentes”. Así mismo, Delval (2008) explica que la influencia del padre empieza a ser más importante en la etapa de la infancia, diversos estudios han demostrado que el padre tiene tanta capacidad como la madre para interactuar con el niño en los aspectos del desarrollo como la del lenguaje; así mismo, ambos padres tienen formas de expresión simplificadas para comunicarse con los niños; son capaces de interpretar las necesidades: el hambre, la incomodidad u otras razones. No debemos minimizar el rol de los padres, ya que también ejercen fuerte influencia.

3.2. Autoconcepto

El autoconcepto es un término muy valorado por la implicancia en el desarrollo psicológico.

Pichardo y Amezcua (2012, p. 30) define que “el autoconcepto es una estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

Salum, Marín y Reyes (2011, p. 209) “consiste en un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Su función es ayudar al individuo a entenderse y guiarse, así como controlar y regular la conducta”.

Ontoria (2006, p. 30) define que “el autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesto de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo”.

Papalia y Wendkos (1992, p. 459) define que “el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro”.

Omeñaca (2001, p. 55) define que “el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad sino que se va elaborar a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño”.

3.2.1. Autoconcepto y autoestima

Existe una tendencia a utilizar el término autoconcepto y autoestima como sinónimos; sin embargo, Aiken (2003) señala que el autoconcepto consiste en la forma como una persona se ve a sí misma, dependiendo de las comparaciones que hace la persona de sus características físicas, capacidades y temperamento con las de otros individuos, así mismo incluye

las aptitudes, aspiraciones y roles sociales de la persona, mientras que el autoconcepto se refiere a las ideas o creencias que un individuo tiene acerca de sí mismo, la autoestima consiste en la forma como el yo es evaluado por la persona, la gente puede llegar a evaluarse de manera elevada o baja.

Sin embargo, Loperena (2008) describe que actualmente las tendencias más generalizadoras acerca de estos conceptos es la de integrar en el autoconcepto elementos cognitivos-afectivos, siendo que teóricamente ni empíricamente resulta posible su disgregación, porque toda percepción de sí mismo lleva implícita una valoración afectiva, el juicio valorativo está mediado por la propia percepción del sujeto.

3.2.2. Perspectivas teóricas sobre el autoconcepto en la infancia

intermedia

Existen algunas principales teorías de la personalidad que fundamentan el desarrollo del autoconcepto:

3.2.2.1. Teoría Psicoanalítica

Abarca (2007) menciona que para Freud la preocupación principal consistía en el desarrollo del yo, denominó a la preadolescencia como el periodo de latencia del desarrollo psicosexual, un periodo de calma sexual ante los conflictos sexuales de la etapa fálica de la primera infancia y lo tormentoso de la adolescencia. Papalia y Wendskos (1992) describen que para esta época los niños han resuelto el complejo de Edipo, adoptando

papeles de género y desarrollado un superyó que controla el ello, estando libre de la dominación del ello, los niños pueden llegar a ser socializados rápidamente, desarrollar habilidades y aprender sobre ellos y la sociedad; a partir de estos cambios, el autoconcepto puede evolucionar. Craig y Baucum (2001) añaden que en este periodo permanecen latentes los celos y problemas familiares; por esta razón, el niño podría dirigir su energía emocional a las relaciones afectivas con sus grupos pares, las actividades recreativas y el aprendizaje de las funciones que prescribe la cultura en la escuela o en la comunidad, los cuales son fundamento de su autoconcepto.

3.2.2.2. Teoría Erikson

Papalia y Wendskos (1992) describen que Erikson considera que la etapa intermedia es una etapa de relativa calma emocional, en la que los niños asisten a la escuela para aprenden conceptos y habilidades que su entorno cultural exige; la crisis característica de esta etapa de desarrollo corresponde a la laboriosidad versus inferioridad, los niños de acuerdo con su cultura tienen que aprender y desarrollar habilidades que les permitan sobrevivir, la sociedad determinará lo que es importante en el aprendizaje de cada niño; los esfuerzos que establezcan por lograr la habilidad estimulan la formación de un autoconcepto positivo. La virtud que se desarrolla en esta exitosa solución de esta crisis es la “competencia”, una visión clara del yo capaz de dominar y cumplir las tareas. El niño empieza a compararse sus habilidades con otros niños de su entorno, lo que le permite formar un juicio sobre quiénes son. Adicionalmente Craig y Baucum

(2001) mencionan que en esta etapa, el niño ya tiene la madurez para canalizar mejor su energía a la adquisición de conocimientos, a la solución de problemas y al logro; el niño va afirmando su autoconcepto cuando tiene éxito en la escuela, lo que le permite incorporar a su autoimagen el sentido de laboriosidad, se percata que el esfuerzo produce resultados, por ello se motiva a seguir avanzando en el dominio del ambiente. Al contrario de aquellos que no consiguen el dominio académico empiezan a sentirse inferior frente a sus compañeros; este sentimiento de inferioridad puede formar parte de un rasgo de su personalidad durante toda su vida; sin embargo, el niño puede compensar estas carencias al identificar otras habilidades como el deporte, la música o el arte.

3.2.2.3. Teoría del aprendizaje social

Papalia y Wendskos (1992) describen que los teóricos del aprendizaje social creen que la observación y la aguda conciencia que los niños en edad escolar tienen de sí mismos los hace más receptivos a las influencia de personas a quienes admiran o que perciben poderosas y beneficiosas, mientras que los niños más pequeños responden principalmente a sanciones materiales, en la infancia intermedia las sanciones sociales, la aprobación o desaprobación de los padres, de los maestros y los compañeros se vuelven modelos más fuertes del autoconcepto y de la conducta.

Para Bandura (1977,1986, 1991, citado por Loperena, 2008) menciona que este teórico fue el más interesado por los sentimientos de autoeficacia y su influencia en la motivación y la conducta. Bandura postula

que la personalidad está encaminada a la autorregulación, las cuales se hacen posibles con la continua evaluación que la persona realiza de sus actos y capacidades, considera que una valoración de autoeficacia positiva se logra a través de alcanzar las metas propuestas, a partir de ello logra una impresión de eficacia personal, capaz de poder controlar su medio; sin embargo, el sentido de ineficacia se presenta al presentar tres tipos de situaciones.

- a. Hacer una autoevaluación excesivamente superior.
- b. Los modelos suelen ser referentes muy superiores.
- c. La pérdida de habilidades y logros previos que se poseían sin que se modifiquen los criterios de autopercepción.

3.2.2.4. Teoría cognitiva comportamental

La teoría del desarrollo cognoscitivo se ha ido aplicando y explicando la personalidad y el desarrollo social (Muñoz, 2011). Piaget plantea que el desarrollo cognitivo se basa en estructuras mentales que van cambiando cualitativamente a lo largo de la vida. En la etapa de la segunda infancia, los niños y niñas estarían cursando la etapa de las operaciones concretas. En esta etapa comienza la incorporación de la lógica en la interpretación de la realidad, lo cual permite acciones de descentramiento. El paso desde la perspectiva más egocéntrica de la etapa preoperacional al procesamiento lógico propio de la etapa concreta, en que se desarrolla la capacidad de hacer juicios más realistas, repercutirá en el autoconcepto. Papalia y Wendskos (1992) añaden que los niños al ser menos egocéntricos logran

actuar con empatía siendo más sensibles a lo que otras personas perciben de ellos. Respecto a la teoría llamada de procesamiento de información como rama de la teoría cognitiva ve el autoconcepto como un esquema del yo, también conocidas como conjunto de estructuras de conocimientos, que organizan y guían el procesamiento de información sobre el yo; los niños van construyendo, someten a prueba sus esquemas del yo basados en sus experiencias sociales. Los esquemas del yo ayudan a los niños a usar los resultados de su conducta pasada para efectuar juicios rápidos, para obrar en el presente y estructurar su posible yo para el futuro. Markus (citado por Papalia y Wendskos, 1992) describe que esquemas del yo fuertes y duraderos (“soy popular”, “soy un buen estudiantes”, “soy un corredor velos”) pueden tomar forma durante la infancia intermedia en la medida de que las diferentes habilidades sociales, intelectuales y físicas que el niño desarrolla le permiten verse miembro valioso de la sociedad.

3.2.3. Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto se va formando de forma gradual desde la primera infancia a partir de las observaciones y experiencias que tenga de su entorno; así mismo, se va modificando y adaptando a las nuevas experiencias externas, internas de acuerdo con la percepción real que tenga el sujeto y con lo esperado por el entorno “lo ideal” (Morelato, Maddio y Valdez, 2011). Papalia, Wendkos y Duskin (2009) declaran que los lactantes van estableciendo de una forma primitiva conceptos rudimentarios

acerca del yo y del otro. Este proceso debe ser agradable o displacentero, a través de estas experiencias el niño va formando su autoconcepto.

Medina, Comellas, Chico et.al (1990) señalan algunas ideas expresadas por Allport (1968), quien menciona que durante el primer año y medio de vida, la etapa sensorio motriz, primera etapa de desarrollo propuesta por Piaget, el niño recibe información de sus reacciones e impresiones sobre su cuerpo, pero aún no logran hacer la diferencia del sí mismo y del ambiente. A los 8 meses puede reconocer en un espejo la imagen de sus padres, pero aún no logra percibirse; logra identificar a las figuras familiares, padres, hermanos, y llora ante los extraños, es así como el sentido de identidad de los demás precede a la suya propia. A los 18 y 24 meses, el niño es capaz de reconocerse en el espejo y le genera una reacción negativa si ve una marca roja en la nariz. Beltran y Bueno (1995) señalan que este es un proceso de autorreconocimiento que el niño va teniendo de su imagen corporal. Además, Craig y Baucum (2009) describen que a los dos años abundan afirmaciones de posesión, que implican un “yo” frente a “tu”, lo niños entienden cada vez mejor al yo y al otro como seres individuales. El veloz desarrollo del lenguaje permite que los niños piensen y hablen acerca del yo, he incorporen las descripciones verbales de sus padres ¡Qué listo eres!, ¡qué niña tan grande en su autoimagen! A los dos años, el niño muestra ansiedad ante algunos sentimientos y pensamientos; sin embargo, en ocasiones se siente cómodo, comienza a concebir una serie de ideas y a compararse con aquellas a quienes desea parecerse, a menudo su autoevaluación es un reflejo directo de lo que la gente piensa de

él; por ejemplo, un niño de dos años con cualidades especiales para meterse en problemas, su hermano mayor lo llama “buscapleitos” siempre que se mete en problemas, es posible que el niño al llegar a los 7 años haga los esfuerzos para conservar el concepto que le han reforzado de niño malo. Es así como las primeras actitudes se pueden convertir en elementos básicos para el autoconcepto (Craig y Baucum, 2009).

Medina, et.al (1990) describen que a lo largo de los tres primeros años se desarrollan tres aspectos del sí mismo:

- a) El sí mismo corporal: surge de las sensaciones orgánicas repetitivas, así mismo están reforzadas por frustraciones que le llegan del exterior, como no lograr satisfacer su necesidad fisiológica de comer cuando quiere, cuando al desplazarse se choca con frecuencia.
- b) La identidad de sí mismo: un factor básico es el lenguaje, el niño pasa por un proceso de aprendizaje como el aprender su nombre y percibirse como alguien distinto al resto. Es un proceso difícil siendo que suele confundir los pronombres personales, el no darse cuenta de los climas y aprende emociones de reír y llorar a través de modelos.
- c) Estima de sí mismo: su deseo de explorar el mundo lo hace más curioso, cuando esta exploración se contradice se molesta, entonces se siente minimizado y se percibe entonces como sí mismo.

Entre los cuatro y seis años surgen dos nuevos aspectos del yo: “la extensión del sí mismo” y “la imagen de sí mismo”, el niño está inmerso en la fantasía, creando amigos imaginarios, es una etapa muy egocéntrica, no

logra darse cuenta aún que los demás piensan y sienten distinto a él. Sigue desarrollándose el yo mismo corporal y la extensión del sí mismo, verbaliza expresiones de pertenencia “mi muñeca” “mi pelota” como parte de sí mismo. Es capaz de comprender lo que sus padres quieren: ser “bueno” y que sus padres lo amonestan, porque a veces no lo es, el niño entonces logra comparar lo que esperan de él y lo que él hace, éstos son indicios del sentido de responsabilidad moral (Craig y Baucum, 2009).

Medina, et al. (1990) señalan que con el ingreso a la escolaridad obligatoria, hacia los seis años, la influencia de los compañeros, su sinceridad, le ayudan a establecer su identidad. Al comienzo de ese periodo se dan cuenta de que en el colegio y en su casa esperan de él, dos cosas distintas. Además L´Ecuyer (citado por, Oñate y García, 1995) considera que en esta etapa el niño logra la expansión del sí mismo. El ingreso a la escuela es la aventura de nuevas experiencias que ponen en evidencia el sistema perceptual adquirido. Este es un periodo intenso en el que las nuevas autopercepciones e imágenes de sí mismo incrementan el sentido de identidad y repercuten en la autoestima. Richardo y Amezcua (2012) describe que en el contexto escolar, las valoraciones que el estudiante recibe de sus profesores tienen un papel importante e influyente en la formación de su autoconcepto. Así como lo afirma (Saura, 1996) que la imagen de sí mismo que el estudiante construya forma la percepción de sí mismo y de la realidad que le rodea, estas ideas formaran esquemas que se verán reflejados en su conducta.

Los primeros años escolares constituyen un importante periodo en la formación del autoconcepto en general, sobre todo el autoconcepto académico. La familia sigue siendo un referente esencial, por tanto la familia y la escuela están estrechamente vinculadas en la formación de autoconcepto del niño (Beltran y Bueno, 1995). Papalia y Wendkos (1992) añaden que los niños de 6 y 7 años de edad empiezan a definirse en términos psicológicos; en esta etapa, se desarrolla el concepto de quien es (el yo verdadero) y también de quien le gustaría ser (el yo ideal), esos avances en su desarrollo psicológico permite que los niños logren progresos significativos en la autorregulación de su conducta lo que antes eran reguladas por sus padres. La observación de su propia conducta será una fuente de información más importante para la consolidación de un autoconcepto; se tiene en cuenta el grado de dependencia del niño frente a su medio, por último experiencias vividas en el contexto escolar, como el fracaso de una asignatura pueden influir considerablemente en el nivel del autoconcepto (Gonzales, Nuñez, Glez y García, 1997).

3.2.4. Estructura interna del autoconcepto: El Modelo Multidimensional y jerárquico de Marsh y Shavelson

El modelo multidimensional es el modelo más apoyado por los autores Núñez y Gonzales (1994), quienes señalan que en el modelo multidimensional las autopercepciones se agrupan según su naturaleza formando diferentes dimensiones del autoconcepto global, lo cuales se organizan en orden jerárquico; así mismo menciona que no todas las

dimensiones tienen el mismo peso para el autoconcepto global, siendo que unas tienen más valor que otras dependiendo fundamentalmente de la edad, las experiencias vividas y del ambiente en que se desenvuelve el individuo. De acuerdo con el modelo Shavelson, cuanto más general sea la dimensión mayor estabilidad posee, partiendo de este análisis entendemos que las dimensiones de primer nivel son más inestables debido a la relación directa con las experiencias concretas en la vida cotidiana, siguiendo esta misma lógica las dimensiones de segundo nivel están formadas por varias dimensiones de primer nivel es comprensible que sean menos estables que el autoconcepto general. Por ejemplo, aunque un estudiante obtenga mala puntuación en una asignatura cuando antes era buena, no pondrá en peligro la estabilidad de las percepciones del nivel general (Núñez y Gonzales, 1994).

En otras palabras el autoconcepto global es más estable, pero conforme se desciende en la jerarquía se va haciendo más específico; por lo tanto, más susceptible de cambio. Pichardo y Amenzua (2012) añaden que en la parte superior de la jerarquía se encuentra el autoconcepto global, los cuales se dividen en dos dimensiones: el autoconcepto académico y no académico, el primero incluye las sub áreas específicas (matemáticas, lengua, historia, etc.), la segunda abarca la percepciones concretas (las que están ligadas a la experiencia), también incluye lo físico, social y emocional. Así mismo, el autoconcepto se va haciendo más multifacético con el desarrollo, la multidimensionalidad del autoconcepto está presente desde las primeras etapas de la escolaridad aunque no con

la consistencia interna y la diferenciada que se presenta conforme va desarrollándose, el autoconcepto incluye aspectos descriptivos como evaluativos, las cuales incluye tanto la imagen de sí mismo como la valoración de esa imagen.

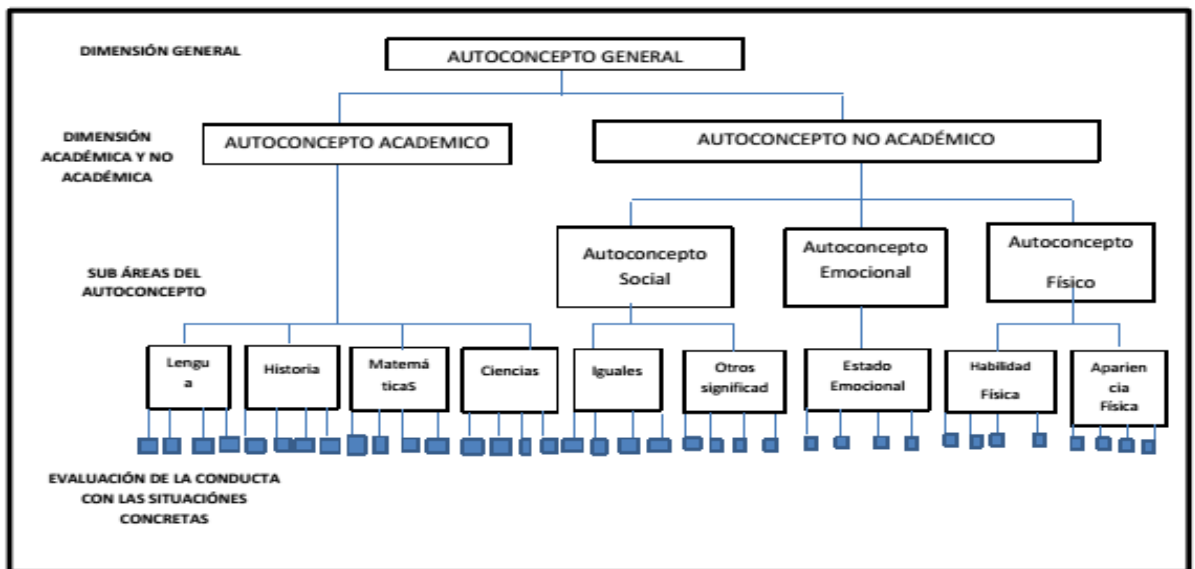


Figura 2. El Modelo Multidimensional y jerárquico de Marsh y Shavelson. Estructura del autoconcepto desde la perspectiva del modelo elaborado por Shavelson et.al. (Citado por Gonzales y Núñez, 1992, p.74).

3.2.5. Componentes del autoconcepto

Burns (citado por Pichardo y Amezua, 2010) describe que el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que las personas tienen hacia sí mismas. Por consiguiente, como en toda actitud, distingue el autoconcepto en los siguientes componentes.

- a. *Componente cognitivo (autoimagen):* señala que la autoimagen es el tipo de persona que soy, el modo como nos vemos así mismo, se utiliza para designar la representación o percepción mental que se ve reflejado en las cosas que decimos y hacemos (Alder, 1995).

- b. *Componente afectivo y evaluativo (autoestima)*: la descripción que cada individuo tiene de sí mismo está cargada de relaciones afectivas, emotivas y evaluativas, por lo que muchos autores concuerdan en considerar que a la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto. Para Cooper Smith (1967), la autoestima tiene que ver con la evaluación que hace cada individuo de sí mismo e incluye una actitud de aprobación o rechazo. Oñate y García (1995, p. 216) añaden que “la alta autoestima está asociada con buen ajuste personal y autoaceptación. Es importante tener alta autoestima, ya que: si me veo una persona buena, confío en mi misma. Si me veo valiosa, provoco seguridad. Si tengo estos sentimientos, provoco satisfacción, y esto me produce aprobación”.
- c. *Componente conductual o tendencia comportamental (autocomportamiento)*: Pichardo y Amezcua (2012) mencionan que el autoconcepto condiciona en gran medida el comportamiento, las personas suelen comportarse de acuerdo al autoconcepto que tienen. Lo reiteran Beltrán y Bueno (1995) quienes mencionan que el autoconcepto condiciona la conducta, las personas que se ven positivamente se comportan de modo diferente a la que se perciben de forma negativa, de manera que interpretan la realidad de modo distinto.

3.2.6. Dimensiones del autoconcepto según Ocaña y Rodríguez (2011)

3.2.6.1. Dimensión física

A partir de un año, el niño empieza a considerarse que es una persona diferente de las demás. Hacia los dos años es cuando empieza a compararse físicamente con los otros niños. En adelante las opiniones de las personas significativas sobre el niño son determinantes de su comportamiento, por eso es importante evitar las comparaciones, cada niño es único y sigue su propio ritmo de desarrollo. L'Ecuyer (citado por, Oñate y García, 1995) considera que en la infancia se establece la formación de una imagen corporal, entendiéndose que la percepción del yo deriva de la percepción del propio cuerpo.

3.2.6.2. Dimensión social

Esta dimensión comienza a ser importante sobre todo en el momento cuando el niño se incorpora a la escuela infantil. Las nuevas relaciones afectivas que establece con adultos de ese entorno, le permiten ir incorporando datos sobre sí mismo distintos de los que le ofrece el entorno familiar. Al mismo tiempo, las experiencias compartidas con otros niños que en este entorno se propician, favorecen el inicio en las relaciones sociales. Si el niño se percibe capaz de resolver estas situaciones de interacción con los iguales, irá desarrollando su autoconcepto social adecuadamente. Saura (1996) añade que por medio de la interacción se configura el concepto de sí mismo como capacidad de observar, responder y orientar la

conducta a través de un proceso reflexivo de interpretación a partir del significado que para el sujeto tienen las cosas, lo que permite organizar cogniciones y actitudes.

3.2.6.3. *Dimensión académica*

Aunque parece propia de las actividades escolares, cuando en casa se trabajan los hábitos de autonomía, cuando se le habla, cuando se le escucha con atención, cuando se le pide que esté sentado o que empiece o termine sus actividades, se le está predisponiendo para el logro académico. En principio, la valoración que haga el niño de su trabajo va a depender del ajuste de las exigencias de sus padres a sus capacidades reales. Saura (1996) explica que la imagen de sí mismo que el estudiante construye determina su forma de percepción de sí mismo y de la realidad que le rodea y, en consecuencia influye también en su forma de actuar. La escuela proporciona el medio para los aprendizajes académicos, para el aprendizaje social, el aprendizaje afectivo, desarrolla actitudes hacia los demás y a hacia uno mismo. Si la escuela permite que los niños tengan experiencias que les hagan sentirse exitosos, respetados y queridos su autoconcepto se desarrolla adecuadamente (Maldonado, 2006).

3.2.6.4. *Dimensión familiar*

Desde el nacimiento ya se siente parte de este grupo y percibe su posición, entre los hermanos. El desarrollo del autoconcepto se favorece con el refuerzo de las conductas y tareas positivas que cada uno hace y

que le diferencia de los demás. Progresivamente el niño se siente querido, único y valioso dentro de dicho grupo. Loperena (2008) menciona que las teorías psicológicas acerca del autoconcepto son consideradas construcción propia de cada individuo, que se forma mediante la interacción con su entorno, así mismo de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Así mismo, Maldonado (2006) añade que la adecuada estimulación y reconocimiento constante de los logros que obtiene tanto de sus figuras vinculares, como de los profesores es de mucho beneficio en la formación de un autoconcepto positivo; por otro lado, los estilos de crianza con excesivas aplicaciones rígidas, provocan afectos negativos en el autoconcepto.

3.2.7. Importancia del autoconcepto

El autoconcepto es hoy considerado como una cualidad básica que condiciona el comportamiento del sujeto, el rendimiento escolar y la misma construcción de su personalidad. El contexto escolar junto al familiar, ejerce gran influencia en la formación y desarrollo del autoconcepto del niño. (Saura, 1996). Adicionalmente Goñi (2009) añade que el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, como lo fundamentan los principales enfoques psicológicos; un autoconcepto positivo es la base para el desarrollo y la satisfacción personal lo que permite un equilibrio socioafectivo. El autoconcepto tiene gran importancia para un buen ajuste psicológico, proporciona la felicidad personal y el

funcionamiento eficaz en los niños y los adultos, refieren que el concepto de sí mismo o de autoestima se utiliza para designar a los juicios que las personas hacen acerca de si mismas, a las actitudes que adoptan de sí mismas. Los niños que tienen conceptos elevados de sí mismo desarrollan las exigencias académicas y de relación con otras personas con expectativas de tener éxito y ser bien recibidos, son seguros en sus propios juicios, expresan sus convicciones y se atreven a considerar sus ideas como novedosas. Mientras que los niños que carecen de confianza en sí mismos tienden a mostrarse temerosos de expresar sus ideas y evitan llamar la atención “suelen vivir en las sombras de los grupos sociales, escuchan más que hablan y prefieren la soledad del retraimiento al intercambio de la participación”. El concepto de sí mismo que el niño ha elaborado es en gran medida producto de su experiencia en el hogar, así como la identificación con sus padres (Mussen, Conger y Kagan, 2009).

Saura (1996) expresa que la psicología cognitiva reconoce el papel del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal, su origen social, las conexiones entre el autoconcepto real e ideal y la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del mismo. Loperena (2008) añade que el autoconcepto tiene repercusiones en el aprendizaje, los cuales pueden ser considerados un referente para explicar el rendimiento escolar; además dentro del campo de la psicología cognitiva las investigaciones sobre el autoconcepto han sido para muchos autores un

tema prioritario, debido a la importancia en la conformación de su personalidad.

Por lo tanto, el autoconcepto viene a ser la garantía de seguridad de una persona, constituye una meta su conservación, si el autoconcepto está bien estimulado los esquemas mentales actuarán para mantenerlo.

3.3. Edad escolar

Comprende aproximadamente de los seis a los doce años de edad. Durante estos años, la personalidad del niño se va perfilando. El modo en que logra resolver dificultades, los retos, la imagen de sí mismo se va construyendo en su relación con los demás, será la base con la que enfrentará los años de la pubertad y la adolescencia (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008).

Mansilla (2000) menciona que la segunda infancia de 6 a 11 años, se caracteriza por su apertura al mundo externo y por la acelerada adquisición de habilidades para la interacción. En este periodo, los niños tienen un riesgo menor que en la primera infancia. Consuegra (2010) menciona que en esta etapa los niños comienzan a pensar lógicamente, aunque en gran parte predomina aún el pensamiento concreto; disminuye el egocentrismo,; las destrezas de memoria y lenguaje incrementan; los progresos cognitivos mejoran la habilidad para beneficiarse de la educación formal; se desarrolla el autoconcepto, afectando al autoestima; se hace lento el crecimiento físico; y la fortalezas las destrezas atléticas mejoran.

3.3.1. Manifestaciones en la edad escolar

3.3.1.1. Cambio físico

Papalia (citado por Amso y Casey, 2006) refiere que la maduración y el aprendizaje durante y después de la niñez media dependen de la sintonización fina de las conexiones cerebrales, junto con la selección más eficiente de las regiones del cerebro apropiadas para tareas particulares. En conjunto, esos cambios incrementan la velocidad y eficiencia de los procesos cerebrales y mejoran la capacidad para descartar la información irrelevante. El sistema nervioso sigue su evolución, continúa la mielinización, sobre todo en los lóbulos frontales, al mismo tiempo que mejora significativamente su coordinación con otras partes del cerebro. Esto hace posible que puedan dar los saltos cualitativos que se observan en el desarrollo en estas edades, aunque todavía no se tiene la respuesta a la pregunta de si los cambios en el cerebro influyen en la realización de procesos y conductas más complejos, o al contrario, el cerebro se vuelve más complejo por las experiencias que se tienen en las situaciones nuevas que se viven (Tirado et al. 2010).

En la niñez intermedia, las capacidades motoras siguen mejorando, se estimula su desarrollo con la actividad física que se realiza en los juegos, y se entorpece con una vida sedentaria, como la que se tiene en la época actual, sobre todo en las ciudades, donde los niños pasan mucho tiempo frente al televisor y jugando videojuegos. El exceso además de obstaculizar el desarrollo motor, les entorpece el sueño, con el consiguiente cansancio en la escuela (Tirado et al. 2010).

3.3.1.2. Cambio cognitivo

Las manifestaciones del desarrollo cognoscitivo en la fase se pueden entender psicológicamente a partir de diferentes teorías, entre las que destacan la de Piaget. Cordova, Descals y Dolores (2011) mencionan que a partir de los 7 años surgen nuevos instrumentos intelectuales que permiten avanzar en la comprensión y organización del mundo, es las operaciones concretas, que implican la posibilidad de hacer operaciones mentales sobre objetos tangibles, manipulables. Esta nueva capacidad propiciara en el niño un pensamiento más flexible, lógico y organizado. Según Consuegra (2010), de acuerdo con el proceso de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget, los niños se encuentran en la etapa del pensamiento concreto, caracterizada porque pueden usar símbolos para llevar a cabo operaciones. Por primera vez, la lógica se hace posible. Aunque los niños en esta etapa pueden hacer representaciones mentales de los objetos y eventos que no se encuentran presentes, su aprendizaje aún se encuentra atado a la experiencia física. La etapa de las operaciones concretas constituye dos grandes logros, la descentración que permite a los niños tener en cuenta todos los aspectos de una situación, más que enfocarse sólo en uno (Descentración), y la conservación, que es la habilidad para reconocer que dos cantidades se mantienen iguales en la medida de que nada haya sido quitado o agregado a las mismas (Conservación).

3.3.1.3. Cambio psicosocial

Erikson (1950) plantea que el desarrollo psicosocial se produce a lo largo de todo el desarrollo humano, propone como concepto clave el sentido de identidad, cuyo desarrollo sigue un plan preprogramado. Describe el desarrollo psicosocial como una progresión de ocho etapas, cada una de las cuales gira entorno a una crisis.

De acuerdo con Erikson (1982), un denominante importante de la autoestima y autoconcepto es la opinión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo. La cuarta etapa del desarrollo psicosocial se enfoca en la laboriosidad frente a la inferioridad. La niñez media es el momento cuando los niños deben aprender habilidades valoradas en la sociedad. La virtud que desarrolla el niño es la competencia, la idea de que uno es capaz de dominar habilidades y completar tareas. Cloninger (2003) menciona que un niño que trabaja todas las tareas hasta su término logra la satisfacción y desarrolla la perseverancia. La calidad del producto importa, si el niño no puede producir un producto aceptable o fracasa en obtener el reconocimiento de ello, entonces prevalecerá un sentimiento de inferioridad. Los maestros son especialmente importantes en esta etapa, porque mucho del desarrollo ocurre en la escuela. Papalia, Feldaman y Martorell (2012) añaden que si los niños se sienten inadecuados en comparación con sus pares, pueden buscar el abrazo protector de su familia. Sin embargo, si los niños se vuelven demasiados laboriosos pueden descuidar las relaciones sociales y convertirse en adictos al trabajo.

Bar-Yam y Bar-Yam (citado por Cantero, 2011) menciona que en los años escolares, el niño desarrolla nuevas capacidades de autonomía que emergen en el contexto de la entrada en el mundo social de la escuela estadio de laboriosidad vs. Inferioridad; sin embargo, el desarrollo de estas nuevas capacidades de autonomía no pueden darse sin el complemento relacional. La capacidad de laboriosidad se desarrolla en el contexto escolar impulsada por las nuevas demandas interpersonales. En este nuevo contexto, el niño expande las redes interpersonales y progresivamente va aumentando la importancia atribuida a las relaciones con los iguales. Conforme el niño desarrolla su habilidad para reconocer y tener en cuenta las necesidades y perspectivas de los otros, se va dando cuenta que los otros le responden de una forma similar, y va avanzando en su capacidad empática. Morena (2012) añade que en esta etapa la comprensión del yo se centra en las comparaciones entre las propias competencias y capacidades de los demás. Las características que se describen pueden ser físicas, como en el nivel anterior, pero con comparación social “no soy ni guapa ni fea, soy normal, como la mayoría”; competenciales con comparación, también interpersonales “soy buena amiga y ayudo a mis amigos”. La descripción de sí mismo se vuelve más estable y coherente. Los niños se muestran bastante seguros de sí mismos, son más realistas que antes y más expertos. El niño evalúa su yo en la comparación social con los otros, suele hacer referencia a su grupo social de iguales para describirse así mismo. En este nivel ya son capaces de ser críticos consigo mismos y también con los demás, y al describirse detallan

aspectos positivos y negativos, aspectos que han sido más controlados con las experiencias vividas.

Los procesos de aceptación y rechazo social que se producen en el entorno escolar son aspectos claves en el desarrollo social de los niños y adolescentes que necesitan sentirse integrados y aceptados en sus grupos de referencia. La aceptación produce seguridad y bienestar psicológico en la infancia, mientras el rechazo trae consigo inseguridad emocional y aislamiento social, con los consiguientes problemas de aceptación psicosocial al entorno escolar. La aceptación del grupo de iguales se muestra especialmente importante para satisfacer la necesidad que tienen los niños de sentirse seguros dentro de un grupo social de iguales, es el marco de referencia. Este grupo social de los iguales es el marco de referencia en el que el niño debe integrarse y en el que necesita ser aceptado y querido. Sin embargo, si aparece el rechazo dentro del grupo de iguales y el niño se ve apartado de las interacciones sociales y fuera de los juegos infantiles, puede ver su desarrollo socioemocional gravemente afectado. Se sentirá seguro en sus relaciones sociales y el rechazo será consecuencia y también causa de futuros problemas en las relaciones interpersonales, manteniéndose estable a lo largo del tiempo en los distintos cursos escolares (Morena, 2012).

4. Definición de términos

- Percepción. Continuación fisiológica del proceso de sensación, que implica la transformación del mundo físico en imágenes mentales.

Estas imágenes mentales tienen características diferentes de la realidad física externa, pues se forman únicamente de la información pertinente, con la exclusión de datos redundantes, de ahí que se hable de la existencia de un filtrado de información (Consuegra, 2010).

- Ansiedad. Un estado subjetivo de incomodidad, malestar, tensión, displacer y alarma que hace que el sujeto se sienta molesto. Se trata, por lo tanto, de una emoción que aparece cuando el sujeto se siente amenazado por un peligro, que puede ser externo o interno. (Jarne, Talarn, Armayores, Horta y Requena, 2006).
- Vínculos afectivos. Son los sentimientos positivos asociados de forma estable a otra persona y acompañados de una interacción privilegiada. Destacando los sentimientos positivos, estabilidad e interacción privilegiada (Félix, citado por Perpiñan, 2013).
- Personalidad. Es una variable individual que constituye a cada individuo y lo diferencia de cualquier otro; determina sus pautas de comportamientos. Incluye las interacciones de los estados de ánimo del individuo, sus actitudes, motivos y métodos, de manera que cada persona responde de forma distintiva ante las mismas situaciones. (Ribera, Arellano y Molero, 2013).
- Conducta. Reacción global del sujeto frente a las diferentes situaciones. Toda conducta es una comunicación, que a su vez no puede si no provocar una respuesta que consiste en otra conducta comunicación (Consuegra, 2010).

CAPÍTULO III

MÉTODOS Y MATERIALES

1. Método de la investigación

El presente trabajo se inscribe como una investigación dentro del enfoque cuantitativo no experimental, porque pretende observar fenómenos tal como se presentan en su contexto natural, para después analizarlos sin intentar manipular alguna variable con el propósito de observar los efectos sobre otras variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

2. Delimitación geográfica y temporal

La presente investigación comenzó en noviembre del 2014 y tuvo una extensión hasta inicio del mes de octubre del 2015, llevándose a cabo en instituciones educativas del nivel primario que pertenecen al distrito Lurigancho, provincia y departamento de Lima.

3. Participantes

Participaron 178 escolares de ambos sexos, con edades de 9 a 13 años, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Asimismo tenían que cursar el nivel primario de educación regular de las instituciones educativas públicas de Lima Este.

3.1. Criterios de inclusión y exclusión

3.1.1. Criterios de inclusión

- Escolares de ambos sexos.
- Escolares con edades comprendidas entre 9 a 13 años.
- Estudiantes que cursen el nivel primario de educación básica regular.
- Escolares que asistan a la institución educativa pública de Lima norte y que se encuentren en clase al momento de la aplicación de instrumentos.
- Escolares que den su consentimiento para participar en la investigación.

3.1.2. Criterios de exclusión

- Escolares mayores de 13 años
- Escolares que presenten problemas conductuales significativos referidos por el docente
- Escolares que no completen los datos sociodemográficos.
- Escolares que no den su consentimiento para participar en la investigación.

3.2. Característica de los participantes

En la tabla 2 se presentan las características sociodemográficas de los participantes en cuanto al sexo, edad, información acerca de si el niño vive con ambos padres y orden de nacimiento.

Se puede observar que el 57.3% de los participantes pertenece al sexo masculino y el 62.9% se encuentran en la niñez temprana (9 a 10 años). El 76.4% y 23.6% de los participantes sus padres viven juntos y no viven juntos respectivamente. Por último se observa 38.2% de los participantes son de segundo orden en relación con sus hermanos.

Tabla 2

Datos sociodemográficos de la muestra

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo		
Masculino	102	57.3%
Femenino	76	42.7%
Edad		
9 a 10 años	112	62.9%
11 a 13 años	66	37.1%
Padres viven juntos		
Si viven juntos	136	76.4%
No viven juntos	42	23.6%
Orden de nacimiento		
Primero	48	27%
Segundo	68	38.2%
Tercero	32	18%
Cuarto	13	7.3%
Quinto	9	5.1%
Sexto	8	4.5%

4. Proceso de recolección de datos

En primer lugar, se coordinó con la Dirección de la Institución Educativa, la fecha y el lugar de la aplicación de los instrumentos; posteriormente, se aplicaron los instrumentos en su mismo ambiente las aulas de clase, respetando la fecha, lugar y el horario de clases de los alumnos.

Los datos se recogieron en 3 días (16, 20 y 25) del mes de noviembre del año 2015 con la ayuda de colaboradores debidamente entrenados. La aplicación fue de forma colectiva a los alumnos del 5to grado del nivel primario, en sus respectivas aulas y secciones. Se dio lectura con claridad de las instrucciones, antes de que los estudiantes respondan los cuestionarios. Los cuestionarios, por su naturaleza, son de fácil aplicación, por lo que se tomaron de 25 a 30 minutos para ser resueltos.

5. Instrumentos de investigación

5.1. Cuestionario K-Padre/K-Madre

La escala original fue construida para niños de 8 a 14 años de edad. Es un autoinforme que consta de 32 ítems y mide aspectos de la relación que reflejan la seguridad del apego en la infancia. Tales aspectos tienen relación con las creencias que los niños tienen acerca de la disponibilidad, la apertura de comunicación y la confianza que le brindan sus figuras de apego. Esta escala evalúa la percepción de los niños en una relación de apego en particular con sus padres o sus cuidadores principales.

La escala fue traducida y adaptada culturalmente por Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2003). Está compuesta por dos subescalas que indican el tipo de apego: la escala de Confianza, se refiere a la tendencia de los niños a confiar en la figura de apego cuando sufren estrés y la escala de Disponibilidad, tiene que ver con el grado en que el niño cree que la figura de apego está disponible para responder a sus pedidos. En la adaptación, luego de leer cada afirmación, los niños deben responder a una

de tres opciones: Sí me parezco (3), Me Parezco en parte (2), No me parezco (1). Para la corrección, se puntúan los ítems de 3 a 1, invirtiendo el valor de aquellos quienes tienen el signo negativo. Se pueden obtener los valores de cada escala sumando los ítems correspondientes, además del puntaje total. Las investigaciones han señalado buenas propiedades psicométricas de esta medida de evaluación, tanto en lo que respecta a la confiabilidad como la validez. En un estudio realizado sobre apego y percepción de felicidad en escolares que asisten a dos escuelas primarias estatales en la provincia de Mendoza, Argentina, se encontró que el índice de fiabilidad de la escala con la muestra utilizada alcanza un valor de consistencia interna de 0.70 (Alpha de Cronbach) para el conjunto de ítems. Un alto puntaje se interpreta como un apego de tipo seguro (Greco, 2013).

Para esta investigación, la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna global de la escala para madres (18 ítems) en la muestra estudiada es de ,78 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. De manera similar ocurre con la escala para padres.

Los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem-test. Los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala de apego seguro padre presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos;

estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Para la escala apego seguro madres el Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala de apego madre presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad en su mayoría son moderados, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

5.2. Escala de autoconcepto para niños

La escala de autoconcepto elaborada por Daniel Piers (1984) es una escala de autoconcepto para niños de 6 a 12 años, está destinada a la medición de la forma como se comportan, se sienten o se perciben los niños, ante determinados objetos, personas y situaciones de contexto social o cualquier otra experiencia.

La escala consta de 40 ítems o reactivos en forma de afirmaciones que posee dos opciones de selección (SÍ y NO) para medir autoconcepto, la escala están organizadas en 4 dimensiones como: área social, área emocional, rendimiento, autopercepción. La calificación es un proceso simple y directo, ya que todas las respuestas valen (1) punto. Esta calificación se lleva a cabo teniendo en cuenta los puntajes de SÍ y de NO.

Es posible obtener los siguientes puntajes de medidas de autoconcepto al usar la escala: puntaje total en la escala general, puntaje

obtenido por áreas, en el cual se identifican problemas específicos de acuerdo al área comprometida. A su vez, para realizar una adecuada comparación de los sujetos para el diagnóstico del autoconcepto, Aguirre (1994) construyó un Baremo eneatípico de la muestra de niños desplazados residentes en la comunidad de Santa Cruz, Lima, Aguirre (1994). La escala de Autoconcepto para niños de Mc. Daniel Piers, nos permite hacer los siguientes diagnósticos, en función a los puntajes obtenidos. 0 a 10 puntos (autoconcepto predominantemente positivo). 11 a 20 puntos (tendencia positiva o altamente positiva). 21 a 30 (tendencia negativa o altamente negativa). 31 a 40 puntos (predominantemente negativa).

Confiabilidad

Esta escala ha sido usada para diversos estudios sobre autoconcepto en niños en U.S.A, así como estudios transculturales con niños de primero a tercer grado en México y USA en 1978, siendo su coeficiente de confiabilidad de .72 a .92. Dicha investigación fue realizada por Ernest Mc. Daniel en Indiana y Jorge Bustamante quien tradujo la escala al español para su aplicación en la ciudad de México, siendo presentados sus resultados en el XVIII Congreso Interamericano de Psicología realizado en Lima – Perú en julio de 1979.

Validez

Así mismo, Ernest Mc. Daniel y Susan Arland de la Universidad de Purdue en Lafayette, Indiana, realizaron en 1979 un estudio con el fin de comprobar la validez de la Escala de Autoconcepto para niños de Mc. Daniel y Piers en niños sordos con los niños oyentes, encontrándose que

dicha escala puede ser administrada a niños sordos obteniendo resultados satisfactorios.

Los resultados del análisis factorial de la escala y correlaciones de los puntajes han sido reportados por Ernest Mc. Daniel y Leddick (1978) encontrándose una correlación mediana de .32.

En el Perú, la escala fue considerada en un estudio piloto por López (1989) en el trabajo se evaluó el nivel de autoconcepto a 196 niños entre 6 a 13 años, en los Colegios Fe y Alegría de la zona de Canto Grande. En la validez del instrumento del instrumento se analizó en 40 sujetos seleccionados al azar, encontró una validez de 0.65 al análisis crítico de los ítems y confiabilidad de 0.68

Para esta investigación, la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna global de la escala (40 ítems) en la muestra estudiada es de ,77 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. No obstante, el área emocional del auto concepto no presenta una adecuada fiabilidad; por lo tanto, se toma la decisión de excluir esta dimensión en los análisis estadísticos.

En los resultados de la validez de constructo se utilizó el método de análisis de sub test-test. Los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, confirma que el Cuestionario presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su

globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del Instrumento.

6. Procesamiento de análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS para Windows versión 22, aplicado a las ciencias sociales. Una vez recolectada la información se transfirió a la matriz de datos del software estadístico para su respectivo análisis. Los resultados que se obtuvieron fueron ordenados en tablas para su respectiva interpretación que permitió evaluar y verificar la hipótesis planteada. Para eso, primero se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov para precisar la distribución de la muestra. Segundo, se utilizó la prueba estadística rho de spearman para determinar si existe relación directa, estrecha y significativa entre las variables de apego seguro y autoconcepto en los alumnos encuestados, así mismo para la correlación entre las dimensiones de las variables.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados

1.1. Análisis descriptivo

1.1.1. Niveles de autoconcepto

Seguidamente se realiza el análisis descriptivo de autoconcepto general. En la tabla 3 se aprecia que si bien la mayoría de los escolares presentan un autoconcepto moderado (67.4%) existe un grupo importante que evidencia un autoconcepto alto (25.3%); es decir, estos escolares (9 a 13 años) tienen una percepción positiva de sí mismo, de sus capacidades, sentimientos, apariencia y aceptación social. De manera similar se aprecia en autoconcepto social y en autopercepción. También se observa que el 11.2% de los escolares percibe negativamente su rendimiento.

Tabla 3

Niveles de autoconcepto en escolares de 9 a 13 años.

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Autoconcepto	13	7.3%	120	67.4%	45	25.3%
Social	9	5.1%	122	68.5%	47	26.4%
Rendimiento	20	11.2%	110	61.8%	48	27.0%
Autopercepción	16	9.0%	128	71.9%	34	19.1%

1.1.2. Niveles de autoconcepto según datos sociodemográficos

1.1.2.1. Niveles de autoconcepto según edad

A continuación muestra el análisis descriptivo de autoconcepto según edad. En la tabla 4 se puede observar que tanto los escolares de 9 a 10 años y de 11 a 13 años presentan un nivel moderado de autoconcepto (64.3% y 72.7% respectivamente). También existe un grupo de escolares con un nivel alto (28.6%). Además las dimensiones de autoconcepto social, rendimiento y autopercepción se encuentran en niveles moderados. Finalmente (28.8%) es el valor más alto en toda la tabla, y está en rendimiento en escolares de 11a 13 años.

Tabla 4

Niveles de autoconcepto según edad.

	Bajo		09 a 10 años				Bajo		11 a 13 años			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autoconcepto	8	7.1%	72	64.3%	32	28.6%	5	7.6%	48	72.7%	13	19.7%
Social	6	5.4%	76	67.9%	30	26.8%	3	4.5%	46	69.7%	17	25.8%
Rendimiento	13	11.6%	70	62.5%	29	25.9%	7	10.6%	40	60.6%	19	28.8%
Autopercepción	13	11.6%	75	67.0%	24	21.4%	3	4.5%	53	80.3%	10	15.2%

1.1.2.2. Niveles de autoconcepto según sexo

Asimismo en la tabla 5 se describe el autoconcepto de los participantes según sexo. Se aprecia que el grupo de varones y mujeres presentan un nivel moderado en autoconcepto (72.5% y 60.5% respectivamente). Del mismo modo que en la tabla 2, se observa que los escolares presentaron niveles moderados, en su mayoría, en todas las áreas del autoconcepto, tanto hombre como mujeres. Además se observa que hay más mujeres que tienen un nivel alto de autoconcepto (31.6%)

que los varones (20.6%) en autoconcepto global. De manera similar se aprecia en el autoconcepto social y autopercepción. Sin embargo hay más mujeres que tiene un nivel bajo de autoconcepto en rendimiento (14.5%) que los varones (8.8%).

Tabla 5

Niveles de autoconcepto según sexo.

	Bajo		Masculino				Bajo		Femenino			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autoconcepto	7	6.9%	74	72.5%	21	20.6%	6	7.9%	46	60.5%	24	31.6%
Social	3	2.9%	74	72.5%	25	24.5%	6	7.9%	48	63.2%	22	28.9%
Rendimiento	9	8.8%	64	62.7%	29	28.4%	11	14.5%	46	60.5%	19	25.0%
Autopercepción	10	9.8%	76	74.5%	16	15.7%	6	7.9%	52	68.4%	18	23.7%

1.1.2.3. Niveles de autoconcepto según el tipo de convivencia de los padres

A continuación se describen el autoconcepto según la convivencia de los padres. La tabla 6 permite apreciar que la mayoría de alumnos que viven con ambos padres (65.4 %) y los que no viven juntos (73.8%) presentan un nivel moderado de autoconcepto general. Además el 27.9% de los niños que viven juntos con sus padres tienen un nivel alto de autoconcepto. Respecto a las áreas de autoconcepto social, rendimiento y autopercepción los resultados corresponden a niveles entre moderados y altos en su mayoría.

Tabla 6

Niveles de autoconcepto según datos sociodemográficos de padres que si viven juntos y no.

	Bajo		Si				Bajo		No			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Autoconcepto	9	6.6%	89	27.9%	38	6.6%	4	9.5%	31	73.8%	7	16.7%
Social	7	5.1%	92	27.2%	37	5.1%	2	4.8%	30	71.4%	10	23.8%
Rendimiento	15	11.0%	87	25.0%	34	11.0%	5	11.9%	23	54.8%	14	33.3%
Autopercepción	12	8.8%	95	21.3%	29	8.8%	4	9.5%	33	78.6%	5	11.9%

1.1.3. Niveles de Apego

Continuando con el análisis se describen los niveles de apego seguro padre y madre y las dimensiones. La tabla 7 permite observar que el nivel de apego de los escolares con la figura paterna va entre moderado (52.8%) y alto (39.3%), de manera similar ocurre con la percepción que tienen del vínculo afectivo con la madre. Así mismo, se observa que los escolares presentaron niveles moderados, en la mayoría, en todas las áreas de apego seguro padre y madre. Además se observa que solo el 39.9% se siente seguro y confía plenamente en su padre.

Tabla 7

Niveles de apego en escolares de 9 a 13 años.

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Apego seguro padre	14	7.9%	94	52.8%	70	39.3%
Apego seguro madre	15	8.4%	105	59.0%	58	32.6%
Disponibilidad padre	20	11.2%	93	52.2%	65	36.5%
Disponibilidad madre	12	6.7%	110	61.8%	56	31.5%
Confianza padre	14	7.9%	93	52.2%	71	39.9%
Confianza madre	17	9.6%	100	56.2%	61	34.3%

1.1.4. Niveles de apego según datos sociodemográficos

1.1.4.1. Niveles de apego según edad

A continuación se presentan los niveles de apego seguro padre, madre y dimensiones según edad. En la tabla 8 se puede observar que los escolares (09 a 10 años) y escolares de (11 a 13 años) presentan un nivel moderado en apego padre y madre. Existe un grupo importante que evidencia una percepción baja de apego hacia el padre (15.2%); es decir, estos escolares perciben a sus padres como figuras que no les prestan atención, apoyo y no satisfacen sus necesidades. Finalmente las dimensiones de disponibilidad y confianza padre y madre se encuentran en niveles moderados y altos.

Tabla 8

Niveles apego según edad.

	09 a 10 años						11 a 13 años					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego padre	4	3.6%	64	57.1%	44	39.3%	10	15.2%	30	45.5%	26	39.4%
Apego madre	9	8.0%	62	55.4%	41	36.6%	6	9.1%	43	65.2%	17	25.8%
Disponibilidad padre	3	2.7%	74	66.1%	35	31.3%	9	13.6%	36	54.5%	21	31.8%
Disponibilidad madre	1	10.7%	54	48.2%	46	41.1%	8	12.1%	39	59.1%	19	28.8%
Confianza padre	5	4.5%	64	57.1%	43	38.4%	9	13.6%	29	43.9%	28	42.4%
Confianza madre	9	8.0%	62	55.4%	41	36.6%	8	12.1%	38	57.6%	20	30.3%

1.1.4.2. Niveles de apego según sexo

También se realiza el análisis de los niveles de apego seguro padre, madre y dimensiones con la variable sexo. En la tabla 9 se aprecia que

los varones y mujeres presentan un nivel moderado en apego paterno y materno. Sin embargo, se observa que el 9.8% de escolares no logran establecer adecuados vínculos afectivos, lo que les hace sentir emocionalmente inseguros e insatisfechos con su progenitor; de manera similar se aprecia en la dimensión de confianza padre y madre. Por último, se observa que los grupos de varones y mujeres se encuentran en niveles medios y altos en sus dimensiones de disponibilidad y confianza padre y madre

Tabla 9

Niveles apego según datos sociodemográficos por sexo.

	Bajo		Masculino				Bajo		Femenino			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego padre	10	9.8%	54	52.9%	38	37.3%	4	5.3%	40	52.6%	32	42.1%
Apego madre	8	7.8%	59	57.8%	35	34.3%	7	9.2%	46	60.5%	23	30.3%
Disponibilidad padre	11	10.8%	60	58.8%	31	30.4%	1	1.3%	50	65.8%	25	32.9%
Disponibilidad madre	10	9.8%	56	54.9%	36	35.3%	10	13.2%	37	48.7%	29	38.2%
Confianza padre	10	9.8%	53	52.0%	39	38.2%	4	5.3%	40	52.6%	32	42.1%
Confianza madre	8	7.8%	58	56.9%	36	35.3%	9	11.8%	42	55.3%	25	32.9%

1.1.4.3. Niveles de apego según padres

Continuando con el análisis se describen los niveles de apego seguro padre y madre y las dimensiones con la variable de convivencia de los padres. En la tabla 10 se aprecia que en el grupo de alumnos en la que los progenitores están juntos y en los que no presentan un nivel moderado de apego. Sin embargo, existe un grupo de escolares con

padres que no viven juntos que tienen un nivel bajo (23.8%) con la figura paterna; es decir, el apoyo social que percibe el niño es de desconfianza e insatisfacción emocional, lo que le produce una brecha vacía en sus experiencias tempranas. Sin embargo, se observa un incremento en los porcentajes de niveles bajos en las dimensiones de disponibilidad del padre y madre y confianza con el padre.

Tabla 10

Niveles apego según datos sociodemográficos de padres que viven juntos y no.

	Si						No					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego padre	4	2.9%	70	51.5%	62	45.6%	10	23.8%	24	57.1%	8	19.0%
Apego madre	10	7.4%	77	56.6%	49	36.0%	5	11.9%	28	66.7%	9	21.4%
Disponibilidad padre	3	2.2%	84	61.8%	49	36.0%	9	21.4%	26	61.9%	7	16.7%
Disponibilidad madre	12	8.8%	73	53.7%	51	37.5%	8	19.0%	20	47.6%	14	33.3%
Confianza padre	5	3.7%	68	50.0%	63	46.3%	9	21.4%	25	59.5%	8	19.0%
Confianza madre	13	9.6%	70	51.5%	53	39.0%	4	9.5%	30	71.4%	8	19.0%

1.2. Prueba de normalidad

A continuación con el propósito de realizar los análisis comparativos y contrastar las hipótesis planteadas, se procedido a realizar primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En ese sentido, la tabla 9 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S).

Como se observa en la Tabla 11 los datos correspondientes a las 6 variables, en su mayoría no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$). Por tanto, para los

análisis estadísticos correspondientes se empleará estadística no paramétrica.

Tabla 11

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio

Instrumentos	VARIABLES	Media	D.E.	K-S	P
Autoconcepto	Autoconcepto global	10.33	5.24	1.78	.00
	Social	2.89	1.95	2.50	.00
	Rendimiento	2.58	1.48	2.54	.00
	Autopercepción	3.84	2.69	2.00	.00
Apego	Apego padre	43.8	6.35	1.23	.09
	Apego madre	44.9	5.25	1.00	.26

* $p < 0.05$

1.3. Correlación entre las variables

1.3.1. Correlación entre los componentes del autoconcepto y apego

Seguidamente se presenta la correlación entre las variables. La tabla 12 permite apreciar que existe una relación positiva y altamente significativa entre el nivel de apego hacia el padre y el auto concepto con respecto al rendimiento ($\rho = .172$, $p < 0.05$); no obstante, la relación es baja. De manera similar ocurre con la autopercepción y el apego con el padre. Se aprecia además que existe una relación altamente significativa y moderada entre la autopercepción y el apego con la madre ($\rho = .311$, $p < 0.01$)

Tabla 12

Coeficiente de correlación entre los componentes del autoconcepto y de apego

Auto concepto	Apego seguro padre		Apego seguro madre	
	rho	p	rho	p
Global	,344**	,000	,400**	,000
Social	,334**	,000	,337**	,000
Rendimiento	,172**	,022	,222**	,003
Autopercepción	,269**	,000	,311**	,000

** La correlación es significativa al nivel 0.01

1.3.2. Correlación entre auto concepto y apego seguro padre/madre

A continuación se presenta la correlación entre autoconcepto y apego seguro paterno y materno. La tabla 13 permite apreciar que existe una relación positiva y altamente significativa entre nivel de autoconcepto global y el grado de disponibilidad que muestran los padres hacia el hijo (rho =,322, p< 0.01). Es decir, mayor será el autoconcepto del escolar cuando mayor apertura muestre el padre hacia las vivencias del hijo. De manera similar ocurre con los estilos de apego de la madre.

Tabla 13

Coeficiente de correlación entre autoconcepto y estilos de apego de los padres

Estilos de apego	Auto concepto	
	rho	p
Apego seguro madre	,400**	,000
Apego seguro padre	,344**	,000
Disponibilidad del padre	,322**	,000
Disponibilidad de la madre	,427**	,000
Confianza de la madre	,248**	,001
Confianza del padre	,296**	,000

** La correlación es significativa al nivel 0.01

2. Discusión de resultados

A continuación se discuten los resultados de la investigación. En cuanto a la hipótesis general de la investigación que señala la relación

entre el apego paterno y el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas de Lima Este, los resultados indicaron que existe una relación altamente significativa entre apego seguro con el padre y el nivel de autoconcepto global. Es decir, cuánto más seguro es el apego con la figura paterna mayor autoconcepto global se presenta en los alumnos. En relación con los resultados sobre la relación entre autoconcepto general y las dimensiones de disponibilidad y confianza con el padre, se encontró que cuanto más disponibilidad y confianza mantenga el padre con sus hijos, mayor autoconcepto global presentan.

En cuanto a las relaciones de apego seguro con el padre, Pichardo y Amezcua (2012) mencionan que los padres son tremendamente importantes, suponen la principal fuente de referencia para el desarrollo de sus actitudes, creencias, valores de los hijos y más concretamente de su autoconcepto. Por otra parte, Tenorio y Santelices (2009) observó que los padres que actúan en forma más contingente y apropiada al comportamiento del niño se asocian con hijos que actúan facilitando el intercambio con sus padres y mostrando menor pasividad. Un Estudio similar fue encontrado por Ugarte (2014), quien remarca la importancia del vínculo de apego con el padre y los indicios acerca de los mecanismos profundos a la organización del apego en el aspecto representacional en la niñez; es decir, los niños y niñas necesitan a sus padres para entender y adaptarse en forma sana al mundo que le rodea, por eso los niños y niñas buscan patrones de referencia para que le dé sentido al mundo que

van descubriendo ya que cuando faltan esos patrones, es común que los niños crezcan con miedo e inseguridad. Adicionalmente, Greco (2013) sostiene que los niños con apego parental alto obtienen un valor elevado de emociones positivas que aquellos niños niñas con apego bajo. Además Torres (2014) encontró que la influencia del apego y autoconcepto están moduladas por la pertenencia de los niños al grupo familiar de riesgo con desventaja socioeconómica. Dichos resultados no son alentadores, porque los niños son vulnerables ante los problemas de externalización que pueden afectar en su desarrollo personal, social y escolar.

Respecto a la hipótesis general de la investigación que expresa la relación entre el apego materno y el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas de Lima Este, los resultados indicaron que existe una relación altamente significativa entre apego seguro con la madre y el nivel de autoconcepto global. Es decir, cuánto más seguro es el apego con la figura materna mayor autoconcepto global se presenta en los alumnos.

En cuanto a los resultados sobre la relación entre autoconcepto general y las dimensiones de disponibilidad y confianza con la madre, se encontró que cuanto más disponibilidad y confianza mantenga la madre con sus hijos, mayor autoconcepto global presentan.

Aunque existen escasas investigaciones con las variables de estudio, Penago, Rodríguez, Carrillo y Castro (2006) precisan que el apego seguro con la madre constituye componentes más determinantes en la explicación del autoconcepto. Esto parece indicar que cuanta más

seguridad perciba el hijo o hija de su figura vincular, formará un modelo positivo tanto de sí mismo como de sus relaciones. Resultados similares se encontraron por Elegand (2010), las madres que son percibidas por los niños y niñas como sensibles y disponibles son fuente de seguridad, soporte y contribuyen a su bienestar psicológico. Asimismo, Acevedo (2003) y Portu y Eceiza (2012) encontraron que existe un impacto positivo del cuidado parental de la madre sobre la autoimagen del hijo, las madres ofrecen mejores condiciones para satisfacer las necesidades de apego y la seguridad que ello conlleva, el amor, el cuidado, la atención, el consuelo, la estimulación, el tiempo dedicado a las relaciones.

En cuanto los resultados específicos sobre la relación entre el apego seguro con el padre y la dimensión de autoconcepto social, se encontró que cuanto más apego seguro con el padre mantiene el niño o niña, mayor autoconcepto social presenta. Así mismo, en la relación entre autoconcepto social y disponibilidad y confianza padre. Se evidenció que cuanto más disponibilidad y confianza establezcan con el padre mayor autoconcepto social presenta.

En relación con el apego padre en un estudio realizado por Richaud (2007) se evidenció que los niños en situación de riesgo mostraron poca confianza, amor y disponibilidad en los padres y relaciones muy pobres con sus compañeros. Es decir, las familias son el seno donde se establecen los primeros aprendizajes sociales, donde se conforman las pautas de comportamientos y se inicia el desarrollo de la personalidad en este sentido el autoconcepto social se va formando sobre las

descripciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas que le rodean (Salum, Marin y reyes, 2011) y (Pichardo y Amezcua, 2012). Oliva (2004) añade que si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron muy sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrán una actitud básica de confianza en las personas con la que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre esperará rechazos o falta de respuesta empática.

En cuanto a los resultados indicaron que existe una relación significativa entre apego seguro con la madre y el nivel de autoconcepto social. Es decir cuánto más seguro es el apego con la figura materna mayor autoconcepto social presentan los escolares. Respecto a los resultados sobre la relación entre autoconcepto social y las dimensiones de disponibilidad y confianza con la madre, se encontró que cuanto más disponibilidad y confianza mantenga la madre con sus hijos, mayor autoconcepto social presentan.

Un estudio realizado confirma la estrecha relación de estas variables, es así como Sánchez y Oliva (2003) encontraron que los chicos y chicas que recuerdan relaciones de apego con sus madres basadas en el afecto, la comunicación y la estimulación de la autonomía son quienes mejores relaciones afectivas desarrollan con los amigos en general. La

relación entre la percepción de la madre con este aspecto de relación con sus compañeros o amigos, evidencia que los claros límites, reconocidos por el niño como signo de amor y preocupación, favorece la relación del compañerismo y la ayuda mutua entre niños. Las experiencias compartidas con otros niños que en este entorno se propician, favorecen el inicio en las relaciones sociales; es decir, el niño que se percibe capaz de resolver estas situaciones de interacción con los iguales, irá desarrollando su autoconcepto social adecuadamente. Saura (1996) añade que por medio de la interacción se configura el concepto de sí mismo, como capacidad de observar, responder y orientar la conducta a través de un proceso reflexivo de interpretación a partir del significado que para el sujeto tienen las cosas, lo que permite organizar cogniciones y actitudes.

En cuanto los resultados específicos sobre la relación entre el apego seguro con el padre y la dimensión de autoconcepto de rendimiento, se encontró que cuánto más apego seguro con el padre mantiene el alumno, mayor autoconcepto en rendimiento presenta. Así mismo, los resultados sobre la relación entre autoconcepto de rendimiento y las dimensiones de disponibilidad y confianza con el padre, se encontró que cuanto más disponibilidad y confianza mantenga el padre con sus hijos, mayor autoconcepto de rendimiento presentan.

Braco (2011) menciona que el apego seguro hacia el padre resultó ser un predictor para el autoconcepto académico y el lenguaje en la niñez media. En su investigación con similares resultados, Santana y Feliciano

(2011) muestran que las relaciones entre el autoconcepto académico percibido, el apoyo paterno y materno se relacionan con el autoconcepto académico y la toma de decisiones. Núñez, et al. (1998) añaden que la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje; es decir, el autoconcepto es una variable de fuerte impacto en la vida escolar que permite predecir el desempeño académico, como lo han planteado numerosos trabajos que se caracterizan por confirmar la existencia de relaciones significativas entre autoconcepto y el desempeño escolar (Salum, Marin y reyes, 2011). Así mismo cuando los hijos perciben que sus padres los quieren, que siempre están dispuestos atender a sus necesidades, ellos sienten que pueden controlar sus emociones frente a situaciones de tensión: el rendir un examen y trabajos en la escuela, además se muestran optimistas para realizar tareas que parecen difíciles y no se frustran cuando intentan hacer actividades que no sale como esperaban.

En cuanto los resultados específicos sobre la relación entre el apego seguro con la madre y la dimensión de autoconcepto de rendimiento, se encontró que cuánto más apego seguro con la madre mantiene el alumno, mayor autoconcepto de rendimiento presenta. Respecto a los resultados sobre la relación entre autoconcepto de rendimiento y las dimensiones de disponibilidad y confianza con la madre, se encontró que cuánto más disponibilidad y confianza mantenga la madre con sus hijos, mayor autoconcepto de rendimiento presentan.

Estos resultados son similares a los estudios de Mella y Ortiz (1999), quienes precisan que las influencias de la madre sobre los niños y niñas demostraron ser poderosos factores explicativos, donde especialmente las expectativas de la madre respecto al desempeño académico del niño son determinantes. Estudios más recientes respaldan los resultados, Braco (2011) menciona que el apego seguro hacia la madre resulta ser un predictor para el autoconcepto académico y el lenguaje en la niñez media. Es decir, las madres que pasan más tiempo con sus hijos, le muestran confianza y expresan disposición para apoyarlos, sus hijos muestran actitudes de confianza para inventar cosas nuevas, se muestran laboriosos para realizar sus tareas escolares, se sienten satisfechos por lo que hacen y tienen hábitos de lectura. Cantero (2011) explica que en los años escolares, el niño desarrolla nuevas capacidades de autonomía que emergen en el contexto de la entrada del mundo social de la escuela en la que desarrolla la capacidad de laboriosidad vs. inferioridad; sin embargo, estas nuevas capacidades de autonomía individualidad no puede darse sin el complemento relacional. Es así como Maldonado (2006) añade que si la escuela permite que los niños tengan experiencias que les hagan sentirse exitosos, respetados y queridos su autoconcepto se desarrolla adecuadamente. Las valoraciones recibidas por el alumno de parte de sus profesores tienen un papel extraordinariamente influyente en la educación del autoconcepto (Pichardo y Amezcua, 2012).

En cuanto los resultados específicos sobre la relación entre el apego seguro con el padre y la dimensión autopercepción, se encontró que

cuánto más apego seguro con el padre mantiene el niño o niña, mayor autopercepción presenta. Así mismo, los resultados sobre la relación entre autopercepción y las dimensiones de disponibilidad y confianza con el padre, se encontró que cuánto más disponibilidad y confianza mantenga el padre con sus hijos, mayor autoconcepto de rendimiento presentan.

Gurrola (1998) menciona que la percepción que el niño tiene de su padre influye en la concepción que tiene de sí mismo; por lo tanto, es importante que las dos figuras representativas en el contexto familiar padre y madre remarquen su involucramiento en el desarrollo del autoconcepto del niño. Por lo tanto, De la Torre, Ruiz, López y Martínez (2015) añaden que las figuras paternas con estilo democrático o permisivo, que se caracterizan por ser afectuosos, preocupados y pendientes de las necesidades de sus hijos, se relacionan con valoraciones más positivas en actividad física, fuerza física, autoconcepto general, coordinación, competencia deportiva y autoconcepto físico en los hijos. Los estudios realizados por Koon y Jeffrey (1997) encontraron que el apego con los padres tiene una relación significativa con los aspectos de imagen de sí mismo y dominio del mundo externo. Pace, Cacioppo y Schimmenti (2012) evidenciaron que los síntomas compulsivos por mejorar su autoimagen, reportaron puntuaciones más bajas en la relación de apego seguro y cuidado de su padre. Resultados similares fueron encontrados por Goossens, Decaluwé y Bosmans (2012) en la que mencionan que el apego seguro con el padre se asoció significativamente

con preocupaciones sobre la autoimagen, específicamente con la alimentación y la conducta compulsiva de comer. La imagen del cuerpo constituye una parte muy importante en la valoración de cada persona, cuando las personas tienen un autoconcepto negativo, son propensas a sentirse mal por su aspecto físico; por ende, ellas se sienten más cómodas idealizando y construyendo un cuerpo delgado, en donde la anorexia es una consecuencia de un autoconcepto negativo (Narváez y Vele, 2010). Estos estudios demuestran que cada ser humano en el transcurso de su niñez y adolescencia, crea y construye una imagen de sí misma. Dichas creencias se han ido desarrollando a través de los vínculos afectivos que los niños establecen con sus padres.

En cuanto los resultados específicos sobre la relación entre el apego seguro con la madre y la dimensión autopercepción, se encontró que cuanto más apego seguro con la madre mantiene el niño o niña, mayor autopercepción presenta. Respecto a los resultados sobre la relación entre autopercepción y las dimensiones de disponibilidad y confianza con la madre, se encontró que cuanto más disponibilidad y confianza mantenga la madre con sus hijos, mayor autopercepción presentan.

De la Torre, Ruiz, López y Martínez (2015) muestran que los chicos que perciben en sus madres un estilo permisivo; es decir, a madres amorosas, preocupadas y con disposición para satisfacer sus necesidades, se autodescriben de forma más positiva en las dimensiones relativas a la fuerza física, autoconcepto general, coordinación y autoconcepto físico que aquellos que consideran a sus madres como

negligentes y autoritarias. En relación con la imagen corporal Bäck (2011) demostró que las mujeres tienen más problemas en el aspecto de alimentación que los hombres, dichos problemas se relacionan con la relación de apego inseguro con la madre controlado por la insatisfacción corporal peso y más recuerdos de normas con la alimentación en la infancia. Goossens, Decaluwé y Bosmans (2012) añaden que, respecto a la relación de apego hacia la madre, se predijo de manera significativa los aumentos en la restricción dietética, preocupación con la alimentación, inquietudes y preocupaciones con el peso, forma y el índice de masa corporal. Mussen, Conger y Kagan (2009) evidencian que los niños con conceptos elevados de sí mismo desarrollan las exigencias académicas y de relación con otras personas con expectativas de tener éxito y ser bien recibidos, son seguros en sus propios juicios, expresan sus convicciones y se atreven a considerar sus ideas como novedosas. Mientras que los niños que carecen de confianza en sí mismos tienden a mostrarse temerosos de expresar sus ideas y evitan llamar la atención suelen vivir en las sombras de los grupos sociales, tienen dificultades para expresar sus ideas y prefieren la soledad que al intercambio de la participación. El concepto de sí mismo que el niño ha elaborado es en gran medida producto de su experiencia en el hogar, así como la identificación con sus padres.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

De acuerdo con los datos y resultados presentados en esta investigación sobre la relación entre apego seguro paterno y materno y el autoconcepto en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas, se arriba a las siguientes conclusiones.

- Sí existe relación moderada y altamente significativa ($\rho = ,344$, $p < 0.01$) entre apego seguro, paterno y materno, y el autoconcepto global en estudiantes de 5to grado de nivel primario de instituciones educativas públicas; es decir, cuando el apego, en los términos expuestos, experimentado con el padre y con la madre es funcional el autoconcepto global mostró adecuados niveles.
- Asimismo, los estudiantes evidenciaron que el autoconcepto social ($\rho = ,334$, $p < 0.01$) se incrementaba cuando el apego, la disponibilidad y la confianza con el padre y la madre eran apropiados. Es decir, el vínculo afectivo que percibe de sus figuras de apego, se vincula de manera significativa en la percepción positiva con las personas que establece interacciones.
- Del mismo modo en el grupo de participantes se evidenció que el autoconcepto de rendimiento ($\rho = ,172$, $p < 0.05$) se incrementa

cuando el apego, la disponibilidad y la confianza tanto paterna como materna son adecuados. Es decir, si el apego es funcional, los escolares desarrollan actitudes positivas hacia las tareas y se muestran más laboriosos.

- Respecto al tercer objetivo específico también se encontró relación significativa moderada entre el apego, la disponibilidad y la confianza tanto paterno y materno, con la autopercepción ($\rho = ,269, p < 0.01$) . Evidentemente, si el apego es percibido como apropiado los escolares mantienen actitudes positivas hacia su imagen corporal, competencia física, además tienen expectativas de tener éxito, son seguros en sus propios juicios, expresan sus convicciones y se atreven a considerar sus ideas como novedosas.
- Para la correlación entre las variables no se tomó en cuenta la dimensión emocional ya que se encontró baja fiabilidad ($\alpha = ,035$).

2. Recomendaciones

Al finalizar esta investigación se hacen las siguientes recomendaciones:

- En futuros estudios relacionados con autoconcepto en escolares, considerar otras variables de estudio que puedan incidir en él: el vínculo afectivo con los docentes, estilos de crianza, psicopatología en la infancia y competencia física, ya que en el estudio bibliográfico se han hecho referencias sobre las variables mencionadas.

- Considerando que existe un grupo de escolares que, cuyos padres no viven juntos, tiene un nivel bajo de apego con la figura paterna (23.8%), es necesario fortalecer las escuelas de padres para mejorar las relaciones de apego que se ven afectados por la largas jornadas de trabajo y poca participación en las vidas de sus hijos.
- Diseñar programas encaminadas a la educación, protección y acrecentamiento de la salud psicológica, con el fin de promover una serie de competencias socioemocionales que faciliten un desarrollo saludable y funcional del escolar.
- Evaluar la calidad psicométrica del instrumento especialmente del autoconcepto emocional, ya que esta dimensión presentó dificultades.
- Ampliar el tamaño de la muestra de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.

REFERENCIAS

- Abarca, S. (2007). *Psicología del niño en edad escolar*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=PjnWBndwNJ8C&pg=PA23&dq=teoria+de+freud+en+la+etapa+escolar&hl=es&sa=X&ei=2z7HU9OxE-2_sQSinoCQDw&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=teoria%20de%20freud%20en%20la%20etapa%20escolar&f=true
- Acevedo, J. (2003). *Estilos de crianza y apego y su relación con el autoconcepto*. (Tesis de maestría, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de https://www.worldcat.org/title/estilos-de-crianza-y-de-apego-y-su-relacion-con-el-autoconcepto/oclc/681954315&referer=brief_results
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=2LvyL8JEDmQC&pg=PA390&dq=TEST+DE+AUTOCONCEPTO&hl=es&sa=X&ei=zrvRU-TdGq7hsATqooGYAQ&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q=TEST%20DE%20AUTOCONCEPTO&f=true>
- Alder, H. (1995). *Pensar para la excelencia*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=QhLJF_WZegkC&pg=PA123&dq=autoimagen&hl=es&sa=X&ei=zpDhU8qNOZC6oQTYt4CAAQ&ved=0CEYQ6AEwBw#v=onepage&q=autoimagen&f=true
- Amar, J. y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*. (18), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301802.pdf>
- Ampulla, A., Santaella, G. y Eguia, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México, DF: Manual moderno
- Ávila, G. (2005). *Diferencias en los estilos de apego entre niños con padres casados y divorciados*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/avila_a_gv/resumen.html
- Bäck, E. (2011). Effects of Parental Relations and Upbringing in Troubled Adolescent Eating Behaviors. *Eating Disorders*. 19(5). 403-424. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=8&sid=3976a5ca-2b86-4b6e-9b1e-74b783bbac17%40sessionmgr115&hid=102&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=65551463&db=pbh>

- Bacro, F. (2012). Perceived Attachment Security to Father, Academic Self-Concept and School Performance in Language Mastery. *Journal of Child & Family Studies*. 21(6), 992-1002. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=42&sid=f3c96e37-5c3a-4822-9cd3-51be0ae92908%40sessionmgr4002&hid=4209&bdata=Jmxhbmc9ZX Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=83307082&db=pbh>
- Barajas, C. (2012). Desarrollo cognoscitivo en la edad escolar. Trianes, M. (Ed.), *Psicología del desarrollo y de la educación*, (pp 61 – 102). Madrid: Pirámide.
- Bower, T. (1983). *Psicología del desarrollo*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=jnbvjXenwicC&pg=PA268&dq=teorias+del+apego&hl=es&sa=X&ei=gmPQUrDNKOfK2wWJ94F4&ved=0CFwQ6AEwBg#v=onepage&q=teorias%20del%20apego&f=false>
- Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. España: Morata.
- Brioso, A., Daudén, C., Delgado, B., Giménez, M., Herranz, P., Lacasa, P., Luzón, J. y Méndez, L. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Recuperado por <http://books.google.es/books?id=Nvuw-1dbYVoC&pg=PA98&dq=teor%C3%ADa+etol%C3%B3gica&hl=es&sa=X&ei=%20yWfUUrDhCl23kAfQnlGoDQ&ved=0CD8Q6AEwAzgK#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20etol%C3%B3gica&f=false>
- Buchheim, M. (2003). El apego como contribución a la psicología del desarrollo. Moneta, M. (E.d.), *El apego: Aspectos clínicos y psicológicos de la díada madre-hijo*. (pp. 1). Santiago de Chile: Cuatro vientos editoriales.
- Buitrón, V. (2008). *Apego en hijos de madres adolescentes víctimas de abuso sexual en Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría, Universidad Católica del Perú). Recuperado de file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/BUITRON_BUITRON_V ANESSA_APEGO.pdf
- By, L., Braet, C., Van, K., Decaluwé, V. y Bosmans, G. (2012). The Parent–Child Relationship as Predictor of Eating Pathology and Weight Gain in Preadolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(4), 445–457. Recuperado de [http://web.b.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=c5ceb644-59da-4894-a0d6-41a3861b0c66%40sessionmgr113&vid=21&hid=109&bquery=TX+\(Pathology+AND+Weight+Gain+%22in%22+Preadolescents.\)&bdata=JmRiPXBiACZsYW5nPWVzJnR5cGU9MSZzaXRIPWVob3N0LWxpdmU%3d](http://web.b.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=c5ceb644-59da-4894-a0d6-41a3861b0c66%40sessionmgr113&vid=21&hid=109&bquery=TX+(Pathology+AND+Weight+Gain+%22in%22+Preadolescents.)&bdata=JmRiPXBiACZsYW5nPWVzJnR5cGU9MSZzaXRIPWVob3N0LWxpdmU%3d)

- Cantero, M. (2011). Desarrollo socioafectivo. Córdoba, A., Descals, A. y Dolores, M. (Ed.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. (pp. 159 - 180). Madrid: Pirámide.
- Caravedo, V (2001). *Autoconcepto en hijas de padres separados: Un estudio descriptivo* (Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Lima, Perú.
- Cliaver, H. Unell, I. y Aldgate, J. (2012). *Children's Needs – Parenting Capacity. Child Abuse: Parental mental illness, learning disability, substance misuse, and domestic violence*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=1A7DNDEn90UC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Cleaver,+H.,+Unell,+I.+%26+Aldgate,+J.+\(2011\).+Children%E2%80%99s+needs+%E2%80%93+parenting+capacity.+Child+abuse:+Parental+mental+illness,+learning+disability,+substance+misuse,+and+domestic+violence+\(2nd+ed.\).+Norwich:+The+Stationery+Office&ots=KnyaN4-JC8&sig=uohhzRCFOZd5m3iLBRpe8ajvAWU#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=1A7DNDEn90UC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Cleaver,+H.,+Unell,+I.+%26+Aldgate,+J.+(2011).+Children%E2%80%99s+needs+%E2%80%93+parenting+capacity.+Child+abuse:+Parental+mental+illness,+learning+disability,+substance+misuse,+and+domestic+violence+(2nd+ed.).+Norwich:+The+Stationery+Office&ots=KnyaN4-JC8&sig=uohhzRCFOZd5m3iLBRpe8ajvAWU#v=onepage&q&f=true)
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=8O81kic5J5AC&pg=PA139&dq=teorias+de+erikson+en+la+etapa+escolar&hl=es&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMIy9CG5ImgxwIVQhCQCh3vAA8b#v=onepage&q=teorias%20de%20erikson%20en%20la%20etapa%20escolar&f=true>
- Collins, W., Maccoby, E. Steiberg, L., Hetherington, E. y Bornstein, M. (2000). "Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture", *American Psychologist*. 55(2), 218–32. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10717969>
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología*. Recuperado de <http://www.academia.edu/4562479/119415476-DICCIONARIO-DE-PSICOLOGIA>
- Córdoba, A., Descals, A. y Dolores, M. (2011). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: España. Pirámide.
- Córdova, A. (2011). Desarrollo Cognitivo. Córdoba, A., Descals, A. y Dolores, M. (Ed.), *psicología del desarrollo en la edad escolar*, (pp.90-116). Madrid: España. Pirámide.
- Corral, A. y Pardo, P. (2012). *Psicología evolutiva I*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=OWwEiL-8vGMC&pg=PA35&dq=teorias+etologicas&hl=es&sa=X&ei=IVnUUrbIMY2pkAfWmYDQCQ&ved=0CEIQ6AEwAw#v=onepage&q=teorias%20etologicas&f=false>

Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=FCVSY1VJKTAC&pg=PA312&dq=freud+y+desarrollo+del+yo+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=GTHHU9PzDsO-sQSDqoLQCw&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=freud%20y%20desarrollo%20del%20yo%20autoconcepto&f=true>

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México. Pearson.
De la Cruz, M., Enciso, W., Espinoza, G., Reymundo, M., Tamayo, K., (2010). Autoconcepto, Personalidad y Estrés en estudiantes de nivel secundario. *Acta estudiantil investigaciones psicológicas*, 1(1), 55-60. Recuperado de [file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/estudiantes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/estudiantes%20(1).pdf)

De la Torre, M., Ruiz, A., López, M. y Martínez, E. (2015). Efecto Diferencial del Estilo Educativo Materno y Paterno sobre el Autoconcepto Físico del Adolescente. *Revista de educación*. 369. 59-84 Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=ksaaCgAAQBAJ&pg=PA75&dq=padres+y+autoconcepto&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=padres%20y%20autoconcepto&f=true

Delval, J. (2008). *El desarrollo Humano*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=WCr6oxkZP-EC&pg=PA207&dq=tipos+de+apego&hl=es-419&sa=X&ei=f0_VUsGmHtS3kQfK_IAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=tipos%20de%20apego&f=false

Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Recuperado por http://books.google.com.pe/books?id=WCr6oxkZPEC&pg=PA207&dq=tipos+de+apego&hl=es419&sa=X&ei=f0_VUsGmHtS3kQfK_IAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=tipos%20de%20apego&f=false

Domenech, E. y Jané, Cl. (1998). *Actualizaciones en psicopatología infantil II*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=CU3i8vbPjU8C&pg=PA16&dq=teoria+psicoanal%C3%ADtica+y+el+apego&hl=es&sa=X&ei=P2rQUor9lMSKraGG_4AQ&ved=0CEcQ6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20psicoanal%C3%ADtica%20y%20el%20apego&f=false

Doménech-Llaberia, D. y Claustre, J. (1998). *Actualizaciones en psicopatología infantil II*. Recuperado por http://books.google.es/books?id=CU3i8vbPjU8C&pg=PA16&dq=teoria+psicoanal%C3%ADtica+y+el+apego&hl=es&sa=X&ei=P2rQUor9lMSKraGG_4AQ&ved=0CEcQ6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20psicoanal%C3%ADtica%20y%20el%20apego&f=true

- Egeland, B. (2010). Programas de intervención y prevención para niños pequeños, basados en el apego. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/EgelandESPxp.pdf>
- Estévez, E. Musito, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación Familiar y de ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 82-89. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam054i.pdf>
- Fresno, A. y Spencer, R. (2011). Efecto del maltrato físico en la calidad de las representaciones de apego infantil en Chile. *Terapia Psicológica*, 29 (2), 191–211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78520905006.pdf>
- García, J, y Román, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=215981>
- Garrido, R. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38(3), 493–507. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Gonzales, J. y Núñez, J. (1992). Proceso de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada*, 45(1), 73-81. Recuperado de [file:///C:/Users/maritzamendoza/Downloads/Dialnet-ProcesosDeComparacionExternainternaAutoconceptoYRe-2377592%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/maritzamendoza/Downloads/Dialnet-ProcesosDeComparacionExternainternaAutoconceptoYRe-2377592%20(2).pdf)
- Gonzales, J., Núñez, J., Glez, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. 9(2), 271-289. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72709204>
- Gonzales, L. y Méndez, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*. 24(1), 5–14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78524101.pdf>
- González, J., Núñez, C., Glez. S. y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*. 9 (2), 271–289. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis de doctorado, Universidad del País de

- Vasco). Recuperado de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/EI%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf
- Goossens, L., Decaluwé, V. y Bosmans, G. (2012). The Parent–Child Relationship as Predictor of Eating pathology and weight gain in preadolescents. *J Clin Child Adolesc Psychol.* 41(4), 445-457. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2243254>.
- Greco, C. (2013). Apego y percepción de felicidad en la mediana infancia: Un aproximación a su estudio. *Revista de Psicología.* 9(17). 105–116. Recuperado <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/apego-percepcion-felicidad-mediana-infancia.pdf>
- Gurrola, G. (1998). Infancia y crisis. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=MI1puTLfSOsC&pg=PA34&dq=autoconcepto+branden&hl=es-419&sa=X&ei=uAjAU7P2CM6gsQTZuYCADg&ved=0CB0Q6AEwAQ#v=onepage&q=autoconcepto%20branden&f=true>
- Gurrola, G. (1998). *Infancia y crisis*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=MI1puTLfSOsC&pg=PA34&dq=padres+y+autoconcepto&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=padres%20y%20autoconcepto&f=true
- Habenicht, D. (2000). *Enséñales amar*. Florida: Asociación Publicadora Interamericana.
- Heredia, B. (2005). *Relación madre- hijo el apego y su impacto en desarrollo emocional infantil*. México: trillas.
- Hernández R., Fernández C., Batista, P. (2010). *Metodología de La Investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional De Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi” (2011). Atenciones por género según diagnósticos más frecuentes. Recuperado de <http://www.insm.gob.pe/oficinas/estadistica/compendio.html>
- Jarne, A., Talar, A., Armayores, M., Horta, E. y Requena, E. (2006). *Psicopatología*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=GL39_Yi_HQEC&pg=PA119&dq=definicion+de+la+ansiedad&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVC hMI--LRv6qnxwIVaQweCh2QQgA8#v=onepage&q=definicion%20de%20la%20ansiedad&f=true

- Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence* 32. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=15&sid=3976a5ca-2b86-4b6e-9b1e-74b783bbac17%40sessionmgr115&hid=102&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=9707142803&db=pbh>
- Lee, G., McCreary, B., Breitmayer, B., Kim, M. y Yang, S. (2013). Promoting mother–infant interaction and infant mental health in low-income Korean families: Attachment-based cognitive behavioral approach. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. 18(4). 265-276. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=23&sid=01a1f36c-873e-43db-962c-fc927059ffcb%40sessionmgr198&hid=115&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=90563062&db=pbh>
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar*. 9(19), 307-327. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31111811006.pdf>
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=yZfwp3n5-f4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Maldonado, A., Cañon, L. y Gantiva, C. (2012). *Relación entre el autoconcepto y ansiedad infantil*. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3166/1/adriana%20maldonado%20gonzalez.pdf>
- Maldonado, M. (2006). “Se trabajar, me sé ganar”: Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=pOol3SjolmcC&pg=PA16&dq=branden+autoconcepto+y+autoestima&hl=es-419&sa=X&ei=BQrAU-qdIlmsQT2pYGoBg&ved=0CC0Q6AEwBA#v=onepage&q=branden%20autoconcepto%20y%20autoestima&f=true>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 106 -116. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf
- Mantymaa, M, Puura, K. Luoma, I., Salmelin, R., Davis, H., Tsiantis, J., Ispanovic-Radojkovic, V., Paradisiotou, A. y Tamminen. (2003). Infant-mother interaction as a predictor of child's chronic health

problems. *Child Care Health Dev.* 29, 181-91. Recuperado de http://www.readcube.com/articles/10.1046%2Fj.1365-2214.2003.00330.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&how_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED

Marinelli, F. (2012). *Representaciones de apego y sensibilidad paterna en padres de hijos en edad preescolar*. (Tesis inédita de Licenciado, Pontificia Universidad Católica Del Perú. Lima). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4881/MARINELLI_FRANCESCO_SENSITIVIDAD_PATERNA.pdf?sequence=1

Martinez, V., Castañeiras C. y Posada, C. (2011). Estilos de apego y autoconcepto: bases para una adolescencia positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad.* 1 (11), 27–42. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/1Psico_02.pdf

Martinez, V., Castañeiras, C., y Posada, C. (2010). Estilos de apego y autoconcepto: bases para una adolescencia positiva. *Revista Psicodebate.* 1(11), 27–42. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/1Psico_02.pdf

Matalinares, M., Arenas, C., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz, G., Dioses, A., Rodrigo, R., Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., Pareja, C. y Tipacti, T. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM.* 14(1), 187–207. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a12.pdf

Matalinares, M., Arenas, C., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz, G., Dioses, A., Ramos, R. Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., Pareja, C. y Tipacti, T. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *IIPSI.* 14(1). 187-207. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a12.pdf

Medina, R., Comellas, M., Chico, P., Otero, O., Garrido, G., Moral, A., Quintana, M., Ridao, I., Sánchez, E., Sanchez, A., Sánchez, A., y Vega, A. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Recuperado <http://books.google.es/books?id=qc7rUO0vNvsC&pg=PA206&dq=desarrollo+del+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=chDsU->

3hDo6AogTugoHoCg&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=desarrollo%20del%20autoconcepto&f=true

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 29(1), 69-92. Recuperado de http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1999_1_03.pdf

Moneta, M. (2003). *El apego: Aspectos clínicos y psicobiológicos de la diada madre-hijo*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos Editorial.

Montalvo, I. y Falla, J. (2012). Estadísticas Relacionadas con la Criminalidad en el Perú. Recuperado de <http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/dgp/ciae.nsf/vf02web/904F7B5E4B138D8905257AB1005>

Mora, J. (1977). *Psicología del aprendizaje: Teorías*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=yUBLJn5EFdsC&pg=PA19&dq=como+de+define+la+conducta&hl=es&sa=X&ved=0CC8Q6AEwA2oVC hMI4LziwKGnxwIVSB4eCh3QQQ14#v=onepage&q=como%20de%20define%20la%20conducta&f=false>

Morelato, G., Maddio, S. y Valdez, J. (2011). Autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de clínica psicológica*. 20(2), 151-159. Recuperado de <http://micrositios.dif.gob.mx/dgpas/files/2012/11/AUTOCONCEPTO-EN-NI%C3%91OS-DE-EDAD-ESCOLAR.pdf>

Morelato, G., Maddio, S. y Valdéz, J. (2011). Autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina Clínica Psicológica*. 20, 105–160. Recuperado de <http://micrositios.dif.gob.mx/dgpas/files/2012/11/AUTOCONCEPTO-EN-NI%C3%91OS-DE-EDAD-ESCOLAR.pdf>

Morena, L. (2012). Desarrollo social y moral. Trianes, M. (Ed.), *Psicología del desarrollo y de la educación*, (pp 147 – 169). Madrid: Pirámide.

Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (2010). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas

Narváez, A. y Vele, C. (2010). *Anorexia como consecuencia de un autoconcepto negativo en la adolescencia*. (Tesina de licenciatura, Universidad de Cuenca Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2362/1/tps659.pdf>

Noblega, M. (2012). *Conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de los Olivos*. (Tesis de Doctora, Universidad

Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4491/NOBLEGA_MAYORGA_MAGALY_CONDUCTA.pdf?sequence=1

Núñez, J. y Gonzales, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=DEW5sl9LoBoC&pg=PA57&dq=perspectivas+teóricas+del+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=ICzHU9K3FpDKsQSSjIDQAg&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=perspectivas%20teóricas%20del%20autoconcepto&f=true>

Núñez, J., Gonzales, J., Rodríguez, M., Gonzales, S., Montero, C., Pérez, A. y Gonzales, C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*. 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710109>

Ocaña, L. y Rodríguez, N. (2011). Desarrollo afectivo. Recuperado de http://books.google.es/books?id=PzO-NiaMNpoC&pg=PA54&dq=desarrollo+del+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=rgm-U4agNdW_sQSc3ICYDw&ved=0CEoQ6AEwBzgK#v=onepage&q=desarrollo%20del%20autoconcepto&f=true

Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente. *Universidad de Sevilla*. 4(1), 65-81. Recuperado de <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>

Omeñaca, R. (2001). *Explorar, jugar y cooperar*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=BljurvhrMYsC&pg=PA54&dq=el+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=3Ou9U6C7IsHooASH04GwDw&ved=0CDYQ6AEwAzgU#v=onepage&q=el%20autoconcepto&f=true>

Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=s1hVfRdfwRIC&pg=PA30&dq=teoría+del+autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=JAO-U730DsmzsQScwoGoAg&ved=0C>

Oñate, M. y García De la Rasilla (1995). Autoconcepto. Beltran, J. y Bueno, J. (Ed.). *La psicología de la educación*, (pp. 212-226). España: Marcombo. Recuperado de http://books.google.es/books?id=AwYlq11wtjIC&pg=PA223&dq=L%C2%B4Ecuyer+R&hl=es&sa=X&ei=_1H1U8G3GMrloASAq4LwDw&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q=L%C2%B4Ecuyer%20R&f=true

Pace, U., Cacioppo, M. y Schimmenti, A. (2012). The Moderating Role of Father's Care on the Onset of Binge Eating Symptoms Among Female Late Adolescents with Insecure Attachment. *Child Psychiatry*

& *Human Development*. 43(2), 282-292. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=11&sid=3976a5ca-2b86-4b6e-9b1e-74b783bbac17%40sessionmgr115&hid=102&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=73277369&db=pbh>

Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez, O. y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes Argentinos. *Revista Mexicana de Psicología A.C.* 24(1), 77-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635009.pdf>

Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez, O., y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Sociedad Mexicana de Psicología A.C.* 24(1), 77-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243020635009.pdf>

Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo*. México, D.F: Mcgraw-Hill.

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, F. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México, D.F. McGraw-Hill.

Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes. *Universidad Psychologica*. 5(1), 21-36. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64750103.pdf>

Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia: Componentes estrategias de actuación en la escuela*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=VvuCXD8eFqUC&pg=PA70&dq=como+de+define+vinculos+afectivos&hl=es&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMI6pWY9bOnxwIViTweCh0MywPO#v=onepage&q=como%20de%20define%20vinculos%20afectivos&f=true>

Philip, F. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=ZnHbCKUCtSUC&pg=PA30&dq=teoria+etologica&hl=es&sa=X&ei=c1TUUtm7JI-OkAeboYH4BA&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20etologica&f=false>

- Philip, F. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pichardo, C. y Amezcua, J. (2012). Autoconcepto. Trianes, M. (Ed.), *Psicología del desarrollo y de la educación*, (pp. 265-282). Madrid: Pirámide.
- Polaino, A., Cabanyes, J. y Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=d_rAkAg-6MEC&pg=PA57&dq=como+influye+el+apego+en+la+vida+del+ni%C3%B1o&hl=es&sa=X&ei=mRfIVOPpCMXXoASw1IDQDQ&ved=0CkQ6AEwAQ#v=onepage&q=como%20influye%20el%20apego%20en%20la%20vida%20del%20ni%C3%B1o&f=true
- Portu, N. y Eceiza, M. (2012). Las relaciones de apego con el padre y la madre en la segunda infancia y su relación con la autoestima. *Revista de psicología*. 1(1), 177-188. Recuperado de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2564/0214-9877_2012_1_1_177.pdf?sequence=5
- Prada, J. (2004). *Madurez afectiva concepto de sí y la adhesión en el ministerio sacerdotal*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=fLRI8ns4XJgC&pg=PA43&dq=definicion+de+apego&hl=es&sa=X&ei=4BLQUsWBACiFogT-roLYCg&ved=0CDsQ6AEwAg#v=onepage&q=definicion%20de%20apego&f=false>
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. 9, 359-374. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6953>
- Richaud, M. (2007). Estilos parentales y apego en relación con uno mismo control, habilidades sociales y afrontamiento en los niños en riesgo de pobreza. En D.M Devor (Ed). *Nuevos avances en las relaciones entre padres e hijos*. (pp.84-110). Hauppauge, NY: Nova Publishers. Recuperado de http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/SIP_pobreza/Parentalstylesandattachmenttraducido.pdf
- Rivas, M. (1995). *Psicopatología en la edad escolar*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=Rhj5IYZeoRsC&pg=PA24&dq=etapa+escolar&hl=es&sa=X&ei=pr5JVNnJHaresATkqILoCA&ved=0CDEQ6AEwAw#v=onepage&q=etapa%20escolar&f=true>

- Rivero, J., Arellano, R. y Molero, V. (2013). *Conducta del consumidor: Estrategia y políticas aplicadas al marketing*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=-eb2AQAQBAJ&pg=PA191&dq=definicion+de+personalidad&hl=es&sa=X&sqi=2&ved=0CCUQ6AEwAWoVChMlz7Dek56nxwIVyKoeCh34WgGE#v=onepage&q=definicion%20de%20personalidad&f=true>
- Rodríguez, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista Psicodidáctica*. 13(2), 155-158. Recuperado de [file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/DialnetProcesosDeComparacionExternainternaAutoconceptoYRe-2377592%20\(1\).pdfhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723011](file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/DialnetProcesosDeComparacionExternainternaAutoconceptoYRe-2377592%20(1).pdfhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723011)
- Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados*. (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1297/Y_TD_PS-PROV14.pdf
- Sadurni, M., Rostan, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA80&dq=Mary+Ainsworth&hl=es-419&sa=X&ei=z2zVUt9BxeuQB6mtgfAL&redir_esc=y#v=onepage&q=Mary%20Ainsworth&f=false
- Sadurní, M., Rostan, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA197&dq=etapa+escolar&hl=es&sa=X&ved=0CEQQ6AEwBjgKahUKEwj47oHQz-3GAhVGDZAKHcAOBOY#v=onepage&q=etapa%20escolar&f=true>
- Sadurni, M.; Rostan, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA80&dq=Mary+Ainsworth&hl=es-419&sa=X&ei=z2zVUt9BxeuQB6mtgfAL&redir_esc=y#v=onepage&q=Mary%20Ainsworth&f=false
- Salum, A. Marín, R. y Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad de Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidad*. 21(1), 207-229. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/sociotam-revista-internacional-de-ciencias-sociales-y-humanidades/articulo/autoconcepto-y-rendimiento-academico-en->

estudiantes-de-escuelas-secundarias-publicas-y-privadas-de-ciudad-victoria-tamaulipas-mexico

- Sánchez, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*. 18(1), 71-86. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/02134740360521796>
- Santana, L. y Feliciano, G. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de educación*. 493-519. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_21.pdf
- Saura, C. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=d0PmogVYtdcC&printsec=frontcover&dq=autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=W-O9U63tFJfroATG64K4DA&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=autoconcepto&f=true>
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=d0PmogVYtdcC&printsec=frontcover&dq=autoconcepto&hl=es&sa=X&ei=4_HGUurtF7S2sATvs4G4DQ&ved=0CDQ6AEwAA#v=onepage&q=autoconcepto&f=false
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. http://books.google.com.pe/books?id=xduCpqqPKBgC&pg=PA180&dq=tipos+de+apego&hl=es-419&sa=X&ei=uk_VUufpCoWukAfNew&redir_esc=y#v=onepage&q=tipos%20de%20apego&f=false
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=xduCpqqPKBgC&pg=PA164&dq=definicion+de+apego&hl=es&sa=X&ei=4BLQUsWBACiFogT-roLYCg&ved=0CDMQ6wEwAA#v=onepage&q=definicion%20de%20apego&f=false>
- Spilt, J., Lier, P., Leflot, G., Onghena, P. y Colpin, H. (2014). Children's Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development*. 85(3), 1248-1256. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c27c0d48-b809-4a0d-87cc-5674c24f67f4%40sessionmgr4004&vid=6&hid=4101>

- Sumer, N. y Harma, M. (2015). Parental Attachment Anxiety and Avoidance Predicting Child's Anxiety and Academic Efficacy in Middle Childhood. *Psychological Topics*. 24(1), 113-134. Recuperado de file:///C:/Users/maritza.mendoza/Downloads/252-1036-1-PB.pdf
- Tenorio, S., Santelices, M. y Pérez, J. (2009). Apego, sensibilidad paterna y patrón de interacción del padre con su primer bebe. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 18(1), 51-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921800005>
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Díaz, F. (2010). *Psicología educativa: Para afrontar desafíos del siglo XXI*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Torres, A. (2014). Influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas en desventajas socioeconómicas. *Education siglo XXI*. 32(1), 255-278. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194181/159541>
- Torres, T. (2003). *Estilos de crianza y de apego y su relación con el autoconcepto*. (Tesis de Maestría, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mps/torres_a_t/por_tada.html
- Trianes, M. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Trujillo, M. y Martín, S. (2010). Desarrollo afectivo. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=sb7RAwAAQBAJ&pg=PA26&dq=El+prop%C3%B3sito+de+Ainsworth&hl=es&sa=X&ei=e2e7U7z9KvC2sAT0h4DQBw&ved=0CDQQ6wEwAw#v=onepage&q=El%20prop%C3%B3sito%20de%20Ainsworth&f=true>
- Ugarte, A. (2014). *Conducta de base segura con el padre y representaciones de apego en niños preescolares*. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://m.tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5599/UGARTE_VILLALOBOS_ANDREA_NINOS_PREESCOLARES.pdf?sequence=1
- Vanetza, M. (2010). Apego y psicopatología materna: relación con el estilo de apego del bebe al año de vida. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42(1). 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80515880005.pdf>

- White, E. (2009). *El hogar cristiano*. Argentina: Asociación casa editora sudamericana.
- Widlocher, D. (2004). *Sexualidad infantil y apego*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=vMje15DrXPYC&pg=PA159&dq=teoria+psicoanalitica+del+apego&hl=es&sa=X&ei=VQ3UUrLvOsKgkAfR4oGgBA&ved=0CFUQ6AEwBA#v=onepage&q=teoria%20psicoanalitica%20del%20apego&f=false>
- Zhou, T. y Wang, Q. (2015). The impact of family functioning and mental health condition on the child's behavioral problems. *Social Behavior & Personality: an international journal*. 43(7), 1135-1145. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=10&sid=01a1f36c-873e-43db-962c-fc927059ffcb%40sessionmgr198&hid=115&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=pbh&AN=108945306>

ANEXO 1. Propiedades psicométricas

1. Propiedades psicométricas de la escala de apego

1.2. Fiabilidad de la escala

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 3 permite apreciar que la consistencia interna global de la escala para madres (18 ítems) en la muestra estudiada es de ,78 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. De manera similar ocurre con la escala para padres.

Tabla 1

Estimaciones de consistencia interna de la escala de condiciones de trabajo psicosocial

	Apego	Nº de ítems	Alpha
Apego madre		18	,785
Apego padre		18	,721

ANEXO 2. Validez de la escala de apego padre

Validez de la escala de apego padre

En la tabla 4 se presentan los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem – test. Como se observa en la tabla 4 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala de apego padre presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 2

Correlaciones ítem - test de la escala de apego padre

Ítems	Apego padre	
	r	p
p1	,558**	,000
p2	,220**	,003
p3	,520**	,003
p4	,482**	,000
p5	,508**	,000
p6	,556**	,000
p7	,606**	,000
p8	,442**	,000
p9	,426**	,000
p10	,492**	,000
p11	,228**	,002
p12	,556**	,000
p13	,454**	,000
p14	,369**	,000
p15	,504**	,000
p16	,595**	,000
p17	,623**	,000
p18	,408**	,000

ANEXO 3. Validez de la escala de apego madre

En la tabla 5 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem – test. Como se observa en la tabla 5 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala de apego madre presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad en su mayoría son moderados, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 3

Correlaciones ítem - test de la escala de apego madre

Ítems	Apego madre	
	r	p
p1	,453**	,000
p2	,462**	,000
p3	,268**	,000
p4	,459**	,000
p5	,274**	,000
p6	,536**	,000
p7	,402**	,000
p8	,461**	,000
p9	,330**	,000
p10	,488**	,000
p11	,492**	,002
p12	,570**	,000
p13	,0.84	,265
p14	,373**	,000
p15	,333**	,000
p16	,492**	,000
p17	,497**	,000
p18	,499**	,000

ANEXO 4. Propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto

Fiabilidad de la escala

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 1 permite apreciar que la consistencia interna global de la escala (40 ítems) en la muestra estudiada es de ,77 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. No obstante, el área emocional del auto concepto no presenta una adecuada fiabilidad; por lo tanto, se toma la decisión de excluir esta dimensión en los análisis estadísticos.

Tabla 4

Estimaciones de consistencia interna de la escala de condiciones de trabajo psicosocial

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Área social	13	,558
Área emocional	5	,035
Performance o rendimiento	8	,436
Autopercepción	14	,679
Auto concepto global	40	,777

ANEXO 5. Validez de la escala

En la tabla 2 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de sub test – test. Como se observa en la tabla 2 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que el Cuestionario presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del Instrumento.

Tabla 5

Correlaciones ítem - test del cuestionario para la evaluación del estrés

Dimensiones	Test	
	r	p
Área social	,800**	,000
Área emocional	,475**	,000
Performance	,599**	,000
Autopercepción	,874**	,000

ANEXO 6. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Edad: _____

Sexo: Femenino

Masculino

Religión: _____

¿Con quienes vives en tu casa?: Papá

Mamá

Hermanos

Abuela

Abuelo

Tío

Tía

Hermana con su esposo

Hermana esposo y sus hijos

Otros: _____

¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?: Primero

Segundo

Tercero

Cuarto

Quinto

Sexto

¿Tus padres viven juntos?: Si

No

ANEXO 7. Cuestionario K - Madre

A continuación vas a encontrar frases que muestran cómo son o actúan algunos niños de tu edad. Pon una cruz en la columna correspondiente para indicar: **Sí me parezco, Me parezco en parte, No me parezco. Por ejemplo:** si la frase dijera “algunos niños hacen su tarea en cuanto llegan de la escuela”. Si te pareces mucho a esos niños, pon una **X** en el casillero **Sí me parezco**, si te pareces en parte pon una **X** en el casillero **Me parezco en parte** y si no te pareces, pon una **X** en el casillero **No me parezco**.

RECUERDA: ¿Te pareces algunos niños...?

N°	Items	Sí me parezco	Me parezco en parte	No me parezco
1.	Algunos niños (a) sienten que pueden contar con su mamá cuando la necesitan.			
2.	Algunos niños (a) tienen miedo de que su mamá no vuelva a casa cuando se va enojada.			
3.	Algunos niños (a) sienten que su mamá los protege cuando tienen algún problema			
4.	Algunos niños (a) sienten que su mamá siempre está muy ocupada y no tiene tiempo para ellos.			
5.	Algunos niños (a) sienten que se tranquilizan cuando su mamá los abraza.			
6.	Algunos niños (a) sienten que su mamá pasa poco tiempo con ellos.			
7.	Algunos niños (a) están seguros de que su mamá los ayudará cuando tengan algún problema.			
8.	Algunos niños (a) creen que su mamá nunca se acuerda de lo que necesitan			
9.	Algunos niños (a) están seguros de que su mamá siempre encontrará un momento para dedicarles aunque esté muy ocupada			
10.	Algunos niños (a) sienten que su mamá no quiere ayudarlos.			
11.	Algunos niños (a) chicos tienen miedo de que su mamá no esté cuando la necesiten.			
12.	Algunos niños (a) se sienten abandonados por su mamá.			
13.	Algunos niños (a) se sienten tranquilos, solo cuando su mamá está cerca de ellos.			
14.	Algunos niños (a) se sienten incómodos porque su mamá no los abraza cuando les pasa algo malo.			
15.	Algunos niños (a) sienten que pueden confiar en su mamá.			
16.	Algunos niños (a) están seguros de que su mamá está siempre			

	disponible para ellos.			
17	Algunos niños (a) están seguros de que su mamá siempre tiene tiempo para atenderlos.			
18	Algunos niños (a) se sienten desprotegidos porque sienten que su mamá está lejos.			

ANEXO 8. Cuestionario K - Padre

A continuación vas a encontrar frases que muestran cómo son o actúan algunos niños de tu edad. Pon una cruz en la columna correspondiente para indicar: **Sí me parezco, Me parezco en parte, No me parezco. Por ejemplo:** si la frase dijera “algunos niños hacen su tarea en cuanto llegan de la escuela”. Si te pareces mucho a esos niños, pon una **X** en el casillero **Sí me parezco**, si te pareces en parte pon una **X** en el casillero **Me parezco en parte** y si no te pareces, pon una **X** en el casillero **No me parezco**.

RECUERDA: ¿Te pareces algunos niños...?

N°	Items	Sí me parezco	Me parezco en parte	No me parezco
1.	Algunos niños (a) sienten que pueden contar con su papá cuando lo necesitan.			
2	Algunos niños (a) tienen miedo de que su papá no vuelva a casa cuando se va enojado.			
3.	Algunos niños (a) sienten que su papá los protege cuando tienen algún problema			
4.	Algunos niños (a) sienten que su papá siempre está muy ocupado y no tiene tiempo para ellos.			
5	Algunos niños (a) sienten que se tranquilizan cuando su papá los abraza.			
6.	Algunos niños (a) sienten que su papá pasa poco tiempo con ellos.			
7	Algunos niños (a) están seguros de que su papá los ayudará cuando tengan algún problema.			
8	Algunos niños (a) creen que su papá nunca se acuerda de lo que necesitan.			
9	Algunos niños (a) están seguros de que su papá siempre encontrará un momento para dedicarles aunque esté muy ocupado.			
10	Algunos niños (a) sienten que su papá no quiere ayudarlos.			
11	Algunos niños (a) tienen miedo de que su papá no esté cuando la necesiten.			
12	Algunos niños (a) se sienten abandonados por su papá.			
13	Algunos niños (a) se sienten tranquilos, solo cuando su papá está cerca de ellos.			
14	Algunos niños (a) se sienten incómodos porque su papá no los abraza cuando les pasa algo malo.			

15	Algunos niños (a) sienten que pueden confiar en su papá.			
16	Algunos niños (a) están seguros de que su papá está siempre disponible para ellos.			
17	Algunos niños (a) están seguros de que su papá siempre tiene tiempo para atenderlos.			
18	Algunos niños (a) se sienten desprotegidos porque sienten que su papá está lejos.			

ANEXO 9. ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS

Mc. Daniel Piers

INSTRUCCIONES

A continuación hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta tú puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno que pertenece a la columna de “SI” y la otra a la columna de “NO”. Tú debes elegir el “SI” o el “NO”. Es decir, marcaras con una X en el espacio de “SI”, si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y marcaras con una X el “NO”, cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

N°	ITEMS	NO	SI
1	¿En ocasiones te sientes triste?	NO	SI
2	¿Te incomoda conocer nuevas personas?	NO	SI
3	¿Te sientes nervioso (a) cuando te toman un examen en la escuela?	NO	SI
4	¿Cuándo pasa algo malo, casi siempre te echan la culpa?	NO	SI
5	¿Les causas molestias a tus papás con juegos o travesuras?	NO	SI
6	¿Crees que eres fuerte? (ganas en juegos de fuerza o resistencia física?)	NO	SI
7	¿Te gusta inventar cosas nuevas y diferentes?	NO	SI
8	¿Eres un miembro importante dentro de tu familia?	NO	SI
9	¿Si una tarea te parece difícil, lo dejas de hacer?	NO	SI
10	¿Eres hábil para realizar tus trabajos en la escuela?	NO	SI
11	¿Haces cosas malas, como travesuras, que puedan ocasionar daño a otras personas?	NO	SI
12	¿Te portas bien en tu casa?	NO	SI
13	¿Eres un miembro importante dentro de tu grupo de amigos (a): Tú eliges los juegos, te escogen en los juegos, etc.?	NO	SI
14	¿Crees que tus ojos son bonitos?	NO	SI
15	¿Te llevas bien con tus hermanos?	NO	SI
16	¿A tus amigos(as) les gusta tus ideas o aceptan tus sugerencias?	NO	SI
17	¿Casi siempre te metes en problemas, por tu conducta o juegos que realizas?	NO	SI
18	¿Casi siempre estas molesto (a) o enojado (a)?	NO	SI
19	¿Sientes que no te hacen caso, o te ignoran?	NO	SI
20	¿Crees que tu cabello es bonito?	NO	SI
21	¿Eres uno de los mejores en juegos y deportes?	NO	SI

N°	ITEMS	NO	SI
22	¿Eres amable con los demás?	NO	SI
23	¿A tus compañeros les gusta tu compañía?	NO	SI
24	¿Crees que eres guapo(a) o bonito(a)?	NO	SI
25	¿Te metes en muchos pleitos o líos?	NO	SI
26	¿Lees bien para tu edad?	NO	SI
27	¿Haces cosas que ya sabes que son incorrectas?	NO	SI
28	¿Casi siempre tus compañeros(as) o amigos(as) se burlan de ti o te fastidian?	NO	SI
29	¿Te es fácil hacer nuevos amigos(as)?	NO	SI
30	¿Tus amigos te buscan para jugar?	NO	SI
31	¿Te consideras suertudo(a)?	NO	SI
32	¿Tus papás piensan que deberías hacer las cosas mejor de lo que haces o lo que has hecho?	NO	SI
33	¿Crees que eres feliz?	NO	SI
34	¿Tus papás están desilusionados de ti, no esperan mucho de ti?	NO	SI
35	¿Te gustaría que tu rostro o cuerpo fuera diferente?	NO	SI
36	¿Crees que eres un chico (a) listo (a) o inteligente?	NO	SI
37	¿Casi siempre haces las cosas como a ti te gustan?	NO	SI
38	¿Cuándo intentas hacer tareas sientes que lo haces mal?	NO	SI
39	¿Te sientes incomodo en tu escuela?	NO	SI
40	¿Tiras o rompes cosas cuando algo no te salen bien?	NO	SI