

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



Pontifical Universidad Católica Argentina

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Extensión Luján de Cuyo**

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA

**“EL APEGO SEGURO, BASE DE CONFIANZA Y SEGURIDAD PARA LA
AUTONOMÍA INFANTIL”**

Estudiante: Prof. Jaquelina V. Llanos
Directora de trabajo final: Prof. Dra. Andrea Suárez

Mendoza, diciembre de 2025

DEDICATORIA

A Dios, por su cuidado Paternal,
a mi esposo Daniel, “mi ayuda adecuada”,
y al Padre José Antonio, Leticia y Gabriela,
por ser mis “figuras de apego seguro” siempre.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
INTRODUCCIÓN	7
Planteamiento del problema	8
Objetivos	11
Hipótesis.....	12
Antecedentes de investigaciones.....	12
Metodología.....	15
Enfoque.....	15
Alcance	15
Diseño no experimental.....	15
Muestra	15
Caracterización de la muestra.....	15
Instrumentos de recolección de datos	16
DESARROLLO.....	17
CAPÍTULO 1: EL NIVEL INICIAL Y SUS NIÑOS/AS	18
1.1 El Nivel Inicial en la Ley de Educación Nacional 26.206	18
Obligatoriedad de las salas de cuatro años.....	18
Objetivos de la Educación Inicial en la Ley de Educación Nacional 26.206.....	19
1.2 La Educación Inicial en la Ley de Educación Provincial	19
1.3 Diseño Curricular Provincial de la Educación Inicial	20
Claves curriculares en el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial	20
Saberes en el Nivel Inicial	21
Organización de la Unidad Pedagógica en el Nivel Inicial	23
1.4 Características del desarrollo de los niños/as del Jardín de Infantes.....	24
En cuanto al crecimiento y cambio corporal	24
En relación al desarrollo cognitivo	24
En relación al desarrollo psicosocial.....	25
Necesidades de los niños/as del Jardín de Infantes.....	25
Necesidades fisiológicas	25

1.5 Componente del vínculo educativo que favorece el apego seguro	27
CAPÍTULO 2: UN MODO DE VINCULACIÓN: EL APEGO	29
2.1 Inicio de la Teoría del Apego.....	29
2.2 Definición de apego.....	30
2.3 Características del vínculo de apego.....	31
2.4 Apego inseguro	32
2.5 Apego seguro, vínculo de crecimiento y aprendizaje	33
2.6 La sensibilidad de la figura de apego seguro.....	33
2.7 El docente de Nivel Inicial como figura de apego seguro.....	38
CAPÍTULO 3: AUTONOMÍA	41
3.1 Autonomía e identidad, procesos integrados.....	41
3.2 Definición de autonomía.....	41
3.3 Factores que favorecen el desarrollo de la autonomía en los niños.....	42
3.4 Expresión y claves para autonomía en la infancia	45
3.5 Habilidades de autonomía infantil en el Nivel Inicial	45
CAPÍTULO 4: RELACIÓN ENTRE APEGO SEGURO Y AUTONOMÍA	48
4.1 El apego seguro, base de confianza y seguridad para la autonomía infantil...48	
APARTADO METODOLÓGICO	50
Hipótesis.....	51
Caracterización metodológica.....	51
Muestra representativa.....	51
Instrumentos de recolección de datos	51
Definición conceptual de las variables	52
Definición operacional de las variables	52
Análisis de datos.....	53
CONCLUSIÓN	60
ANEXOS	63
ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	64
ANEXO 2: SÍNTESIS DE OBSERVACIONES A DOCENTES Y NIÑOS/AS	71

ANEXO 3: SÍNTESIS DE ANÁLISIS DE CUESTIONARIO A PADRES.....	74
Anexo 3.1 Actitud de los niños al asistir al jardín.....	74
Anexo 3.2 Atención del docente a los estados emocionales de los niños/as.....	75
Anexo 3.3: Seguridad y comodidad del niño/a con la docente.....	75
Anexo 3.4 Normas de convivencia enseñadas por la docente.....	76
Anexo 3.5 Niños/as que lograron un vínculo cercano con su docente.....	76
Anexo 3.6 Trato de la docente	77
Anexo 3.7 Reacción de los niños/as ante la docente y vivencias del jardín.....	77
Anexo 3.8 Nuevas conductas y cambios en autonomía infantil	78
Anexo 3.9 Modo del docente para incentivar las conductas autónomas.....	78
Anexo 3.10 El jardín fomenta el cuidado afectivo y la independencia infantil	79
Anexo 3.11 El vínculo de mi hijo/a con su docente lo ayuda a animarse a realizar actividades por sí mismo/a.....	79
Anexo 3.12 Mi hijo/a recibe apoyo de la docente cuando lo necesita, pero también oportunidades para actuar con autonomía	80
Anexo 3.13 El jardín me orienta en cómo acompañar la autonomía de mi hijo/a en el hogar	80
Anexo 3.14 Percibo que el clima del aula favorece simultáneamente la confianza y la exploración de los niños/as.....	81
ANEXO 4: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS	82
BIBLIOGRAFÍA	90

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

En nuestra provincia, la puerta de acceso al Sistema Educativo es el Nivel Inicial. Por lo que el Jardín de Infantes se convierte en un nuevo espacio educativo de desarrollo integral para muchos niños, en un contexto diferente y con personas distintas a las de su ámbito familiar.

Teniendo en cuenta que los niños ingresan a la educación formal con edades más tempranas, es necesario poner atención a la calidad del entorno afectivo al que acceden, y en este, a las personas con las que iniciarán nuevos vínculos.

En relación a lo expresado, a lo largo de estos últimos años se han establecido políticas educativas tendientes a mejorar el ámbito de lo cognitivo, poniendo especial acento en el desarrollo de capacidades y habilidades de lengua y matemática, restándole la importancia debida al mundo afectivo que rodea a los niños/as que ingresan al Jardín.

Salinas Quiroz (2017) también observa esta problemática en relación a la priorización de algunos aspectos del desarrollo infantil, sobre otros:

“Si bien existe una tendencia mundial que promueve la evaluación de la calidad educativa, ésta suele centrarse en la satisfacción de los usuarios o en aspectos pedagógicos, sin tomar suficientemente en cuenta la estimación de otras variables de igual importancia para la calidad, como la interacción, mediante la evaluación de la construcción de vínculos afectivos entre las CSP y niños.”

Aclaramos que el autor nombra como CSP (cuidadores secundarios profesionales) a todos los agentes educativos.

L'Ecuyer (2021) en relación a la educación de los niños pequeños expresa que *“en la etapa infantil, se llega a la cabeza a través del corazón”*. Por lo que podemos afirmar que procurar el desarrollo afectivo es fundamental, sin que esto implique descuidar el ámbito cognitivo, sino que, por el contrario, el primero será el motor que impulse al segundo o la “base segura” sobre la que se construirán el resto de los aprendizajes.

En el 2011 el Ministerio de Educación de Argentina, respecto a la función del Nivel Inicial, citaba en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, y en relación a algunos de los sentidos que persiguen los mismos: ... *“es un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarcan los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.”* Lo que resalta la importancia del desarrollo afectivo, pero que en algunas prácticas educativas no se visibilizan.

Es aquí donde la figura del docente de Nivel Inicial cobra un gran protagonismo en el desarrollo afectivo de los niños que tiene a su cargo, y es en este punto donde las relaciones vinculares que se establecen entre ambos juegan un papel primordial. Tal es así que el vínculo que establecen los docentes con los niños es considerado un pilar de la Educación Inicial, dentro de los lineamientos curriculares provinciales.

Lewin (2022) vincula el aprendizaje con las relaciones interpersonales, hasta el punto de expresar que la *“calidad de la enseñanza va de la mano de la relación alumno-docente.”* En el mismo texto sostiene que la distancia justa entre el docente y el alumno en cuanto a la relación que establecen entre sí debe ser *“lo suficientemente distante, para ser profesional, pero bastante cercana para ser cálida.”*

En este marco se plantea la problemática respecto a cómo logran vincularse los docentes del Nivel Inicial con sus alumnos, las características y calidad de este vínculo y las posibilidades de aprendizajes que se generen a partir de este, en relación a los saberes planteados a alcanzar en el Nivel Inicial.

La Teoría del Apego contribuye, con su vasto sustento teórico, a reafirmar la importancia del vínculo, desde la confianza y seguridad. L'Ecuyer (2015), expresa que:

“...en los últimos años esta teoría se ha convertido en aproximación por excelencia para entender el desarrollo social en el niño, ha sido confirmada por numerosos estudios empíricos en psicología, neurobiología, pedagogía, psiquiatría, etc. y está siendo usada como base y premisa de la gran mayoría de las investigaciones y políticas en educación infantil.”

En sus inicios la teoría del apego fue estudiada en relación al vínculo madre-hijo, y con el paso del tiempo, numerosas investigaciones sumaron valiosos aportes que concluyeron que la misma también puede ser aplicada al vínculo docente-alumno.

Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera (1998), respecto a la Teoría del Apego, sostienen que *“ciertamente que en el contexto del aula se da también el apego, a través de la relación profesor-alumno...”* Por lo que podemos afirmar que el docente es una posible figura de apego para el niño del Nivel Inicial, pero no desde cualquier vínculo, sino desde el vínculo de apego seguro, que desarrolla confianza y seguridad en los niños para lograr futuros aprendizajes.

Uno de los aprendizajes del Nivel Inicial busca promover la autonomía de los niños, y es a la vez un núcleo de aprendizaje que busca que el niño/a se integre a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el jardín. (Ministerio de Educación de Argentina, 2011)

La autonomía también forma parte de los saberes que garantizan las trayectorias escolares de los niños y niñas del Nivel Inicial, tanto en jardín maternal: *“Manifestar*

autonomía en la relación con sí mismo, en la interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente a través de distintas formas expresivas.”, como en el jardín de infantes: “*Expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el ambiente social, cultural y tecnológico.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

Entonces observamos que, no solo en los lineamientos de políticas educativas nacionales se establece la autonomía como un aprendizaje a desarrollar en el Nivel Inicial, sino también en los lineamientos provinciales, por lo que adquiere una gran relevancia.

Las rúbricas de evaluación de capacidades que se están implementando desde hace dos años atrás dejan un vacío de información concreta y tangible, no solo para el docente, sino también para los padres de los niños respecto a qué se pretende alcanzar en relación a la autonomía que debe alcanzar un niño del Nivel Inicial.

Salinas Quiroz (2017) al referirse a la flexibilidad de la evaluación en los jardines citaba: “*que los modelos de atención y bases curriculares sean tan flexibles y abiertos dan cabida a todo y a nada...*”, y en el mismo párrafo aclaraba en relación al mismo tema que no se profundiza en las directrices actuales hacia dónde ir. Si bien el autor lo hacía en relación a su país, México, sus palabras parecen actuales respecto a nuestra problemática planteada, en función del aprendizaje o potenciación de la autonomía en el Nivel Inicial.

Se hace necesario poner a consideración la problemática frente a la que se encuentran los docentes en relación a este objetivo del nivel, olvidado y poco tratado desde la política educativa provincial.

Y es aquí donde surge el punto de encuentro entre las dos problemáticas antes expuestas: cómo ese vínculo docente-alumno es capaz de generar situaciones de aprendizajes que propician el desarrollo de la autonomía infantil.

La relación entre ambas se expresa también en el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial, tomando la cita de Meurieu (1998), que define a la autonomía como “*...un proceso -no un estado definitivo y global- que se construye durante toda la vida.*” Más adelante, en el mismo texto el mismo autor asevera que... “*para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

En otro párrafo del documento se le otorga el reconocimiento debido al trabajo docente en el desarrollo de este proceso expresando que “*La autonomía se relaciona con la identidad y se expresa en la seguridad y confianza con la que el niño/a se*

desenvuelve, es el docente quien le devuelve una mirada de respeto y reconocimiento posibilitando la elaboración paulatina de la confianza y seguridad en sus acciones. (Dirección General de Escuelas, 2015)

El Nivel Inicial tiene un sentido y persigue un objetivo pedagógico explícito en cuanto al desarrollo de la autonomía. Y por la edad en la que lo transitan los niños está marcado por una fuerte presencia del docente, y, por tanto, por la forma en la cual se vincula con los niños.

Por lo tanto, es interés de este trabajo investigar cómo se vinculan los docentes de sala con sus alumnos, desde la teoría del apego, y cómo esta relación propicia mayores niveles de autonomía infantil, uno de los objetivos propios del Nivel Inicial.

A partir de lo antes citado, y contextualizando la problemática quedan formuladas las siguientes preguntas para esta investigación.

Pregunta general

¿Existe relación entre los vínculos de apego seguro que se construyen entre docentes y alumnos/as de salas de 4 del Jardín 0-152 “Tren Trasandino” y el desarrollo de la autonomía infantil?

Preguntas específicas

- ¿La sensibilidad de las docentes de salas de 4 “A” y “C” para interpretar las necesidades de los niños a partir del lenguaje verbal y no verbal, se relaciona con el desarrollo de vínculos de apego seguro?
- ¿La disponibilidad afectiva de los docentes de salas de 4 “A” y “C” cuando se relacionan con sus alumnos servirían de bases seguras para establecer vínculos de apego seguro?
- ¿La aplicación de límites claros y respetuosos por parte del docente se encuentra asociado con comportamientos de seguridad emocional y confianza en los niños?
- ¿La calidad del vínculo de apego seguro de los niños de sala de 4 con el docente se relaciona con el desarrollo de habilidades de autonomía infantil?

Objetivos

General

Analizar la relación entre los vínculos de apego seguro establecidos por las docentes y alumnos/as de salas de 4 “A” y “C” del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Trasandino” y el desarrollo de la autonomía en los niños/as.

Específicos

- Describir las manifestaciones de la sensibilidad docente en la interpretación de las necesidades de los niños/as a partir de su lenguaje verbal y no verbal.
- Explorar la relación entre la sensibilidad docente y el establecimiento de vínculos de apego seguro en sala de 4.
- Analizar la relación entre la calidad del vínculo de apego seguro y el desarrollo de habilidades de autonomía infantil.
- Identificar prácticas docentes que favorecen simultáneamente el apego seguro y la autonomía infantil.

Hipótesis

En relación a las preguntas de investigación y objetivos planteados queda formulada la siguiente hipótesis:

Los vínculos de apego seguro establecidos por docentes de salas de 4 “A” y “C” del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Trasandino” inciden significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños/as.

Antecedentes de investigaciones

En cuanto al problema de investigación, objetivos e hipótesis planteados no se encontraron antecedentes de investigaciones donde intervengan todas las variables a investigar, pero sí, en relación a algunas de ellas.

El primer y principal antecedente es la investigación realizada por Fernando Salinas Quiroz en el año 2014, para optar por el grado de doctor en psicología, perteneciente a la Universidad Autónoma de México titulado “**Educación Inicial de base segura: estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo**”. El objetivo del autor es evaluar la relación entre la sensibilidad de las maestras (a quien designó Cuidadoras Secundarias Profesionales) y el comportamiento de base segura de los niños/as, con el desarrollo sociocognitivo de los mismos.

Los hallazgos del autor que sirven para este trabajo de investigación, son los que se relacionan con las Cuidadoras Secundarias Profesionales, las cuales señalan niveles de sensibilidad adecuados. También responden a las comunicaciones y señales de los

niños, tienen habilidad para tenerlos en cuenta, a pesar de que compiten con otras demandas, como atender al resto del grupo.

En cuanto a los niños/as, no construyeron una relación de base segura con ellas por el corto tiempo de interacción entre ambos, que fue de cuatro meses.

Son relevantes estas conclusiones para este trabajo porque, aunque cuando fueron aplicadas a niños/as más pequeños, el mismo autor afirma que “... *los niños de 4 a 6 años buscan menos contacto con sus cuidadores, al compararlos con niños menores, los objetivos continúan siendo comunes en el contexto educativo.*” (Salinas Quiroz, 2017)

El nivel de seguridad de los niños/as se asoció con el nivel total de desarrollo, en lo general; y a la vez, particularmente, con el desarrollo de identidad personal y social, porque se afirma que “... *el uso habiloso de la base segura...así como la certidumbre de la disponibilidad y responsividad del cuidador se relacionan con la confianza de los infantes en sus propias interacciones con el mundo...*” (Salinas Quiroz, 2017)

Y respecto a las interacciones hubo correlación entre interacciones cálidas con el desarrollo de la identidad personal, parte importante en la potenciación de la autonomía.

En el año 2017, el mismo autor escribió el libro llamado “Educación Inicial: apego y desarrollo sociocognitivo”, en él reunió todos los elementos de su investigación, conclusiones y recomendaciones para abordar con instrumentos más sencillos y breves, la evaluación de la dimensión “desarrollo emocional, apego y vínculo”

Algunos de esos elementos serán parte del marco teórico de este estudio, y también algunos de los indicadores que construyó para evaluar la sensibilidad de las docentes, adaptándolos al contexto y edad propios de este trabajo.

Otro antecedente a tomar en cuenta es la investigación realizada por Carol Maldonado Palacios (2017) denominada “**El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores**”, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica del Perú para obtener el título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial. En esta tesis de procedencia internacional el objetivo de la autora fue identificar la influencia del docente en el desarrollo de la autonomía de los niños/as de tres años.

Algunos de los hallazgos que sirven a este estudio es que reconoce que el desarrollo de la autonomía tiene que ver no solo con las estrategias aplicadas por el docente, sino también con sus actitudes de afecto, confianza y seguridad de la maestra, en un ambiente de libertad. Estas actitudes le permiten al docente aplicar estrategias

ligadas al juego y comunicación, favoreciendo en los niños/as aspectos vinculados a la autonomía infantil. (Maldonado Palacios, 2017)

También la autora sostiene que el desarrollo de la autonomía se da en el niño/a en dos momentos: en relación consigo mismo y en relación con los demás.

Estas conclusiones y parte del marco teórico que relaciona la teoría del apego con la autonomía resultan pertinentes y fundamento para este trabajo de investigación por aplicarse en niños pequeños, aunque no se aplique en el rango etario de este trabajo.

El tercer antecedente de carácter nacional es el que corresponde a María Beláustegui (2019) en la tesis **“El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego seguro”**, perteneciente a la Universidad Austral para obtener el título de psicóloga.

El objetivo principal del trabajo anteriormente citado, fue analizar la incidencia que se le reconoce a la figura del maestro en el desarrollo psicosocial de los niños/as desde la teoría del apego.

Uno de los hallazgos encontrados reconoce al docente como figura subsidiaria en relación a los niños/as que tienen apego inseguro, y establecer que *“las actitudes o conductas del docente en la resolución de conflictos dentro del aula o en la asignación de actividades o tareas, constituyen una oportunidad para construir vínculos afectivos sólidos docente-alumno.”* (Beláustegui, 2019)

Aunque se refiere al docente en general, sin especificar al del Nivel Inicial, es pertinente este trabajo ya que realiza una revisión teórica de la Teoría del Apego desde la ciencia de la psicología.

Estos antecedentes resultan adecuados porque contienen marco teórico y conclusiones a las que los autores arribaron y que sirven de punto de partida para este trabajo de investigación.

Motiva la realización de este trabajo analizar los marcos conceptuales que brinda la Teoría del Apego en la vinculación afectiva docente-alumno, y como este vínculo es potenciador de la autonomía infantil.

Otra motivación que surge es, desde la asesoría pedagógica, trabajar junto con el equipo docente y equipo directivo en la construcción de indicadores concretos para evaluar las conductas de autonomía de los niños/as, dándole prioridad al establecimiento de vínculos de apego seguro, como base de autonomía infantil.

También otra razón de esta investigación es que no se encontraron en la provincia de Mendoza investigaciones que relacionen el apego y la autonomía en el

Nivel Inicial y podría servir como posible insumo para la formación de los futuros docentes de Nivel Inicial.

Es posible llevar adelante esta investigación porque se cuenta con todos los recursos necesarios para hacerla: acceso a la información y recursos humanos disponibles para la recolección de datos.

Metodología

Enfoque

Teniendo en cuenta la hipótesis y la correlación de las variables que se desarrollaron en este trabajo, el enfoque desde el cual se abordó fue cualitativo, ya que se estudiaron algunas características del comportamiento humano que son complejas y requirieron un entendimiento profundo, implicando recolección de datos cualitativos.

Alcance

El estudio se llevó a cabo a partir de la correlación de las variables, por lo que su alcance fue correlacional y explicativo de esa posible correlación.

Diseño no experimental

Es un estudio no experimental, ya que no se creó ninguna situación particular, sino que se observaron situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente para esta investigación, y en las que no se pudo influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Muestra

Para la recolección de datos se trabajó sobre el universo de docentes y alumnos de salas de 4 del Nivel Inicial y la muestra representativa fue a partir de 2 salas de 4 años, del turno mañana del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Trasandino”.

Caracterización de la muestra

Las docentes implicadas fueron dos de salas de 4 del turno mañana del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Transandino”. Una de ellas pertenece a la sede y la otra al núcleo. La docente de sede tiene un año de experiencia laboral y la de núcleo, casi 20 años.

En cuanto al alumnado, la matrícula entre ambas salas es de 47 niños/as, provenientes de barrios alejados al Jardín, de zonas urbanas. Se encontraban presentes en las observaciones 37 niños/as.

La recolección de datos se llevó a cabo durante el mes de octubre, por considerarse un tiempo razonable de cursado escolar para la formación de vínculos de apego seguro, elemento de esta investigación.

El Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Trasandino” se encuentra en el departamento de Godoy Cruz, en la zona urbana del distrito Gobernador Benegas.

El Jardín Nucleado funciona en dos sitios: en la sede ubicada en la intersección de Avenida del Trabajo y calle Perito Moreno; y en el anexo sito en la calle San Marcos 250 de la misma localidad.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron como herramientas observaciones participantes a docentes y alumnos/as de dos salas de 4 años del turno mañana del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Transandino”. También se realizaron entrevistas abiertas dirigidas a las docentes de dichas salas y a la directora del Jardín.

Por la edad temprana en la que transitan los alumnos/as del Nivel Inicial fue necesario la recolección de datos a partir de encuestas con preguntas alternativas, fijas y de final abierto a los padres de los alumnos/as de las salas de 4 “A” y “C”.

DESARROLLO

CAPÍTULO 1: EL NIVEL INICIAL Y SUS NIÑOS/AS

En este primer capítulo se tratarán marcos legislativos, normativos y estructurales en relación al Nivel Inicial en Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, del año 2006. A continuación, y contextualizando este trabajo se abordarán marcos estructurales enmarcados en la Ley de Educación Pública Provincial 6970 del año 2002, de la provincia de Mendoza.

Al concluir este apartado desarrollaremos algunos aspectos relacionados a las características y cambios que se producen en los niños/as del período del Jardín de Infantes, las necesidades por las que atraviesan y la importancia del vínculo docente-niño, como pilar de la Educación Inicial.

1.1 El Nivel Inicial en la Ley de Educación Nacional 26.206

La Educación Inicial en Argentina forma parte de la Estructura del Sistema Educativo Nacional, junto a la Educación Primaria, Secundaria y Superior. Así lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 por el Congreso de la Nación, en su artículo 17. La misma designa a la Educación Inicial como una *“unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”*. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006)

En el año 2006 esta ley de educación establecía la obligatoriedad solo para las salas de 5, pero, en el artículo 19 se declara la obligación de “universalizar” los servicios educativos de salas de 4 años, correspondiéndole esta función al Estado Nacional, las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Obligatoriedad de las salas de cuatro años

Recién en el año 2014, a partir de la Ley 27.045, se modifica el artículo 14 de la Ley de Educación Nacional 26.206, extendiéndose la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cuatro años. En la misma también se sustituye el artículo 18 dejando sentado que *“la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años.”*

En el artículo 19 se otorga la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños/as de 3 años al Estado Nacional, las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, priorizando a los sectores más desfavorecidos. (Ley N° 27.045, 2014)

Por lo que podemos afirmar que los procesos de obligatoriedad y de universalización que se fueron dando en el Nivel Inicial son recientes, en relación a los del Nivel Primario que se promulgó con la Ley 1420, en 1884.

Objetivos de la Educación Inicial en la Ley de Educación Nacional 26.206

Si bien fueron cambiando los artículos referidos a la universalización y obligatoriedad de las salas de 4 años del Nivel Inicial, los objetivos de la Educación Inicial siguen siendo los mismos y se encuentran enunciados en el Art. 20 de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/ as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006)

Como se puede observar en los objetivos a, b y c hacen referencia a la afectividad, y también el d, ya que la capacidad creativa es de base afectiva. Entonces de 9 objetivos, 4 implican a lo afectivo como parte del desarrollo integral.

1.2 La Educación Inicial en la Ley de Educación Provincial

La organización de la Educación Inicial en la provincia de Mendoza tiene las siguientes características establecidas en el artículo 21 de la Ley de Educación Provincial Pública N° 6970 del año 2002: *“Educación inicial: constituida por dos ciclos, jardín maternal para niños/as de cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años inclusive y jardín de infantes para los niños/as de tres (3) a cinco (5) años, siendo obligatorios los dos (2) últimos años”*.

Objetivos de la Educación Inicial en la provincia de Mendoza

Los objetivos de esta normativa provincial, propuestos para la Educación Inicial se encuentran expresados en el artículo 24:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo, y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia para optimizar la acción formadora de ambas.
- e) Prevenir y atender oportunamente las desigualdades físicas, psíquicas, culturales y sociales mediante acciones pedagógicas y programas compensatorios articulados con instituciones comunitarias.
- f) Estimular la autonomía personal. (Ley de Educación Pública Provincial 6970, 2002)

En los objetivos provinciales de la Educación Inicial, claramente se visualiza la importancia de la estimulación de la autonomía personal, expresada claramente en el punto f.

1.3 Diseño Curricular Provincial de la Educación Inicial

El marco normativo en la provincia de Mendoza que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en la provincia es el Diseño Curricular de Educación Inicial, publicado por la Dirección General de Escuelas a través de la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa en el año 2015, del Gobierno de la Provincia de Mendoza.

En dicha normativa se especifican *“los fundamentos legales, epistemológicos, concepción de currículum, enseñanza y evaluación que sustentan la Educación Inicial en la Provincia de Mendoza.”* (Dirección General de Escuelas, 2015)

Claves curriculares en el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial

Los principios pedagógicos que asumen, fundamentan, dirigen y orientan las prácticas educativas cuando se trata de enseñar a niños/as de 45 días a 5 años, propuestos en el Diseño Curricular Provincial son nombrados como claves curriculares y son dos:

Desarrollo personal y social: entendiendo al proceso y “conjunto de transformaciones internas a partir de las cuales los sujetos adquieren las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas.” (Dirección General de Escuelas, 2015).

Alfabetización cultural:

“...Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender en las propias posibilidades de conocer, explorar, jugar y comunicarse con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo.” (Soto y Violante, 2010 en Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial, 2015)

Por ambos principios, podemos afirmar que las dos claves curriculares propuestas tienen estrecha relación con el desarrollo de la autonomía infantil y con el fortalecimiento de vínculos, variables de este trabajo de investigación.

Saberes en el Nivel Inicial

Para el logro de las dos claves curriculares anteriormente expuestas, los acuerdos legitimados son los saberes, es decir, el conjunto de conocimientos, formas culturales y contenidos socialmente válidos que se consideran esenciales. “Estos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño/a.” (Violante y Soto, 2011 en Diseño Curricular Provincial, 2015).

Estos saberes garantizan las trayectorias escolares de los niños/as del Nivel Inicial y se encuentran organizados, por ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, desde una mirada integradora y global:

Saberes	
Jardín Maternal	Jardín de Infantes
<ul style="list-style-type: none">• Manifestar autonomía en la relación con sí mismo, en la interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente a través de distintas formas expresivas.	<ul style="list-style-type: none">• Expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el

<ul style="list-style-type: none"> • Construir vínculos afectivos estables confiando en sus propias posibilidades, al relacionarse con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico. • Construir en forma autónoma posturas y movimientos desde sus posibilidades corporales y afectivas, en un espacio y tiempo seguros y estables. • Comunicar necesidades, intereses, emociones, preferencias y sentimientos a partir del lenguaje oral, gestual y corporal, en diversas experiencias sociales y artísticos-culturales. • Expresar interés por conocer hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana. • Utilizar estrategias de acción para resolver situaciones problemáticas al relacionarse con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico. • Explorar las diversas formas de comunicar que ofrecen los lenguajes expresivos en relación con los otros, con los objetos y con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico. 	<p>ambiente social, cultural y tecnológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar actitudes, hábitos de cuidado y autoprotección de sí y de los otros, en situaciones lúdicas, experiencias corporales, motrices y comunicativas que posibiliten la construcción de la autonomía. • Vivenciar valores y principios necesarios para la vida social y cultural tales como: la cooperación, la solidaridad, el respeto, entre otros. • Construir vínculos e interactuar con los grupos de pares y otros grupos sociales cercanos reconociendo las distintas formas de organización familiar, social y cultural. • Organizar, ampliar y apropiarse de los conocimientos sobre el ambiente natural, social, cultural y tecnológico a partir del acercamiento a contextos conocidos y desconocidos. • Expresar actitudes y acciones que reflejen el cuidado del medio natural y su preservación. • Participar en la resolución de diferentes situaciones problemáticas, en forma personal y grupal, buscando y organizando la información. • Construir hábitos de cuidado del propio cuerpo, de la intimidad corporal y de la salud integral.
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar progresiva apropiación de los tiempos de espera y tiempos de acción; de los espacios propios y compartidos; del cuidado de sí mismo en relación al juego, la alimentación, la higiene y el descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar habilidades comunicativas, ampliando el vocabulario, narrando experiencias personales o de ficción, describiendo, explicando y/o argumentando. • Manifestar posibilidades creativas a través de diversos lenguajes artísticos, expresando y recreando la realidad a partir de la exploración y la utilización de diferentes técnicas, materiales, herramientas, instrumentos y posibilidades del propio cuerpo. • Construir relaciones temporo - espaciales a partir de sí mismo, en interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico. • Expresar el propio proyecto de acción, la imaginación y la creatividad en diversas situaciones lúdicas que involucren los diferentes repertorios sociales y culturales.
---	--

La construcción de vínculos afectivos estables, la manifestación y expresión de conductas autónomas forman parte de los saberes de la Educación Inicial, tanto para Jardín Maternal, como para Jardín de Infantes.

La organización de la Unidad Pedagógica propuesta en el Diseño Curricular Provincial y su estructuración se desarrollarán en los puntos siguientes.

Organización de la Unidad Pedagógica en el Nivel Inicial

El Diseño Curricular Provincial propone la estructuración de la Unidad Pedagógica del Nivel Inicial por campos de experiencias, los que se subdividen en ejes vertebradores y estos últimos en ejes de experiencias.

“Cada Campo de Experiencias comprende aspectos que se contienen y vinculan, por ello deben ser abordados en forma inclusiva y relacional. La estructura adoptada requiere una organización al interior de los mismos en ejes vertebradores que permiten una primera desagregación y en ejes de experiencias posibilitando una mejor lectura e interpretación. (Dirección General de Escuelas, 2015)

Los campos de experiencias son tres: Construcción de la Identidad personal y social; De la Comunicación y los Lenguajes; y Ambiente Natural, Social, Cultural y Tecnológico.

1.4 Características del desarrollo de los niños/as del Jardín de Infantes

Los niños/as hacen una transición de los 3 a los 6 años de edad, afirman algunos autores como Papalia y otros (2004). También han superado la lactancia y primera infancia, por lo tanto se sienten cómodos y dispuestos a explorar sus posibilidades.

Las autoras afirman que si bien el crecimiento y el cambio no son tan rápidos como en la primera infancia, los dominios de tipo físico, cognitivo, emocional y social siguen entremezclándose. Denominan a este rango etario como “segunda infancia”.

Algunos cambios o características que tienen los niños/as, en este período son los siguientes:

En cuanto al crecimiento y cambio corporal

A partir de los tres años comienzan, en general, a tomar una apariencia delgada y atlética. Si bien la cabeza sigue siendo grande, las otras partes del cuerpo comienzan a crecer y a adquirir proporciones más largas. También hay un crecimiento músculo-esquelético, lo que hace que sean más fuertes.

En relación al desarrollo cognitivo

La teoría más reconocida en relación a este desarrollo es la de Piaget, que llamó a esta etapa de la infancia como la etapa preoperacional, ya que los niños/as aún, “...no están listos para operaciones mentales lógicas”. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2004)

Entre los avances cognitivos que muestran se observa el de la función simbólica que les permite pensar acerca de objetos o personas que no están presentes físicamente. Esto se observa en la imitación diferida, juego dramático y lenguaje.

La memoria sensorial muestra poco cambio con la edad, pero se acrecienta la memoria de trabajo. También la forma en que los adultos hablan con los niños/as acerca de los eventos influye en la formación de sus recuerdos.

En cuanto al lenguaje se produce un aumento importante del vocabulario, y entre los cuatro y cinco años de edad, las oraciones tienen un promedio de cuatro o cinco palabras. La pronunciación en el discurso oral es más clara en general.

En relación al desarrollo psicosocial

En estas edades sigue en constante crecimiento el autoconcepto, o concepto de sí mismo, y “...se refiere a todas las percepciones que la persona tiene de sí, con especial énfasis en su propio valor y capacidad.” (Ministerio de Educación de Chile, 2020):

“En los procesos de relación con los objetos en interacción con las personas, los niños y niñas comienzan a percibir que los “demás” reaccionan ante ellos de ciertas maneras, y ellos empiezan a reaccionar ante sus propias acciones y cualidades personales tal y como lo esperan de otros. El niño aprende a concebirse a sí mismo como poseedor de las características que los otros perciben de él.”

Todo este proceso de desarrollo permite visibilizar y reconocer las características que tienen los niños/as del Jardín de Infantes en general, tomando también en cuenta la individualidad del proceso de cada niño en particular.

Necesidades de los niños/as del Jardín de Infantes

Guerrero (2018), considera importante hacer una distinción entre dos términos que suelen confundirse: deseos y necesidades. “Las necesidades son fundamentales para nuestra supervivencia y una correcta salud mental, es decir, no se negocian y son incondicionales (o por lo menos deberían serlo).” En tanto que los deseos no son imprescindibles para nuestra supervivencia.

Siguiendo con el autor podemos afirmar que todos los niños/as y los adultos tenemos necesidades que se pueden agrupar en cuatro tipos:

Necesidades fisiológicas

Son las principales y tienen que ver con la alimentación, el sueño, la higiene, y la salud. Las primeras interacciones entre el niño y sus padres se dan por los cuidados físicos de estos; de tal forma que cuando esta necesidad es cubierta genera una sensación de bienestar.

En consideración a esta necesidad, al principio, los psicoanalistas creyeron que la satisfacción de este tipo de necesidades era suficiente para generar vínculo afectivo, pero con el tiempo y diversas investigaciones se demostró que la necesidad de

vinculación afectiva es innata en el ser humano y la necesidad de cubrir la alimentación desempeña un papel secundario.

Necesidades cognitivas

La curiosidad de los niños/as es una característica manifiesta de estas necesidades, el deseo innato por conocer y aprender. No todos expresan curiosidad por las mismas cosas, pero sí todos poseen la necesidad cognitiva de conocer y aprender del mundo en el que viven y de las personas y cosas que los rodean.

Necesidades sociales

“El ser humano es un ser eminentemente social y, por lo tanto, se relaciona con los demás.” (Guerrero, 2018) Para un niño pequeño, al principio su entramado social es su familia. Luego al crecer, va necesitando de otras relaciones sociales, y es aquí donde la escuela y compañeros jugarán el rol socializador, donde el niño aprenderá a que existen una serie de normas que debe cumplir y límites que no deben ser traspasados.

De esta forma observamos cuáles son las necesidades que tienen los niños/as y que deben ser cubiertas por los adultos de referencia para que su desarrollo sea armónico.

Necesidades afectivas

Por lo expresado en el párrafo anterior podemos decir que todos tenemos necesidades afectivas que deben ser cubiertas. En el caso de los niños/as, esas necesidades son satisfechas por los adultos de referencia o figuras de apego, ya que, por su dependencia, no cuentan con una gama de estrategias con las que se supone cuenta el adulto. A menor edad de los niños/as requieren de mayor presencia adulta, y a medida que crecen y que van acumulando experiencias, empiezan a contar con elementos o estrategias para autorregularse emocionalmente.

Según Guerrero (2018) algunas necesidades afectivas podrían ser cubiertas cuando los niños/as forman parte de relaciones afectivas estables, tienen aceptación incondicional, y “son vistos” por las figuras significativas.

Satisfacer estas necesidades de los niños/as es muy importante cuando se interactúa con ellos, para establecer vínculos afectivos

Ciertamente todas las necesidades por las que atraviesan los niños/as son importantes y el saber detectarlas, comprenderlas y poder resolverlas es un arte por desarrollar para cada adulto que se relaciona con ellos.

1.5 Componente del vínculo educativo que favorece el apego seguro

Lewin (2022) expresa que “*el aprendizaje está directamente vinculado con las relaciones interpersonales...*” También manifiesta que, en el aula, se puede generar un vínculo más estrecho con los alumnos/as, siendo la distancia justa en esa relación “*lo suficientemente distante para ser profesional, pero bastante cercana para ser cálida.*”

Salinas Quiroz (2017) recalca que relación y vínculo no son sinónimos. “*Una relación hace referencia a la correspondencia, mientras que un vínculo, a un lazo afectivo.*”

Dicho esto, podemos afirmar que, al ingresar al ámbito escolar, entre las primeras relaciones interpersonales que establece un niño, el primer vínculo afectivo que forma es con el docente del Nivel Inicial.

Violante y Soto (2011) destacan la importancia de este vínculo educativo en el Nivel Inicial, considerándolo uno de los Pilares de la Educación Inicial (principios pedagógicos irrenunciables), reconociendo:

“El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.”

Si las relaciones en el aula tienen impacto en el aprendizaje, en el Nivel Inicial podemos afirmar que este vínculo educativo también es un “modo de enseñanza”, distinto al de otros niveles, por la edad de los niños/as y por el desprendimiento que hacen de sus familias al iniciar la etapa escolar, necesitados de un vínculo afectivo cercano y cálido.

El docente del Jardín, a partir de andamiajes que tienen que ver con: participar de expresiones mutuas de afecto, le ofrece al niño disponibilidad corporal, a partir de la seguridad del apoyo y calidez del afecto. “*Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.*” (Violante y Soto, 2011)

También fortalece el vínculo afectivo al realizar acciones conjuntamente con los niños/as, espejando acciones de ellos, proponiéndose como modelo. Y cuando acompaña con la palabra ya que “*...enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje, supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.*” (Violante y Soto, 2011)

En función de todo lo expuesto podemos afirmar que estos componentes del vínculo educativo propuestos como andamiajes que ofrece el docente al niño para

fortalecer el vínculo afectivo tienen relación directa con la formación de vínculos de apego seguro, propuesta de esta investigación.

El conocimiento de los niños/as, sus características, historia personal, contexto e intereses le permitirán al docente buscar las formas o medios de acercarse a cada niño en particular, sobre todo, en el inicio del año, para poder establecer un vínculo afectivo que brinde confianza y seguridad, resultados de un vínculo de apego seguro.

La relación vincular se extiende no solo a los niños/as, sino también a las familias. *“La conformación de lazos de confianza y respeto entre familias e instituciones resulta imprescindible para la construcción del vínculo entre ellas, condición necesaria de toda práctica educativa.”* (Dirección General de Escuelas, 2015)

CAPÍTULO 2: UN MODO DE VINCULACIÓN: EL APEGO

La Teoría del Apego es una de las formas de vinculación investigadas en los últimos años. En este capítulo desarrollaremos algunos conceptos claves para comprenderla, desde sus inicios, particularidades y tipos.

Luego se analizarán elementos del vínculo de apego seguro, y las dimensiones de la sensibilidad de las personas que generan este tipo de apego.

Para finalizar fundamentaremos por qué el docente puede ser considerado una figura de apego en el Nivel Inicial.

2.1 Inicio de la Teoría del Apego

Es condición del ser humano establecer vínculos afectivos que se desarrollan a lo largo de la vida. Se ha afirmado continuamente que el primer vínculo afectivo que establece un niño es con su madre.

Es en este punto donde citaremos a la Teoría del Apego, desarrollada en sus inicios por Jhon Bowlby, psiquiatra inglés, y que la consolidó entre los años 1969 y 1982, realizando algunas experiencias en su profesión con niños/as que carecían de cuidados maternos, y poniendo especial atención en la vinculación afectiva que se establecía entre la madre y el hijo.

Dentro del psicoanálisis, esta teoría aparece en un momento histórico, en el que se pensaba que los niños/as pequeños desarrollaban un vínculo con su madre por necesidad de alimentación, considerando al alimento como una vía primaria y a la relación con la madre por conseguir este como una vía secundaria.

Bowlby, a partir de sus investigaciones comprueba que los seres humanos vienen predispuestos biológicamente para establecer vínculos, que tienen esta capacidad innata para relacionarse y vincularse. Por lo tanto, no está condicionada exclusivamente por las necesidades fisiológicas, sobre todo en los primeros meses y el primer año de vida. Está especialmente relacionada con la búsqueda de protección y seguridad.

Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera (1998) afirman que es acertado decir que Bowlby indicaba que el apego desplegado por un bebé hacia su madre es un fenómeno primario seleccionado en el curso de la evolución y no un fenómeno secundario resultado de la necesidad de satisfacción, como lo afirmaban los psicoanalistas y Freud.

Harry Harlow, psicólogo estadounidense, avanzando con los estudios del apego, realizó algunos experimentos con animales (monos), en el cual separaban a las crías

de sus madres, averiguando cuál sería el comportamiento de estos ante esa situación, brindándoles dos opciones: contacto físico similar a la madre o alimentación.

A partir de este experimento descubre que los monitos eligieron al primero (contacto físico similar a la madre) como apoyo de seguridad para subsistir, y luego recurrieron al alimento. *“Harlow ya adelantaba con sus estudios como el pequeño busca sentir cercanía y suavidad para calmarse.”* (Rojas Estapé, 2021)

Por lo tanto, Bowlby y sus seguidores le daban un nuevo enfoque a la teoría, *“poniendo el centro de atención en la vinculación afectiva que se establecía entre la madre y el hijo”*. (Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera, 1998)

Di Bártolo y Seitún (2019) al respecto afirman que apegarse y sostener un vínculo especial está genéticamente programado en nosotros. Pero que, apegarse, no significa hacerlo con seguridad.

En relación a los tipos de apego, la psicóloga americana Mary Ainsworth, continuó los estudios de la teoría en un proyecto dirigido por Bowlby, observando los efectos que se producen en el cerebro y en el organismo en el momento de la separación de la madre con su hijo y las consecuencias que esto tiene el desarrollo de la personalidad. A este experimento se lo denomina “situación extraña”. A partir de los descubrimientos que surgieron en relación a la misma se describieron los tipos de apego que pueden desarrollarse, generalizados como “seguro” e “inseguro”, los que se explicarán más adelante.

Diferentes y numerosas investigaciones se han llevado adelante respecto a la teoría del apego, desde el enfoque propuesto por Bowlby, sobre todo en el ámbito de la psicología del desarrollo.

A continuación, se definirá qué es el apego y cuáles son las características de este vínculo.

2.2 Definición de apego

Bowlby (1995), conceptualizaba el apego como *“conducta de apego”* y se refiere a *“cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo.”*

Con el paso del tiempo, Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera (1998), definieron el apego como *“la vinculación afectiva, estable y consistente, que se establece entre un niño y sus cuidadores como resultado de la interacción entre ambos.”*

Al producir esta definición destacan “que esta vinculación es promovida, no solo por el repertorio de conductas innatas con las que el niño viene al nacer, sino también por la sensibilidad y actuación de los cuidadores.”

A continuación, se describirán las características con los que cuenta el apego y lo que hace que ese “vínculo afectivo” sea distinto de otros.

2.3 Características del vínculo de apego

Algunas características a considerar en cuanto al vínculo de apego, y para distinguirlo de otro tipo de vínculo, es que es:

Autoconstitutivo: Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera (1998) en relación al apego sostienen que en el proceso de identificación del niño con la persona con la que se relaciona en donde surge un proceso nuevo. Y es este contribuye a configurarlo de un modo de ser particular. Por eso entienden el apego como uno de los elementos que nos configuran, que nos hacen ser quienes somos hoy.

Al mencionar esta afirmación también señalan que no se debe caer en un determinismo, ya que existen otras variables que influyen en el comportamiento de la persona y que también nos configuran como el temperamento, el desarrollo intelectual, el uso de la libertad personal, el ambiente, entre otros.

Por tal razón, en esta investigación no se lo considera como el único elemento que interviene en la vinculación, sino como uno digno de ser estudiado en la relación docente-alumno.

Estable: se construye a lo largo de los meses, con la continuidad del contacto a lo largo del tiempo y también en la estabilidad de que sean las mismas personas para que el vínculo cobre fuerza y profundidad. (Di Bártolo & Seitún, 2019)

Guerrero (2018) incluye también otras características del vínculo de apego:

Asimétrico: son los niños/as quienes se apegan a los padres o adultos y no al revés, ya que son los mayores quienes tienen la responsabilidad de brindar cuidados físicos y afectivos. Ya lo decía Bowlby que se busca el contacto con otro individuo al que se siente “mejor capacitado” para enfrentar el mundo.

Universal: se da en las personas de todas las culturas, países y sociedades.

Por todo lo expuesto podemos afirmar que esta vinculación se da a partir de la interacción de dos personas, donde se enlazan dos elementos importantes: por un lado, las conductas del niño y, por otro, las conductas o respuestas de los adultos que se relacionan con él. Salinas Quiroz (2017) afirma que para que un vínculo de apego se construya se necesita que el niño experimente interacciones continuas con sus cuidadores.

“Por lo tanto, no es importante un enriquecimiento orquestado, sino un millón de pequeños actos de respuesta a las necesidades diarias del niño. En función del patrón de respuesta del cuidador, el niño desarrolla un modelo de funcionamiento interno, un paradigma que tiene de sí mismo y que afectará a sus futuras relaciones.” (L'Ecuyer, 2015)

Mary Ainsworth, psicóloga y discípula de Bowlby, realiza una investigación de laboratorio a través de un conjunto de situaciones experimentales conocida como la “situación extraña”. En ella evalúa el tipo y calidad del apego que el niño desarrolla con su madre durante el primer año de vida, mediante el encuentro y separación entre ambos, y también acerca de cómo responde ante una persona conocida (madre) y ante otra desconocida (extraño).

De la observación respecto a la reacción de los niños/as ante estas situaciones surgen según Polaino-Lorente y Meca Rodríguez de Rivera (1998) dos tipologías del apego: el apego seguro y el apego inseguro.

Al hablar de apego, Salinas Quiroz (2017) expresa que “al tratarse de un vínculo emocional, no es observable, sino que se infiere a partir de conductas.” Por lo que afirmamos que las tipologías de apego se expresan en manifestaciones de conductas de las personas que participan en ese vínculo.

Por otro lado, Guerrero (2018), al explicar qué lleva a un niño a desarrollar un tipo de apego y no otro afirma que se dan en función a la respuesta sensible o no sensible por parte de los adultos ante las necesidades de los niños/as.

2.4 Apego inseguro

Este tipo de apego es el resultado de no haber atendido las necesidades de los niños/as, de forma oportuna y consistente. *“Todo ello lleva al niño, adolescente y eventual adulto a tener baja autoestima, alta inseguridad, bajas competencias sociales y resistencia a explorar lo desconocido...”* (L'Ecuyer, 2015)

Los niños/as evaluados con apego inseguro tienen características diferenciales, para lo cual es conveniente citar a Rojas Estapé (2021), quien subdivide el apego inseguro en tres tipos, brindando algunas manifestaciones de conductas que ayudan a identificarlos:

Ansioso/ambivalente: se da cuando un niño tiene una necesidad y el cuidador reacciona de forma exagerada. La clave de este tipo de apego inseguro está en la inconsistencia de los padres, por tanto, el niño no sabe qué esperar y no tiene confianza en que sus padres sean capaces de responder a sus demandas.

Evitativo: la madre desatiende reiteradamente las necesidades del niño, impidiendo que se desarrolle el sentimiento de confianza. Al separarse del progenitor, suelen concentrarse en los juguetes y evitan el contacto cercano. Se desconectan del mundo emocional y parece no importarles la separación de su madre.

Desorganizado: es una mezcla entre el ansioso y el evitativo, donde el niño tiene comportamientos contradictorios con tendencias a conductas explosivas y con grandes dificultades para entenderse con su cuidador.

Se puede afirmar que, los niños/as apegados de forma insegura se configuran como una posible población de riesgo, puesto que este factor contribuye al desarrollo de ciertos trastornos en la formación de la personalidad, sobre todo en lo que respecta al sentimiento de seguridad, necesario para un desarrollo integral y sano.

2.5 Apego seguro, vínculo de crecimiento y aprendizaje

L'Ecuyer (2015) expresa que *“el apego seguro de un niño va en función de la sensibilidad que su principal cuidador tiene hacia la resolución puntual de sus necesidades básicas...esa sensibilidad es dar respuesta, sintonizar con la realidad del niño...lo que lleva al niño a una alta autoestima, seguridad emocional, altas competencias sociales, e interés en explorar lo desconocido...”*

Esta expresión de las conductas del vínculo de apego seguro es lo que más se asemeja a una definición, por lo que sobre ella fundamentaremos nuestra investigación, en la cual, la autora nos explica que para que este vínculo se realice es necesario que el adulto referente posea unas determinadas características al brindar esas respuestas ante las necesidades del niño, sentando así una “base segura”, para el desarrollo de aprendizajes.

Para ello, se hace necesario traer a relucir el constructo “sensibilidad”, al que alude nuestra autora y otros autores cuando hablan de apego seguro. Salinas Quiroz (2017) lo expresa aclarando que se hace necesario evaluar también la sensibilidad de quien cuida o la calidad del ambiente de cuidado, en la relación de apego.

“Por lo que a continuación, se explicará dicho constructo y las dimensiones identificadas que lo conforman, identificadas en este trabajo de investigación.

2.6 La sensibilidad de la figura de apego seguro

Mary Ainsworth fue la primera en utilizar el constructo “sensibilidad materna”, para referirse a la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del infante, interpretarlas correctamente y responder pronta y apropiadamente. (Salinas Quiroz y otros, 2015)

L'Ecuyer (2015) señala la “sensibilidad” del principal cuidador como uno de los elementos más sobresalientes que facilitarían el desarrollo del apego seguro. “*Esa sensibilidad es dar respuesta, sintonizar con la realidad del niño, con sus necesidades cotidianas...*” De esta forma el adulto emite el mensaje al niño de que “vale la pena”, que “puede confiar en los demás”, y que “es competente”. El resultado es apego seguro que lo lleva a una “*alta autoestima y sentido de seguridad emocional, altas competencias sociales e interés por explorar lo desconocido.*”

La autora antes citada explica que en función de las respuestas sensibles que da el cuidador se desarrolla un modelo de funcionamiento interno en el niño que se configura como un paradigma que tiene de sí mismo y que, de algún modo, afectará sus futuras relaciones.

“De hecho, los estudios confirman que el apego seguro facilita la exploración, porque en esos casos el niño usa su principal cuidador como “base de exploración” que le da seguridad para ir cada vez más lejos en el descubrimiento de la realidad. Por este motivo, los niños con apego seguro son más seguros de sí mismo y más curiosos intelectualmente.” (L'Ecuyer, 2015)

Por el contrario, si un niño no es atendido en sus necesidades básicas y afectivas puede desarrollar un modelo de funcionamiento interno de que “no vale”, no puede confiar en los demás, el mundo es hostil, y el resultado será un apego inseguro.

La sensibilidad del cuidador o figura de apego es tan importante que es nombrada como una de las características para promover un cuidado de calidad en la infancia. Así lo afirma Carbonell (2013), y define a la misma como la “*habilidad de la madre o cuidador principal de estar alerta a las señales comunicativas del niño, interpretarlas adecuadamente y responderlas pronta y correctamente.*”

Salinas Quiroz (2017) citando a otros investigadores precisaba que “*en el contexto de jardines infantiles, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura niño-CSP, la sensibilidad de la CSP es fundamental...*”

Por lo que evaluar la sensibilidad del docente tiene gran importancia, no solo para evaluar si atiende o no las necesidades físicas y emocionales de los niños/as, sino también si se ajustan a las particularidades de estos y al momento evolutivo. (Salinas Quiroz, 2017)

A continuación, se desarrollarán algunas de las dimensiones de “sensibilidad” identificadas en este trabajo, que manifiestan las personas que generan apego seguro, a partir del aporte teórico realizado por L'Ecuyer (2015).

2.6.1 Capacidad de decodificación del lenguaje verbal y no verbal

Carbonell (2013) describe esta dimensión como la capacidad de estar alertas a las señales comunicativas del niño e interpretarlas adecuadamente.

Sabemos que los niños/as pequeños por su falta de desarrollo oral y su incapacidad para expresar lo que sienten tienen la necesidad de que los adultos comprendan y entiendan lo que necesitan o cómo se sienten.

En relación a esta dimensión, Guerrero (2018) define a las personas que fomentan el vínculo de apego seguro a aquellas capaces de “decodificar”, explicando al niño, en un lenguaje adecuado a su edad, lo que le pasa o siente, lo que ocurre a su alrededor o lo que ocurre en el mundo. Esto sucede porque los niños/as son muy buenos captadores de información, pero malos intérpretes, necesitando respuestas concretas y coherentes por parte de los adultos referentes.

Siguiendo con lo aportado por L'Ecuyer, la segunda parte alude a dar respuesta, pero para dar respuesta, es necesario que el adulto se encuentre disponible para el niño y este lo perciba así. Esto se relaciona que ver con la disponibilidad afectiva.

2.6.2 Disponibilidad afectiva

Carbonell (2013) sostiene que permitir la cercanía y contacto físico, tiene que ver con estar dispuesto emocionalmente para el niño, mostrar gusto por estar y compartir con él.

En ese tipo de disponibilidad el niño se hace fuerte con la seguridad de que sus figuras de apego estarán “dispuestas” si las necesita, lo que le genera confianza y una base segura para avanzar en el descubrimiento de la realidad.

“Responder y estar consistentemente disponible para un bebé o un niño, lejos de malcriarlo o volverlo dependiente, lo fortalece y lo vuelve autónomo. La independencia no proviene de un entrenamiento en la independencia, sino de contar con figuras sensibles capaces de estar ahí si hace falta, que lo calmarán si está angustiado, lo protegerán si se siente asustado, lo alentará si necesita estímulo, lo nutrirán si se debilita.” (Di Bártolo & Seitún, 2019)

La disponibilidad de la figura de apego da lugar a la independencia y cumple aquí dos funciones: la de base, desde donde el niño parte para explorar y la de puerto, que le permite volver al refugio cuando lo necesita, es decir la “base segura”.

Si bien, los niños cuando son pequeños son muy dependientes de los adultos, a medida que crecen ganan en autonomía. Un niño se convierte en autónomo si ha sido muy dependiente de sus cuidadores en la infancia. *“Los padres, al cubrir sus necesidades, van mostrando el camino hacia la autonomía. Parece contradictorio, pero*

demostrar acercamiento, compañía y afecto a un niño le ayuda a asentar las bases de la seguridad y la autoestima.” (Rojas Estapé, 2021)

En consecuencia, la disponibilidad afectiva, o “estar dispuesto emocionalmente” tiene que ver con la disponibilidad corporal, cálida, interesada, paciente y atenta a las necesidades de los niños, pero de manera consistente.

2.6.3 Incondicionalidad

La incondicionalidad es otra dimensión de la sensibilidad de las personas que generan apego seguro. Y se refiere a la capacidad de amar y aceptar la persona entera, sin condiciones, lo que brinda al niño seguridad. En el caso de los niños con apego seguro no están preocupados por la figura de apego.

“Un niño que sabe que cuenta con el amor, apoyo y protección de una figura de apego es libre para prestar atención completa a otros temas o actividades y no necesita dirigir continuamente su atención a ella.” (Di Bártolo & Seitún, 2019)

Al hablar de incondicionalidad también es fundamental expresar que ser incondicionales no implica satisfacer en todo al niño, tolerando cualquier tipo de conducta, ni pasar a ser esclavos de él. Por eso es preciso poner límites. *“La incondicionalidad no es sinónimo de jamás un no...”* (Di Bártolo & Seitún, 2019).

Para ser incondicional realmente, la figura de apego no deberá poner límites de cualquier forma. Los especialistas señalan la necesidad de que sea de manera clara y respetuosa. Por lo tanto, estas características serán una subdimensión, en el presente trabajo, de la incondicionalidad.

2.6.3.1 Límites claros y respetuosos: siguiendo en línea con las autoras antes citadas, *“el límite fortalece, tranquiliza, da seguridad y encauza la energía...”*, y *“en la infancia los límites los ponemos los adultos.”* Porque los adultos tienen experiencia y conocen los riesgos. Aunque no “saben todo”, saben más que los niños.

Di Bártolo y Seitún (2019) profundizan la idea afirmando que el buen límite se internaliza en la infancia, lo que facilita las cosas en la adolescencia y vida adulta. Transcurridos la etapa de los berrinches, que se presenta generalmente a los dos años de edad, los niños empiezan a hacer caso por amor y porque tienen seguridad y confianza en el vínculo con sus padres. Si no se ponen límites adecuados se prolonga indefinidamente la etapa de dependencia de los niños.

Saber esperar, frustrarse, tolerar un no como respuesta, enfrentar los contratiempos de la vida, conocer las consecuencias de sus conductas y decisiones, entre otros, son los resultados de aplicar límites con respeto, descritos por las autoras.

Por otra parte, Bilbao (2021) define al límite como una barrera que una persona pone a otra para evitar que la dañen o se haga daño a sí misma, y en el caso de los niños pequeños para protegerlos y brindarles seguridad de situaciones potencialmente peligrosas para su seguridad física o emocional. También para enseñarles cómo funcionan las personas, ya que cuando un adulto pone un límite, de alguna manera también le enseña al niño cómo debe poner límites a los demás.

El autor antes citado afirma que *“poner límites a las conductas poco adecuadas es muy importante, porque estamos evitando que se establezcan conexiones entre sus neuronas que no van a favorecer su desarrollo intelectual, emocional y social.”*

Algunos puntos claves que el autor cita para establecer límites sin que se den situaciones dramáticas, son los siguientes:

Pronto: se trata de prevenir que el niño realice la conducta negativa para evitar que esta se desarrolle o se convierta en hábito, impidiendo que se produzca una primera conexión negativa en el cerebro del niño.

Siempre: Corregir al niño no implica que este desista de hacer algo fuera de los límites. *“La clave para que los límites se hagan valer está en que estos estén claros y presentes en su cerebro en todo momento.”*

Con tranquilidad: para que sea de manera efectiva. Cuando a un niño se le grita se activa una parte de su cerebro que *“prácticamente inutiliza la zona de la corteza cerebral que se dedica a gestionar los límites.”* Y en estos casos, el niño no será capaz de escuchar, entender o aprender lo que se le está tratando de enseñar.

Con confianza: Una de las cosas más importantes cuando vamos a guiar a alguien es que esa persona confíe en que sabemos por donde la estamos guiando. Si el niño tiene claro lo que puede y no puede hacer, se siente más tranquilo y más motivado a la hora de seguir las normas que se le indican.

Con cariño: Cuando el límite es puesto con cariño, el niño entiende a la perfección que no es un ataque contra él, sino simplemente una regla que se debe cumplir. Su grado de frustración será mucho menor, y el adulto será capaz de establecer el límite, sin que se resienta la relación.

Guerrero (2018) expresa que “normas y límites claros” ofrecen un contexto seguro y positivo. Por lo que podemos afirmar que generan seguridad emocional y confianza en los niños.

2.7 El docente de Nivel Inicial como figura de apego seguro

En páginas anteriores se ha citado constantemente que el niño puede desarrollar vínculos de apego no solo con sus padres, sino también con otras figuras vinculares, y entre esas figuras se encuentra el docente de Nivel Inicial.

A continuación, se explicarán algunas de las razones por las que podemos considerar al docente como figura de apego seguro para los niños que transitan el Nivel Inicial.

2.8.1 Las edades de los niños

Hay muchos niños que cada vez acceden a la educación formal a edades más tempranas, cuando se encuentran formando sus redes emocionales, afectivas y de base segura.

“En la educación temprana, los afectos constituyen la nota emblemática del comportamiento infantil y de los aprendizajes que el niño realiza”. (Polaino-Lorente, 1998).

También Cantero (2010) citado en Escolano-Pérez y otros en el 2016, afirmaba que la necesidad de disponer de una figura de apego es parte de la naturaleza del ser humano, siendo *“notoria y relevante en la etapa infantil”*, dada la inmadurez y dependencia con la que llegamos a este mundo.

2.8.2 La necesidad de construir vínculos seguros en la etapa infantil

Para muchos niños/as el acceso al Nivel Inicial supone la primera separación del contexto familiar y por lo tanto del contacto de las primeras figuras de apego que le brindan seguridad. Entonces, se hace necesario que forme un nuevo vínculo de apego seguro con el docente, en el nuevo contexto, que le brinde confianza y seguridad para su desarrollo integral.

“Debe crearse un nuevo vínculo de apego entre el niño y el/la maestro/a que le ofrezca también en este nuevo contexto la seguridad y confianza que necesita para su desarrollo integral. Así, el maestro de Educación Infantil, con su disponibilidad y sensibilidad, constituye una figura esencial que debe servir de base segura para el desarrollo de sus alumnos.” (Escolano Pérez et al., 2016)

En el vínculo de apego la cantidad de tiempo compartido también es importante, y el tiempo que el docente pasa con el niño durante la jornada escolar es un elemento a tener muy en cuenta.

“El maestro comparte un gran número de horas diarias con sus alumnos, y es por ello que pasa a ser una figura de referencia en la vida del niño, con

capacidad de cumplir las funciones que caracterizan a la figura de apego principal.” (Gordillo Gordillo et al., 2016)

Los niños ingresan al jardín de infantes con un modelo de apego desarrollado con sus figuras de apego primarias que forman parte del contexto familiar. Al respecto, Beláustegui (2019), a partir de su investigación concluye no solo en que el docente pueda convertirse en una figura de apego, sino también en una figura de apego compensatoria o subsidiaria para aquellos alumnos que han desarrollado en sus vínculos previos a la escolarización, una base de apego insegura.

Igualmente, Carbonell (2013) al definir la calidad del cuidado infantil lo hace refiriéndose a los “comportamientos y estrategias que usan los cuidadores principales”, destacando como cuidadores principales a todos los adultos que apoyan el cuidado, “*así como maestras preescolares o de jardines infantiles*”.

Sierra García y Moya Arroyo (2012) también toman en cuenta a la Escuela Infantil como un entorno privilegiado de vinculación afectiva, ya que los niños pasan mucho tiempo en ella y resaltan el valor de conocer y reivindicar el rol del maestro como figura de apego.

En concordancia con los autores mencionados, Gordillo Gordillo et al. (2016) reafirman la idea que venimos desarrollando, destacando al docente como figura de apego y el modo en que el vínculo maestro-alumno es capaz de generar un desarrollo óptimo:

“Existe una relación directa entre el apego al maestro y el desarrollo óptimo del niño, de modo que el establecimiento de un apego seguro con el maestro, no solo favorece el desarrollo de los niños con una historia sana, sino que lo hace, en mayor medida, con aquellos niños con historias afectivas de apego inseguro. El maestro puede actuar como una nueva figura de apego...”

Los mismos autores destacan que la vinculación afectiva del niño con el docente es un verdadero motor de desarrollo y que para que esto se lleve a la práctica es necesario resaltar “*la importancia de la figura del maestro, su papel; cómo la posesión de unos adecuados conocimientos sobre el vínculo de apego, y la conciencia de lo que su propia figura representa puede ser y será determinante en el desarrollo y vida de sus alumnos.*” (Gordillo Gordillo et al., 2016)

Por todo lo expresado en este capítulo, queda fundamentado que el vínculo de apego seguro con el docente es un vínculo de crecimiento y desarrollo para los niños/as; y el Nivel Inicial un ámbito privilegiado por las edades tempranas en las que estos ingresan al sistema escolar.

Por lo tanto, se hace necesario evaluar la calidad de la relación del niño con su docente. “*Y la teoría del apego resulta un excelente marco de referencia*”, para estudiar las características de estas figuras. (Salinas Quiroz, 2017)

En consecuencia, resulta importante conocer algunas características o dimensiones con las que cuentan las personas que brindan apego seguro y los resultados que se observan en los niños, en relación al desarrollo de uno de los objetivos y sentidos a alcanzar en el Nivel Inicial.

“*...Acompañarlos en su proceso de desarrollo requiere de docentes mediadores sensibles, observadores, atentos a satisfacer sus necesidades e intereses, promoviendo el despliegue máximo de sus posibilidades.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

2.8.3 La necesidad de figuras subsidiarias para niños con apego inseguro

Los niños/as cuando ingresan al Jardín de Infantes ya han desarrollado vínculos con distintas personas, en especial con las de su contexto familiar. Por lo que podemos afirmar que ya han desarrollado alguno de los tipos de apego descritos.

Bowlby decía que el apego no es el resultado, sino más bien un proceso, citaba Guerrero (2018), y lo hace en función a explicar que el estilo de apego puede ser modificado por distintas circunstancias.

Beláustegui (2019) analizando la incidencia que se le reconoce a la figura del maestro en el desarrollo psicosocial de los niños, desde la Teoría del Apego, reconoce que el docente cumple con la función de figura subsidiaria en relación a los niños que tienen apego inseguro. “*Los estudios vinculados con la teoría del apego en el aula determinaron que es posible compensar una base insegura en el alumno a partir de estrategias positivas y respuestas sensitivas de parte del docente.*”

CAPÍTULO 3: AUTONOMÍA

En este apartado se tratará el concepto de autonomía, su importancia en el Nivel Inicial, la figura del docente en su desarrollo y las habilidades de autonomía de los niños/as que se expresan en la sala del Jardín.

3.1 Autonomía e identidad, procesos integrados

Para iniciarnos en la comprensión de este concepto, es primordial considerar que autonomía e identidad son procesos que se desarrollan de manera integrada en todas las personas y que se relacionan entre sí.

El Diseño Curricular Provincial del Nivel Inicial (2015), así lo expresa: “*...la autonomía se relaciona con la identidad y se expresa en la seguridad y confianza con la que el niño/a se desenvuelve.*”

Identidad y autonomía se despliegan gradualmente en los primeros años de vida, “*... y están condicionadas no solo por el desarrollo biológico, sino que también por el desarrollo neurológico, cognitivo y psicosocial.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

“*Se trata de procesos integrados especialmente relevantes en esta etapa de la vida, que se inician tempranamente y se desarrollan durante todo el período y más allá de los seis años.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2018)

Como el proceso de identificación es un proceso complejo, y requiere de un análisis que sea abordado por otros profesionales de las ciencias, en este estudio no se analizará.

Solo se abordará el proceso de autonomía, por contar con elementos que pueden ser observables y analizados desde los objetivos perseguidos en el Nivel Inicial y desde las conductas expresadas por los niños/as.

A continuación, se definirá lo que es autonomía, en relación a los niños/as, y cómo se podría identificar este saber prioritario del Jardín de Infantes, en relación a las habilidades de autonomía que deberían desarrollar los niños/as.

3.2 Definición de autonomía

El Diseño Curricular Provincial (2015), citando a Meurieu (1998) define a “*la autonomía como un proceso -no un estado definitivo y global- que se construye durante toda la vida.*”

Y continúa el mismo autor expresando que para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos y de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. (Dirección General de Escuelas, 2015)

En tanto que la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile (2020) sostiene que la autonomía se refiere a la:

“...capacidad que se va desarrollando progresivamente, a partir de una serie de habilidades que permiten a cada persona hacer sus propias elecciones, tomar decisiones y ser responsable por las consecuencias de las mismas. La autonomía, al igual que la adquisición de hábitos y habilidades, se ejercita desde pequeños/as a través de la interacción social.”.

Por otro lado, Castro Berna (2021) respecto a la autonomía infantil expresa que es *“la adquisición progresiva de la capacidad para valerse por sí mismo, en diferentes facetas de actuar o pensar.”*

Según las definiciones anteriormente propuestas, y contextualizándolas en relación a los niños del Jardín de Infantes, podemos concluir diciendo que la autonomía es un proceso multifacético que requiere el desarrollo de habilidades del niño en relación consigo mismo, con los pares y adultos, y con el medio.

De las definiciones se puede inferir que la autonomía se ejercita a partir de un progresivo despegue que hace el niño del adulto.

3.3 Factores que favorecen el desarrollo de la autonomía en los niños

Algunos de los factores que contribuyen a la construcción gradual del proceso de autonomía en los niños se relacionan con:

3.3.1 La necesidad de pasar de la dependencia a la independencia:

Papalia y otros (2005) explican que la culminación del período de lactancia, el control de esfínteres y el desarrollo progresivo del lenguaje son elementos que contribuyen a que el niño desarrolle la autonomía.

Estos hitos del desarrollo se dan entre los 18 meses a los 3 años de edad. Las autoras, citando a Erikson, se refieren a un cambio que se produce en los niños en el cual pasarían de un control externo al autocontrol.

Los niños de la segunda infancia gozan del despertar de la voluntad y la capacidad de hacerse entender con mayor claridad a partir del desarrollo del lenguaje, lo que los vuelve más autónomos. Esta autonomía no es ilimitada, se ven necesitados de adultos que establezcan límites adecuados. (Papalia y otros, 2004)

Estremera (s.f) expresa que *“la conquista de la autonomía es un proceso. A través de un largo recorrido, el niño no se convierte en un ser independiente, sino que pasa de la dependencia a la interdependencia.”*

L'Ecuyer (2022) al referirse a la edad de 0 a 6 años, sostiene que es en esa etapa donde el niño se encuentra en parte en casa y en la escuela y que “*necesita vida social, pero a la vez busca autonomía. Esa búsqueda se materializa en una necesidad de llevar a cabo actividades o trabajo, mediante su propio esfuerzo.*”

En tanto que el Ministerio de Educación de Chile (2020) analizando los hitos por los que transita un niño en la construcción de la identidad y autonomía, sostiene que de los 4 a 6 años (Nivel Transición) los niños/as expresan mayor conciencia de su cuerpo y mayor dominio de sus movimientos; como así también mayor capacidad de empatía y autorregulación, con mayor expansión del lenguaje. Estos elementos facilitarían también una creciente autonomía.

“De esta manera, vemos cómo durante estos primeros años los niños y niñas van avanzando en la construcción de la conciencia de sí mismo, como personas separadas de los otros, con potencialidades propias que los definen, y con capacidad de funcionar en su ambiente de modo cada vez más independiente y autovalente.” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

3.3.2 La familia

Podemos afirmar que es en el ambiente familiar donde se inicia el proceso de construcción de la autonomía de los niños/as, a partir de las experiencias vividas en ese ámbito tan particular.

Muchas veces la familia es potenciadora de dicho proceso, y otras tantas no contribuye en el desarrollo de esta capacidad.

La familia desempeña un rol decisivo y socializador, ya que en ella se aprenden las primeras normas de convivencia, las maneras y formas de pedir los requerimientos, crear consensos, etc. Se establecen vínculos de familia para ayudar a los niños a adquirir expectativas en los roles en los que les toque desenvolverse, y para desarrollar una relación afectuosa y de igualdad con el niño. Por ello, la familia ayuda a proyectar en el niño una imagen positiva para que se valore y se respete (De León, 2011, citado en Maldonado Palacios, 2017).

Se hace necesario, por lo tanto, el trabajo en equipo entre la familia y el Jardín, como ya hemos citado con anterioridad, para poder acompañar a esos procesos tan importantes para el desarrollo integral de los niños/as.

Al respecto Castro Berna (2021) afirma que “*... potenciar la autonomía de los niños y niñas es una tarea compartida entre padres o responsables que interactúan en las casas y de los educadores que acompañan su desarrollo en los establecimientos educacionales.*”

3.3.3 Autonomía, un aprendizaje y saber prioritario del jardín de infantes

Otro factor que contribuye al desarrollo de autonomía es que los niños/as concurran al Nivel Inicial, ya que uno de los aprendizajes prioritarios que se persigue allí es el que busca ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos “*la integración en la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el jardín*”, y “*la resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo*”. (Ministerio de Educación de Argentina, 2011)

También la Ley de Educación Provincial Pública 6970 propone la autonomía como uno de los objetivos que se pretenden alcanzar en el Nivel Inicial, a partir de la estimulación de la autonomía personal de los niños/as.

Así mismo, uno de los saberes que garantizan las trayectorias escolares de los niños en el Jardín de Infantes es que los niños/as puedan “*expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el ambiente social, cultural y tecnológico.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

Entonces podemos afirmar que el desarrollo del proceso de autonomía de los niños/as se da en relación consigo mismo y con los otros, expresado también por Maldonado Palacios (2017).

Y teniendo en cuenta las situaciones que a diario se viven en las salas del Jardín, la relación con el medio o ambiente donde el niño se desenvuelve también influye en el desarrollo del proceso de autonomía infantil y es una habilidad de la misma a ejercitar.

3.3.4 El vínculo afectivo con el docente, base segura de autonomía

La posibilidad de un entorno que permita el despliegue de las iniciativas de los niños/as es el vínculo afectivo que se genera con el docente, ya que “*es en este escenario en el que niño/a comienza a encontrarse con el otro. El adulto, al devolver una mirada de respeto y reconocimiento posibilita la elaboración paulatina de la confianza y seguridad en sus acciones.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

La presencia del docente, a partir de su disponibilidad emocional y afectiva, interpretando el lenguaje verbal y gestual de los niños/as, les brinda seguridad y confianza, y los ayuda a sentirse queridos, aceptados incondicionalmente y a experimentar una confianza en el mundo.

“*Esta relación significativa, a partir de la constitución del vínculo afectivo, es la que garantiza el proceso de construcción de la autonomía. Proceso que permitirá al niño/a distanciarse progresivamente del adulto sin temores ni*

angustias y vivir armoniosamente su creciente independencia.” (Dirección General de Escuelas, 2015)

Así es como el vínculo afectivo con el docente del jardín se convierte en garantía de construcción del proceso de autonomía infantil.

3.4 Expresión y claves para autonomía en la infancia

La confianza y seguridad con la que un niño se desenvuelve es la expresión de la autonomía. Puede, a partir de sus iniciativas comunicar pensamientos sentimientos, en relación consigo mismo, con los otros y con el medio en el cual se encuentra.

“Un niño o niña autónomo es aquel que es capaz de realizar por sí mismo aquellas tareas y actividades propias de las personas de su edad y de su entorno sociocultural; mientras que un niño o niña poco autónomo es una persona dependiente, que requiere ayuda continua, tiene poca iniciativa, y tiende a estar sobreprotegido por los otros.” (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Castro Berna (2021), citaba algunos consejos prácticos para fomentar la autonomía en los pequeños, como dejarlos realizar prácticas de alimentación, vestimenta e higiene, según sus posibilidades. El adulto debe estimular con elogio, sus logros. Y, *“recordar siempre que el error es parte del aprendizaje, lleva tiempo aprender, por tanto, no es conveniente la prisa.”*

3.5 Habilidades de autonomía infantil en el Nivel Inicial

En el Diseño Curricular Provincial de Nivel Inicial (2015), el Campo de Experiencia de la Construcción de la Identidad personal y social es el que se relaciona de manera estrecha con el desarrollo paulatino del proceso de autonomía infantil.

Y, se reafirma con el saber prioritario que cita: puedan *“expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el ambiente social, cultural y tecnológico.”* (Dirección General de Escuelas, 2015)

Es por esto que las habilidades a considerar en autonomía infantil son las que expresan:

- Relación con sí mismo
- Relación con sus pares y adultos
- Relación e interacción con el medio

Estas habilidades o relaciones de autonomía son ejes vertebradores del Campo de Experiencia de la Construcción de la Identidad personal y social.

Eje vertebrador: Relación con sí mismo

En este eje se espera que el niño/a adquiera habilidades de autocuidado en relación al propio cuerpo, hábitos de cuidado y prevención de la salud.

El autocuidado lleva al niño y niña a adoptar hábitos saludables (alimentación, higiene personal, seguridad) y a evitar situaciones riesgosas para su bienestar.

Que el niño aprenda a cuidarse a sí mismo tiene que ver con experiencias que ha tenido en las cuales otros adultos le han brindado primero cuidado y seguridad.

Por eso, el cuidado recibido por padres y maestros u otros adultos significativos “*es una fuente de aprendizaje de conductas de cuidado de uno mismo.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

Los hábitos de higiene, alimentación y orden, son propios del Nivel Inicial y forman parte de los modos de enseñanza. Los docentes deben ofrecer la posibilidad de:

“*...la continuidad en la promoción de hábitos necesarios para el desarrollo progresivo de la autonomía. Los niños/as necesitan encontrar regularidades en el jardín. Estas regularidades o “permanencias” de las personas, los tiempos y los objetos les da confianza y permite anticipar lo que vendrá.*” (Dirección General de Escuelas, 2015)

La autonomía no se limita al aprendizaje de hábitos de alimentación, higiene y vestimenta, pero, en los primeros años, es primordial el aprendizaje de los mismos ya que propician “*el despliegue al máximo de las potencialidades del niño y niña y su plena integración a los distintos sistemas sociales en los que comienza a participar, logrando progresivamente mayores niveles de autonomía.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

La mayoría de los niños/as hace la separación de sus familias por primera vez al ingresar al jardín, por lo tanto, hacerlo sin dificultad forma también parte de las conductas autónomas necesarias a desarrollar.

Eje vertebrador: Relación con sus pares y adultos

En esta edad los niños/as van desarrollando mayor capacidad de empatía y autorregulación, y una expansión del lenguaje, todo lo cual les posibilita funcionar con una creciente autonomía en su entorno físico y social. (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

Este desarrollo madurativo les permite ampliar su círculo social, en la vida del Jardín de Infantes, incluyendo en sus juegos y demás actividades a sus pares.

Maldonado Palacios (2017) expresa que los niños/as se enfrentan a un momento social. *“El niño en esta nueva etapa busca la manera de integrarse al grupo, escoge con quién o quiénes jugar...”*

En tanto que, en la relación con el adulto, el niño lo busca cuando no puede realizar alguna acción o expresar una idea o pensamiento. por sus propios medios, disponiendo de la figura adulta como un apoyo, puente y mediador a quien recurrir.

De allí se desprende qué tipo de apoyo o mediación realice el docente, como lo señala el Ministerio de Educación de Chile (2020) que considera que *“es muy importante apoyar al niño y niña, reconocerle sus esfuerzos y logros, ser empático, enseñarle en vez de corregirle, mostrarle los errores como oportunidades de aprendizaje, manifestarle que confiamos en él/ella y en sus capacidades.”*

Eje vertebrador: relaciones e interacciones con el medio

Las habilidades de autonomía en este eje tiene que ver con la *“relación con el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales: saberes que permiten desenvolverse en la vida social, decidir, enfrentar desafíos, expresar sentimientos y emociones...”* (Dirección General de Escuelas, 2015)

Algunas de las habilidades a desarrollar tienen que ver con saber pedir las cosas, siguiendo normas sociales como “por favor” y “dar las gracias”, respetar turnos en juegos, pedir prestado, evitar peligros, entre otras.

Maldonado Palacios (2017), acerca de las habilidades sociales expresa que *“el juego entre amigos se vuelve complejo y el número de conflictos es mayor. Así, aprende una serie de capacidades, por ejemplo: respeto, cooperación, tolerancia a sus compañeros, resolución de conflictos, incluso, comienza a asumir ciertas responsabilidades de acuerdo a su edad.”*

Por esto es necesario que el docente realice un buen acompañamiento, desde el vínculo afectivo, ofreciendo las herramientas necesarias para que los niños/as puedan ir resolviendo, gradualmente, los posibles conflictos entre sí.

CAPÍTULO 4: RELACIÓN ENTRE APEGO SEGURO Y AUTONOMÍA

4.1 El apego seguro, base de confianza y seguridad para la autonomía infantil

L'Ecuyer (2015) expresa que “*el apego seguro de un niño va en función de la sensibilidad que su principal cuidador tiene hacia la resolución puntual de sus necesidades básicas...esa sensibilidad es dar respuesta, sintonizar con la realidad del niño...lo que lleva al niño a una alta autoestima, seguridad emocional, altas competencias sociales, e interés en explorar lo desconocido...*”

Las consecuencias de un vínculo de apego seguro nombradas por la autora en la definición son habilidades de autonomía infantil.

También lo afirma Guerrero (2018) sosteniendo que autonomía y seguridad son las dos caras de una misma moneda y no se entiende la una sin la otra, y ambas se dan en el apego seguro.

Una de las necesidades básicas a ser satisfechas en los primeros años de vida es el sentimiento de “sentirse seguro”, por el cual el niño busca las figuras de apego porque con ellas se siente seguro. (Polaino-Lorente & Meca Rodríguez de Rivera, 1998)

Por eso la “base segura”, o “base de exploración” es la forma en que el niño dispone del adulto que le brinda seguridad y confianza para ir cada vez más lejos en el descubrimiento de la realidad, lo que le permite nuevos aprendizajes

El concepto “base segura” es un concepto introducido por Mary Ainsworth (Bowlby, 1995).

Si consideramos la fragilidad con la que venimos a este mundo podemos afirmar que somos seres dependientes de otros, que, con el transcurso del tiempo, nos convertirnos en seres independientes o autónomos.

Bowlby (1995) ya lo señalaba indicando que una figura de apego accesible y sensible brinda al otro “*un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alienta a valorar y continuar la relación.*”

Di Bártolo y Seitún (2019), acerca de esta idea de “base segura” sostienen que el vínculo de apego es un vínculo emocional, particular, único y lo que lo distingue justamente es “*que proporciona seguridad y permite recuperar el equilibrio emocional cuando se perturba...*”

Las autoras antes citadas, aclarando esta idea, asignan dos funciones a las figuras de apego seguro: por un lado, la función de puerto, que permite volver a buscar refugio cuando se necesita, y la función de base, que permite el alejamiento para explorar.

Salinas Quiroz y otros (2015) recurren constantemente al elemento “base segura”, inclusive hasta definirlo como un indicador de la calidad educativa para la primera infancia. Para lo cual se necesita “cuidadores secundarios profesionales” sensibles, disponibles y responsivos que colaboran con las familias (cuidadores principales), trasladando la situación al contexto educativo.

También algunas investigaciones recientes han demostrado que muchos niños/as utilizan a sus figuras de apego seguro, como base para la exploración del aula. (Oren, 2006, citado en Salinas Quiroz, 2017)

Salinas Quiroz (2015) en uno de los resultados de su investigación, evaluando la sensibilidad de las cuidadoras secundarias profesionales (características de las figuras de apego seguro) y el comportamiento de base segura de los niños/as encontró asociaciones estadísticamente significativas con el desarrollo sociocognitivo infantil.

La disponibilidad de la figura de apego está asociada a la autonomía y a la independencia y da lugar a la exploración óptima. (Di Bártolo & Seitún, 2019)

Chokler (2019) al desarrollar el concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, explica que para que un niño pueda sostener una actividad autónoma, una de las condiciones subjetivas es la seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de apego.

“Sin vínculo de confianza y seguridad, el niño puede tener serias dificultades para relacionarse con los demás y con el mundo.” (Bilbao, 2015)

L'Ecuyer (2015) afirma:

“De hecho, los estudios confirman que el apego seguro facilita la exploración, porque en esos casos el niño usa su principal cuidador como base de exploración que le da seguridad para ir cada vez más lejos en el descubrimiento de la realidad...los niños con apego seguro son más seguros de sí mismos y más curiosos intelectualmente.”

Por todo lo expuesto, afirmamos que resulta fundamental que se generen vínculos de apego seguro entre el docente y los niños/as del Nivel Inicial como base de seguridad y confianza, a partir de los cuales desarrollarán mayores niveles de autonomía infantil.

APARTADO METODOLÓGICO

Hipótesis

Los vínculos de apego seguro establecidos por docentes de salas de 4 “A” y “C” del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Transandino” inciden significativamente en el desarrollo de habilidades de autonomía en los niños/as.

Caracterización metodológica

Teniendo en cuenta la hipótesis y el estudio de las variables que se desarrollaron en este trabajo, el enfoque desde el cual se abordó fue cualitativo, ya que ambas variables hacen referencia a algunas características del comportamiento humano que son complejas, y que se infieren a partir de conductas observables de los sujetos participantes, así también como opiniones y creencias.

El alcance de esta investigación fue correlacional.

El diseño es no experimental, ya que no se creó ninguna situación particular para el mismo, sino que se observaron situaciones áulicas ya existentes, en las que no se pudo influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Se eligió trabajar sobre dos salas de 4 años de un Jardín Nucleado, considerando que dicha edad es el ingreso a la escolaridad para muchos niños, en ese ciclo de la Educación Inicial.

Se trabajó en la recolección de datos durante el mes de octubre, considerando un tiempo necesario, desde el inicio del año, de interacción entre niños/as y docentes, transcurridos seis meses de escolaridad.

Se incluyó a los padres de los alumnos/as, dentro de la muestra representativa, por la corta edad de los niños/as, y como parte importante de la comunidad educativa.

Muestra representativa

Niños/as: 37 de salas de 4 años “A” y “C”

Docentes: 2

Directivo: 1

Padres: 23 entre ambas salas

Instrumentos de recolección de datos

- 1- Entrevistas semiestructuradas a las dos docentes
- 2- Entrevista semiestructurada a la directora del Jardín
- 3- Observaciones participantes a las dos (2) docentes
- 4- Observaciones participantes a los niños de las (2) salas

5- Encuestas con preguntas cerradas, abiertas y escala de acuerdo, a los padres de ambas salas

Para los instrumentos 3 y 4 se utilizaron planillas de observaciones, y se realizaron una observación durante toda una jornada escolar por sala.

En tanto que las entrevistas a las docentes fueron realizadas durante la hora de desarrollo psicomotor (a cargo de otra docente) en una sala; y en la otra, un rato antes del ingreso de los niños al Jardín.

La entrevista con la directora fue realizada durante el transcurso de una mañana distinta a la de las observaciones, en la dirección del Jardín.

Las encuestas a los padres fueron realizadas a través de un formulario en línea de Google Forms. El enlace de dicho formulario fue el mismo para los padres de ambas salas participantes, a los cuales se les otorgó 15 días para responder, y en los que participaron 23 padres en total.

Definición conceptual de las variables

Apego seguro: “El apego seguro de un niño va en función de la sensibilidad que su principal cuidador tiene hacia la resolución puntual de sus necesidades básicas...esa sensibilidad es dar respuesta, sintonizar con la realidad del niño...lo que lleva al niño a una alta autoestima, seguridad emocional, altas competencias sociales, e interés en explorar lo desconocido...” (L’Ecuyer 2015)

Autonomía: “Capacidad que se va desarrollando progresivamente, a partir de una serie de habilidades que permiten a cada persona hacer sus propias elecciones, tomar decisiones y ser responsable por las consecuencias de las mismas. La autonomía, al igual que la adquisición de hábitos y habilidades, se ejerce desde pequeños/as a través de la interacción social.” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

Definición operacional de las variables

Apego seguro: es el vínculo afectivo establecido entre el niño y su docente. Este lazo surge cuando el educador manifiesta sensibilidad, disponibilidad afectiva e incondicionalidad, demostrando capacidad para decodificar tanto el lenguaje verbal como el gestual del niño/a, de manera consistente.

Dimensiones: Capacidad de decodificar el lenguaje gestual y verbal, disponibilidad afectiva e incondicionalidad (establecer límites claros y respetuosos).

Autonomía: es un proceso multifacético que requiere el desarrollo de habilidades del niño en relación consigo mismo, con pares y adultos y con el medio; y se ejercitan a partir de un progresivo despegue del adulto.

Dimensiones: habilidades de autonomía en relación consigo mismo, con pares y adultos, y con el medio

Análisis de datos

VARIABLE: APEGO SEGURO

En relación a los docentes, la sensibilidad puesta en juego en el vínculo que establecen con los alumnos es parte fundamental para desarrollar vínculos de apego seguro. Ya lo destacaba en la teoría Salinas Quiroz (2017) citando a otros investigadores en el que precisaba que “*en el contexto de jardines infantiles, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura niño-CSP, la sensibilidad de la CSP es fundamental...*”

Se identifican en este estudio, tres categorías en relación a la sensibilidad docente, que se analizaron a continuación, a partir de los datos obtenidos por los distintos instrumentos de recolección:

En relación a los docentes, la sensibilidad puesta en juego en el vínculo que establecen con los alumnos es parte fundamental para desarrollar vínculos de apego seguro. Ya lo señalaba en la teoría Salinas Quiroz (2017) citando a otros investigadores en el que precisaba que “*en el contexto de jardines infantiles, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura niño-CSP, la sensibilidad de la CSP es fundamental...*”

En relación al aporte teórico de L'Ecuyer (2015) que expresa que “*el apego seguro de un niño va en función de la sensibilidad que su principal cuidador tiene hacia la resolución puntual de sus necesidades básicas...esa sensibilidad es dar respuesta, sintonizar con la realidad del niño...lo que lleva al niño a una alta autoestima, seguridad emocional, altas competencias sociales, e interés en explorar lo desconocido...*”, se identifican en este estudio, tres categorías en relación a la sensibilidad docente, que se analizarán a continuación, a partir de los datos obtenidos por los distintos instrumentos de recolección:

1. Capacidad de decodificar el lenguaje verbal y gestual de los niños:

A partir de las observaciones realizadas a las docentes (**Anexo 2**), el gráfico 1 determinó que ambas escuchan a los niños/as, observando también el lenguaje gestual, poniendo en palabras sencillas lo que un niño/a siente y no es capaz de expresar por sí mismo. Lo que se relaciona directamente con lo expresado por Carbonell (2013), quien describe esta dimensión como la capacidad de estar alertas a las señales comunicativas del niño e interpretarlas adecuadamente.

La explicación de consignas, situaciones y preguntas de los niños/as en palabras sencillas y claras, y la expresión de afecto en momentos de necesidad obtuvo mayor frecuencia en una docente, en relación a su colega. Guerrero (2018) define a las personas que fomentan el vínculo de apego seguro a aquellas capaces de “decodificar”, explicando al niño, en un lenguaje adecuado a su edad, lo que le pasa o siente, lo que ocurre a su alrededor o lo que ocurre en el mundo. Ambas docentes reafirmaron la misma también en las entrevistas (**Anexo 4**), en las que manifestaron que resuelven la angustia de un niño/a “*por medio de la escucha atenta*”.

Estas conductas identificadas en las docentes también se pudieron comprobar a partir de la entrevista realizada a la directora del Jardín (**Anexo 4**), quien expresó que: “*En la agenda semanal de las docentes se trabajan las emociones, desde el preguntarle al niño cómo venís de la casa, ya está generando un vínculo...*”

En ese sentido también los padres aportaron datos relevantes, ya que el 91,3% (**Anexo 3.2**) expresaron que las docentes prestan atención a los estados emocionales de los niños/as, “*cuando se sienten escuchados, consolados y atendidos*”, y cuando “*están tristes*.” Estas afirmaciones respecto a las acciones docentes se relacionan con lo expresado por Violante y Soto (2011) aludiendo a las formas de fortalecer el vínculo con los niños en la que sostienen que “*...enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje, supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas...*”

La capacidad de decodificar el lenguaje verbal y gestual de los niños/as por parte de las docentes arrojó un 73,33%.

2. Disponibilidad afectiva

Carbonell (2013) sostiene que permitir la cercanía y contacto físico, tiene que ver con estar dispuesto emocionalmente para el niño, mostrar gusto por estar y compartir con él. En el **gráfico 2 (Anexo 2)** se pudo demostrar que ambas docentes se muestran cálidas y cercanas con los niños/as, demuestran interés por lo que ellos expresan verbal y no verbalmente, observándolos e interpretándolos en sus interacciones.

Violante y Soto, al reconocer como un pilar de la Educación Inicial al vínculo del niño con el docente sostienen que “*El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal...*” La que se observó en las docentes, que, a partir del lenguaje corporal invitaban a los niños a interactuar con ellas. **(Gráfico 2, Anexo 2).** También ofrecieron apoyo inicial, en algunas actividades, para luego retirarlo, favoreciendo autonomía, reforzando la teoría que expresa que ““*Responder y estar consistentemente disponible para un bebé o un niño, lejos de malcriarlo o volverlo dependiente, lo fortalece y lo vuelve autónomo...*” (Di Bartoló & Seitún, 2019).

La disponibilidad de la figura de apego da lugar a la independencia y cumple aquí dos funciones: la de base, desde donde el niño parte para explorar y la de puerto, que le permite volver al refugio cuando lo necesita, es decir la “base segura”. Esto quedó determinado a partir de las encuestas a los padres **(Anexo 3.5)**, ya que el 82,6% expresaron que los niños/as lograron un vínculo cercano con su docente, porque “*saben que la docente es su lugar seguro*”, y “*forjó un vínculo por el cual la tiene siempre presente.*”

En relación a lo antes expresado, en las entrevistas **(Anexo 4)** ambas docentes identificaron que los niños/as desarrollan un vínculo afectivo con ellas “*a partir de conductas de conexión emocional*”, y “*cuando el niño ingresa contento al jardín y está motivado para el aprendizaje*”, lo que se fortalece con la teoría que expresa que “... *Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.*” (Violante y Soto, 2011). En este sentido, esta afirmación quedó demostrada con la actitud de los niños/as al asistir al jardín **(Anexo 3.1)**, ya que el 82,6% se muestran contentos; y también el 95% de los padres **(Anexo 3.7)** sostuvieron que sus hijos/as reaccionan contentos cuando la docente los recibe y despide del jardín.

Sin embargo, a partir del **gráfico 2 (Anexo 2)** se evidenció que una docente muestra mayor disponibilidad afectiva, en relación a su compañera, remarcando con su actitud que ... “*En la educación temprana, los afectos constituyen la nota emblemática del comportamiento infantil y de los aprendizajes que el niño realiza.*” (Polaino-Lorente, 1998).

De todos modos, si estar dispuesto emocionalmente tiene que ver con la disponibilidad cálida, interesada, paciente y atenta a las necesidades de los niños/as, pero de manera consistente, en este estudio se evidenció a partir del alto porcentaje de disponibilidad afectiva de las docentes que fue del 83,33%.

3. Incondicionalidad: establecer límites claros y respetuosos

Respecto a la incondicionalidad que brinda la figura de apego, Di Bártolo y Seitún (2019) expresaban que “*Un niño que sabe que cuenta con el amor, apoyo y protección de una figura de apego es libre para prestar atención completa a otros temas o actividades y no necesita dirigir continuamente su atención a ella.*” Este aporte teórico se vio reflejado en las expresiones de las docentes (**Anexo 4**), quienes sostuvieron que “*los niños disfrutan más sin estar pendientes a cómo reaccionará la docente, y es aquí donde la docente pasa a ser un lugar seguro*”, y “*se involucran más en el aprendizaje*”, “*a partir del vínculo afectivo los niños me buscan solo cuando me necesitan, sabiendo que pueden contar conmigo.*”

El apoyo y la protección, como incondicionalidad de las docentes, también se vio reflejado en el gráfico 3 (**Anexo 2**), ya que ambas mantienen cercanía física con los niños/as, para percibirse de sus estados de ánimo, situaciones y actividades y son capaces de dividir la atención entre los niños/as y otras personas.

Ser incondicionales, tiene que ver con brindar seguridad, es decir, también implica establecer límites claros y respetuosos. Al respecto Di Bártolo y Seitún (2019) afirman que “*el límite fortalece, tranquiliza, da seguridad y encauza la energía...*”; y “*en la infancia los límites los ponemos los adultos.*” Por eso, a partir del gráfico 3 (**Anexo 2**), esta subcategoría quedó manifestada, ya que las docentes, aunque no utilizan dibujos o pictogramas en las salas pueden aplicar límites con firmeza, pero sin hostilidad, y se mostraron comprensibles ante los sentimientos de los niños/as.

En relación a los límites, el 82,6% de los padres (**Anexo 3.4**) expresaron que sus hijos/as se muestran receptivos de las reglas y normas de convivencia que las docentes enseñan, ya que comentan en casa lo que “*explica la seño sobre los límites*”, “*tratan de reproducir las normas del jardín en casa.*”

También, en relación a las formas de establecer límites, Bilbao (2021) citaba que se debe hacer “pronto” entre los puntos clave, para evitar situaciones dramáticas. Una de las docentes así lo hizo, lo que muestra el gráfico 3 (**Anexo 2**), tratando de prevenir que los niños/as realicen la conducta negativa, anticipando las consecuencias de las acciones. Esta docente expresó mayor incondicionalidad en relación a este punto, con respecto a su compañera.

Guerrero (2018) expresa que “normas y límites claros” ofrecen un contexto seguro y positivo. Por lo que podemos afirmar que generan seguridad emocional y confianza en los niños, lo que quedó demostrado en este estudio, en el gráfico 3 (**Anexo 2**) en la satisfacción de los padres por el trato de la docente hacia los niños/as que fue del 87% (**Anexo 3.6**). Así mismo, la seguridad y confianza de los niños/as con las docentes, se expresó en un 87% (**Anexo 3.3**).

A partir de las observaciones, la incondicionalidad docente fue de un 60,41%.

VARIABLE AUTONOMÍA

Las Habilidades de autonomía infantil se establecieron a partir de las siguientes categorías:

1. En relación consigo mismo

En la **tabla 1 (Anexo 2)** se determinó que más del 75% de los alumnos/as evidenciaron iniciativas en las propuestas de comer, lavarse y servirse los alimentos, siguiendo dichas rutinas. También pudieron colocarse la mochila sin ayuda y recogieron los juguetes, guardándolos en el lugar dispuesto a tal fin. Estas conductas fueron reafirmadas por los padres (**Anexo 3.8**), ya que el 69,56% expresó que sus hijos/as tienen nuevas conductas de autonomía en relación a los hábitos de higiene, orden y alimentación, en palabras tales como “*permanece más tiempo sentado a la hora de comer*”, “*va al baño solo y se limpia sin ayuda*”, “*se viste solo*”, “*guarda los juguetes*”, entre otras. Lo que se relacionó con la teoría que sostiene que el aprendizaje de los hábitos de alimentación, higiene y vestimenta propician “*el despliegue al máximo de las potencialidades del niño y niña y su plena integración a los distintos sistemas sociales en los que comienza a participar, logrando progresivamente mayores niveles de autonomía.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Las docentes también reconocieron como logros en autonomía, gracias al vínculo afectivo “*el aprendizaje de las rutinas de higiene y merienda*” y el “*despegue de los niños/as de las familias sin dificultad*”. (**Anexo 4**)

2. En relación con pares y adultos

Maldonado Palacios (2017) expresa que los niños/as se enfrentan a un momento social. “*El niño en esta nueva etapa busca la manera de integrarse al grupo, escoge con quién o quiénes jugar...*”. Esto que requiere de nuevas habilidades de autonomía, que se reflejaron en este trabajo. Más del 75% de los alumnos/as de ambas salas pidieron ayuda al docente y/o a otros compañeros cuando lo precisaron; también eligieron juegos y compañeros de juegos por sí mismos. (**Tabla 1, Anexo 2**) Sin embargo, la proporción de niños/as que se inician en el reconocimiento de sus propias emociones y de los estados emocionales de sus compañeros arrojó más del 50%, en la misma tabla.

El Ministerio de Educación de Chile (2018) sostiene que la expansión del lenguaje, en esta edad posibilita a los niños/as funcionar con una creciente autonomía en su entorno físico y social. Lo que quedó demostrado en este trabajo, ya que más del

75% de los alumnos/as expresaron verbalmente a sus docentes y compañeros vivencias de la vida cotidiana y se presentaron diciendo su nombre (**Tabla 1, Anexo 2**). También se reafirma en las respuestas de los padres, ya que el 91,30% de ellos cuentan que sus hijos también narran vivencias del jardín en casa (**Anexo 3.7**).

En la **Tabla 1 (Anexo 2)** se determinó que más del 75% de los niños/as buscaron a las docentes como base segura, y luego exploraron de manera independiente, lo que se fortalece con la teoría que expresa que, “*en la relación con el adulto, el niño lo busca cuando no puede realizar alguna acción o expresar una idea o pensamiento. por sus propios medios, disponiendo de la figura adulta como un apoyo, puente y mediador a quien recurrir.*” En relación a esa afirmación teórica también el 73,9% de los padres expresaron total acuerdo respecto a que el vínculo de sus hijos/as con la docente los ayuda a animarse a realizar actividades por sí mismos y que los niños/as reciben apoyo de la docente cuando lo necesitan, pero también oportunidades de actuar con autonomía. (**Anexo 3.11 y 3.12**)

Se determinó, por lo tanto, el uso habilidoso del docente como base segura o base de exploración por parte de los alumnos/as en el rumbo hacia nuevos aprendizajes. Esto quedó de manifiesto también, a partir de las prácticas docentes que favorecieron simultáneamente el apego seguro y la autonomía, como las expresadas por las docentes en las entrevistas: “*incentivando a los niños a seguir explorando*”; “*creando el clima necesario para que resuelvan problemas simples*”, “*dándoles el espacio para que hagan todo lo que puedan de forma más autónoma, a partir del ensayo y el error*”, entre otras. (**Anexo 4**). Lo que se relaciona con la teoría que expresa que “*es muy importante apoyar al niño y niña, reconocerle sus esfuerzos y logros, ser empático, enseñarle en vez de corregirle, mostrarle los errores como oportunidades de aprendizaje, manifestarle que confiamos en él/ella y en sus capacidades.*” (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

3. En relación e interacción con el medio

Las habilidades de autonomía en este sentido, expresan la “*relación con el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales: saberes que permiten desenvolverse en la vida social, decidir, enfrentar desafíos, expresar sentimientos y emociones...*”, remarca la Dirección General de Escuelas (2015). Esto se pudo comprobar, a partir de las habilidades de autonomía infantil que los niños/as desarrollaron: más del 50% ponen en palabras sus emociones o necesidades y más del 75% ante un conflicto con los compañeros, piden ayuda al docente para resolverlo.

Mientras que más del 50% resolvieron situaciones de complejidad simple. (**Tabla 1, Anexo 2**)

En relación a si el clima emocional del aula favorece la confianza y exploración se determinó una diferencia de porcentaje entre una sala y otra, con el 50% en una sala, y el 75% en la otra. (**Tabla 1, Anexo 2**) Los padres de los niños/as también expresaron en un 73,9%, total acuerdo en que el clima del aula favorece simultáneamente la confianza y exploración de los niños/as. (**Anexo 3.14**)

Por otro lado, el 52,2% de los padres expresaron total acuerdo en relación a si el jardín los orienta en cómo acompañar la autonomía de sus hijos/as en el hogar. Este menor porcentaje se relaciona con las respuestas de la directora del Jardín (**Anexo 4**) quien sostuvo que los indicadores que evalúan apego y autonomía “*son una debilidad porque no se terminan de visibilizar.*”

Principales hallazgos

Los principales hallazgos de esta investigación confirman que las docentes demuestran un alto nivel en la capacidad para decodificar el lenguaje verbal y gestual de los niños/as (73,33%), y uno mayor en cuanto a la disponibilidad afectiva (83,33%), permitiendo que los niños/as se sintieran seguros y confiados. En cuanto a la incondicionalidad de las docentes se determinó un porcentaje menor, del 60,41%, pero superior a la media. Estos resultados confirman que se establecieron vínculos de apego seguro entre docentes y alumnos/as, ya que las docentes fueron “base segura” para la exploración de los niños/as, que incidieron en el desarrollo de habilidades de autonomía infantil.

Si bien se evidenciaron altos niveles en el desarrollo de autonomía infantil, quedaron expuestas dos necesidades en relación a la misma: que se visibilicen los avances en el desarrollo de la autonomía de los niños, y que desde el Jardín se oriente a los padres respecto a cómo acompañar este desarrollo, desde sus hogares.

En relación al porcentaje de incondicionalidad, a la hora de establecer límites claros y respetuosos por parte de las docentes, también es insumo posible de mejora.

CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación se inició con el objetivo principal de analizar la relación entre los vínculos de apego seguro establecidos por las docentes y alumnos/as de salas de 4 “A” y “C” del Jardín de Infantes Nucleado N° 0-152 “Tren Trasandino” y el desarrollo de la autonomía en los niños/as.

*Se concluye, a partir del análisis de datos, que la sensibilidad de las docentes para interpretar las necesidades de los niños/as a partir del lenguaje verbal y no verbal se relaciona con el desarrollo de vínculos de apego seguro, determinando que están alertas a las señales comunicativas de los niños/as y pueden interpretarlas adecuadamente (Carbonell, 2013). Además, en palabras de Guerrero (2018), son capaces de “decodificar”, explicando al niño, en un lenguaje adecuado a su edad, lo que le pasa o siente, lo que ocurre a su alrededor o lo que ocurre en el mundo.

*La disponibilidad afectiva de las docentes cuando se relacionan con sus alumnos/as establecen bases seguras para establecer vínculos de apego seguro. Se demuestra la misma a partir de los altos porcentajes arrojados en el análisis de datos, reafirmando lo que sostiene la teoría que expresa que *“la disponibilidad de la figura de apego da lugar a la independencia y cumple aquí dos funciones: la de base, desde donde el niño parte para explorar y la de puerto, que le permite volver al refugio cuando lo necesita, es decir la “base segura”*. (Di Bártolo y Seitún, 2019).

*La incondicionalidad de las docentes al establecer límites claros y respetuosos se asociaron con comportamientos de seguridad emocional y confianza en los niños. Guerrero (2018) expresa que “normas y límites claros” ofrecen un contexto seguro y positivo. La disponibilidad de la figura de apego está asociada a la autonomía y a la independencia y da lugar a la exploración óptima. (Di Bártolo & Seitún, 2019)

* Por lo tanto, podemos afirmar que existe relación entre la sensibilidad docente y el establecimiento de vínculos de apego seguro en las salas de 4 “A” y “C”, fortaleciendo la teoría de L’Ecuyer (2015) al expresar que el *“el apego seguro de un niño va en función de la sensibilidad que su principal cuidador tiene hacia la resolución puntual de sus necesidades básicas...esa sensibilidad es dar respuesta... sintonizar con la realidad del niño...”*

*La calidad del vínculo de apego seguro de los niños de salas de 4 “A” y “C” con las docentes se relaciona con el desarrollo de habilidades de autonomía infantil. Las habilidades que se identificaron en los niños/as en este trabajo son en relación consigo mismo, con pares y adultos y con el medio. Lo que se evidencia en el análisis de datos, y queda demostrado por el alto porcentaje de niños/as que las alcanzaron, y por las prácticas docentes identificadas en este trabajo que favorecieron simultáneamente el apego seguro y la autonomía infantil. Reafirmando lo que expresa Chokler (2019) al

desarrollar el concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, explicando que para que un niño pueda sostener una actividad autónoma, una de las condiciones subjetivas es la seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de apego.

Por lo tanto, se comprueba la hipótesis, afirmando que los vínculos de apego seguro establecidos por docentes de salas de 4 “A” y “C” inciden significativamente en el desarrollo de habilidades de autonomía infantil.

La culminación de este arduo y complejo trabajo sugiere llevar adelante futuras investigaciones respecto al vínculo de apego seguro y la autonomía infantil en un trabajo mancomunado con profesionales de las ciencias de la educación y psicólogos.

En función a los hallazgos principales de estudio, como aporte desde la asesoría pedagógica, y reafirmando que siempre es posible mejorar la “sensibilidad docente” para establecer vínculos de apego seguro con los alumnos se propondría una guía de autoevaluación para las docentes del Jardín, con los indicadores propuestos en este trabajo, para que las ayude a formar relaciones de base segura con los niños/as.

Respecto a la incondicionalidad docente, a la hora de establecer límites claros y respetuosos, se sugeriría a las docentes como recurso pedagógico, el uso de dibujos o pictogramas de las normas de convivencia en la sala, para que los niños/as puedan visualizarlas en el día a día. También la anticipación constante de la consecuencia de las acciones, sería otro recurso pedagógico que se propondría a las docentes, para evitar conductas inapropiadas de los alumnos/aa.

En relación a la autonomía, se realizaría un trabajo colaborativo entre docentes, asesoría pedagógica y equipo directivo en la elaboración de indicadores concretos que expresen, en forma graduada, el desarrollo de la autonomía infantil. Para tal fin se tomarían como insumo de trabajo las rúbricas de evaluación de capacidades, propuestas por el Gobierno escolar de la provincia de Mendoza, relacionándolas con los indicadores propuestos en este trabajo. También se brindaría orientación a los padres respecto a cómo acompañar el desarrollo de la autonomía infantil, desde sus hogares, en función a los indicadores elaborados, a partir de talleres formativos.

De este modo, la implicancia de todos los adultos que se relacionan con los niños/as y que forman parte de su mundo afectivo trabajarían en conjunto para el logro de un verdadero desarrollo integral.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DE SALAS DE 4 AÑOS

- 1- ¿De qué forma identifica si un niño está desarrollando un vínculo afectivo seguro con usted?
- 2- ¿Cree que la calidad del vínculo que establece con cada niño influye en su sentimiento de seguridad y confianza dentro del aula? ¿Cómo se da cuenta de esta situación en el aula?
- 3- ¿Utiliza algunas estrategias específicas para construir y fortalecer vínculos de afecto seguros con los niños, especialmente al inicio del ciclo escolar o con niños que muestran dificultades?
- 4- ¿Cómo resuelve cuando un niño está angustiado por algo o necesita consuelo? ¿De qué manera aborda la situación para reforzar el vínculo afectivo y ayudarlo a sentirse seguro nuevamente?
- 5- En su experiencia, ¿cómo observa que un vínculo afectivo cercano con usted impacta directamente en el niño en las iniciativas de explorar y ser más independiente en la sala?
- 6- ¿Podría dar un ejemplo concreto de un niño que, gracias al vínculo afectivo con usted, ha logrado desarrollar una nueva habilidad autónoma o superar un desafío?
- 7- ¿Cuál es el papel que juega usted, como figura vincular, en el proceso de "soltar" y "dejar ir" gradualmente a los niños para que exploren y resuelvan problemas simples por sí mismos?
- 8- ¿Cómo equilibra el ofrecer apoyo y consuelo (reafirmando el vínculo) con el fomentar la autonomía y la independencia en las actividades diarias del aula?
- 9- En su opinión, ¿qué importancia tiene a largo plazo el hecho fomentar vínculos afectivos seguros en la etapa del nivel inicial para el desarrollo de la autonomía de los niños?
- 10- ¿Conoce o ha escuchado hablar de la Teoría del Apego? Si su respuesta es afirmativa, ¿De qué manera esta teoría influye en su práctica pedagógica?
- 11- ¿Qué apoyos institucionales (capacitaciones, espacios de reflexión, acompañamiento directivo) recibe para trabajar el vínculo afectivo y la autonomía?
- 12- ¿Qué obstáculos identifica para sostener vínculos de apego seguro con todos los niños?

13- ¿Cómo evalúa los avances en autonomía infantil a lo largo del año?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTORA DEL JARDÍN

- 1- ¿Cómo se ajustan las políticas educativas a nivel institucional, emanadas desde el gobierno escolar provincial, que buscan fortalecer la relación de los docentes con los niños?
- 2- ¿Cómo se manifiesta la vinculación afectiva entre docentes y estudiantes en el día a día del Jardín?
- 3- ¿De qué manera los proyectos educativos institucionales (PEI) o las planificaciones curriculares fomentan activamente el desarrollo de esta relación?
- 4- ¿Cree que un vínculo afectivo cercano del niño/a con su docente puede potenciar mayores niveles de autonomía infantil? ¿Por qué?
- 5- ¿Desde la planificación docente se pueden observar actividades o estrategias que busquen potenciar el proceso de autonomía de los niños/as?
- 6- ¿Cómo se capacita o acompaña a los docentes en la implementación de estrategias que equilibren apego y autonomía?
- 7- ¿Qué indicadores utiliza la institución para monitorear avances en estos aspectos?

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE A DOCENTES DE SALAS DE 4

Capacidad de decodificar el lenguaje gestual y verbal de los niños				
Nº	Indicador	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	Escucha a los niños/as			
2	Escucha y observa el lenguaje gestual de los niños/as			
3	Pone en palabras sencillas lo que un niño/a siente y no es capaz de expresar por sí mismo			
4	Explica en palabras sencillas y claras consignas, situaciones y preguntas de los niños/as			
5	Expresa afecto en los momentos de necesidad			
1	La docente se muestra cálida y cercana			

2	Demuestra interés a lo que el niño/a expresa verbal y no verbalmente			
3	Se muestra paciente ante las conductas propias de los niños/as			
4	Observa e interpreta las interacciones de los niños			
5	El lenguaje corporal de la docente invita a la interacción afectiva			
6	Ofrece apoyo inicial y luego retira la ayuda progresivamente para favorecer autonomía			
1	Mantiene cercanía física con los niños para percibirse de los estados, señales y actividades de los niños/as			
2	Se muestra capaz de dividir su atención entre los niños/as y otras personas o cosas			
3	Utiliza dibujos o pictogramas de las normas de convivencia en la sala			
4	Aplica límites con firmeza, pero sin hostilidad			
5	Anticipa las consecuencias de acciones			
6	Muestra comprensión ante sentimientos de los niños/as			
7	Corrige la conducta inapropiada con respeto, involucrando en el diálogo al niño para que reflexione sobre la situación			
8	El docente promueve que los niños resuelvan conflictos entre pares con mínima intervención			

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE A NIÑOS/AS

En relación consigo mismo						
Nº	Indicador	Ningún alumno	Pocos alumnos (menos del 25%)	Algunos alumnos (entre el 25 y 50%)	Muchos alumnos (entre el 50 y el 75%)	Casi todos o todos los alumnos (más del 75%)
1	Se separan de sus familias sin dificultad					
2	Evidencian iniciativa en las propuestas de comer, lavarse y servirse los alimentos, siguiendo dichas rutinas, sin mediación docente constante					
3	Intentan colocarse la mochila, aunque no lo logren completamente					
4	Recogen los juguetes después de usarlos y saben el lugar donde guardarlos.					
1	Piden ayudan al docente o a otros compañeros cuando lo necesitan					
2	Eligen el juego por sí mismos					
3	Eligen compañeros de juego por sí mismos					
4	Expresan verbalmente al docente, compañeros u otras vivencias de la vida cotidiana					

5	Se presentan, diciendo su nombre				
6	Se inician en el reconocimiento de sus propias emociones y de los estados emocionales de los otros.				
7	El niño busca a la docente como base segura y luego explora de manera independiente.				
1	Ponen en palabras sus emociones o necesidades				
2	Ante un conflicto con los compañeros, piden ayuda al docente para resolverlo				
3	Negocian con sus compañeros para compartir juegos y juguetes				
4	Resuelven situaciones problemáticas de complejidad simple en la sala				
5	El clima emocional del aula favorece simultáneamente confianza y exploración				

ENCUESTAS SEMIESTRUCTURADAS A PADRES

Preguntas cerradas

Opción 1: SI

Opción 2: NO

Opción 3: A veces

Explique cómo se da cuenta, es decir, que conductas, qué dice su hijo/a

- 1- ¿Su hijo se muestra contento por asistir al jardín?
- 2- ¿Cree que el docente presta atención a los estados emocionales de su hijo/a?
Ejemplo: cuando llora lo consuela
- 3- ¿Piensan que su hijo/a se siente cómodo y seguro con su docente?
- 4- Su hijo/a se muestra receptivo de reglas y normas de convivencia que el docente le enseña
- 5- ¿Observan que su hijo/a logró un vínculo afectivo cercano a su docente?
- 6- ¿Cómo padres se muestran satisfechos con el trato de la docente hacia los niños/as?

Preguntas abiertas

- 7- ¿Cómo reacciona su hijo/a cuando el docente lo recibe al ingreso y cómo cuando lo despiden a la salida del jardín?
- 8- ¿Ha observado nuevas conductas de autonomía de su hijo/a en casa, a partir del jardín? ¿cuáles?
- 9- ¿De qué modo cree que el docente ha incentivado esas conductas autónomas de su hijo/a?
- 10- ¿Su hijo expresa vivencias del jardín?
- 11- ¿Qué cambios en la autonomía de su hijo/a atribuye directamente a la relación con la docente?

Responda Indicando su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

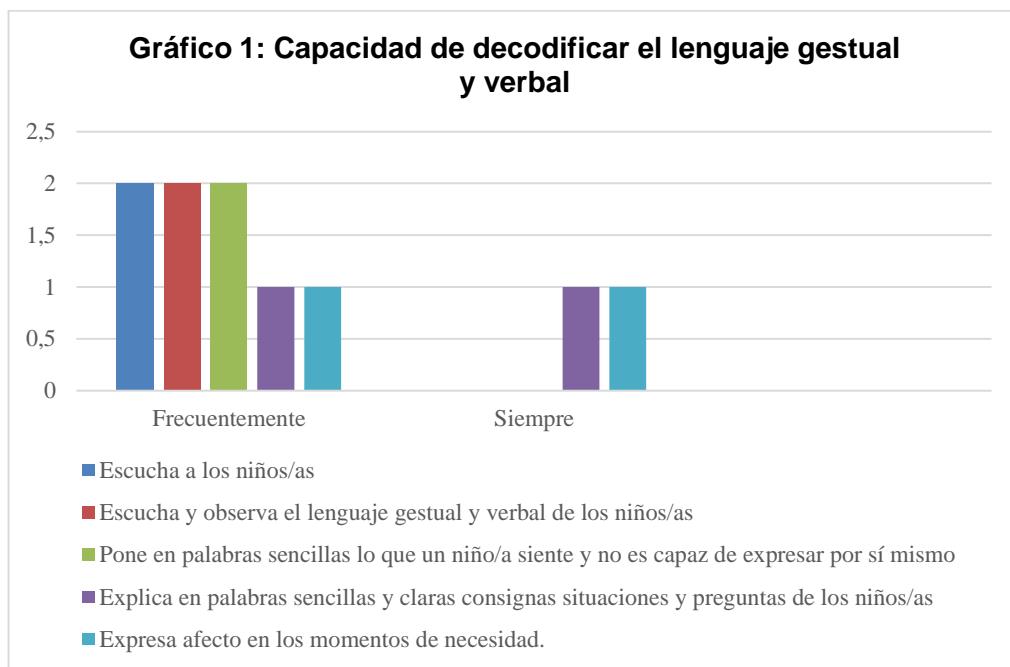
(1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)

Valores	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
---------	---------------------------------	----------------------	---------------------------------------	-------------------	------------------------------

12. Considero que el jardín fomenta tanto el cuidado afectivo como la independencia de mi hijo/a.				
13. El vínculo de mi hijo/a con su docente lo ayuda a animarse a realizar actividades por sí mismo/a.				
14. Mi hijo/a recibe apoyo de la docente cuando lo necesita, pero también oportunidades para actuar con autonomía.				
15. La escuela me orienta en cómo acompañar la autonomía de mi hijo/a en el hogar.				
16. Percibo que el clima de aula favorece simultáneamente la confianza y la exploración de los niños/as.				

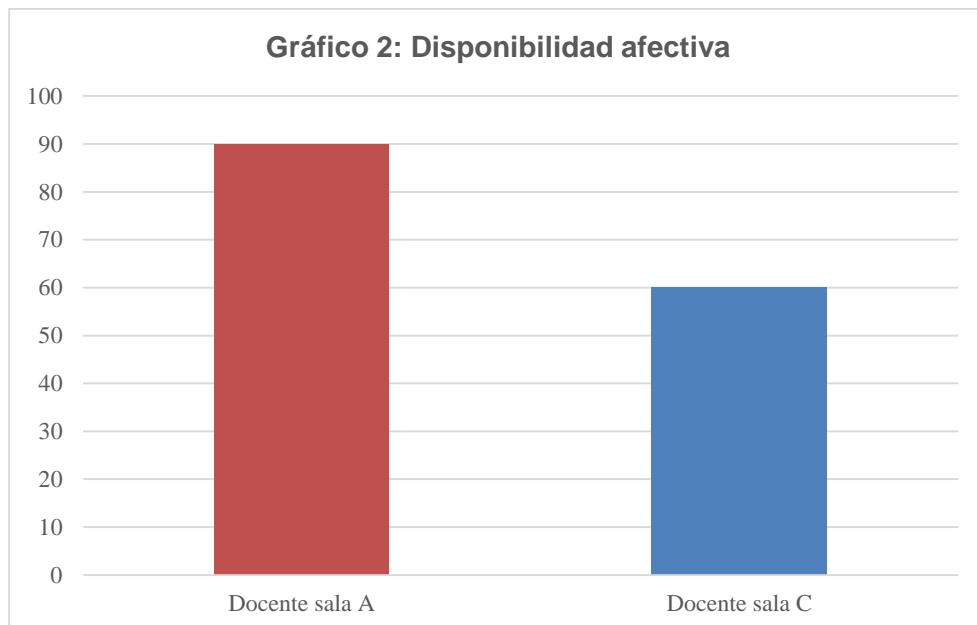
ANEXO 2: SÍNTESIS DE OBSERVACIONES A DOCENTES Y NIÑOS/AS

SÍNTESIS DE OBSERVACIONES REALIZADAS A LAS DOCENTES

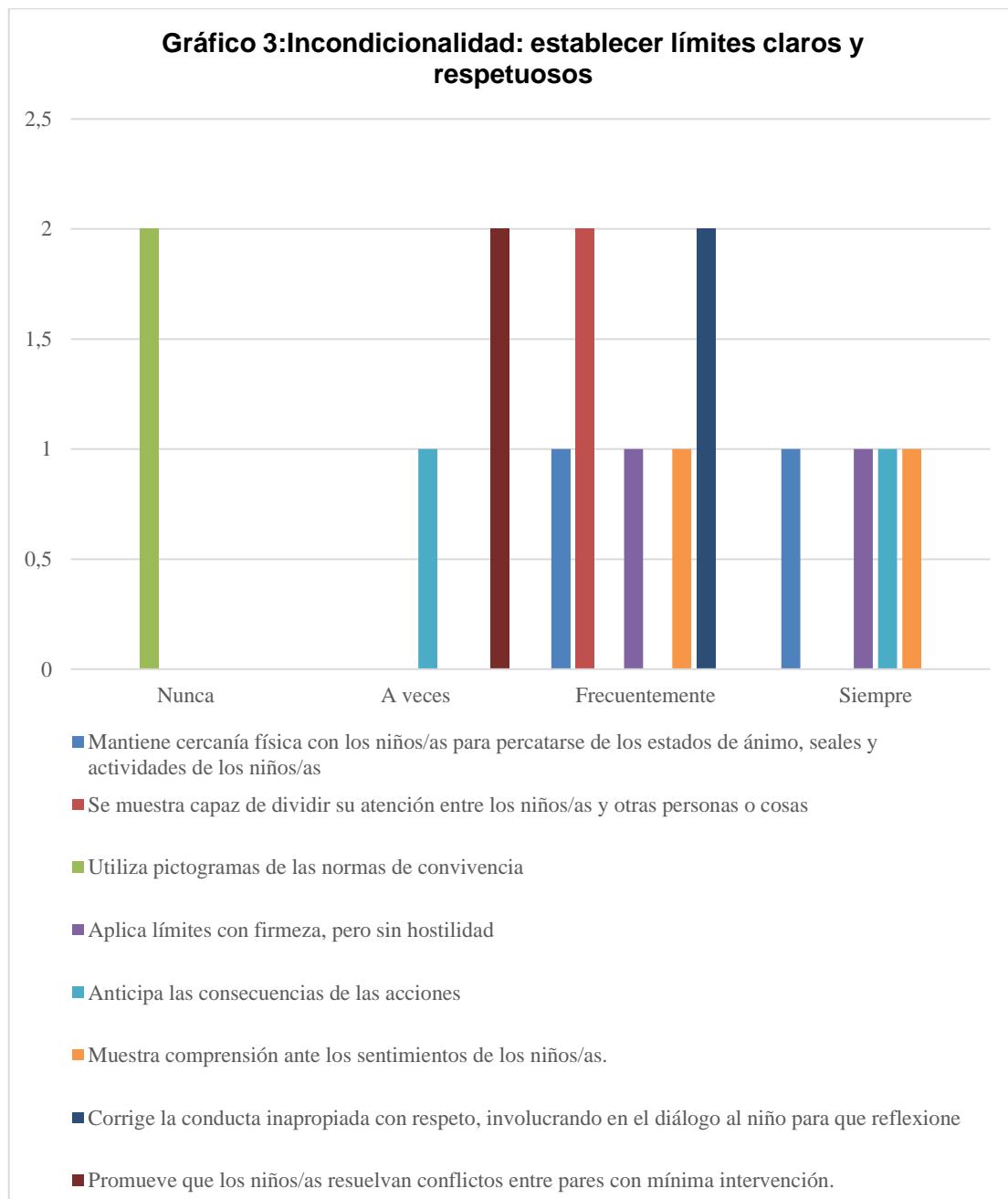


En el gráfico 1 se puede apreciar que ambas docentes coinciden en la frecuencia de los 3 primeros indicadores de esta categoría, pero difieren en los dos últimos, siendo la frecuencia de una mayor, en relación a su colega.

El porcentaje de la capacidad de decodificar el lenguaje verbal y gestual de los niños/as de las docentes es del 73,33%.



En el gráfico 2 se puede observar mayor disponibilidad afectiva de parte de una de las docentes, en relación a la otra, pero de todos modos el porcentaje de disponibilidad afectiva de ambas docentes es alto, siendo del 83,33%.



En el gráfico 3 se observa que ambas coinciden en la frecuencia en 4 indicadores. El porcentaje de incondicionalidad de ambas docentes es del 60,41%.

CUADRO DE SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES A NIÑOS/AS
DE SALAS DE 4

Matrícula total de niños entre ambas salas de 4 años: 47 niños/as

Presentes el día de la observación: sala 4 A: 20 / sala C: 17

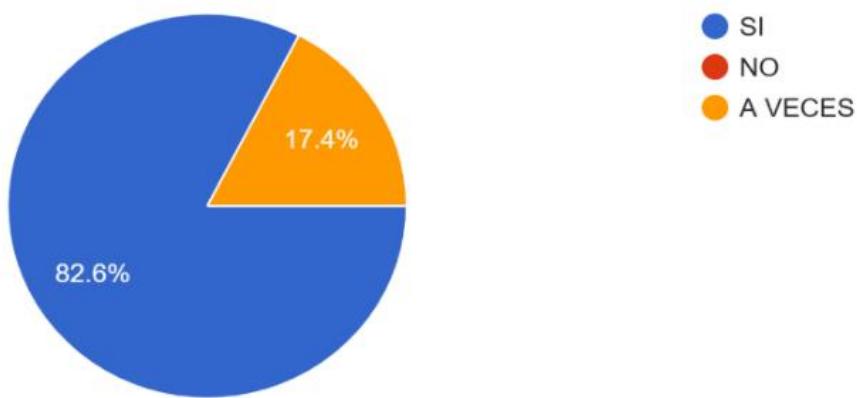
Tabla 1: Habilidades de autonomía infantil		
Categorías:	Sala A	Sala C
En relación consigo mismo	Casi todos los alumnos (más del 75%) de salas A y C se separaron sin dificultad de sus familias. Evidenciaron iniciativas en las propuestas de comer, lavarse y servirse los alimentos, siguiendo dichas rutinas. La docente de sala C, los instaba a desarrollar habilidades autónomas mediante frases alentadoras como “vos podés”, “lo estás haciendo muy bien”, entre otras. También se colocaron la mochila solos y recogieron los juguetes después de usarlos, guardándolos en el lugar dispuesto para tal fin.	
En relación con pares y adultos	Casi todos los alumnos (más del 75%) de ambas salas pidieron ayuda a las docentes o a otros compañeros cuando lo necesitaron, eligiendo juego y compañeros de juego por sí mismos. También expresaron verbalmente a las docentes y compañeros vivencias de la vida cotidiana; se presentaron diciendo su nombre propio y buscaron a las docentes como base segura y luego exploraron de manera independiente.	
	Muchos alumnos (entre el 50% y el 75%) de ambas salas se iniciaron en el reconocimiento de sus propias emociones y de los estados emocionales de sus compañeros.	
En relación e interacción con el medio	Muchos alumnos (entre el 50 y el 75%), de ambas salas pusieron en palabras sus emociones o necesidades.	
	Casi todos los alumnos (más del 75%) de ambas salas, ante un conflicto con los compañeros, piden ayuda al docente para resolverlo.	
	Muchos alumnos (entre el 50 y el 75%), de ambas salas, negociaron con los compañeros para compartir juegos y	

	juguetes y resolvieron situaciones problemáticas de complejidad simple.	
	Casi todos los alumnos (más del 75%), expresaron seguridad por el clima emocional del aula, que favorecía confianza y exploración.	Muchos alumnos (entre el 50 y el 75%), expresaron seguridad por el clima emocional del aula, que favorecía confianza y exploración.

ANEXO 3: SÍNTESIS DE ANÁLISIS DE CUESTIONARIO A PADRES

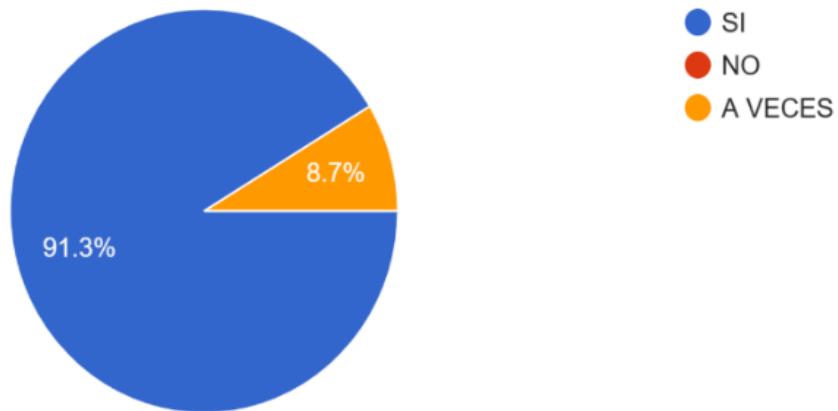
Cantidad de padres que respondieron la encuesta: 23, de ambas salas

Anexo 3.1 Actitud de los niños al asistir al jardín



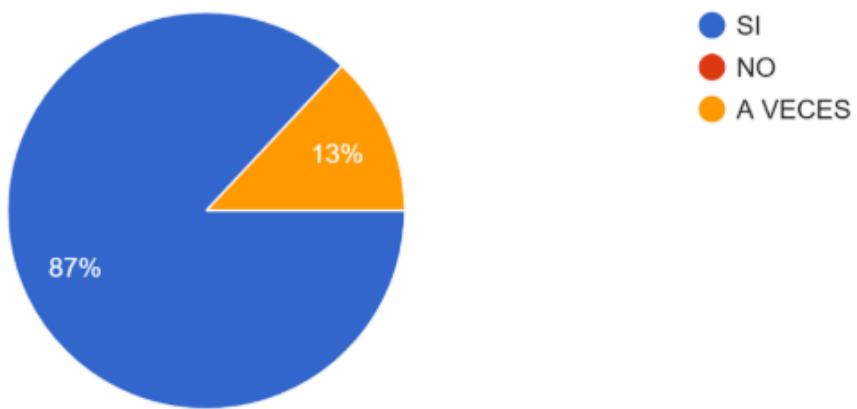
El 82,6% de los niños/as “comentan en casa las actividades que realizan”, e “ingresan y salen entusiasmado del Jardín”, mientras que el 17,4% lo hace a veces, según sus propios estados de ánimo.

Anexo 3.2 Atención del docente a los estados emocionales de los niños/as



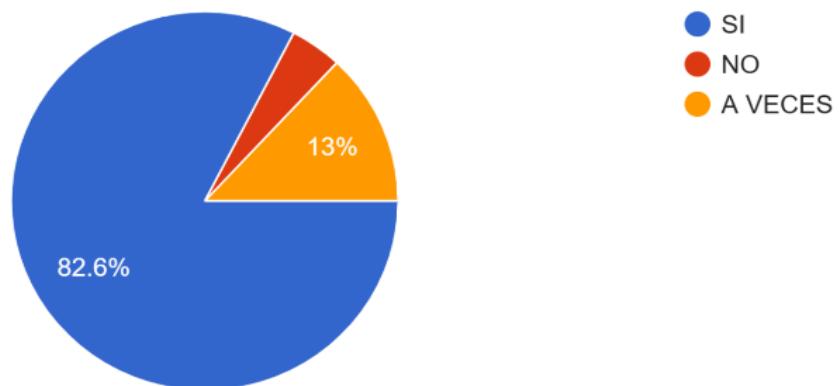
El 91,3% de los padres expresaron que los niños/as “se sienten escuchados, consolados y atendidos cuando están tristes”, mientras que el 8,7% a veces.

Anexo 3.3: Seguridad y comodidad del niño/a con la docente



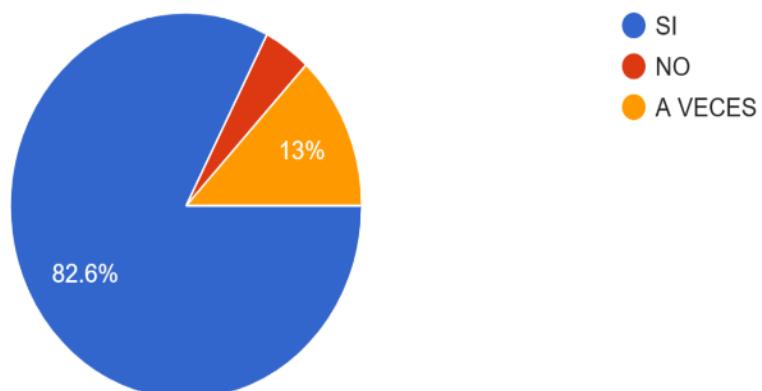
El 87% de los padres expresaron que los niños/as “se muestran tranquilos con su docente” y “habla bien de ella en casa.” También que “se quedan sin dificultad en el jardín.” Mientras que el 13% alude que a veces se sienten seguros y cómodos, por situaciones particulares de los niños/as.

Anexo 3.4 Normas de convivencia enseñadas por la docente



En cuanto a la recepción de normas y convivencia enseñadas por la docente, el 82,6% de los padres expresan que los niños/as comentan en casa lo que “explica la seño sobre los límites” y “tratan de reproducir las normas del jardín en la casa.” Mientras que el 13% lo hace “a veces”, porque “les cuesta” y el 0.4% no acata.

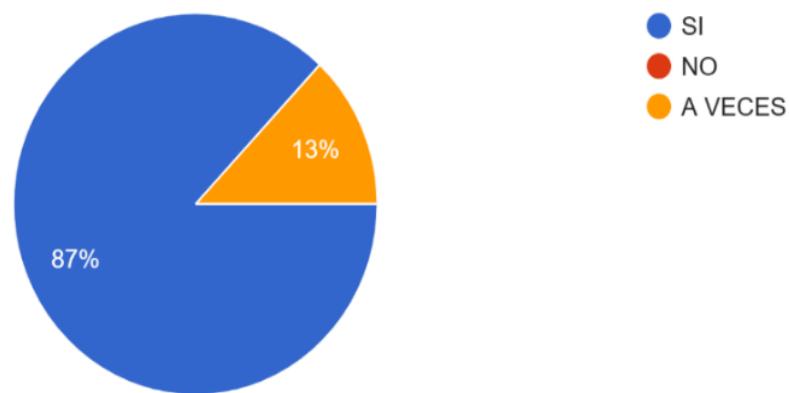
Anexo 3.5 Niños/as que lograron un vínculo cercano con su docente



El 82,6% de los niños lograron un vínculo cercano con la docente, según los padres, porque manifiestan estar contenidos y protegidos. En palabras de los padres: porque “sabe que la docente es su lugar seguro y de confianza e interactúa mucho con ella”, y “habla de ella en casa y de lo que le enseña”, “forjó un vínculo, por el cual, la tiene siempre presente.”

En tanto que el 13% expresó que logran a veces “conectar con la docente” y el 4,4% no logró vínculo cercano.

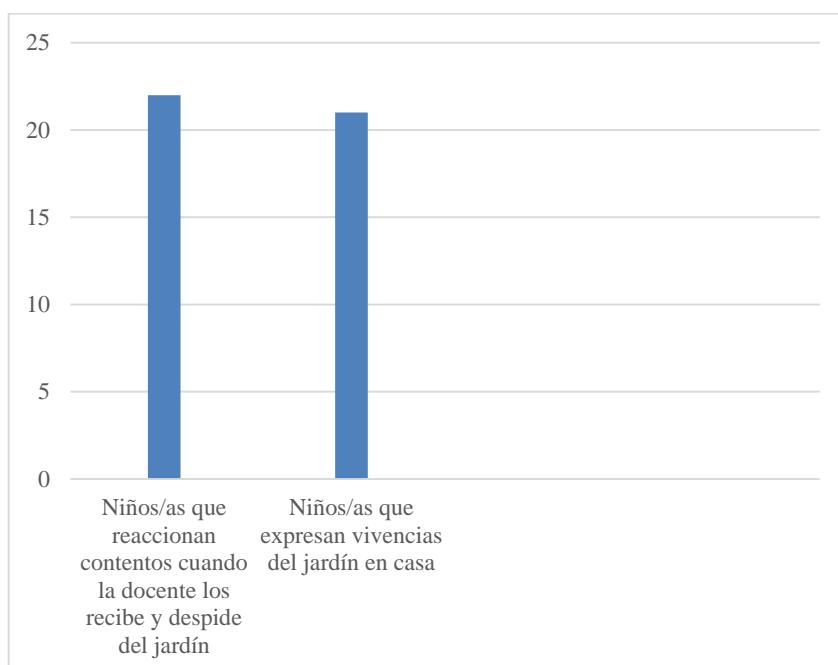
Anexo 3.6 Trato de la docente



El 87% de los padres expresa satisfacción por el trato de las docentes hacia los niños/as, porque “es paciente y cariñosa con los niños”, y “tiene buen trato hacia los niños/as y hacia los padres, por lo que confiamos en ella.”

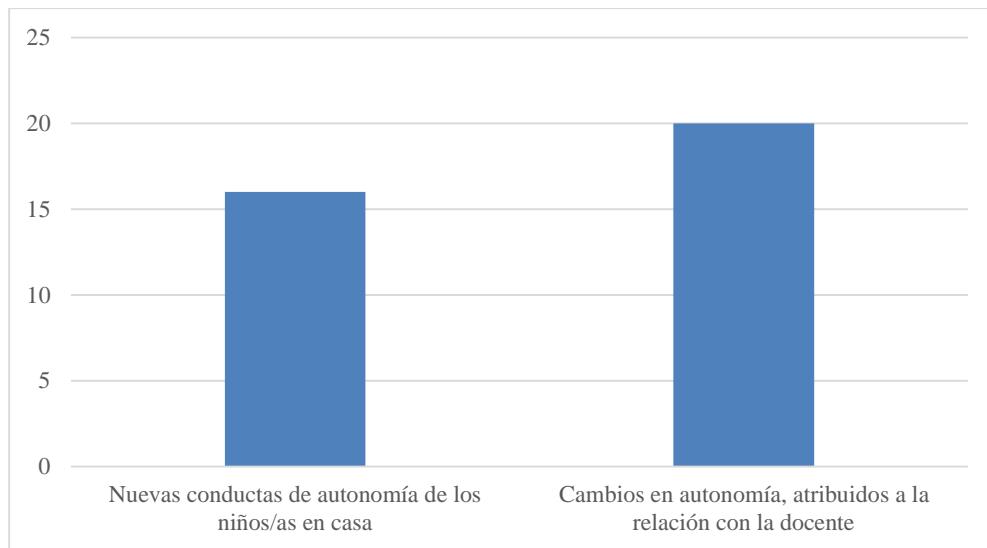
Mientras que el 13% explica que a veces se muestran conformes con el trato de la docente, porque en ocasiones, “no escucha a su hijo, por escuchar a otros niños.”

Anexo 3.7 Reacción de los niños/as ante la docente y vivencias del jardín



En el gráfico se puede observar que 22 niños/as (95,65%) reaccionan contentos cuando la docente los recibe y despide del jardín, mientras que 21 padres (91,30%) expresan que sus hijos/as narran vivencias del jardín en la casa.

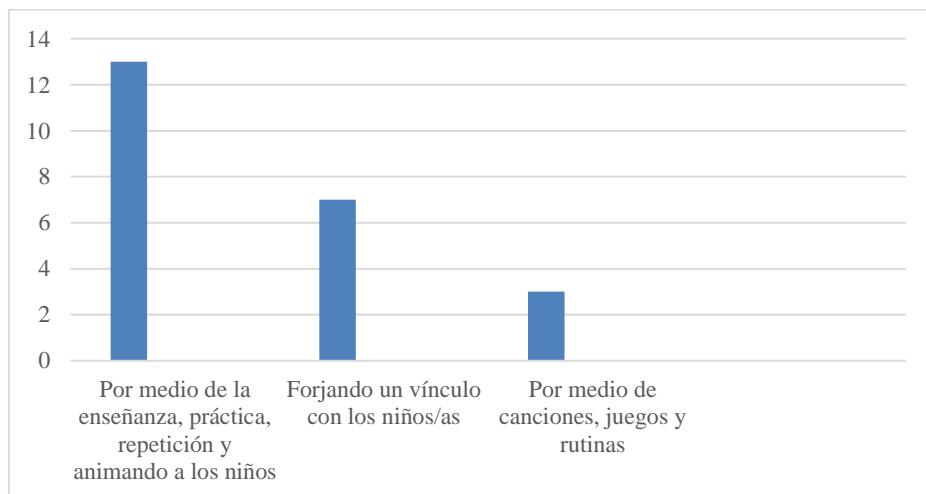
Anexo 3.8 Nuevas conductas y cambios en autonomía infantil



16 padres (69,56%) expresan que hijos/as tienen nuevas conductas de autonomía a partir del jardín en relación a los hábitos de higiene, orden y alimentación. En palabras de los padres: “permanece más tiempo sentado a la hora de comer”, “se viste solo”, “va al baño solo y se limpia sin ayuda”, “me ayuda a poner la mesa”, “guarda los juguetes”, entre otras.

En tanto que 20 padres (86,95%), manifestaron que sus hijos/as tienen cambios en autonomía, atribuidos a la relación con la docente. Los padres manifestaron que: “entra solo al jardín”, “tiene mayor confianza para hacer cosas sola”, “empieza una actividad y la termina”, aprendió “el respeto, confianza y compañerismo”, entre otras.

Anexo 3.9 Modo del docente para incentivar las conductas autónomas

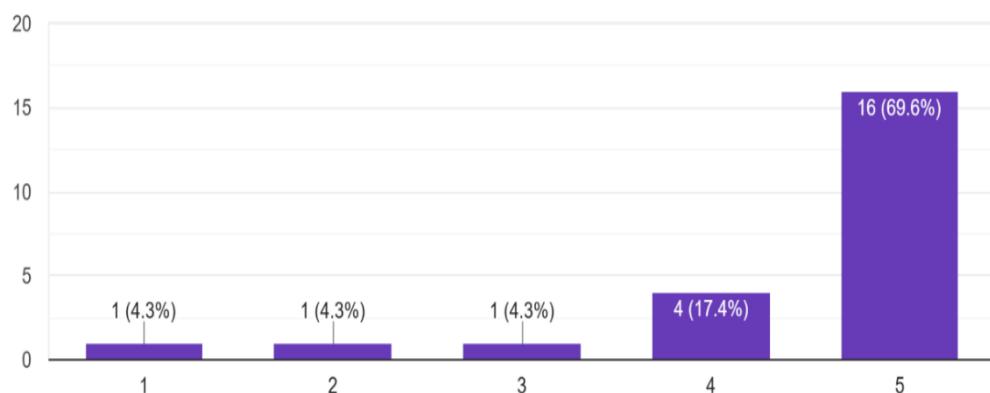


En el gráfico se aprecia que 13 padres (56,52%) creen que el docente incentivó las conductas autónomas de sus hijos/as a través de enseñanza, práctica, repetición, y animando a los niños.

En tanto que 7 padres (30,3%) creen que lo hizo “forjando un vínculo con los niños”, y 3 (13,18%) por medio de juegos, canciones, y a través de las rutinas.

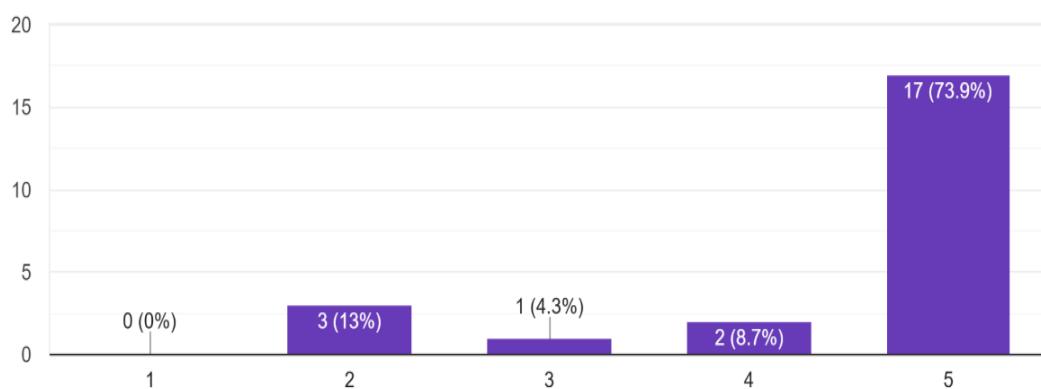
Responda indicando su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones
(1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)

Anexo 3.10 El jardín fomenta el cuidado afectivo y la independencia infantil



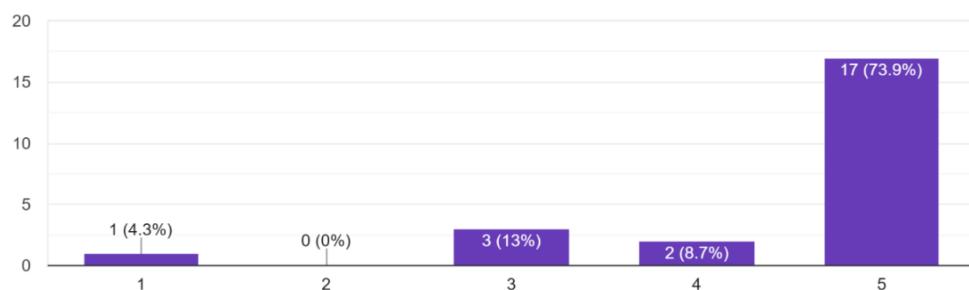
El gráfico muestra que el 69,6% de los padres se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación. En tanto que el 17,4% se encuentra de acuerdo, y el 12,9% se muestran neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Anexo 3.11 El vínculo de mi hijo/a con su docente lo ayuda a animarse a realizar actividades por sí mismo/a



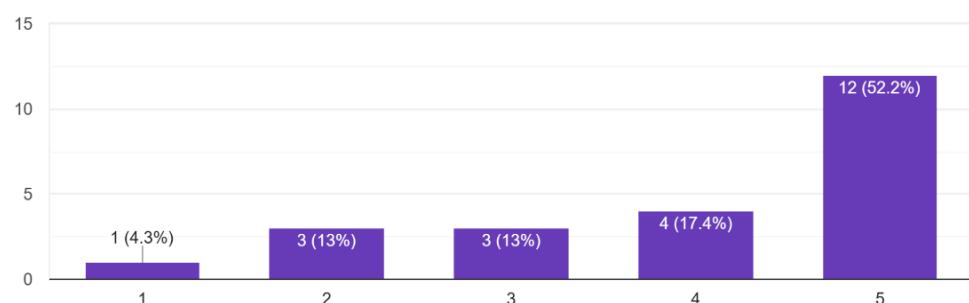
Observamos en el gráfico que el 73,9% de los padres se encuentra totalmente de acuerdo con la afirmación, en tanto que el 8,7% de acuerdo, el 1,4% neutral y el 13% en desacuerdo.

Anexo 3.12 Mi hijo/a recibe apoyo de la docente cuando lo necesita, pero también oportunidades para actuar con autonomía



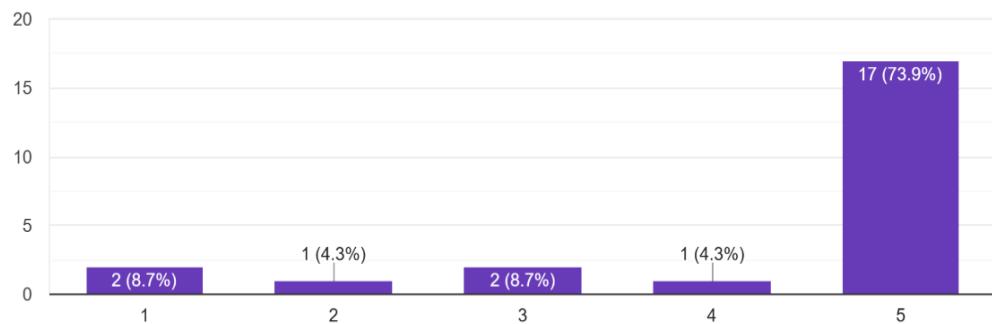
En el gráfico se observa que el 73,9% de los padres manifiesta total acuerdo con la afirmación, en tanto que el 8,7% acuerda, el 13% neutral y el 4,3% en total desacuerdo.

Anexo 3.13 El jardín me orienta en cómo acompañar la autonomía de mi hijo/a en el hogar



En este gráfico el 52,2% de los padres se expresan totalmente de acuerdo con la afirmación, el 17% está de acuerdo, neutrales el 13%, en desacuerdo el 13% y totalmente en desacuerdo el 4,3%. Se destaca en esta observación que los padres relacionan jardín con la institución, no con la sala en particular, a la que concurren sus hijos/as.

Anexo 3.14 Percibo que el clima del aula favorece simultáneamente la confianza y la exploración de los niños/as



En el gráfico se observa que el 73,9% de los padres está totalmente de acuerdo con la afirmación.

Mientras que el 1,4% muestra acuerdo, el 8,7% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,3% de acuerdo y el 8,7% en total desacuerdo.

ANEXO 4: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS

Entrevista a docentes: 2 de salas de 4 “A” y “C”

Nº	Preguntas	Respuestas	Análisis
1	¿De qué forma identifica si un niño está desarrollando un vínculo afectivo seguro con usted?	A: - A partir de conductas de conexión emocional con los niños C: - Cuando el niño ingresa contento al jardín y está motivado para el aprendizaje.	Ambas nombran disposiciones afectivas, propias de la sensibilidad de los adultos que generan apego seguro. Aunque A identifica sobre las dos personas del vínculo y C solo sobre el niño.
2	¿Cree que la calidad del vínculo que establece con cada niño influye en su sentimiento de seguridad y confianza dentro del aula? ¿cómo se da cuenta de esta situación en el aula?	A y C: Sí, influye en el sentimiento de seguridad y confianza en el aula, por la conexión emocional con el docente.	La conexión emocional docente-niño, es una de las conductas que expresan vínculo de apego seguro, lo que desencadena el sentimiento de confianza y seguridad.
3	¿Utiliza algunas estrategias específicas para construir y fortalecer vínculos de afecto seguros con los niños, especialmente al inicio del ciclo escolar o con niños que muestran dificultades?	A: - Generar un clima de confianza, escuchando a los niños/as. C: - Mediación, desde el aprendizaje por modelaje y el ensayo-error.	Ambas estrategias se relacionan con prácticas educativas que, a partir del vínculo afectivo generan habilidades de autonomía en el niño.
4	¿Cómo resuelve cuando un niño está angustiado por algo o necesita consuelo? ¿De qué manera aborda la	A y C resuelven desde la contención emocional, por medio de la escucha atenta, buscando	Se deducen conductas de incondicionalidad y disposición afectiva, propias de la

	situación para reforzar el vínculo afectivo y ayudarlo a sentirse seguro nuevamente?	junto al niño la solución y transmitiéndole tranquilidad.	sensibilidad para lograr apego seguro.
5	En su experiencia, ¿cómo observa que un vínculo afectivo cercano con usted impacta directamente en el niño en las iniciativas de explorar y ser más independiente en la sala?	A y C – Sí impacta de forma directa ya que los niños disfrutan más sin estar pendiente a cómo reaccionará la docente. Por lo tanto los niños se involucran más en el aprendizaje.	La respuesta se corresponde con las conductas expresadas por L'Ecuyer (2015), en relación a los resultados de los niños que se apegan de forma segura: independencia y exploración.
6	¿Podría dar un ejemplo concreto de un niño que, gracias al vínculo afectivo con usted, ha logrado desarrollar una nueva habilidad autónoma o superar un desafío?	A : - El despegue de los niños/as de las familias sin dificultad, y el aprendizaje de las rutinas de higiene y merienda. C : - La confianza y seguridad de los niños/as en sus propias capacidades.	Respuestas que se relacionan con habilidades de autonomía infantil.
7	¿Cuál es el papel que juega usted, como figura vincular, en el proceso de "soltar" y "dejar ir" gradualmente a los niños para que exploren y resuelvan problemas simples por sí mismos?	A y C : - Mediadoras, desde la observación atenta, incentivando a los niños a seguir explorando, creando el clima necesario, para que resuelvan problemas simples solos y entre pares.	La mediación, observación atenta y crear el clima necesaria son prácticas docentes que favorecen el apego y autonomía en forma simultánea.

8	<p>¿Cómo equilibra el ofrecer apoyo y consuelo (reafirmando el vínculo) con el fomentar la autonomía y la independencia en las actividades diarias del aula?</p>	<p>A: - A partir del vínculo afectivo, ya que los niños me buscan solo cuando me necesitan, sabiendo que pueden contar conmigo.</p> <p>C: - Dándole el espacio para que hagan todo lo que puedan de forma más autónoma, a partir del ensayo y el error.</p>	<p>La respuesta de A se corresponde con el concepto de base segura. Y la de C con prácticas docentes para lograr habilidades de autonomía.</p>
9	<p>En su opinión, ¿qué importancia tiene a largo plazo el hecho fomentar vínculos afectivos seguros en la etapa del nivel inicial para el desarrollo de la autonomía de los niños?</p>	<p>A y C: - Genera confianza en el adulto y en ellos mismos, mejorando la autoestima.</p> <p>C: Las vinculación se hace también con las familias de los niños.</p>	<p>La confianza en sí mismos es propia también de niños/as con apego seguro, en la respuesta de A.</p> <p>En la de C se extiende la vinculación con las familias, nombrada en la teoría de este trabajo.</p>
10	<p>¿Conoce o ha escuchado hablar de la Teoría del Apego? Si su respuesta es afirmativa, ¿De qué manera esta teoría influye en su práctica pedagógica?</p>	<p>A y C - Sí, y la trabajo todo el tiempo en la sala. Es la base sobre la que se construyen vínculos afectivos con los niños.</p> <p>Las dos relacionan apego con vínculo afectivo.</p>	<p>El conocimiento que ambas poseen sobre la Teoría del Apego es en relación al vínculo afectivo entre el docente y el niño.</p>
11	<p>¿Qué apoyos institucionales</p>	<p>A y C expresan que reciben apoyo y</p>	<p>Si bien se sienten con acompañamiento</p>

	(capacitaciones, espacios de reflexión, acompañamiento directivo) recibe para trabajar el vínculo afectivo y la autonomía?	espacios de reflexión junto al equipo directivo para trabajar el vínculo afectivo y la autonomía; pero ninguna capacitación al respecto.	directivo, sería oportuno recibir capacitaciones en torno al vínculo afectivo y autonomía.
12	¿Qué obstáculos identifica para sostener vínculos de apego seguro con todos los niños?	A: - La cantidad de niños. C: - La personalidad de cada niño e historia familiar.	La cantidad de niños/as y la personalidad e historia familiar son obstáculos para formar vínculos de apego seguro.
13	¿Cómo evalúa los avances en autonomía infantil a lo largo del año?	A y C: - Las rúbricas de evaluación de capacidades enviadas por el Gobierno escolar, observando las conductas de los niños.	- Reconocen a las rúbricas de evaluación de capacidades como medio de evaluación de autonomía infantil, a lo largo del año.

ANÁLISIS DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A DIRECTIVO DEL JARDÍN

PREGUNTAS	RESPUESTAS	ANÁLISIS	RELACIÓN CON LA TEORÍA
1- ¿Cómo se ajustan las políticas educativas, a nivel institucional, emanadas desde el gobierno escolar provincial que buscan fortalecer la	-Por ejemplo, la que busca fortalecer la Alfabetización Cultural, como el Programa “ABC Ser” que rescata lo materno, lo que	Responde en relación a un programa que tiene que ver con la alfabetización temprana.	Reafirma el planteamiento del problema de esta investigación: las políticas educativas no se relacionan

relación de los docentes con los niños?	traen los niños de la familia. Por eso los docentes tienen que conocer en esa relación también a las familias.		con el fortalecimiento de la relación de los docentes con los niños/as.
2- ¿Cómo se manifiesta la vinculación afectiva entre docentes y estudiantes en el día a día del jardín?	En todo momento, desde el inicio hasta el final de la jornada. La maestra de jardín recibe al niño de manera distinta a cómo lo reciben en la primaria. Lo recibe con cantos, con los chicos presentándose, ya que eso también apunta a la vinculación.	En las observaciones realizadas se visibilizó esta respuesta. Las docentes realizan un recibimiento especial, con música, abrazos y festejando el encuentro.	Guerrero (2018) expresa que algunas necesidades afectivas podrían ser cubiertas cuando los niños forman parte de relaciones afectivas estables, tienen aceptación incondicional, y “son vistos” por las figuras significativas.
3- ¿De qué manera los proyectos educativos institucionales (PEI) o las planificaciones curriculares fomentan activamente el desarrollo de esta relación?	En la agenda semanal de las docentes siempre se trabajan las emociones, desde el preguntarle al niño cómo venís de la casa ya está generando un vínculo súper importante para el	Al inicio de la jornada escolar, ambas docentes preguntan a los niños sobre sus estados de ánimo, a partir del diálogo, y mediante explicaciones sencillas, en	Guerrero (2018), define a las personas que fomentan el vínculo de apego seguro como aquellas capaces de “decodificar”, explicando al niño, en un

	desarrollo integral del niño.	situaciones necesarias. Por lo tanto se visibilizó lo expresado por la directora	lenguaje adecuado a su edad, lo que le pasa o siente, lo que ocurre a su alrededor o lo que ocurre en el mundo.
4- ¿Cree que un vínculo afectivo cercano del niño con su docente puede potenciar mayores niveles de autonomía infantil? ¿Por qué?	Sí, porque genera vínculos de confianza para la autonomía basada en la confianza en el adulto. Sobre todo en éstas épocas donde se viven muchísimos emergentes exteriores o familiares que ponen a los niños vulnerables.	Reafirma la idea del vínculo afectivo como vínculo de confianza que brinda el adulto para el desarrollo de la autonomía.	Chokler (2019), propone, para que un niño pueda sostener una actividad autónoma, como una de las condiciones subjetivas a la seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de apego.
5- ¿Desde la planificación docente se pueden observar actividades o estrategias que busquen potenciar el proceso de	Sí, se pueden observar en las agendas docentes que se diseñan desde el Programa “Queremos aprender”, en el cual existe un momento que se	El momento “Compartimos” de la secuencia didáctica del Programa “Queremos aprender” se pudo observar en la jornada	Que los niños/as puedan “expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con

autonomía de los niños?	llama “Compartimos”. Ahí el niño se puede expresar y comentar sus sentimientos.	escolar, al inicio. Allí los niños/as expresan en forma oral, distintas experiencias de la vida cotidiana y sus estados de ánimo.	<i>iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el ambiente social, cultural y tecnológico.”</i> (Dirección General de Escuela, 2015)
6- ¿Cómo se capacita o acompaña a los docentes en la implementación de estrategias que equilibren apego y autonomía?	Tienen que conocer el PCI para conocer el contexto del jardín y llevar adelante estos vínculos sanos, mediados y que tienen que ver con el compromiso, confianza y corresponsabilidad.	No se expresan estrategias específicas de acompañamiento, desde la dirección, que equilibren el apego y la autonomía.	Es importante que las docentes conozcan el PCI y el contexto de las familias del Jardín. También en lo que respecta a equilibrar apego y autonomía.
7- ¿Qué indicadores utiliza la institución para monitorear avances en estos aspectos?	Las rúbricas de evaluación con sus capacidades, que se encuentran todas relacionadas. A veces en el Jardín estos indicadores son una debilidad	En esta respuesta se reafirma la problemática planteada en esta investigación.	Reafirma el planteamiento del problema de investigación.

	porque no se terminan de visibilizar.		
--	---	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Beláustegui, M. (2019). *El docente como figura de apego y su capacidad de compensar vínculos de apego inseguro*. Repositorio Institucional Universidad Austral. Recuperado el 12 de Octubre de 2024 de <https://riu.ustral.edu.ar/handle/123456789/740>
- Berna Castro, S. (2021). *Experta en educación inicial explica el valor de desarrollar la autonomía en los niños y niñas*. Universidad Católica del Maule. Recuperado el 22 de Abril de 2024 de <https://portal.ucm.cl/noticias/experta-educacion-inicial-explica-valor-desarrollar-la-autonomia-los-ninos-ninas>
- Bilbao, Á. (2015). *El cerebro de los niños explicado a los padres*. España. Plataforma Austral.
- Bilbao, Á. (2021, 23 de abril). *¿Poner límites, por qué es tan importante?* Álvaro Bilbao. <https://alvarobilbao.com/lmites-si-por-favor>
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona. Paidós
- Carbonell, O. A. (2013). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. Recuperado el 5 de Mayo de 2023 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-2212013000200008&script=sci_arttext
- Chokler, M. (2019). *El concepto de autonomía en la primera infancia: coherencia entre teoría y práctica*. Recuperado el 9 de Marzo de 2024 de https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA_CHOKLER_El_concepto_de_autonomia_en_el_de_s_infantil-ARGENTINA.pdf
- Di Bártolo, I., & Seitún, M. (2019). *Apego y crianza*. Buenos Aires. Grupo Editorial.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (2015). *Diseño Curricular Provincial Educación Inicial*.
- Escolano Pérez, E., Bravo Álvarez, M. Á., & Herrero Nivela, M. L. (2016). *Optimización del desarrollo y aprendizaje infantil a través del fomento de apego seguro en los maestros*. Recuperado el 23 de noviembre de 2024, de Universidad de La Rioja: <https://investigacion.unirioja.es/documentos/5c13b245c8914b6ed377af46>
- Estremera, L. (s.f.). *La autonomía no se enseña ni se esfuerza, sino que se respeta*. Recuperado el 4 de Setiembre de 2023 de <https://escuela.bitacoras.com/2021/02/25/laura-estremera-la-autonomia-no-se-ense-na-ni-se-fuerza-sino-que-se-respeta/>
- Gordillo Gordillo, M., Ruíz Fernández, M. I., Sánchez Herrera, S., & Calzado Almodóvar, Z. (Enero de 2016). *Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno*. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/273>
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego*. Barcelona. Planeta.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*. España. Plataforma Actual.

- L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación*. Barcelona. Espasa
- L'Ecuyer, C. (2022). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. España. Cien pájaros.
- Lewin, L. (2022). *El aula afectiva*. Buenos Aires. Santillana en el aula.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Recuperado el 5 de febrero del 2023 de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley 27.045. (2014). Educación inicial. Ley N° 26.206. Modificación. Recuperado el 10 de Noviembre de 2024 de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>
- Ley 6970 (2002). Educación Pública Provincial. Recuperado el 11 de enero de <https://www.mendoza.edu.ar/ley-6970-2002-ley-de-educacion-publica-provincial/>
- Maldonado Palacios, C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I.E. de Miraflores*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2023 de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8914>
- Ministerio de Educación de Argentina (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*. Recuperado el 9 de Junio de 2023 de <https://www.educ.ar/recursos/132574/nap-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Recuperado el 15 de Junio de 2025, de https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Identidad y Autonomía. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Recuperado el 2 de Marzo de 2024 de <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2004). *Psicología del desarrollo humano* (undécima ed.). México. Mc Graull Hill.
- Polaino-Lorente, A. (1998). *Padres y profesores como agentes motivadores del niño*. CEU Repositorio institucional. Recuperado el 28 de marzo de 2023 de <https://dspace.ceu.es/server/api/core/bitstreams/1dcc8f9d-6e2a-4866-94b9-7b81d423c284/content>
- Polaino-Lorente, A., & Meca Rodríguez de Rivera, R. (1998). *¿A qué se llama psicopatología de apego infantil?* Universidad de San Pablo. Recuperado el 15 de Agosto de 2023 de <http://hdl.handle.net/10637/1854>

- Rojas Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Barcelona. Espasa.
- Salinas Quiroz, F. (2014). *Educación inicial de base segura: estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil*. Repositorio institucional UNAM. Recuperado el 1 de junio de 2025 de <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/noviembre/0721801/0721801.pdf>
- Salinas Quiroz, F., Morales Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez Hernández, M. C., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). *Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia*. Redalyc.org. Recuperado el 7 de Julio de 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133944230009.pdf>
- Salinas Quiroz, F. (2017). *Educación Inicial: Apego y desarrollo sociocognitivo*. Recuperado el 2025 de Mayo de 18 de https://www.researchgate.net/publication/316694240_Educacion_inicial_Apego_y_desarrollo_sociocognitivo
- Violante, R., & Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2024 de <https://isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed .-Inicial-PILARES-MCyE.pdf>