

**PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
PRESENCIAL EN CASA SOBRE CONDUCTAS RELACIONADAS CON EL APEGO
Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE UN GRUPO DE NIÑOS ENTRE 2 A 4 AÑOS
EN ÉPOCA DE CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19**

Tesis presentada para obtener el título de
Psicólogo
Universidad EAFIT, Medellín

Natalia Rojas Loaiza & Manuela Arango Montoya
Noviembre 2020

**PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
PRESENCIAL EN CASA SOBRE CONDUCTAS RELACIONADAS CON EL APEGO
Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE UN GRUPO DE NIÑOS ENTRE 2 A 4 AÑOS
EN ÉPOCA DE CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19***

*Por: Natalia Rojas Loaiza y Manuela Arango Montoya**

Resumen

Objetivo: describir las percepciones de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años. *Marco de referencias conceptuales:* se aborda la definición y generalidades del apego como una teoría de regulación emocional, los tipos de apego y conductas de regulación; también de manera general se abarca la definición del acompañamiento pedagógico y una breve contextualización sobre la situación actual de contingencia por Covid-19 así como algunos de los impactos psicológicos generados por el confinamiento. *Método:* estudio de caso de tipo cualitativo transversal basado en una entrevista cualitativa semiestructurada a 7 docentes de un jardín infantil privado en la ciudad de Medellín, Colombia. *Resultados:* la información obtenida permitió identificar que la mayoría de docentes percibe en los acompañamientos pedagógicos en casa conductas de apego y regulación emocional que se asemejan comportamientos propios de un estilo de apego seguro. Además se observa una fuerte relación entre las conductas de apego seguro y estrategias de regulación enfocadas hacia la proximidad y búsqueda de contacto, así como con una participación activa y actitud de apertura por parte de los niños frente a las experiencias de acompañamiento pedagógico presencial en casa. Si bien se encontraron conductas de apego y regulación emocional propias de estilos de apego inseguro evitativo e inseguro ambivalente, debe tenerse en cuenta el contexto de la pandemia y confinamiento por COVID-19 y la influencia que este ha tenido sobre las estrategias de regulación de los niños. Finalmente, se identificó que las rutinas diarias de los niños se han visto interrumpidas por la situación de confinamiento y que

* Trabajo de grado presentado para optar por el título de Psicóloga. Escuela de Humanidades. Universidad EAFIT.

* Estudiantes de noveno y octavo semestre del pregrado de psicología de la Universidad EAFIT.

Correo: nrojas11@eafit.edu.co , marangom1@eafit.edu.co.

esto ha generado que presenten una tendencia a enojarse más fácilmente, a expresar frustración, angustia y a demandar más contacto que antes.

Palabras clave: Apego, acompañamiento pedagógico, COVID-19, regulación emocional.

Las conductas de apego y regulación emocional son dos categorías que generalmente se han investigado y relacionado por la profunda conexión e interdependencia que existe entre ambas. Igualmente se ha encontrado que estas categorías tienen impacto en diversas áreas de la vida de los seres humanos, identificando así que los patrones de apego tienen una fuerte influencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños (Sierra García & Moya Arroyo, 2012) así como también en la comprensión y regulación de las emociones (Laible & Thompson, 1998).

Habitualmente el apego y la regulación emocional se han estudiado en entornos en que variables adicionales como capacidades cognitivas o ambientes hostiles terminan por derivar e influir en la aparición de estas conductas. El papel de la figura de apego es otro elemento importante y fundamental, pues los niños que cuentan con madres atentas y que valoran sus perspectivas tienden a tener una mejor comprensión de emociones negativas y esto a su vez se refleja en estrategias de regulación más positivas (Waters et al., 2010). El apego y la regulación emocional son entonces dos constructos que presentan una fuerte relación entre sí, ya que el proceso de regulación emocional de los niños surge en la medida en que se genera una interacción con su figura de apego y esta responde o no a sus necesidades, y es con base en estas experiencias que se desarrolla entonces cierto tipo de patrón de apego y a su vez una estrategia de regulación emocional acorde al tipo de vínculo que se ha establecido (Di Bártole, 2016).

El mundo está viviendo actualmente una pandemia generada por el virus COVID-19 que puede presentarse en ocasiones como un resfriado leve o como enfermedades más graves como el MERS o SARS. Este virus a su vez se transmite al tener contacto con partículas de secreciones respiratorias de una persona contagiada (OMS, 2020). Esto ha hecho que los gobiernos deban tomar medidas de confinamiento obligatorio para intentar controlar en cierta medida la transmisión del virus; sin embargo, estas medidas han tenido un impacto en la población presentando síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Wang et al., 2020). Los niños por su parte, han experimentado interrupción en sus rutinas diarias y distanciamiento de sus compañeros y amigos al verse confinados en el hogar, presentando entonces un gran sentimiento de incertidumbre y ansiedad (Imran et al., 2020). Las dinámicas de trabajo y

estudio se han visto reducidas al contexto del hogar por lo que el acompañamiento pedagógico se ha tenido que llevar a cabo en casa, Novoa Palacios y Pirela Morillo (2020) entienden el acompañamiento pedagógico como el encuentro en el que se genera un espacio para que a través del diálogo, la empatía y la escucha activa se promueva la transmisión de un saber y la generación de conocimiento a la vez que permite que el niño pueda interactuar con otro que en este caso es el docente. Además, Los instrumentos que se han utilizado son frecuentemente listas de chequeo, diarios de clase, escalas de valoración argumentada, entrevistas y grupo focales Teniendo en cuenta este contexto, algunas instituciones educativas de primera infancia de carácter privado de la ciudad de Medellín han optado por ofrecer acompañamiento pedagógico en casa, bien sea bajo una modalidad virtual o de manera presencial, en el que docentes capacitadas se desplazan a las casas de los niños y allí realizan diversas experiencias con ellos que tienen como fin potenciar las diferentes dimensiones del desarrollo.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la presente investigación busca describir la percepción de un grupo de docentes que realizan acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con apego y regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años. No se pretende entonces hacer un diagnóstico de apego sino identificar en el relato de las docentes comportamientos que puedan asemejarse a las conductas de apego y regulación emocional.

La situación actual de confinamiento que han tenido que vivir los niños genera la posibilidad de identificar algunos comportamientos que podrían sugerir el impacto psicológico causado por la pandemia y las medidas que se han tenido que tomar frente a esta, como un componente adicional en la investigación.

Las diferentes conductas de apego y la regulación emocional en la primera infancia son determinantes para el desarrollo social, gestión y comprensión de emociones (Di Bártolo, 2016), por lo que se hace relevante una investigación acerca de estas conductas. Teniendo en cuenta esto, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo perciben las profesoras de acompañamiento presencial en casa las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de los niños entre 2 a 4 años, en época de contingencia sanitaria por COVID-19?

Objetivos

General:

- Describir las percepciones de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años.

Específicos:

- Describir en que consiste el acompañamiento pedagógico.
- Identificar las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de un grupo de niños de 2 a 4 años.
- Identificar características comunes y extraordinarias de las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en los niños que reciben acompañamiento pedagógico en casa.
- Describir el impacto psicológico del confinamiento por COVID-19 en niños.

Marco de Referencias conceptuales

Antecedentes

A continuación se dará a conocer el estado actual de las investigaciones relacionadas con el apego y la regulación emocional, así como la relación existente entre estas dos categorías. Por otro lado, se mencionarán de manera general los avances encontrados sobre los efectos psicológicos del confinamiento por covid-19 en niños y una breve contextualización sobre el acompañamiento pedagógico. Para este fin se realizará el balance de los estudios encontrados relacionados con el tema a partir de las siguientes categorías: *propósito general de la investigación, referentes conceptuales, tipos de estudio, sujetos participantes, técnicas de recolección de la información, tipo de diseño de investigación y principales resultados o hallazgos*, para esto se utilizaron bases de datos en línea como EBSO HOST, APA, GOOGLE ACADÉMICO, entre otras y utilizando como criterio principal de búsqueda las palabras clave como apego, regulación emocional, Covid-19 y confinamiento.

Con relación al *propósito general* de las investigaciones, se evidencia una tendencia a la revisión teórica del apego y la regulación emocional por separado; también una inclinación por intentar establecer la relación que existe entre estas dos categorías basándose en las modalidades evaluativas de estos constructos para poder establecer una relación de causalidad.

La categoría apego se encuentra relacionada con otras variables como por ejemplo la calidad del cuidado proporcionado por la madre o el cuidador, pues esto influirá en la seguridad del apego que el niño desarrolle (Nóblega et al., 2016). Así mismo, se identificó que el apego es una variable importante para el desarrollo en edades tempranas; un patrón de apego seguro tendrá repercusiones positivas en este y un patrón de un apego inseguro será considerado un factor de riesgo para el mismo (Sierra García & Moya Arroyo, 2012). Otro elemento importante es la influencia que tiene el apego seguro como factor que fomenta la comprensión de las emociones del niño, especialmente cuando se trata de emociones negativas (Laible & Thompson, 1998). Respecto a la relación que se establece entre *regulación emocional y apego*, según lo propuesto por Waters et al. (2010) en un estudio realizado a 73 niños de 4 ½ años y sus madres, se encuentra que los niños con un apego seguro y con madres que tenían en cuenta y valoraban sus perspectivas, conversaban con más facilidad sobre emociones negativas dándose de esta manera una mejor comprensión de ellas. Según estos autores, se presenta una fuerte influencia del apego sobre la regulación de las emociones y la importancia de la comprensión de estas en los niños, lo cual se verá reflejado en estrategias de regulación más positivas. Laible & Thompson (1998) realizaron un estudio con 40 niños entre 2.5 y 6 años y sus madres para intentar establecer el nivel de relación que existe entre las variables apego y regulación emocional, encontrando que la edad y el factor seguridad en el apego son factores de predicción de la puntuación del niño en las tareas de comprensión emocional; sin embargo, estos factores predijeron la puntuación solo para aquellas emociones con valencia negativa como la tristeza o el enojo, por lo cual podría establecerse que una relación de apego seguro entre el niño y su madre tendrá repercusiones en la comprensión de las emociones negativas por parte de este. Di Bártolo (2016), por su parte, expone el apego como un vínculo de regulación emocional estableciendo una relación de interacción entre estos dos constructos; el proceso de regulación emocional se genera, entonces, a partir de las interacciones con la figura de apego en la medida en que el niño mediante esa relación logra, o no, recuperar el equilibrio y la calma después de una experiencia de desregulación emocional; esto dependerá en gran medida de la disponibilidad de la figura de apego para responder oportunamente a las necesidades del niño, convirtiéndose así en una base segura desde la cual este puede explorar libremente el ambiente pero, a la vez, como un refugio al cual volver en caso de necesidad.

Respecto al impacto o efectos psicológicos del COVID-19, se encontró que la mayoría de investigaciones se han realizado en países diferentes a Colombia. En China, se realizó un estudio en el que se identificó que durante la fase inicial del virus más de la mitad de los participantes en el estudio calificaron el impacto psicológico como moderado a severo y

aproximadamente un tercio informó ansiedad moderada a severa. Además de esto, se presentaban síntomas de depresión moderados a graves, de ansiedad moderados a graves, niveles de estrés moderado a severo y en general, una gran preocupación por la posibilidad de que familiares pudieran contagiarse del virus (Wang et al., 2020). Otra investigación realizada en España, plantea que los niños identifican al virus como un enemigo y que la situación de confinamiento ha causado sentimientos ambivalentes en ellos debido a que, por un lado, sienten felicidad al pasar más tiempo con sus familiares, pero también están más nerviosos, muestran una mayor tendencia a enojarse y se sienten más tristes (Berasategi Sancho et al., 2020).

El acompañamiento pedagógico se ha estudiado en relación con estrategias pedagógicas puntuales con el fin de promover ciertas competencias como la lectura crítica (Pinchao Benavides, 2020), o abarcando el término “acompañamiento pedagógico” como acompañamiento al personal pedagógico, es decir, a los docentes; esto se evidencia en un estudio en el que se toma la supervisión educativa por parte de directores de educación media como acompañamiento pedagógico (Pérez Medina et al., 2018). Se denota entonces una falta de artículos en los que se abarque el constructo “acompañamiento pedagógico” desde una perspectiva que permita una revisión o fundamentación teórica. Se encuentra un caso de excepción en el que se analiza el acompañamiento desde una perspectiva pedagógica que trasciende el campo educativo, abordándolo como una “ética para la vida” planteando así que se deben promover espacios en los que a través del diálogo y el vínculo intersubjetivo se genere una construcción de conocimiento. (Novoa Palacios & Pirela Morillo, 2020).

Con relación al *tipo de estudio* y *tipo de diseño* de las diferentes investigaciones, se encontró como una constante que los estudios pertenecen al tipo cuantitativo correlacional y artículos de revisión teórica. Los estudios de tipo cuantitativo correlacional tienen como principal objetivo establecer las relaciones que existen entre constructos como el apego y la regulación emocional (Laible & Thompson, 1998) (Waters et al., 2010), el cuidado y sensibilidad de la madre como factores influyentes en la seguridad del apego del niño (Nóblega et al., 2016) (Díaz Mosquera et al., 2018) y la relación entre la calidad del vínculo de apego el desarrollo cognitivo infantil (Lafuente, 2000). Por otra parte, los estudios de revisión teórica en general pretendían, por un lado, hacer un recuento y reportar algunos avances sobre los constructos teóricos del apego y la regulación emocional (Oliva Delgado, 2004) (Vargas Gutiérrez & Muñoz Martínez, 2013) y, por otro, informar sobre los diferentes tipos de metodologías para la medición de estos (Román, 2011) (Kinkead Boutin et al., 2011). El tipo de estudio más frecuente es el tipo correlacional transversal, “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento en un tiempo único. Su

propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 151). Al ser estudios transversales se pretende analizar los sujetos en un momento o único tiempo, es decir, solo se aplican los instrumentos una única vez y con base en esto se realizan las correlaciones existentes entre las variables que se pretende estudiar. Los estudios de tipo cuantitativo implementaron escalas de evaluación y múltiples cuestionarios, entre los más frecuentes están Attachment Behavior Q-Set, Versión 3.0 (AQS), Cognitive Emotion Regulation Questionnaire y CERQ. Los estudios correlacionales contienen elementos de estudio similares a los de revisión teórica, sin embargo, se diferencian de estos en que los primeros tienen en cuenta a los sujetos y la interacción que se tiene con estos por medio de la aplicación de pruebas o entrevistas y en la revisión teórica generalmente no se hace un estudio con una población determinada, sino un recuento y actualización de la teoría de los constructos. Así mismo, en los estudios realizados sobre los impactos psicológicos del confinamiento por COVID-19 se encuentra que de manera general son estudios exploratorios, ya que estos se realizan cuando se va a examinar un tema poco estudiado (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 79). Respecto al acompañamiento pedagógico, se evidencia que los pocos estudios encontrados son de tipo descriptivo o de revisión teórica.

Con relación a los *sujetos participantes* en las investigaciones sobre regulación emocional y apego, la mayoría son niños en edad preescolar y sus cuidadores que generalmente son sus madres. El número de sujetos comprendidos en los estudios es muy variable, sin embargo, las edades de los niños oscilan entre los 3 y los 6 años. En cuanto a los estudios sobre COVID-19 los sujetos son adultos o niños en un rango de edad entre los 2 y los 14 años. Respecto a las investigaciones sobre acompañamiento pedagógico se evidencia que los sujetos son docentes adultos.

En lo que se refiere a los *instrumentos de recolección de información y análisis*, en el caso del apego y la regulación emocional se utilizan la observación y las entrevistas como instrumentos de recolección (Waters et al., 2010), así como cuestionarios especializados como Maternal Behavior for Preschooler Q-set y Attachment Behavior Q-set Version 3.0 (Díaz Mosquera et al., 2018), el Q-sort del Comportamiento Materno (MBQS) y el Q-sort del Apego (Nóblega et al., 2016). Se encuentra un caso de excepción donde se centran únicamente en las historias lúdicas de apego como instrumentos para clasificar las representaciones de apego en niños desde los cuatro años (Di Bartolo, 2012). En este caso en específico se pretendían analizar los cambios en la forma de medición del apego de la infancia a la niñez y se propone la incorporación de esta herramienta en el trabajo clínico con niños. Respecto a los estudios sobre el COVID-19 y el confinamiento, se evidencia que en la mayoría de estudios se realizaron

entrevistas ya sea con preguntas abiertas y cerradas analizando aspectos cuantitativos y cualitativos (Berasategi Sancho et al., 2020), o bien cuestionarios anónimos en línea (Wang et al., 2020). En el caso de los artículos sobre acompañamiento pedagógico, los instrumentos de recolección de información más frecuentes son la observación directa y cuestionarios (Pérez Medina et al., 2018), así como listas de chequeo, diarios de clase, escalas de valoración argumentada, entrevistas y grupo focales (Pinchao Benavides, 2020).

Respecto a las *principales conclusiones y resultados* de las investigaciones se encontró que la sensibilidad y calidad del cuidado del niño por parte del cuidador, en la mayoría de los casos la madre, tiene una fuerte relación con un apego seguro pues sirve como una variable que puede indicar un importante nivel de predicción sobre el desarrollo de un patrón de apego seguro (Nóblega et al., 2016), (Díaz Mosquera et al., 2018). Según los resultados encontrados por Lafuente (2000) y Sierra García y Moya Arroyo (2012), se observa que el apego y la calidad de este tienen una fuerte influencia en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, lo cual se verá reflejado en el rendimiento académico y en las relaciones afectivas que estos establezcan a futuro. Finalmente, teniendo en cuenta lo encontrado por Laible y Thompson (1998) y Garrido Rojas (2006), se puede establecer que los estilos de apego seguro tendrán repercusión en los tipos de estrategias de regulación emocional que utilizan los sujetos, que por lo general son más enfocadas a la proximidad, afiliación y búsqueda del apoyo social; el apego seguro influirá también en la comprensión de las emociones por parte del niño. Lo expuesto anteriormente permite deducir que posiblemente existe un fuerte vínculo entre el tipo de apego del niño y la regulación emocional que este desarrollará.

Respecto a los impactos psicológicos del confinamiento por COVID-19, se encontraron síntomas de ansiedad, estrés y depresión, calificando el impacto psicológico de moderado a severo (Wang et al., 2020); en los niños se encontraron situaciones como interrupción de las rutinas diarias, confinamiento en el hogar y distanciamiento social, lo cual ha generado que niños y adolescentes presenten ansiedad y sentimientos de incertidumbre (Imran et al., 2020), así como un aumento en el llanto, nerviosismo, tendencia a enojarse más y sentimientos de tristeza (Berasategi Sancho et al., 2020). En cuanto al acompañamiento pedagógico se encontró que aspectos como la calificación y la aprobación de los docentes son fundamentales en el proceso de exploración de la lectura por parte de los estudiantes y que algunas prácticas pedagógicas pueden en ocasiones convertirse en inhibidores del pensamiento autónomo y crítico (Pinchao Benavides, 2020), además el acompañamiento pedagógico en tiempos de

pandemia por COVID-19 se revaloriza debido al vínculo con el otro, teniendo en cuenta además de aspectos pedagógicos y elementos psico-afectivos que se ven involucrados en la construcción de conocimiento (Novoa Palacios & Pirela Morillo, 2020).

A continuación, se procederá con la exposición de los referentes teóricos de las categorías que comprenden el estudio.

Covid-19 y confinamiento

Definición y Generalidades.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define los coronavirus como una familia de virus que pueden afectar tanto a los animales como a los humanos. Cuando alguno de estos virus infecta a los seres humanos puede causar diversas afecciones respiratorias que pueden ser leves, presentándose en forma de un resfriado común, o graves, como lo es el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SARS). El nuevo COVID-19 es una cepa de coronavirus que se detectó en Wuhan, China en diciembre del 2019. Esta enfermedad parece no ser mortal en la mayoría de los casos, sin embargo, las personas de edad avanzada y que presenten comorbilidades como la diabetes o alguna cardiopatía son más propensas a que el virus los afecte de manera grave causándoles en algunos casos la muerte. Este nuevo coronavirus se transmite al tener contacto con partículas de secreciones respiratorias presentes en la saliva o secreciones nasales que se liberan cuando una persona tose o estornuda, las principales medidas de protección son el lavado de manos y evitar el contacto cercano con otras personas, por lo que se recomienda guardar por lo menos un metro de distancia con los demás (Organización Mundial de la Salud, 2020).

El 11 de marzo del 2020 teniendo en cuenta los alarmantes niveles de propagación del COVID-19, la OMS determina que esta nueva cepa de coronavirus se cataloga como pandemia. El 12 de marzo del mismo año el gobierno colombiano declara estado de emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 (Resolución 385, 2020) y el 22 de marzo se ordenó aislamiento preventivo obligatorio en todo el territorio colombiano, medida que se ha extendido hasta el día 30 de agosto del presente año (Decreto 457, 2020).

Debido a la situación de emergencia sanitaria que se vive actualmente por el COVID-19, se ha implementado el confinamiento como medida preventiva en la contención del virus. El

confinamiento en este contexto puede entenderse como una medida extraordinaria y de emergencia que toma el gobierno, en la que se decreta que se cerrarán establecimientos de ocio, turísticos y culturales con el fin de restringir el desplazamiento de las personas. Estas entonces podrán movilizarse únicamente en caso de requieran aprovisionarse de comida, por productos farmacéuticos, si se presenta alguna situación de emergencia o por una excepción laboral (Plena inclusión, 2020).

Efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19.

Según Wang et al. (2020) y su estudio realizado en China se sugieren algunos de los impactos psicológicos que tiene la pandemia por COVID-19 en la población. Durante la fase inicial del virus en China más de la mitad de los encuestados calificaron el impacto psicológico como moderado a severo y aproximadamente un tercio informó ansiedad moderada a severa. Esta investigación consistió en una encuesta a 1.210 personas de 194 ciudades de China de las cuales el 53,8% calificó el impacto psicológico del brote como moderado o severo, el 16,5% indicó síntomas de depresión moderados a graves, el 28,8% informó síntomas de ansiedad de moderados a graves, el 8,1% niveles de estrés moderado a severo y a la mayoría (>70%) les preocupaba que sus familiares pudieran contagiarse del virus, aunque creían que sobrevivirían en caso de contraerlo.

En Colombia se han evidenciado iniciativas como el “coronamonitor”, plataforma virtual que creó la universidad EAFIT y fue aprobada por el comité de ética de la institución desde el 25 de marzo del 2020. Esta plataforma tiene como objetivo recopilar información a través de un cuestionario virtual que permita identificar patrones de contagio del COVID-19 en las diversas regiones del territorio colombiano, identificar y analizar la capacidad de las familias para abastecerse teniendo en cuenta su poder adquisitivo, la posibilidad y capacidad de la realización de pruebas de detección del virus en Colombia y comprender diversos aspectos relacionados con el funcionamiento de la cuarentena; toda la información que se recolecte mediante esta iniciativa, será de gran utilidad para que las autoridades e investigadores mediante el análisis de los datos, puedan tomar medidas frente a los diversos desafíos que ha supuesto la pandemia mejorando así la respuesta ante esta situación (EAFIT, 2020).

Irman et al. (2020) plantean que los eventos como las pandemias tienen repercusiones en la salud mental, los niños en este escenario son especialmente vulnerables debido a que en ocasiones puede ser difícil comprender la situación que están viviendo, sus estrategias de

afrontamiento son limitadas y la comunicación de sus emociones puede ser complicada. Además de esto, los autores exponen que situaciones como la interrupción de las rutinas diarias, el confinamiento en el hogar, el distanciamiento social de sus compañeros y el no poder acceder en algunas ocasiones a recursos educativos, han hecho que los niños y adolescentes presenten ansiedad y un fuerte sentimiento de incertidumbre, estas condiciones a su vez han causado que el tiempo frente a las pantallas aumente debido al confinamiento generando una sobreexposición de los niños a los medios de información; todos estos factores pueden causar en los niños pequeños ciertas actitudes que suelen ser interpretadas por sus cuidadores como desafiantes de oposición o rabietas, también pueden presentar comportamientos regresivos como chuparse el dedo, retroceso en el control de esfínteres, querer que los carguen y en ocasiones alteraciones en el sueño, estas conductas de los niños son reacciones ante el estrés causado no solo por la situación de confinamiento y pandemia que se está viviendo, sino también por su percepción del estrés de sus cuidadores o padres.

Respecto a la percepción que tienen los niños sobre la pandemia y el confinamiento, Berasategi Sancho et al. (2020) encontraron en un estudio realizado con niños entre los 2 y 14 años de edad en España en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y Navarra, que los niños tienen una representación del COVID-19 como un enemigo, entendiéndolo que tienen que estar en casa como medida de seguridad frente al virus; la situación de confinamiento ha causado emociones ambivalentes en ellos pues por un lado se sienten felices de pasar más tiempo con sus familiares pero por otro lado, encontraron que el 55.54% lloran más y están más nerviosos, el 70.17% muestran una tendencia a enfadarse más y el 55.83% están más tristes.

Acompañamiento pedagógico en casa

La situación actual que vive el mundo debido al COVID-19 ha hecho que los gobiernos deban tomar medidas para mitigar la velocidad de contagios; una de las decisiones más comunes es la medida de cuarentena en la que las personas deben permanecer en su casa y realizar la mayoría de sus actividades en este lugar, esto ha generado que el hogar sea ahora espacio no solo de reunión familiar, sino que es también el lugar donde confluyen actividades laborales y educativas. Novoa Palacios y Pirela Morillo (2020) plantean el acompañamiento pedagógico como un escenario en el que confluyen aspectos existenciales e intelectuales. Se genera entonces un espacio que invita al encuentro como punto de partida para producir un conocimiento y este acompañamiento se hace posible por el vínculo que se genera con el otro

en la construcción conjunta de un saber. Además, exponen que el hogar es ahora el espacio donde se lleva a cabo la acción educativa y se convierte en el lugar para la planeación y desarrollo del trabajo pedagógico. En este nuevo escenario el acompañamiento tiene variaciones no solo desde lo cognitivo, sino desde las interacciones bio-socio-afectivas; aspectos como la escucha activa, la empatía y el diálogo son entonces fundamentales para generar espacios de encuentro que consigan promover no solamente la transmisión de un saber y la construcción de conocimiento, sino que además brinden la posibilidad de sentirse acompañado. Si bien ha cobrado especial fuerza la utilización de medios virtuales y digitales para continuar con el acompañamiento pedagógico, algunas instituciones educativas privadas de primera infancia en la ciudad de Medellín, han propuesto alternativas diferentes buscando seguir con el proceso formativo a través de un acompañamiento pedagógico presencial en casa, en el que docentes capacitadas se desplazan a los hogares que soliciten el servicio, para brindar a los niños y sus familias un acompañamiento pedagógico realizando diversas experiencias que potencien las diferentes dimensiones del desarrollo, manteniendo siempre medidas de bioseguridad como el uso de tapabocas, lavado de manos frecuente y distanciamiento.

Apego

Definición y generalidades. El vínculo de apego como vínculo de regulación emocional.

Garrido Rojas (2006) en su estudio “Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud” hace una recopilación de lo que se ha establecido en torno a estas temáticas. Plantea que la propuesta de Jhon Bowlby psiquiatra y psicoanalista ha sido considerada una de las más influyentes en la psicología. Para este autor, los comportamientos de apego son todos aquellos que posibilitan que un sujeto consiga y mantenga proximidad con otra persona que puede ser referente de seguridad. Además, expone que la relación que establece el niño con sus padres tiene una función fundamental e influirá posteriormente en el establecimiento de los vínculos afectivos entre el niño y otros sujetos; en este sentido, los padres deben proporcionarle al niño una base segura que propicie la exploración del mundo que lo rodea y que, a la vez, este pueda depender de sus figuras de apego para protegerlo y ayudarlo en la satisfacción de sus necesidades cuando él los necesite. Finalmente, manifiesta que la calidad de la interacción que se establece entre el cuidador y el niño va a determinar el estilo de apego que este tendrá.

El modelo de apego propuesto por Jhon Bowlby tiene una base biológica, pues desde una visión evolutiva el apego cumple una función de supervivencia al mantener el contacto con una figura que brinda protección (Di Bártolo, 2016). Por otro lado, Oliva Delgado (2004) plantea que la teoría de apego de Jhon Bowlby tiene cuatro sistemas de conducta que se interrelacionan entre sí, estos son: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. El primero se refiere a todas las conductas que sirven para mantener la proximidad y el contacto con las figuras de apego, estas se activan en el momento en que se genera una distancia con esta figura o cuando se percibe alguna amenaza para intentar restablecer la proximidad; el segundo sistema es el de exploración, que disminuye cuando el sistema de conductas de apego se activa; es decir, cuando el sistema de conductas de apego se activa, como consecuencia disminuyen las conductas exploratorias del entorno; el tercer sistema de miedo a los extraños se activa cuando el niño percibe alguna amenaza y cuando este se activa se disminuyen las conductas exploratorias e incrementa las conductas de apego; finalmente, el autor expresa que el sistema afiliativo podría parecer contradictorio frente al miedo a los extraños ya que este hace referencia al interés que muestran los sujetos para interactuar con otros, incluso con aquellos que pueden no ser muy cercanos a ellos.

El apego se presenta entonces como “una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales.” (Oliva Delgado, 2004).

Respecto al apego y la figura de apego, Di Bártolo (2016) expone que esta figura cumple una función de vital importancia en la vida de los seres humanos: por un lado, es una base segura para que el niño pueda explorar el mundo, el saber que esta persona está disponible da seguridad y hace que el niño se anime en el conocimiento de su entorno; y por otro, la figura de apego representa un refugio al que puede acudir cuando se está viviendo una situación difícil, pues bajo situaciones de estrés procura el contacto con esta figura en busca de calma, consuelo y protección. Además, plantea la regulación emocional como un proceso diádico que se genera mediante la interacción y conexión con la figura de apego y las respuestas de esta frente a las necesidades del niño. La autora expone también que cuando un niño nace no tiene la capacidad para regularse y depende de sus figuras de apego (generalmente sus padres), para que a través de la interacción con ellos este vaya construyendo poco a poco su propia capacidad para regularse, pues al inicio la madre le ayuda a regular sus necesidades físicas como hambre y sueño, después aparecen nuevas necesidades como jugar, mirar, interactuar y explorar y, en

este sentido, la madre deberá entonces adaptarse y buscar nuevas formas de interactuar con el niño para lograr modular sus emociones y responder ante estas nuevas necesidades. En este proceso la empatía es fundamental, pues no solamente le ayuda a la madre a comprender y responder asertivamente, sino que además le permite al niño a través de ella lograr gestionar y organizar sus emociones. Al repetir una y otra vez el proceso mediante el cual la madre responde a las necesidades del niño ayudándolo a conservar un estado de tranquilidad y acompañándolo en la exploración de sus emociones sin desbordarse, este va incorporando capacidades para autorregularse.

Igualmente, esta autora plantea que la figura de apego puede variar a lo largo de la vida, inicialmente por lo general son los padres, en la adultez puede ser la pareja o un amigo y en la vejez incluso pueden llegar a ser los hijos quienes cumplan esa función de figura de apego. Sin importar quien sea, la función de esta figura es siempre la misma, brindar seguridad, calmar y regular emocionalmente. Además de esto, Di Bártolo (2016) expone que el sistema de apego está relacionado con el sistema de exploración, pues cuando un niño recibe respuestas adecuadas y asertivas ante sus necesidades y sabe que puede contar con su figura de apego en caso de necesitarla, su exploración y autonomía serán más amplias pues sabe que puede contar con esta persona y volver a ella cuando haga falta; frente a situaciones que pueden ser estresantes o angustiantes, el niño buscará proximidad con su figura de apego para lograr regularse buscando calma y refugio, al tener una base segura el niño se siente tranquilo y tiende a la exploración del entorno, el aprendizaje y el juego, incluso si estas actividades se realizan lejos de esta figura. La autora plantea que se podría entonces hacer alusión a un apego seguro cuando se hace referencia a la confianza que tiene un sujeto en que su figura de apego va a estar disponible si se le necesita, esto hace que pueda sentirse confiado de explorar ya que no debe estar preocupado por la disponibilidad de esta; sucede lo contrario cuando no se presenta esta seguridad, pues el niño interrumpirá todas sus actividades y centrará su atención en poder mantener proximidad con su figura de apego. Otro aspecto fundamental que la autora expone, es que la cualidad del vínculo de apego podrá variar dependiendo de si la figura cumple o no para el niño una base segura para la exploración. Así mismo, menciona que las experiencias de interacción que el individuo va teniendo se configuran como representaciones mentales de apego que son estructuras cognitivo-afectivas que contienen pensamientos, sentimientos, planes y objetivos y se dan como resultado de las interacciones interpersonales, incluyen la imagen tanto del otro como de uno mismo y regulan el comportamiento interpersonal al

determinar en cierta medida cómo se experimentan e interpretan las diversas situaciones del mundo.

Tipos de apego.

Di Bártolo (2016) retomando los estudios que se han realizado con la Prueba de la Situación Extraña de Mary Ainsworth en la década de 1980, menciona que lo que se busca con la prueba de la situación extraña es observar el comportamiento de los niños y sus madres y evidenciar el funcionamiento complementario entre apego y exploración. La prueba se ha utilizado en niños entre los doce y dieciocho meses de edad, este procedimiento consiste básicamente en que el niño y su figura de apego interactúan en un ambiente en el que se exponen ante situaciones de estrés y exploración y se observa su conducta, inicialmente el niño y su figura de apego entran a un cuarto que es desconocido para los niños y que está adecuado con juegos para que puedan explorar, al pasar unos minutos entra al cuarto una persona extraña, entabla una conversación con la figura de apego y se acerca a jugar con el niño, después de unos minutos la figura de apego se retira de la habitación y el niño queda solo con el sujeto que no conoce, la madre regresa, se queda unos minutos y vuelve a irse y el niño se queda solo en el cuarto, el sujeto extraño entra e intenta calmar al niño, finalmente la madre regresa y pasados unos minutos la prueba finaliza. La autora expone que los aspectos clave que se tienen en cuenta en la observación de la conducta del niño son: la exploración del ambiente desconocido al inicio de la prueba, la reacción ante la partida de la figura de apego y la reacción ante el regreso de esta, sin embargo, el elemento más revelador e importante de la prueba es el momento de reencuentro con la figura de apego pues es el indicador más confiable de la calidad del vínculo porque evidencia si el niño busca o no proximidad para lograr calmarse y retomar la exploración. Teniendo en cuenta estas reacciones, Di Bártolo (2016) menciona entonces que Ainsworth clasificó en tres categorías generales los patrones de apego: apego seguro, apego evitativo y apego ambivalente. Plantea, después, que Main y Solomon finalizando la década de los 80 e iniciando los 90, describieron un grupo de niños que no encajaban dentro de las tres categorías principales y crearon entonces una cuarta categoría denominada apego desorganizado.

Di Bártolo (2016) manifiesta que los comportamientos de los niños en la Prueba de la Situación Extraña se pueden clasificar en cuatro patrones generales:

Apego seguro.

- Al inicio de la prueba el niño tiende a la exploración libre del lugar desconocido.
- Cuando se separa de su figura de apego el niño se muestra angustiado y la exploración del ambiente disminuye o se detiene por completo.
- En el momento de reencuentro con la figura de apego el niño busca tener proximidad con esta y al estar en contacto con ella se calma rápidamente y retoma la exploración.

Apego inseguro evitativo:

- Al inicio de la prueba el niño explora libremente el ambiente desconocido.
- Cuando se separa de su figura de apego el niño puede mostrar menos signos de angustia y continúa con la exploración del ambiente por momentos.
- Al momento de reunirse con su figura de apego muestra signos de evitación como apartar los brazos hacia atrás o mostrar más interés en los juguetes que en restablecer el contacto con esta.

Apego inseguro ambivalente:

- En muchas ocasiones al principio de la prueba la exploración del lugar desconocido es limitada.
- El niño se muestra angustiado al momento de separación de la madre y la exploración del ambiente se detiene.
- En el momento de reunión con la madre el niño no se calma y se evidencia una alternancia entre la búsqueda de proximidad y rechazo hacia la figura de apego.

Apego inseguro desorganizado:

- Al inicio de la prueba se evidencia que la exploración se da de manera libre en algunos casos y en otras es limitada.
- En el momento de la separación de la madre pueden aparecer comportamientos confusos como aleteo, golpes en la cabeza, etc.
- En el momento de reencuentro con la figura de apego es difícil comprender la conducta del niño. En ocasiones busca proximidad de manera extraña y desorientada como por ejemplo acercarse y de repente detenerse abruptamente o acercarse caminando hacia atrás. Pueden también aparecer indicadores de temor hacia la figura de apego como

alejarse de esta cuando regresa a la habitación y también pueden evidenciarse conductas de separación extremas como golpearse en la cabeza o aleteo.

Teniendo en cuenta estos patrones de apego Di Bártolo (2016) expone que los niños que presentan un patrón de apego seguro exploran de manera libre cuando su figura de apego está presente, esto evidencia la confianza que tienen en que esta figura va a estar disponible en caso de que la necesiten; cuando se separan, los niños muestran signos de angustia e interrumpen la exploración, en este momento las conductas de apego se activan generando que el niño llore expresando sus necesidades de manera clara y directa mostrando abiertamente su angustia. Respecto a la regulación emocional plantea que consiste en ser capaz de recuperarse de las emociones negativas. Los niños con apego seguro no necesitan controlar las emociones o evitar sentir las para poder regularse, sino que las expresan y experimentan de manera flexible y con la respuesta y reacción adecuada de la figura de apego logran recuperarse fácilmente. Esto se evidencia en el momento de reencuentro, pues los niños con este tipo de apego se acercan a la figura de apego y se muestran positivos ante su regreso, con esto demuestran que tienen la expectativa de recibir por parte de esta una respuesta empática que logre consolarlos y calmarlos, una vez se establece nuevamente el contacto el niño recupera el equilibrio y continúa con la exploración. Además, la autora formula que los niños que presentan este tipo de apego tuvieron madres que fueron sensibles a sus necesidades de consuelo y protección, recibiendo de ellas respuestas positivas. Declara además, que los niños con un patrón de apego seguro utilizan una estrategia de regulación emocional interpersonal para recobrar el equilibrio, buscando el contacto y la cercanía con su figura de apego para lograr calmarse; su estrategia consiste en expresar abiertamente su malestar y buscar consuelo en esta figura confiando su respuesta oportuna. Finalmente, Di Bártolo (2016) menciona que el apego seguro en la primera infancia parece estar relacionado con una interacción constructiva y afectuosa con los adultos y los pares, mayor autonomía, autoestima alta, flexibilidad en el manejo y expresión de los sentimientos, mayor capacidad para regular las emociones e involucrarse, así como una mayor capacidad de empatía.

Di Bártolo (2016) expone que los niños con apego inseguro evitativo muestran de manera general en el transcurso de la prueba menos interés por su figura de apego, cuando esta está presente exploran libremente y cuando se separan en ocasiones se alteran pero con menos intensidad que los otros niños; la característica diferenciadora es que en el momento de reencuentro si bien han mostrado signos de angustia anteriormente, presentan comportamientos

de desinterés como mirar hacia otro lado, no estirar los brazos para ser levantados y mantener su interés en otro tipo de cosas como los juguetes evitando de manera sutil a la figura de apego. La autora explica que los niños que presentan este tipo de apego pueden en ocasiones parecer independientes pues aparentemente necesitan “menos” a su figura de apego, sin embargo, las conductas evitativas pueden indicar poca confianza en la respuesta asertiva y oportuna de esta frente a sus necesidades. Además, estos niños no expresan claramente sus necesidades de apego y minimizan la expresión de la angustia que les genera la separación, otro elemento importante es que cuentan con menos recursos para poder comunicar sus emociones y su necesidad de cercanía y consuelo. Expresa también que los niños con este tipo de apego utilizan como estrategia de regulación emocional la limitación de la búsqueda interpersonal con su figura de apego, intentando recobrar el equilibrio por sí solos ante la creencia en la poca disponibilidad esta y minimizan entonces la expresión de la angustia o malestar que sienten ante la situación estresante evitando sutilmente el contacto con esta figura.

Di Bártolo (2016) menciona que los niños con un patrón de apego inseguro ambivalente mantienen activada la conducta de apego haciendo que la exploración se vea limitada en gran medida, pues están constantemente preocupados por reafirmar la presencia y disponibilidad de su figura de apego; esto se evidencia en dificultad para separarse de la madre y poca confianza e interés en la exploración del ambiente, permaneciendo siempre cerca de su figura de apego manifestando así inseguridad frente a la disponibilidad de esta en caso de necesitarla. Lo anterior podría deberse a respuestas inconsistentes por parte de la figura de apego en la que en ocasiones se mostraba disponible y en otras no, por lo cual el niño intuye que es impredecible y requiere verificar de manera constante que esta efectivamente esté disponible para él. Así mismo, expone que en el momento de separación la poca exploración que se evidenciaba en estos niños se detiene por completo, buscan a su figura de apego llorando, mostrando su angustia, pero cuando la madre vuelve, a diferencia de los niños que presentan un tipo de apego seguro, estos no logran calmarse fácilmente y con sus conductas expresan cierto rechazo hacia la figura de apego a la vez que buscan tener contacto con ella. Respecto a la estrategia de regulación, manifiesta que los niños con este patrón a diferencia de los de apego inseguro evitativo, maximizan la expresión de su angustia y malestar frente a la situación estresante, aferrándose a su figura de apego de manera desesperada, mezclando entonces el enojo con la búsqueda de contacto y proximidad.

Finalmente, Di Bártolo (2016) expone que los niños con un tipo de apego inseguro desorganizado se muestran desorientados y son incapaces de organizar una estrategia de regulación para afrontar la situación de angustia o estrés. Tanto en el momento de separación como en el de reunión con la figura de apego presentan conductas extrañas, generalmente caracterizadas por el temor, la contradicción y el conflicto. También declara que debido a la ausencia de organización de la estrategia de regulación, es difícil comprender el sentido de la conducta del niño pues carece de una estrategia para enfrentar situaciones de estrés y por lo tanto su conducta frente a la figura de apego es incoherente; así mismo, frente a la desregulación emocional parecen no tener de una estrategia para recobrar el equilibrio, esto hace que los niños experimenten estados emocionales intensos que no pueden regular. Además, menciona que la desorganización en el apego parece estar asociada a casos de maltrato por lo cual la figura de apego que debería ser un medio al cual volver para encontrar refugio y calma es a la vez amenazante y atemorizante, también se relaciona con padres hostiles, intrusivos, contradictorios y con respuestas poco asertivas ante las necesidades del niño, también se menciona que el apego desorganizado parece ser más propenso en niños cuyas madres son alcohólicas o drogadictas, tienen algún trastorno de personalidad, tienen depresión o son adolescentes.

Teniendo en cuenta los hallazgos que la Prueba de la Situación Extraña ha logrado en relación con el apego, Di Bártolo (2016) manifiesta que esta prueba refleja la relación entre el niño y su figura de apego, pues el estilo de apego es completamente relacional, es decir, resulta de la interacción entre estos. Es por esto que una variable fundamental es la sensibilidad para comprender las necesidades del niño y la capacidad de su figura de apego para responderle oportunamente. Además, plantea que un estilo de apego seguro en la infancia se asocia con un desarrollo emocional positivo, una interacción con los otros más constructiva, relaciones de afecto más positivas, una mayor autonomía pero a la vez capacidad para pedir ayuda, autoestima más alta, mayor capacidad para involucrarse y regularse emocionalmente, mejor capacidad para regular emociones negativas mostrando bajos niveles de agresión, control de los impulsos y tolerancia a la frustración, entre otros.

Siguiendo con los planteamientos de esta autora, Di Bártolo (2016) expone que la cualidad de las representaciones de apego influye y afecta el desarrollo emocional, el desarrollo social, la capacidad de regulación emocional, la capacidad exploratoria y de aprendizaje, la autoestima, el autoconcepto y el comportamiento interpersonal. Además, menciona que hay

dos aspectos fundamentales en las representaciones de apego, por un lado está la variable seguridad/inseguridad y por otra la de organización/desorganización. Entre los cuatro patrones de apego que se han establecido solamente uno de ellos (el apego inseguro desorganizado) pertenece a la categoría desorganizada, el resto de los patrones pertenecen a la categoría organizada. Menciona entonces la importancia más allá de tener un patron seguro que este sea organizado, dado que de esta manera todos los niños presentan una estrategia de regulación para enfrentar las situaciones de angustia o estrés, ya sea buscar a su figura de apego, evitarla o aferrarse a ella. Además de esto, plantea que la desorganización en el patrón de apego puede tener consecuencias a futuro como dificultad para regular las emociones y en general a lo largo del desarrollo ciertos problemas afectivos y de comportamiento como emocionalidad negativa, hiperreactividad emocional, comportamiento agresivo, relaciones sociales pobres afectando la interacción con los pares, además se menciona que la desorganización en el apego puede considerarse como un posible predictor de alguna psicopatología.

Método

Tipo de estudio

En relación con la profundidad alcanzada con la presente investigación y de acuerdo con su propósito general, ésta se puede caracterizar como un *estudio de caso con un enfoque cualitativo*. Este enfoque “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 7). En este estudio se pretende describir las percepciones de las profesoras de acompañamiento presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de un grupo de niños entre los 2 y 4 años. Según Stake (1999): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). En esta investigación se estudió específicamente la percepción de un grupo de sujetos particular que son las profesoras en un ambiente y situación puntual como lo es el acompañamiento pedagógico en casa y se intentó entonces describir la percepción que tienen las docentes respecto al apego y la regulación emocional de los niños en este contexto. Por estos motivos, esta investigación puede considerarse como un estudio de caso, pues se enfoca en la investigación del caso singular. En relación al tiempo, se trata de un estudio *transeccional o transversal*, “ los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un

momento dado” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 151). El estudio se plantea de esta manera, dado que se realizó una única entrevista a cada docente en un solo momento para dar cuenta de sus percepciones sobre las conductas de apego y comportamientos de regulación emocional de los niños del programa acompañamiento pedagógico presencial en casa. De acuerdo con el tratamiento que se dió a los datos, el presente estudio puede caracterizarse como un estudio *cualitativo*, pues los datos en este tipo de estudio son generalmente “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9). En este caso se pretendió recolectar ciertos datos de una situación específica que es el acompañamiento pedagógico presencial en casa y de esta manera se describió las conductas de apego y comportamientos de regulación emocional que las docentes de este programa perciben en los niños.

Población / Muestra

Se entiende como muestra “[...] un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 173). En el presente estudio, la muestra son 7 docentes de una entidad de educación preescolar privada ubicada en el poblado en la ciudad de Medellín que están prestando el servicio de acompañamiento pedagógico presencial en casa a niños entre los 2 a 4 años de edad. Se eligió este número de docentes debido a que fue el que la institución proporcionó. Se trata de un estudio cualitativo y la muestra será no probabilística la cual se entiende como un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 176). Además, esta fue elegida por probabilidad sino por aspectos relacionados con las características propias de la investigación; la muestra será *homogénea* “[...] en éstas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 398). Teniendo en cuenta lo planteado, en la presente investigación la muestra se seleccionó de manera intencional de acuerdo con los objetivos y características del estudio.

Categorías

Las categorías con las que se trabajó en esta investigación son las de apego y regulación emocional, buscando describir las percepciones de las profesoras de acompañamiento pedagógico presencial en casa, sobre las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años. Así mismo se analizó la información recopilada para contestar a la pregunta ¿cómo perciben las profesoras de acompañamiento presencial en casa las conductas relacionadas con el apego y los comportamientos de regulación emocional de un grupo de niños entre 2 a 4 años en época de contingencia sanitaria por COVID-19? La investigación se realizó con docentes que laboran en una entidad de educación preescolar privada ubicada en la ciudad de Medellín, Antioquia. Tanto la variable de apego como la de regulación emocional tuvieron el mismo tratamiento, pues mediante las entrevistas con las docentes se buscó describir las percepción de ellas frente a ciertos comportamientos que pueden relacionarse con estos constructos en el marco del acompañamiento pedagógico presencial en casa y analizando posteriormente si la información proporcionada por las docentes concuerda con lo planteado en la teoría, identificando también características comunes y extraordinarias de conductas de apego y regulación emocional en los niños que reciben este tipo de acompañamiento durante la contingencia por Covid-19.

Tabla 1

Objetivos y categorías de la investigación

| Objetivos específicos | Categorías de rastreo |
|--|--|
| Describir en qué consiste el acompañamiento pedagógico. | Acompañamiento pedagógico en casa |
| Identificar las conductas de apego y regulación emocional de un grupo de niños, según las percepciones de las profesoras de acompañamiento pedagógico en casa. | Conductas de apego y regulación emocional |
| Identificar características comunes y extraordinarias de las conductas de apego y regulación emocional en los niños que reciben acompañamiento pedagógico en casa. | Características comunes y extraordinarias de las conductas de apego y regulación emocional |

Describir el impacto psicológico del confinamiento por Covid-19 en niños.

Efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de la investigación

| Categorías | Subcategorías |
|-----------------------------------|--|
| Conductas de Apego | Conductas de apego seguro |
| | Conductas de apego inseguro evitativo |
| | Conductas de apego inseguro ambivalente |
| | Conductas de apego inseguro desorganizado. |
| Conductas de Regulación emocional | Búsqueda interpersonal |
| | Limitación de la búsqueda interpersonal |
| | Mezcla entre búsqueda de proximidad y rechazo |
| | Carencia de estrategia de regulación. |
| | Comportamientos contradictorios/desorganizados |
| Acompañamiento pedagógico en casa | Definición y generalidades |
| Covid-19 y Confinamiento | Efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. |

Instrumento de recolección de información

Teniendo en cuenta que “lo que se busca con un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos” (Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 408–409), en el presente estudio se diseñó una entrevista cualitativa semiestructurada que permitió conocer las percepciones de las docentes respecto a ciertas conductas que se relacionan con las variables que guían la presente investigación. La entrevista cualitativa se entiende como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418). En este caso la entrevista se realizó de manera individual a cada

docente a fin de poder conocer lo que han podido percibir en las sesiones de acompañamiento pedagógico en casa. Existen varios tipos de entrevistas cualitativas, en el presente estudio se diseñó una entrevista semiestructurada en la que se contó con una guía de preguntas, pero a la vez el entrevistador tiene la libertad de introducir alguna pregunta adicional a fin de precisar o ampliar la información sobre el tema en cuestión; en este tipo de entrevista no se encuentran predeterminadas todas las preguntas lo que hace que se presente cierto nivel de flexibilidad (Hernández Sampieri et al., 2010). Acorde con los objetivos planteados en este estudio, las preguntas guía en la entrevista fueron preguntas generales de sus vivencias en los acompañamientos pedagógicos y preguntas para ejemplificar que serán útiles para dar cuenta de situaciones en las que las docentes perciban conductas relacionadas con el apego o la regulación emocional por parte de los niños de acompañamiento pedagógico presencial en casa. La reflexión y análisis sobre la información recolectada por medio de las entrevistas fue constante y transversal en todo el ejercicio y se hará con base en un listado guía de conductas de apego y regulación emocional derivada del marco teórico. (Ver anexo 1)

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en tres fases. Una primera fase de contextualización teórica para establecer el estado del arte de la cuestión, en esta se recopiló información respecto al abordaje teórico, formas de evaluación y principales hallazgos de los constructos apego y regulación emocional, así como una contextualización sobre el acompañamiento pedagógico en casa y un panorama general de la situación de contingencia por el COVID-19 y sus impactos psicológicos. La segunda fase de la investigación fue el trabajo técnico y de campo, se realizó el diseño del instrumento y se contactó a las docentes del programa de acompañamiento pedagógico presencial en casa para llevar a cabo el desarrollo de las entrevistas, estas fueron grabadas y transcritas lo cual permitió una mejor organización de los resultados por categorías. Finalmente, se procedió a la organización, análisis y discusión de los resultados obtenidos durante las encuestas realizadas. (Ver anexo 2)

Plan de Análisis

El trabajo investigativo se realizó acerca del análisis de la recolección de datos con dos categorías cualitativas: el apego y la regulación emocional. Al estar trabajando con categorías cualitativas, inicialmente se pasó por un proceso de codificación en el que se buscó dar un sentido a los datos cualitativos recolectados por medio de las entrevistas. Para este proceso se

consideraron los elementos encontrados y la segmentación de los datos en los que se deben agrupar por sus características, esto facilitará la organización de estos datos y su posterior análisis, haciendo que estos sean útiles para la investigación. En el texto *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, el autor menciona que “La codificación en un nivel tan general es un primer paso hacia la organización de los datos y hacia convertirlos en categorías significativas” (Coffey & Atkinson, 2003). Luego de tener una codificación estructurada, se pasó al proceso de recolección de datos en el que se tuvieron presentes los objetivos de la investigación y la pregunta guía del estudio para que la investigación tuviera un rumbo claro y los datos pudieran ser analizados. Después de recolectar los datos se pasó a un proceso de interpretación, en este se utilizaron los códigos y la categorización creada teniendo en cuenta que esta codificación podría ser modificada durante la interpretación para facilitar el análisis. En este proceso se buscó transformar los datos codificados en datos significativos, en esta transformación se deben buscar patrones, temas y regularidades pero a su vez contrastes e irregularidades. “La idea es que los códigos o categorías y los datos necesitan estar dispuestos en tal forma que sean accesibles tanto para su lectura como para su exploración.” (Coffey & Atkinson, 2003). Con este tratamiento se buscó analizar la información recolectada, codificando los datos y describiendo la percepción de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa respecto de las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de un grupo de niños, buscando así responder a la pregunta ¿cómo perciben las profesoras de acompañamiento presencial en casa las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años en época de contingencia sanitaria por COVID-19?

Consideraciones éticas

Con base en el Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia, se establece que el psicólogo debe reconocer y respetar la libertad del usuario de participar o no en la investigación, además de esto se le deben comunicar los procedimientos, los riesgos tanto favorables como desfavorables que puedan ocurrir y deben contar con la información suficiente acerca del propósito y procedimiento que se plantea en la investigación (Manual Deontológico y Bioético Del Psicólogo, 2019).

En el desarrollo del estudio y para la realización de las entrevistas se realizó un consentimiento informado (Ver anexo 3) esto es, un documento mediante el cual las docentes participantes obtienen conocimiento de la naturaleza del estudio y expresan su libertad de participar en él. En este documento se informó entonces el objetivo de la investigación y el

debido tratamiento que se le dió a la información y los datos que se recolecten en el proceso de entrevista, promoviendo de esta manera un proceder responsable. En dicho consentimiento están descritos los objetivos de la investigación, el procedimiento utilizado, la aclaración de que la participación es voluntaria y que los participantes tienen total libertad de retirarse del estudio cuando lo deseen. Los datos recolectados tienen únicamente fines académicos, por lo cual se mantendrá el anonimato tanto de las docentes, como de los niños que puedan mencionarse en las entrevistas como recurso para responder alguna pregunta necesaria para dar cuenta de los objetivos planteados en este estudio; así mismo, se respetará el derecho que tienen los participantes de conocer los resultados, conclusiones e interpretaciones que se deriven del estudio.

Esta investigación se clasifica como una investigación sin riesgo, pues es un estudio donde “no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio” (Resolución N° 008430, 1993).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a 7 docentes de acompañamiento pedagógico en casa, participantes del presente estudio. Se presentarán los resultados de acuerdo con las siguientes categorías: acompañamiento pedagógico en casa, conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional, características comunes y extraordinarias de conductas de apego y regulación emocional, efectos psicológicos del confinamiento por COVID-19.

Para el análisis de estas categorías se tuvieron en cuenta los datos más relevantes agrupados en subcategorías, esto se encuentra soportado de manera empírica mediante fragmentos del discurso de las docentes que permite respaldar los hallazgos. Algunas de las categorías se sustentan y relacionan con un fragmento específico mencionado por un participante, sin embargo, se procura en la mayoría de los casos dar un soporte con fragmentos del discurso mencionados por más de un participante lo que posibilita un cierto valor de relevancia.

Los datos se obtuvieron de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se contó con la participación de 7 docentes de una institución de educación preescolar privada de la ciudad

de Medellín que han prestado el servicio de acompañamiento pedagógico en casa durante el tiempo de contingencia sanitaria por COVID-19.

Acompañamiento pedagógico

En relación al *acompañamiento pedagógico*, se obtuvo que las docentes entienden el acompañamiento pedagógico como aquel que se ha realizado en los hogares de los niños debido a la situación de confinamiento y contingencia por la pandemia que atraviesa el mundo actualmente por el virus COVID-19, se realiza bajo unas orientaciones pedagógicas y tiene como fin potenciar ciertas competencias y habilidades a través de experiencias que permiten potenciar todas las dimensiones del desarrollo dependiendo de la edad evolutiva en la que se encuentre el niño, así lo manifestaron algunos de los participantes, el Sujeto 4 menciona que el acompañamiento pedagógico en casa es: *“Como seguir fortaleciendo todos esos procesos que se venían en el jardín, pues, en todos los sentidos y yo creo que en casa mucho más, porque lo que uno hace en el jardín uno sabe que normalmente los papás no lo refuerzan, entonces es seguir fortaleciendo como todo ese proceso cognitivo, en lo corporal, pues todo”*. El Sujeto 6 añade que: *“[...] el acompañamiento pedagógico en casa es, así como su palabra lo dice, es acompañar todos los procesos, no solamente como emocional, si no los aprendizajes que los niños deben lograr en las ciertas dimensiones del desarrollo”*. Y el Sujeto 1 expresa: *“Bueno, el acompañamiento pedagógico lo tratamos, pues, inicialmente desde la pandemia ¿cierto?, eso nunca se había pensado en el jardín, fue como la necesidad ¿cierto?, entonces como la necesidad era seguir acompañando el proceso pedagógico de los niños de todas las edades ¿cierto? de acuerdo pues a su nivel de desarrollo valga la redundancia ¿cierto?, entonces, el acompañamiento pedagógico tiene como objetivo eso, ir a la casa a hacer ese acompañamiento o esas experiencias que nosotros haríamos normalmente en un día de clase normal con los niños”*.

Así mismo, algunos participantes mencionan que el acompañamiento pedagógico se enfoca en aspectos académicos o pedagógicos pero, también, en el acompañamiento de otro tipo de procesos como los socioemocionales y de alimentación, ya que estos son fundamentales en el desarrollo integral de los niños; así lo menciona el Sujeto 7: *“El acompañamiento pedagógico en casa es estar realmente para el niño, para lo que él en ese momento vaya*

necesitando, sabemos que tenemos una orientaciones pedagógicas y un fin pedagógico pero también hemos sido muy observadoras y muy pendientes también de otro tipo de procesos, emocionales, de alimentación, que se presentan también en casa entonces realmente ese acompañamiento en casa nos ha dado la oportunidad de si bien en el jardín estábamos para ellos frente a lo que necesitaran pues también en casa hacerlo de esa manera, que el juego, que la seguridad del niño sea lo que prime en ese acompañamiento.”. Y el Sujeto 5 afirma: “Creo que es la posibilidad que hay de que una profe vaya y este con los niños, pero en son académico de desarrollar actividades habilidades y también competencias que también enfoca desde la parte socio emocional cognitiva corporal y demás pero es esa posibilidad que tienen los niños de tener como ese bagaje o alguien que tenga esa intención y que pueda dirigir una actividad o una experiencia pero más enfocada como al desarrollo de sus habilidades conociendo y entendiendo en la edad evolutiva en la que el niño se encuentra”.

Además, se encuentra que el acompañamiento pedagógico tiene como fin fortalecer y potenciar todas las dimensiones del desarrollo del niño partiendo de una base pedagógica que es una proyectación que es la planeación de una serie de experiencias y talleres a realizar teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentre el niño y manteniendo presente una malla curricular, pero sin dejar de lado los intereses y necesidades particulares de cada chico pues serán estas las que dicten el curso y las bases desde las cuales se propondrán las actividades; respecto a esto el Sujeto 7 indica que: *“Buena, nosotros lo realizamos a través de unas bases pedagógicas que sería como la proyectación diaria que tenemos entonces en mi caso yo me encargo tanto de esa parte de la proyectación como de la ejecución en un acompañamiento en casa, entonces esa es como la principal base desde lo pedagógico, haciendo unas experiencias o vivenciando unos talleres de área que esos talleres de área también han sido muy importantes para el proceso del niño porque han vinculado significativamente a los profes que da un taller de expresión corporal y un taller de música que sigan estando como en esa presencia desde casa y que los niños realmente se sigan conectando con estos espacios y que los disfruten así como lo disfrutaban acá en el jardín que era como un espacio mágico y diferente para ellos, en la casa también se ha convertido como en esa expectativa de que llegue el taller, el video o la conexión online con el profe porque sigue siendo un espacio muy valioso para ellos, entonces desde lo pedagógico es eso, también obviamente nos basamos desde una malla curricular que son nuestros indicadores de logro de acuerdo al periodo en que nos encontramos y ese es como el sustento pedagógico, ya también empiezan de acuerdo a las necesidades e intereses que uno vea específico del niño que está acompañando entonces también se empieza a hacer otro tipo de acompañamiento por así*

decirlo". El Sujeto 7, por su parte, lo confirma exponiendo que la meta con este tipo de acompañamiento es: *"Fortalecer todas las dimensiones del desarrollo, potenciar las habilidades. Nosotros nos hemos enfocado mucho es en ver la particularidad y la necesidad de cada niño, no solamente es ir por ir, y uno puede llevar muchas cosas por hacer según la etapa evolutiva en la que él este, pero emocionalmente o su necesidad puede ser otra, o su interés o su gusto, entonces nos hemos centrado mucho en eso, por ejemplo, si al niño le gusta investigar las plantas por ahí mismo estructuramos todos los procesos, los lecto-escriturales, lógico-matemáticos, todos"*.

Finalmente, los hallazgos de las entrevistas sugieren que el acompañamiento pedagógico se ve afectado en gran medida por el contexto en el que se está realizando actualmente que en este caso es la casa, pues las rutinas varían de un hogar a otro y esto hace que se complejise la prestación del servicio ya que los docentes se encuentran sujetos a los tiempos y condiciones que en muchas ocasiones los niños o sus familias determinen; así lo expresa el Sujeto 3: *"A ver, pues normalmente pues uno llega a la casa, lo que pasa es que la casa es muy diferente al jardín y las rutinas son muy diferentes y más en estas pandemias, entonces por ejemplo a veces yo llegaba y por ejemplo no se había bañado o apenas iba a desayunar o no había almorzado, o estaba dormido, entonces hay que esperar, darle tiempo, normalmente a mí me pasaba que con ellos no puedo llegar directamente a hacer una experiencia, sino que primero el juego, jugar con ellos, con todos los carros que tiene y como por ahí por el ladito ir metiéndosele como "vamos a hacer esta experiencia, mirá vamos a rasgar, vamos a pintar, vamos a crear un cohete" así de esa manera, porque llegar directamente "vamos a hacer una experiencia" no".* Y el Sujeto 1 añade que: *"[...] eso depende mucho como de las rutinas de las familias y de los horarios porque también depende es de si es en la mañana o en la tarde cierto, el ánimo de los niños es distinto, los comportamientos, todo es diferente. Entonces por ejemplo si tu vas en la mañana si vas muy temprano a veces no están listos entonces hay que despertarlos, entonces los papás tienen todo muy organizado en su cronograma pero los niños no lo tienen claro y no están listos para que la profe llegue sino que o los despiertan o "mira ya llegó la profe" y los papás se desaparecen entonces toca mediar pues como con eso, tratar uno como de seducirlos pues como de convencerlos como que "ven vamos a aprender" lo mismo que uno hace acá, lo que pasa es que están en la casa y es un poquito más complejo porque la casa es su territorio y ellos conciben la casa como un espacio para descansar no para aprender, entonces eso depende y la tarde es un poquito más pesada porque ellos ya están cansados, muchos hacen siesta, a veces. Por ejemplo yo siempre he tenido acompañamientos de cuatro horas 8:00-12:00 y 2:00-*

6:00 es muy pesado, pero las profes pues que nos cuentan que han hecho acompañamientos de dos horas en la tarde a veces es complejo porque a veces llegas a las 4:00 o se va a dormir o se va a despertar y si se va a despertar se levanta de mal genio y si se va a dormir no hace nada, entonces también hay que establecer muchas rutinas cuando uno va al acompañamiento y los papás la verdad no tienen eso”.

En términos generales los participantes del estudio entienden el acompañamiento pedagógico como una continuación o extensión en los hogares del acompañamiento que se realizaba de manera presencial en el jardín. Este tiene una finalidad pedagógica con su sustento en proyecciones, en la malla curricular y en la etapa evolutiva en que se encuentra cada niño, además, se realiza mediante ciertas experiencias y talleres con el fin de potenciar y desarrollar habilidades y competencias a la vez que se acompañan otra serie de procesos enfocados en el área socio-emocional partiendo en gran medida de los intereses y necesidades particulares de cada niño.

Conductas de apego y regulación emocional

Respecto a las conductas de apego y regulación emocional de los niños, se indagó por la exploración hacia el material dispuesto en las sesiones de acompañamiento pedagógico en casa, la necesidad de cercanía hacia el docente o el acudiente durante las sesiones, la disposición de los niños hacia las experiencias y actividades, las reacciones de los chicos frente a situaciones que les generen angustia o estrés, la manera como los niños expresan las emociones, las estrategias que utilizan para gestionar las emociones, las reacciones de los chicos al momento de iniciar y finalizar el acompañamiento pedagógico, así como el momento cuando deben alejarse de sus acudientes para dar inicio a las experiencias con las docentes, también se indagó sobre las rutinas de los niños en casa y por ciertos elementos de la emocionalidad de los niños durante la cuarentena. Las entrevistas se centraron en estos aspectos específicamente con el fin de dar cuenta de manera general de comportamientos relacionados con el apego y la regulación emocional que las docentes perciben en las sesiones de acompañamiento pedagógico en casa, además de algunos efectos psicológicos que ha generado la cuarentena en los niños.

En cuanto a la exploración de los materiales, las docentes expresan que se da de manera activa y los chicos muestran gran interés y curiosidad por estos elementos, indican que si bien algunos de los niños tienen elementos similares en su casa, el hecho de que los traiga “la profe” les genera más emoción y hace que se interesen mucho más por estos. Se resalta también que

hay elementos que los niños exploran con más facilidad y que son de especial interés para ellos como los materiales con diferentes texturas que permitan amasar, tocar y sentir. Respecto a las conductas que se asemejan al patrón de apego seguro en cuanto la exploración, se evidencia en los niños una tendencia hacia la exploración libre y activa de los materiales; así lo menciona el Sujeto 7: *“...yo generalmente llevo los materiales que voy a utilizar en una bolsita o en una cajita entonces ellos ya reconocen como ese espacio entonces buscan “profe que trajiste hoy, profe que hay ahí, yo quiero que utilicemos esto, yo quiero que utilicemos lo otro” y “¿para que trajiste estas peloticas?, Ayy yo quiero jugar con las peloticas” entonces eso también ha sido como un factor de expectativa para ellos “¿qué trae hoy la profe en su cajita, en su bolsita?¿qué es lo que vamos a utilizar para las experiencias?”*. El sujeto 3 por su parte menciona: *“Les gusta, depende de lo que lleve les gusta. Por ejemplo, sobre todo los que yo he tenido todo lo que tenga que ver con tocar, amasar, entonces espuma, gomina, harina, todo ese tipo de cosas les encanta mucho, pero por ejemplo si yo les llevo marcadores o para pintar eso casi no les llama la atención”*. Y el sujeto 6 añade que: *“[...] las fichas como fichas de construir no les gusta mucho, porque ellos tienen muchas en su casa, entonces al ser algo que encuentran en sus casas como que no le encuentran mucho el sentido. Lo que si les gusta mucho es todos los materiales que llevamos para hacer recetas, mezclas, o experimentar o cosas así, espuma de afeitar, lo que tenga mucha textura, el colbón para crear con mirellas y cosas así, eso si les llama mucho la atención”*. Se encuentra un caso de excepción en el que el Sujeto 4 menciona: *“Por ejemplo, con una me pasó que le llevé un material y me dijo: “no profe, acá en mi casa hay cosas más divertidas que lo que tú traes”*. Entonces ya era jugar con los juguetes que ellos tenían ahí en la casa y con los materiales que tuvieran ahí disponibles, pero de resto todos son muy receptivos en cuanto al material las experiencias que uno les lleve y casi siempre muchos papás le tienen a uno disponible cierto tipo de material otras veces a nosotras nos tocaba llevar todo”.

Por otra parte, respecto a la disposición de los niños frente a las experiencias propuestas para el acompañamiento pedagógico en casa se encuentra que, de manera general, los chicos se muestran receptivos y alegres frente a lo que las docentes plantean. También, se evidencia que es importante generar un vínculo entre la experiencia que se va a realizar y los temas de interés de cada niño, pues esto ayuda a cautivar su atención y lograr que estos tengan una actitud de apertura frente a lo que se va a realizar. El Sujeto 7 menciona: *“Bueno en los acompañamientos que yo he hecho he tenido la oportunidad de que los niños sean muy receptivos porque yo he iniciado, digamos, yo no he dado continuidad al acompañamiento sino que he sido la primera que ha llegado entonces eso obviamente genera expectativa y emoción*

en el niño por lo cual un interés desde ya desde esa emocionalidad que ellos tienen, entonces he tenido como esa oportunidad y obviamente los niños son felices en el encuentro con la profe, receptivos “¿qué vamos a hacer? ¿qué vamos a investigar?” En este momento estamos trabajando unos temas de investigación entonces esto también se ha prestado para movilizar muchas cosas y conectar temas que de pronto se convirtieron también en un interés general, el universo, los animales ovíparos, entonces todo eso le ha permitido también a los chicos involucrarse [...] esa ha sido la experiencia que yo he tenido, los niños se han mostrado receptivos”. Además, el Sujeto 5 expone: “Creo que era ganador con ellos porque me enfocaba mucho de acuerdo a los intereses de cada uno cuando llegaba y conocía al niño: “Aah le gusta esto, le gustan los animales, le gusta aquello”, entonces ya trataba de que cada encuentro tuviese ese factor de interés que para los niños era de motivación y que generaba en ellos el asombro, la curiosidad, entonces claro para ellos era más fácil que “a está hablando de los súper héroes, entonces este es tema que para mí me conecta” entonces lograba que pudiéramos tener una conexión o nos vinculara muchísimo más porque llevaba siempre experiencias y transversalizando los aprendizajes que yo sabía que debía ir alcanzando en el momento pero que fuera transversalizado con los intereses de ellos”. Así mismo, respecto a la participación de los niños en las actividades propuestas en el acompañamiento pedagógico, se encuentra que al estar en casa los niños tienen más fuentes de distracción y los espacios son menos adecuados para realizar las experiencias, sin embargo, de manera general se resalta la curiosidad de los chicos hacia las propuestas que lleva la docente debido a que se basan en los intereses de cada niño para que puedan conectarse más fácilmente, esto evidencia entonces una conducta de apego seguro que es la libre exploración. El Sujeto 6 lo expresa así: “Ah bueno, vincularse. No, pues como les digo, en mi experiencia se vinculan muy fácil porque uno al principio mira qué le gusta el niño, entonces uno un día lleva una cosa que no le gustó y se da cuenta uno que le gustan son los dinosaurios, entonces por los dinosaurios yo me les meto, entonces con los dinosaurios vamos a descubrir las letras, entonces ahí estamos trabajando la lecto-escritura, cuantas patas tiene el dinosaurio y trabajamos el tema de la lógica-matemática, el tema de como se siente o donde vive y es el tema de la senso-recepción, o sea, uno se va metiendo por lo que más le gusta para ir potenciando los demás aspectos, porque no nos digamos mentiras, también uno como adulto, si uno está aprendiendo algo que a uno no le gusta, uno no aprende”. Y, por su parte, el sujeto 7 afirma: “[...] me ha parecido, pues, como muy interesante porque ellos igual también se van adaptando, pues, como a ese tema; y ellos, por lo menos con el acompañamiento que continuó ahorita, sí sigue muy a la expectativa: “profe ¿qué vamos a hacer?”. Ella disfruta mucho pintar, entonces: “profe ¿hoy vamos a

pintar?”, entonces también hay momentos en los que le digo “no todos los días podemos pintar, o hoy vamos a hacer otra cosa”- “aah bueno, ¿qué vamos a hacer?”. Entonces sí sigue como a la expectativa obviamente con los intereses de ellos muy de por medio porque pues es lo que ellos más disfrutan entonces también trato de vincular lo que a ellos les gusta con las experiencias y con las propuestas pedagógicas para que ellos sigan teniendo su proceso”.

En cuanto a las conductas que concuerdan con el apego seguro, se observa que los niños durante las sesiones de acompañamiento pedagógico en casa han mostrado interés por la búsqueda de contacto y cercanía hacia las docentes o hacia los padres en caso de que estos estén presentes. El sujeto 7 expresa al respecto que: “[...] yo creo que con los papás pues, como te decía ahorita, es muy particular, tampoco pues si los papás están ahí ellos están pegados a los papás, no, ellos entienden que los papás están en su espacio, de pronto observan, miran que están haciendo pero ya, a ellos también les gusta y disfrutan pues compartir como ese tiempo, como también es un espacio en la casa no tienen que vivir como un momento de desapego o de despedida porque finalmente lo que pase ahí van a estar sus papás y con respecto a la relación del niño conmigo la profe, si evidencio en muchas ocasiones como esa necesidad de ese contacto físico directa e indirectamente, podemos estar leyendo un cuento y el niño se empieza a recostar, empieza a estar encima de uno, entonces es ahí cuando dicen bueno, realmente para él es necesario [...]”. Además, se encontró que los niños buscan la presencia de sus padres o los acudientes en momentos que les generan algún tipo de angustia utilizando una estrategia de regulación interpersonal propia de un estilo de apego seguro recurriendo entonces a estas personas para recobrar la calma, cuando se sienten tristes o cuando requieren ayuda para algo específico. Respecto a esto el Sujeto 7 menciona que: “cuando los niños, durante el acompañamiento me han tocado más de pronto que le genere angustia, no he visto como que esto lo está estresando o le está causando pues como algo fuerte no, más de pronto como angustia y la reacción de ellos es llorar, acudir a la persona de la familia que tengan como más cercana en ese momento, a la mamá, al papá o a la abuela, esa siempre es la reacción, incluso yo a veces trato como: “ven si quieres yo”, y ellos: “noo, mi mamá, mi mamá, mi mamá”; además el Sujeto 1 expresa: “[...] que siempre quieren abrazo, quiere estar con la mamá o el papá porque demandan es tiempo más que todo [...]”. Y, finalmente, el sujeto 2 menciona: “[...] De pronto en el momento de ir al baño, que ahí sí es como que le da pena, por ejemplo, a N3 le da pena que yo lo lleve al baño, entonces empieza como a moverse así entonces yo le digo: “¿Quieres que te lleva al baño?”- “No”- “¿Quieres que lo haga tu mamá?”- “Si”- “Entonces corramos donde la mamá”[...].”

También se encontró que frente a situaciones que les generan angustia o estrés las reacciones más frecuentes son el llanto recurrente, los gritos y lo que comúnmente se ha denominado como “pataleta”; además, se evidencia que los niños bucan a algún integrante cercano de su familia, generalmente sus padres o los abuelos, para recobrar la calma en estos momentos. En cuanto a esto, el sujeto 7 expresa que: “ [...] la reacción de ellos es llorar, acudir a la persona de la familia que tengan como más cercana en ese momento, a la mamá, al papá o a la abuela, esa siempre es la reacción [...] pero siempre en esos temas así de angustia casi siempre si recurren a la familia, en eso si ha sido como muy igual en los chicos a los que he acompañado”. Así mismo, el sujeto 6 expone: “Bueno, gritan hacen pataleta, o se tiran al suelo, o mandan patadas, o tiran los juguetes, o si están haciendo algo lo tumban, ya uno entra a mediar y “yo entiendo, estas enojado, no era lo que tu esperabas pero yo te voy a esperar acá” o “cuando tú te calmes la profe va a estar acá” con la experiencia uno como que aprende a leer, cierto, hay veces en las que uno siente que en ese momento el niño necesita un abrazo, el abrazo, “yo te entiendo, ven te tengo un ratito o vámonos a hacer otra cosa”, cambiar el foco de atención, pero hay otras veces en las que uno sabe que ellos necesitan sacarlo, sacar el llanto, la rabia, lo que están sintiendo, entonces uno que hace, acompaña, tampoco lo dejo solo pero tampoco intervengo, porque cuando están tan irritados si tú estás encima diciéndoles todo eso, irrita más, y empiezan: “no quiero, no te quiero ver”, o te pegan o algo así y es una reacción natural de ellos, entonces uno que hace, se aleja un poco y les dice “yo entiendo que estés enojado, está bien que quieras llorar, que quieras gritar, si quieres puedes gritar en la almohada, darle puños o lo que tú quieras, y yo te espero afuera cuando te calmes” y ellos automáticamente van “ya me calme”. Finalmente, el sujeto 1 menciona que: “Llanto. Siempre es el llanto, pero ahí es muy importante el adulto, qué le va a decir el adulto, “no, todo no se soluciona llorando”; o si la mamá lo va a ignorar ¿cierto? depende, porque también los papás tienen comportamientos diversos frente a esas situaciones, entonces uno como profe siempre trata pues como de tener el mismo y de hablarlo con él, pero ya el papá hace lo que puede como papá. Siempre quieren abrazo, quiere estar con la mamá o el papá porque demandan es tiempo más que todo [...]”. Se encuentra un caso en el que el chico acude a la docente para lograr regularse; el sujeto 7 menciona: “[...] también cuando ocurren momentos digamos de angustia por ejemplo como te decía ahorita, hay un niño que busca que yo lo abrace para que él también se sienta como más tranquilo y que él sienta que puede estar como en paz[...]

Respecto a la manera en que los niños expresan sus emociones, se observa que la mayoría de ellos, cuando se trata del enojo o tristeza, se expresa con llanto o gritos; y cuando es felicidad, con movimiento y actividad. Además, se destaca que es fundamental el acompañamiento de un adulto para que el niño pueda poner en palabras lo que está sintiendo y de esta manera ayudarle a tramitar y gestionar la emoción; así lo manifestó el Sujeto 5: *“Dependiendo de la edad cuando estamos hablando de los más pequeñitos siempre hay como en esa regulación de emociones hay que enfocarnos más en la identificación que el niño logre identificar y darle un nombre a lo que está sintiendo o sea en él está pasando algo que muchas veces él no sabe que es ni como se llama y simplemente hace su parte primaria de reaccionar a algo yo estoy sintiendo algo sentí enojo y no se siquiera como llamarlo pero reacciono dando un golpecito ya cuando esta alguien mediando ayudándome a regular o dándole un nombre a eso ya logro comprender con mayor cercanía o facilidad lo que estoy sintiendo pero esa regulación en los niños creo que es dependiendo como lo manifiestan desde el llanto desde a veces los golpes dependiendo de la emoción que sientes desde rehusarse muchas veces a hacer algo y me siento y no lo hago desde el gritar golpear muchos lo expresan algunos si lo expresan o dicen no quieren porque muchas veces no saben por qué, pero simplemente dicen: “no quiero””*. Además, el sujeto 7 complementa esto mencionando que: *“bueno, digamos la tristeza, la rabia, ellos por lo general la evidencian con llanto, con pataleta; la felicidad sí la expresan con saltos, con movimientos de su cara, son muy gestuales también. Hay algunos que logran..., por ejemplo, yo tenía uno de los chicos que lograba, pues, como mencionar, o sea: “estoy muy feliz o no, esto no me gusta y estoy enojado”; o, por ejemplo, otro de los chicos que me decía: “estoy grosero”. Entonces uno también entiende lo que hay detrás de ese “estoy grosero”, ahí ya hay algo que un adulto ya le dijo y que cuando él se siente así, su cuerpo, algo le genera así para él es estar grosero; pero, ¿qué es estar grosero?, si estaba enojado o si estaba triste.”*

En cuanto a la regulación emocional se identifica que los participantes entienden este constructo como la capacidad para identificar lo que se siente y poder ponerlo en palabras, ser capaz de expresar esas emociones o sentimientos. Además, implica descubrir qué es lo que los genera y reaccionar frente a lo que se está sintiendo mediante algún comportamiento que permita gestionar y autorregular la emoción; así lo expone el sujeto 2: *“Que él sepa controlar lo que siente cierto, que él sepa controlar esas. Por ejemplo, que si yo estoy triste yo sepa expresar sin herir a los demás lo que estoy sintiendo, si tengo mucha rabia, la puedo tener porque es como esa emoción en algún momento me va a salir pero que yo no le haga daño a*

los demás por esa emoción que tengo, que si yo tengo alegría lo pueda mostrar bailando, cantando”. El sujeto 5 lo complementa exponiendo qué: “Creo que la regulación emocional es esa capacidad que tenemos los seres humanos de lograr tener valga la redundancia tener comportamientos adecuados e inadecuados de acuerdo a lo que sentimos tener un manejo de acuerdo a lo que se está sintiendo en caso tal de que se sienta la ira la frustración y demás que eso es lo que nos saca a nosotros de nuestro bienestar o nuestra alegría por decirlo de qué manera o como hago para regularla o como hago para manejarla en el momento que lo estoy sintiendo con los niños es más complejo claro con los niños se demora un poquito más de tiempo”; además, en un caso se menciona que recobrar el equilibrio y recuperar la calma después de un desborde emocional es un elemento importante en la regulación emocional; así lo expresa el Sujeto 7: “regulación emocional es como llegar a ese momento de pronto de calma o de tranquilidad después de una expresión de emoción ya sea de alegría o de enojo o de tristeza, entonces siento que es como cuando el niño ya logra de nuevo estar equilibrado, como tranquilo que puede expresar y que también permite que hablemos con él la situación que acaba de pasar “estabas muy emocionado, y estabas tan emocionado que mira lo que ocurrió, tiraste esto” cierto porque a veces las acciones que hacen los niños no necesariamente es porque estén enojados o porque estén triste sino porque simplemente hay un desborde de emoción y puede que esa emoción sea la misma felicidad, entonces pienso que eso es como ese tema de regulación, de que ellos ya nuevamente estén como en calma, receptivos como también a lo que uno va a decirles y la estrategia que uno también le puede brindar porque no siempre se puede en el momento en que está la emoción ahí”.

Frente a las estrategias de regulación emocional, se encuentra que en momentos de desborde emocional los comportamientos más comunes en los niños son gritar y llorar. Al indagar sobre las estrategias para gestionar estas emociones, los participantes resaltan la importancia del acompañamiento del adulto para que el niño encuentre un canal para expresar lo que está sintiendo y así poder regularse. Además, se evidencia que gran parte del grupo de profesoras encuentra como principal estrategia de regulación en los niños la expresión de la emoción, la liberación de energía sacando lo que sienten, poniendo la emoción afuera, ya sea golpeando un peluche, abrazando una almohada, mediante un grito, a través del llanto o buscando el contacto físico, como un abrazo de la docente o sus padres; se encuentra, entonces, una generalidad de la expresión abierta de la angustia correspondiente a una conducta de apego seguro, se identifican algunos casos de excepción en los que algunos niños se esconden o rechazan el acompañamiento de un adulto en momentos de desregulación emocional; esto se

evidencia claramente en lo que menciona el sujeto 1: *“Yo llegaba y él no quería absolutamente nada, él gritaba, él hacía de todo, yo creo que ha sido la actitud del adulto la que lo ayuda a regularse cierto porque si yo llegaba y me desespero porque él grita y patalea y no me quiere ver el niño va a decir: “Ah no, a esta la desespero fácil y ya”, entonces uno tiene que estar muy tranquilo, es la actitud del adulto la que lo ayuda también a tranquilizarse, a respirar, a que “yo entiendo que estas enojado, pues yo no puedo hacer nada, yo no tengo la culpa, yo te voy a acompañar y cuando estés listo me dices” a veces se le iba mucho tiempo a uno en eso pero hay que hacerlo porque si no el niño nunca va a, nunca vas a generar ese vínculo, yo creo que esa es como la clave porque si uno llega así de una los pierde”*. Además el Sujeto 5 expone que: *“He tenido niños que de su acompañamiento familiar lo movían o lo invitaban a que en el momento de tener enojo o que no le gustara ir a golpear una almohada o ir y pegar un grito para liberar esa energía o eso que estaba sintiendo tuve niños que de pronto pedían un abrazo pero eso es muy mediado por su rol familiar y las dinámicas y estas pautas que tengan como familia”*; el Sujeto 6 lo corrobora expresando que la manera de regularse en los niños es: *“Sacándolo, osea cuando están llorando y quieren llorar yo les digo “llora mas fuerte, sácalo porque eso tiene que salir de ti, porque si tu no lloras, después te vas a sentir peor, llora y sácalo, fuerte, y cuando estés mejor vuelve” y ellos automáticamente vuelven y dicen “profe ya me calme”*. Y, finalmente, el sujeto 7 menciona que: *“hay un niño que tiene muy claro la manera como de autorregularse por así decirlo porque ya es una herramienta que la ha trabajado en su casa con su mamá, nunca me tocó con él que me hiciera a mí una pataleta o que le disgustara algo que lo enojara tanto, no, siempre las situaciones que pasaban eran con la mamá mientras yo me estaba cambiando o cuando yo ya me iba a ir y él hacía la pataleta y la mamá le decía “¿estás enojado? Tú ya sabes qué puedes hacer cuando estás enojado” entonces lo que él hacía es que se iba a su habitación, gritaba, sacaba todo lo que tenía que sacar, golpeaba si tenía que golpear algo y él volvía [...] por ejemplo cuando un niño de los que yo acompaño se enojaba demasiado, pero muy muy fuerte, lo que yo hacía era que le daba una botellita de la calma que como que ya a él lo iba tranquilizando, yo le decía “mira quieres buscar un caballito, una estrellita” entonces eso yo lo hacía con él pero que yo encontrara una manera de que él se pudiera autorregular todavía no, entonces como que yo entraba como a acompañarlo cuando él me lo permitía y entendiendo que era un niño que dejaba pues que uno le hiciera como el acompañamiento entonces yo lo hacía, de pronto ya como después de que en varias ocasiones que ocurrió eso veía que de pronto la manera de él de autorregularse era buscar el contacto físico con la persona, digamos si yo le puse el límite y a él no le gustó y se enojó entonces él como que quería venir y yo lo veía “¿quieres que te dé un abrazo?”*,

entonces, yo ya leía como en él eso y se tranquilizaba mucho, o también él gritaba mucho y era también su manera como de ir sacando lo que sentía y poder sentirse más tranquilo”.

En cuanto a las reacciones de los niños cuando la docente llega al acompañamiento en casa, se encontró que la mayoría de los chicos muestran reacciones de felicidad, entusiasmo y expectativa por las actividades que van a realizar con esta; además, un aspecto importante a resaltar es que la mayoría de profesoras ha identificado que un elemento fundamental en las reacciones positivas de los niños ha sido que estos asocian la llegada de la docente con alguien que va a dedicarles tiempo y atención solo a ellos, pues muchas han referido que si bien los papás están en la casa físicamente debido a los múltiples compromisos y tareas que han asumido por la pandemia y el confinamiento, no están realmente presentes para compartir tiempo con los chicos; así lo expresa el Sujeto 1: *“Bueno, yo he estado con un niño muy estable, desde que yo empecé, empecé con este mismo niño y todavía estoy con él, si he cambiado a otros pero la reacción de los niños ha sido “que rico que la profe viene” cierto pero “porque la profe es solo para mi y la profe va a estar todo el tiempo conmigo y si yo quiero juego y si yo quiero hago y si yo quiero no sé qué”.* Y el sujeto 4 menciona: *“La gran mayoría se sienten felices de que uno llegue porque los papás en su día a día son trabajo, trabajo, trabajo, y como la mayoría está en teletrabajo no le pueden prestar el tiempo necesario a los niños y los niños también dicen como si mi papa y mi mama están acá en la casa porque no pueden jugar conmigo porque no pueden estar conmigo si están acá entonces la gran mayoría se sentía feliz de que uno llegar a para compartir pues el tiempo con ellos y que ellos sintieran que había alguien ahí que estuviera pues para compartir tiempo o para estar pendiente para preguntarle cómo se sentía que estaba sintiendo o que le gustaría hacer entonces la gran mayoría siempre estaba feliz de que llegaran las profes a realizar el acompañamiento”.* Sin embargo, se encuentra un caso de excepción en el que uno de los niños expresaba rechazo hacia el inicio del acompañamiento pedagógico; así lo menciona el sujeto 2: *“me pasaba lo contrario con el niño de la tarde, que él a veces tenía pues como sus días y me decía: “vete, no quiero, no quiero estar contigo, no quiero jugar” entonces yo: “ven, mira yo traje esto”, “no, no me gusta lo que trajiste” ”.*

Por otro lado, en el momento de despedida al finalizar el acompañamiento pedagógico en casa se evidencia que si bien algunos se sienten tranquilos, se despiden y finaliza la jornada sin problema como lo expresa el sujeto 6: *“No, tranquilos. Ellos lo despiden a uno en la puerta, a veces le ayudan a cargar las cosas, entonces hay unos niños que: “manu mira, te doy estas*

papitas para que te las comas en el camino”, o “para que no te de hambre”, son preocupados. Incluso tengo un chiquito que es una familia muy especial, pero es una familia muy comprometida, incluso el niño es, uno nota un avance en lo pedagógico, es un niño tranquilo emocionalmente”. Otros se angustian y lloran cuando llega este momento, incluso intentando alargar la despedida haciendo que las docentes repitan algunas actividades una y otra vez o pidiendo expresamente que se queden un rato más como lo menciona el sujeto 7: “los niños no quieren que su profe se vaya, entonces: “profe, otro ratito” [...] ahí hay diferentes reacciones: “profe, no quiero que te vayas”, con llanto o angustia, otros que mientras vamos leyendo en cuento me hacen repetírselo y repetírselo o “devuélvete, devuélvete”, también como buscando alargar y evadir ese momento de la despedida, y otros que poco a poco lo han ido asimilando. Entonces, llegamos también como a acuerdos con ellos entonces: “mira, leamos este cuento y mientras yo me cambio tu miras este otro que te traje”, entonces eso también como que les permite a ellos ir haciendo esa despedida y ya en el momento de la despedida pues ellos son felices y me dicen “¿mañana vuelves? [...]”. Además, se resalta que es fundamental el establecimiento de una rutina y tener un momento de anticipación en el que se les cuente a los niños que la profesora se va a ir pues esto ayuda a que la despedida sea mucho más llevadera, y nuevamente se resalta la importancia del papel del adulto en el acompañamiento de las emociones de los niños para ayudarlos a recobrar el equilibrio.

Las reacciones de los niños frente al momento de separación y despedida de la profesora en el que expresan tristeza o angustia, y la alegría y emoción en el momento de llegada de la docente, parecen indicar que las profesoras, además de los papás, podrían considerarse como una figura de apego para los niños; además, se resalta también que en ocasiones estos acuden a ellas en momentos de desregulación emocional y logran recobrar la calma después de un abrazo o ante el acompañamiento de la docente, lo que corresponde a una estrategia de regulación emocional que se asemeja al estilo de apego seguro.

Las docentes expresan que las reacciones más frecuentes de los niños frente a la despedida de sus acudientes para centrarse en el acompañamiento pedagógico en casa son de felicidad, tranquilidad y expectativa por las actividades que realizarán con la docente, esto parece entonces corroborar que las profesoras presentan características de figura de apego para los niños; sin embargo, mencionan que los chicos más pequeños tienden a llorar cuando se alejan de sus padres. Además, exponen que los niños por lo general comprenden que van a estar en ese momento con la docente pero que en caso de necesitar a sus papás van a poder

acudir a ellos, evidenciando, entonces, una conducta que coincide con el apego seguro. Se encuentra un caso de excepción en el que se menciona que uno de los niños le era indiferente si los papás estaban o no; así lo expresa el sujeto 7: *“Digamos que como los acompañamientos que yo he hecho las familias no se desplazan sino que se quedan ahí mismo en sus casas, están ahí, entonces los niños ven como normal el espacio, saben que van a estar acá con la profe pero que si necesitan al papá o a la mamá para acudir a algo ahí van a estar, y obviamente pues cada niño que he hecho acompañamiento es diferente y tiene una relación diferente, entonces por ejemplo había uno que no, para él daba lo mismo si los papás estaban o no, él interactuaba las dos horas que yo estaba conmigo, lo único que pedía era como que quería algo de comer y yo pues no me encargaba de eso sino la nana o el papá pues que estaban en esos espacio, otro de los chicos por ejemplo si era muy gratificante para él mostrarle lo que estaba haciendo conmigo a la mamá [...] si concuerda digamos en los tres en que siempre van a acudir a su familia, a su papá o quien esté en casa, cuando se caen, cuando se aporrean, porque esa parte ya como más de ayuda y de protección si la siguen viendo obviamente más desde casa con mamá y con papá”*. Se aprecia, entonces, que frente a momentos de angustia los niños buscan a sus papás para lograr recobrar la calma por medio de un abrazo o consuelo y después de esto vuelven a vincularse con las experiencias del acompañamiento pedagógico.

Se evidencia entonces que en las entrevistas realizadas es posible identificar algunas conductas que se asemejan al apego seguro, estrategias interpersonales de regulación emocional como la búsqueda de contacto con la figura de apego para recobrar la calma, conductas que coinciden con un patrón de apego inseguro evitativo, como la limitación de la búsqueda interpersonal frente a situaciones de angustia, y algunos comportamientos que se asemejan al apego inseguro ambivalente a través de estrategias de regulación, como la maximización de la expresión de angustia en el caso de algunos niños; sin embargo, cabe resaltar que en las entrevistas no se evidencian conductas de apego o de regulación emocional correspondientes al apego inseguro desorganizado.

Características comunes y extraordinarias de conductas de apego y regulación emocional

Se observa que frente a las conductas relacionadas con el apego seguro se destaca la necesidad de cercanía y búsqueda del contacto con un adulto para recobrar el equilibrio, también se encuentra un caso en el que se observa que los niños que presentan estrategias

interpersonales de regulación emocional tales como la búsqueda de proximidad de manera positiva y receptiva hacia el adulto, logran calmarse más rápidamente después de un desborde emocional y recuperan el equilibrio reponiéndose de la emoción negativa fácilmente al restablecer el contacto con la figura de apego. En cuanto a esto, el sujeto 2 menciona que: “[...] por ejemplo cuando NI quería hacer una pataleta ella corría para donde la mamá, entonces yo lo veía como una pataleta pero no se lo decía, yo le decía como: “ay quieres ir a darle un beso a mamá, que rico corramos a darle un beso a mamá y un abrazo”, entonces ella ya lo veía como un juego, un beso, un abrazo y la mamá le decía: “Ay que rico ese beso me llegó al alma” le decía pues como palabras bonitas y sacábamos a NI de la pataleta o de no querer cierto, entonces ella volvía y se involucraba, con la mamá de ella era muy chévere [...]”. También expuso que: “NI la iba a buscar pues que necesitaba ese abrazo la abuela se lo daba y le decía: “váyase pues rapidito para donde la profe que usted está trabajando, usted no está conmigo, a las 12:00 la atiendo”, y NI tenía eso tan claro donde la abuela que en toda la semana que estuve allá no la buscó sino una sola vez para darle un abrazo y donde la mamá era pues cuando hacía la pataleta ella necesitaba ese abrazo”. Así mismo, al indagar si los niños lograban calmarse rápidamente después de un desborde emocional, el sujeto 2 menciona que: “NI sí, NI “¿quieres un abrazo? ¿quieres que juguemos? ¿qué quieres hacer?”; o a veces yo le decía cuando ella se iba pues como a enojar “NI ¿quieres gritar? ¿Gritamos por este balcón duro duro a ver quién sale?”. Entonces, ella gritaba y decía: “Ay tan chistoso”, y yo: “sí, eso es muy chistoso”, y ya como que la lográbamos [...]”.

Por otro lado, se evidencian algunas conductas que coinciden con el apego inseguro evitativo en las que frente a situaciones que les generan angustia o estrés los chicos tienden a alejarse y a minimizar la expresión del malestar mostrando poco interés por las figuras de apego. El Sujeto 5 expone que: “tuve algunos que más fácil se alejaban se quedaban callados y por más que tú le hablaras no hablaban, se ensimismaban y no expresan como en el momento”. Así mismo, se encuentra un caso de una conducta de regulación emocional en la que el sujeto maximiza la expresión de la angustia, tal como lo menciona el Sujeto 2: “[...] me pasaba lo contrario con el niño de la tarde, que él a veces tenía pues como sus días y me decía “vete, no quiero, no quiero estar contigo, no quiero jugar” entonces yo “ven, mira yo traje esto” “No, no me gusta lo que trajiste” “entonces ¿qué te gusta?” no pues yo tenía que hacer como de todo para mirar qué le gustaba, al final volvíamos y hacíamos como lo mismo que hacíamos todos los días porque él tiene pues como una pista de carros y eso es su mayor motivación pero a veces no quería ni siquiera jugar como con eso entonces me decía “no me gustan esas pistas, no lo quiero”. Corría por todas las partes de la casa, se escondía en el

baño, se escondía como en un armario que él tenía, se metía al cuarto de los papás que era como, a ver, yo cuando se iba para diferentes lugares de la casa yo lo podía buscar, pero en esa zona no me atrevía ya a entrar cierto, como cuando él se me metía al cuarto de los papás ya hasta ahí como que llegaba yo y ya ahí si tenía que pedir ayuda a los papás si estaban o a la empleada porque pues si me daba como, porque él se metía al cuarto y debajo de las cobijas entonces ya ahí si uno quedaba sin saber qué hacer, y por ejemplo con él también fue muy difícil porque no le gustaba nada, no le gustaba nada, la mamá me decía “ si quieres date un paseíto por el senderito de la unidad con él” y él decía “no, no me gustan los paseos” “no, no quiero hacer tal cosa”, teníamos que ir si de pronto el hermanito quería entonces el hermanito decía “si vamos una caminadita” entonces él decía “listo vamos” pero era muy difícil como atraerlo a algo que le gustara, muy difícil.” Así mismo añade que: “ era llorar llorar o correr y esconderse como lo hacía N2 que él tiraba todo y se escondía o mejor se enojaba, entonces las situaciones que él no quisiera en su momento era eso, o llorar y correr o llorar y esconderse”.

Además, se evidencia que aquellos niños que tienen estrategias en las que limitan la búsqueda de proximidad interpersonal tardan más en calmarse después de un desborde emocional y no recobran el equilibrio con facilidad; así lo menciona el sujeto 2: “Él no, N1 si, N1 “¿quieres un abrazo? ¿quieres que juguemos? ¿qué quieres hacer?” o a veces yo le decía cuando ella se iba pues como a enojar “ N1 ¿quieres gritar? ¿Gritamos por este balcón duro duro a ver quién sale?” entonces ella gritaba y decía “Ay tan chistoso” y yo “si, eso es muy chistoso” y ya como que la lográbamos, con N2 no, con N2 yo le decía “¿quieres gritar? ¿quieres lanzar la pelota duro duro así que se te quite la rabia?” yo le llevaba el volcán de las emociones, no, yo le lleve muchas, lo hicimos con toda la familia porque la ver que él mantenía pues como tan enojado la mamá me decía “¿será que es por este encierro que tenemos?”[...].”.

Efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19.

Las rutinas diarias de los niños se han visto fuertemente interrumpidas por la situación de confinamiento, la totalidad de los participantes menciona que la rutina de alimentación, de sueño y del momento del baño son algunas de las que se han visto más afectadas, al estar en casa se han modificado significativamente los tiempos establecidos para cada una de estas actividades. Así mismo, se menciona el papel fundamental que tiene el compromiso de las familias en el establecimiento y mantenimiento de las rutinas para los niños, ya que desde una

mirada pedagógica estas tienen un papel fundamental en la seguridad del niño sobre qué esperar, además, se resalta que al estar confinados en casa y tener que realizar todas las actividades desde este lugar los papás han optado ser muy flexibles con los niños permitiéndoles en muchas ocasiones realizar ciertas acciones como comer sólo lo que les gusta, hacer las actividades que quieren en los tiempos en que los chicos lo deseen y esto ha hecho que los procesos y rutinas que se tenían establecidas se interrumpían y modificaban drásticamente; respecto a esto el Sujeto 4 expresa que: “[...]en la gran mayoría de casas las rutinas desaparecieron por completo porque antes la rutina que tenían era se levantaban se bañaban, desayunaban se venían para el jardín y ya en el jardín uno les seguía la rutina y ya en la casa pues trataban de pero ya con lo del Covid ya en las casas no tienen tiempo porque todo lo dedican en el trabajo entonces las rutinas se pierden y prefieren poner a los niños a hacer cosas poco productivas[...]”. El Sujeto 2 confirma esto y menciona que: “Si y muchas, en todas. Por ejemplo, una rutina es la alimentación, ya ellos en la casa comían como a deshoras y comían solo lo que les gustaba, entonces no tenían como una rutina de alimentación, la rutina también como del baño porque a veces uno llegaba y ellos para venir al jardín ellos se bañaban y a veces uno llegaba y por ejemplo NI me decía “mi mamá me vistió hoy, ella no me bañó, ella dijo que más tarde me bañaba”[...] se ven muy interrumpidas por el confinamiento porque yo siento que los papás les da tanto pesar lo que estaba pasando que dejaron también que los niños hicieran lo que ellos quisieran”.

También, en cuanto a los efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19, las docentes mencionan que algunos niños han mostrado una tendencia a enojarse más fácilmente, sin embargo, se encontró que la mayoría, más allá del enojo, ha percibido en los chicos sensaciones de angustia y frustración durante el confinamiento, esto puede entonces expresarse con sentimientos de rabia y pataletas. En cuanto a esto el Sujeto 4 menciona que: “Se angustian más porque la gran mayoría no habían salido durante cierto tiempo de la cuarentena cuando era más estricta no los sacaban entonces la gestión de emociones era un poco más difícil para ellos [...]”. El Sujeto 5 expresa que: “Si siento que si hay momentos que creo que por lo mismo porque solo están confinados en un mismo espacio con los mismos juguetes con las mismas personas y no tienen la oportunidad de socializar de estar con sus seres allegados con los amigos entonces eso ha hecho que los niños estén un poco más desbordados y se les dificulta un poco más esa gestión de sus emociones”. Y se observa un caso en el que un chico en particular estaba constantemente enojado y la mamá se cuestiona incluso si es un efecto de la cuarentena, así lo menciona el Sujeto 2: “[...] yo le llevaba el volcán de las emociones, no, yo

le lleve muchas, lo hicimos con toda la familia porque al ver que él mantenía pues como tan enojado, la mamá me decía “Yuli ¿será por este encierro que tenemos?”[...]”.

Finalmente, las docentes han podido percibir que algunos niños expresan sentirse más tristes y aburridos al no poder realizar ciertas actividades que hacían antes de la cuarentena, como lo expresa el sujeto 1: *“A veces sí, porque a veces a pesar de que no están así, estos que yo te digo como tan encerrados sí le dicen a uno: “yo quiero pasear” o “yo estoy triste porque no puedo ir donde mis abuelos” o “yo quiero ver a mis amigos”; pero ya eso fue como pasando, es fue como al principio, ya eso en este momento no es como tan importante para ellos, pero igual a veces si lo expresan”*. Además, se encuentra que se presenta una tendencia a frustrarse en mayor medida como lo menciona el sujeto 6: *“No, con tristeza no, pero con frustración sí, a muchas cosas [...]”*. Y el sujeto 4 lo corrobora al mencionar: *“Si están más tristes y se enojan, se frustran con mayor facilidad que antes”*. Además, se encuentra que los papás han expresado que notan que lloran con más facilidad y demandan más tiempo y contacto que antes, así lo expone el Sujeto 2: *“Si, yo creo que sí, yo creería que sí porque mira yo no estuve con algunos chicos de mi grupo pero siempre estaba en contacto pues con los papás cierto y casi siempre les escuchaba eso “profé él no era así y se volvió tan llorón, se volvió tan mimado, está que no me puedo mover o ya me está pegando porque hago tal cosa y él no era así y desde que empezó ese confinamiento. [...]”*.

Discusión

Este estudio tenía como objetivo describir las percepciones de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años. Esto surge como un tema relevante ya que si bien se encuentran múltiples y variadas investigaciones sobre el apego y la regulación emocional, debido al contexto actual que estamos viviendo por la contingencia de salud por COVID-19, se hace necesario indagar sobre estos constructos en un contexto novedoso como el que se acaba de mencionar, dándole entonces la voz a las docentes, quienes perciben diversas situaciones de las dinámicas familiares al brindar el acompañamiento pedagógico en los hogares de los chicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge un área potencial de investigación ya que la mayoría de estudios sobre el apego se han realizado con los niños y su madre o cuidador primario y en contextos diferentes al confinamiento causado por la pandemia actual.

Respecto a lo que se entiende por acompañamiento pedagógico en casa se encontró que este se realiza partiendo de una base pedagógica mediante una planeación de una serie de experiencias y talleres teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra el niño. Así mismo, se tiene presente una malla curricular que dicta los indicadores de logro para cada periodo, sin embargo, más allá de las proyecciones lo que dicta el curso o desarrollo de las actividades son las necesidades e intereses de cada niño y se encuentra que las docentes plantean que el juego es fundamental en el acompañamiento pedagógico en casa. Además, exponen que el desarrollo del acompañamiento se ve afectado en gran manera por el contexto de estar en casa puesto que las rutinas varían de un hogar a otro y al encontrarse en casa las profesoras mencionan que este es el “territorio” de los niños, lo que hace que sea más complejo brindar el acompañamiento pedagógico ya que se encuentran sujetas a los tiempos y condiciones que en muchas ocasiones los niños quieren poner. Esto concuerda con lo expuesto por Novoa Palacios y Pirela Morillo (2020), estos plantean que el acompañamiento pedagógico es un escenario en el convergen aspectos tanto de orden existencial como intelectual. Además, mencionan que el hogar es ahora el espacio donde se despliega la acción educativa; este nuevo escenario tiene variaciones no solo desde la parte cognitiva, sino desde los aspectos bio-socio-afectivos; este acompañamiento está brindando la posibilidad de que los niños puedan sentirse acompañados y mitigar un poco las consecuencias del aislamiento.

En cuanto a las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional percibidas por las docentes en el marco del acompañamiento pedagógico en casa, se encuentra que estas en su mayoría se acercan a las descripciones de apego seguro como la exploración libre y activa de los materiales dispuestos para las actividades, respuestas positivas frente al inicio del acompañamiento y la llegada de la docente al hogar. Así mismo, se observa que los chicos que presentan este tipo de conductas de apego seguro, utilizan también estrategias de regulación emocional dirigidas hacia la búsqueda de proximidad y expresión de las emociones mostrando abiertamente su angustia, estos chicos en momentos de desregulación emocional gritan, lloran, en algunas ocasiones tiran los juguetes que tienen a su alrededor, buscan a sus padres o a la docente para establecer contacto físico por medio de un abrazo para recobrar la calma; una vez se restablece este contacto y se da la liberación de la energía, los niños logran recuperarse rápidamente de la emoción negativa y vuelven a vincularse con la actividad pedagógica. Esto concuerda con lo que diversos autores plantean. Laible & Thompson (1998), por su parte, mencionan que existe una fuerte influencia entre el estilo de apego sobre la regulación emocional y la comprensión que tendrán los chicos de las emociones negativas, esto

a la vez se verá entonces reflejado en estrategias de regulación más positivas. Además, Di Bártolo (2016) concibe el apego como un vínculo de regulación emocional estableciendo una relación entre ambos constructos; menciona entonces que el proceso de regulación emocional se genera a partir de las interacciones con la figura de apego y en la medida en que, a través de esta relación, el niño logra o no volver a la calma después de una experiencia de desregulación emocional; esto a su vez dependerá en gran medida de la disponibilidad de la figura de apego para atender las necesidades del niño convirtiéndose entonces en una base segura desde la cual este puede explorar libremente el ambiente, pero a la vez como un refugio al cual volver en caso de necesidad. Así mismo complementa mencionando que se puede hacer alusión a un apego seguro cuando se hace referencia a la confianza que tiene un sujeto en que su figura de apego va a estar disponible si se le necesita, lo que hace que el niño pueda sentirse confiado de explorar ya que no debe estar preocupado por la disponibilidad de esta. Los hallazgos de las entrevistas corroboran lo planteado por estos autores al mencionar que la mayoría de los niños exploran el material de la sesión de acompañamiento pedagógico y se vinculan con las experiencias propuestas por las docentes, pero en momentos de angustia recurren a sus padres para recobrar la calma.

Por otro lado, se encuentran también algunas conductas que coinciden con las de apego inseguro evitativo en las cuales ante situaciones que les generan angustia o momentos de desregulación emocional, los chicos tienden a alejarse escondiéndose y minimizando la expresión del malestar mostrando poco interés por la presencia de sus padres o incluso por la docente que los acompaña. Se encuentra, además, que en estos casos los niños no buscan la cercanía con el adulto como forma de regularse, sino que intentan calmarse por sí solos evitando expresar la emoción, impidiendo la posibilidad de poner la emoción afuera. Lo encontrado en este punto corresponde con lo que plantea Di Bártolo (2016); esta autora menciona que los niños con apego inseguro evitativo demuestran poco interés por su figura de apego y en momentos de desregulación emocional ante la presencia de su figura de apego presentan comportamientos de desinterés como mirar hacia otro lado, no pedir que los carguen y centrar su atención e interés en otros elementos evitando así a su figura de apego, la autora expone además que los niños que presentan este tipo de apego pueden aparentemente necesitar “menos” a su figura de apego pero en realidad estas conductas evitativas pueden indicar la poca confianza que se tiene en la respuesta oportuna del adulto frente a sus necesidades. Además, los niños con este tipo de apego no expresan claramente sus necesidades, minimizan la expresión de la angustia y cuentan con menos recursos para poder comunicar sus emociones y su necesidad de cercanía y consuelo.

En cuanto a las conductas que se asemejan a las de apego inseguro ambivalente se observa un caso de un chico que utiliza una estrategia de maximización de la angustia teniendo reacciones como gritar, correr por la casa, tirar los juguetes y evitar el contacto con la docente, además, se encuentra que frente a la llegada de la profesora para iniciar el acompañamiento pedagógico en casa tiene reacciones de rechazo y poco entusiasmo hacia las experiencias que esta plantea. Esto concuerda entonces con planteado por Di Bártolo (2016), la autora menciona que los niños con este patrón de apego a diferencia de los de apego inseguro evitativo, maximizan la expresión de angustia y malestar frente a situaciones estresantes. Sin embargo, es importante resaltar que en este caso hay otros factores que parecen tener relación con las reacciones del niño, pues era un chico que antes de la situación de confinamiento estaba siempre en actividades extracurriculares como natación, motocross o en la jornada pedagógica del jardín y las docentes manifiestan que al volver a un sistema de alternancia en el que se mezclan actividades presenciales en el jardín con experiencias remotas en la casa, el niño ha mostrado una mejoría significativa en la regulación de sus emociones. Vale la pena, entonces, cuestionarse sobre la influencia y relación que tiene la contingencia sanitaria en las conductas y reacciones que presentan los niños frente a situaciones de alta emocionalidad que podrían, en ocasiones, corresponder a conductas de apego inseguro.

Teniendo en cuenta este análisis cabe la posibilidad de cuestionarse sobre la efectividad de algunas de las estrategias de regulación emocional que se presentan en los diversos estilos de apego tales como gritar, llorar, irse a la habitación para golpear algo y volver después calmado, entre otras, ya que en ocasiones podría parecer que estas estrategias son desreguladoras y podría también cuestionarse si el hecho de liberar la energía y sacar la emoción para recobrar la calma es en realidad una manera asertiva de comprender y tramitar la emoción o simplemente es un medio para expresar lo que se siente sin llegar a comprenderlo del todo.

Además, es importante mencionar que si bien la teoría del apego plantea como un indicador del estilo de apego seguro la angustia por parte del niño frente a la separación de su figura de apego, en el presente estudio se encuentra que la reacción más frecuente de los niños ante el momento de dar inicio al acompañamiento pedagógico en el que por lo general deben dejar de lado por un momento lo que están realizando con sus acudientes para centrarse en las experiencias pedagógicas, por lo general son de felicidad, tranquilidad y expectativa por las actividades que realizarán con la docente y son los niños más pequeños los que tienden a

presentar un poco de llanto en ese momento. Además, se evidencia que los chicos comprenden que van a estar con la docente, pero cuando necesitan a sus papás van a poder acudir a ellos. Una participante menciona un caso en el que a uno de los niños le era indiferente si los papás estaban o no, pero cuando presentaba un momento de angustia buscaba a su figura de apego, en este caso la madre, para recobrar la calma lo cual es una conducta de apego, esto puede explicarse debido a que al estar en casa los niños no experimentan ese momento de separación en el que sus padres se alejan, sino que si bien no están juntos en la mayoría de los acompañamientos pedagógicos ya que los papás están centrados en otras actividades y en otros espacios de la casa, estos tienen la seguridad de que en caso de necesitarlos ellos van a estar ahí, además, esto puede también sugerir que la docente tiene características de figura de apego para los niños por lo cual no se presenta angustia frente al momento de alejarse de sus padres para dar inicio a las experiencias pedagógicas con la docente.

Diversos autores han planteado que el confinamiento tiene repercusiones en la salud mental y efectos psicológicos en la población, el presente estudio tiene un factor novedoso y diferenciador ya que si bien se han realizado estudios sobre los efectos psicológicos de la pandemia por COVID-19 en países como China o España, no se encontraron estudios con origen en Colombia. Irman et al. (2020) exponen que las situaciones como la interrupción de las rutinas diarias, el confinamiento en el hogar y el distanciamiento social son factores que pueden hacer que los niños presenten ansiedad y sentimientos de incertidumbre, además, estos factores pueden causar en los niños pequeños ciertas actitudes que suelen ser interpretadas por los adultos como desafiantes, de oposición o rabietas, también pueden presentar comportamientos regresivos como querer que los carguen y, en ocasiones, alteraciones en el sueño. Sin embargo, estas conductas de los niños son reacciones ante el estrés causado no solo por la situación de confinamiento y pandemia que se está viviendo, sino también por su percepción del estrés de sus cuidadores o padres. Los autores además mencionan que las pandemias tienen repercusiones en la salud mental y en este escenario los niños son más vulnerables ya que puede ser difícil comprender la situación que están viviendo, sus estrategias de afrontar estos eventos son limitadas y la comunicación de sus emociones puede ser complicada. Esto concuerda con lo encontrado en la presente investigación puesto que todos los participantes mencionan que han podido evidenciar que las rutinas de los niños se han visto fuertemente interrumpidas en el confinamiento encontrando que las que se han visto más afectadas son las rutinas de sueño, de alimentación y el momento del baño, además, las docentes mencionan que algunos niños han mostrado una tendencia a enojarse más fácilmente,

han podido percibir también que los chicos expresan sentirse tristes y aburridos al no poder realizar ciertas actividades que hacían antes de la cuarentena y en una entrevista en particular se encuentra que los papás han expresado que los niños lloran con más facilidad y demandan más tiempo y contacto que antes. Esto a la vez corresponde con lo expuesto por Berasategi Sancho et al. (2020), estos autores encontraron en un estudio realizado con niños entre los 2 y 14 años de edad en España en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y Navarra que el 55.54% de los niños lloran más y están más nerviosos, el 70.17% muestran una tendencia a enfadarse más y el 55.83% están más tristes. Sin embargo, se encontró un elemento diferenciador en las entrevistas realizadas en el presente estudio, pues la mayoría de participantes expresa que más allá del enojo se han evidenciado en los chicos sensaciones de angustia y frustración durante el confinamiento expresándolo con sentimientos de rabia y pataletas. Esto último concuerda con lo mencionado por Irman et al. (2020), ya que exponen que los niños, como reacción ante el estrés, pueden presentar comportamientos regresivos como chuparse el dedo, retroceso en el control de esfínteres, querer que los carguen y en ocasiones alteraciones en el sueño.

En síntesis, se puede plantear que si bien la investigación arroja que algunos chicos presentan conductas de desregulación emocional que pueden, en ocasiones, asemejarse a estilos de apego inseguro, debe tenerse presente la influencia que ejerce el contexto actual que se está viviendo ya que este puede tener una fuerte relación con las reacciones de los niños. Además, por la situación de confinamiento se han visto fuertemente interrumpidas las rutinas diarias, se ha presentado distanciamiento social de sus compañeros y familiares lo que puede generar que los niños presenten actitudes como “pataletas” que pueden interpretarse por sus cuidadores como comportamientos desafiantes, pero que en realidad son reacciones ante el estrés que ha causado la situación de confinamiento y la pandemia.

Finalmente, cabe resaltar que en el presente estudio no se identificaron conductas que se asemejen a las de apego o regulación emocional propias de un estilo de apego inseguro desorganizado y las docentes reportaban conductas que coinciden con un apego y regulación de tipo seguro, esto puede deberse a ciertos elementos tales como las características propias de las familias que han tomado el servicio de acompañamiento pedagógico en casa, puesto que las docentes reportan que la mayoría de padres muestran un gran compromiso por el proceso pedagógico y emocional de los niños. Además de esto, también es importante tener presente que la desorganización en el apego está asociado al maltrato en el hogar, así como padres hostiles e intrusivos. También se menciona que el apego desorganizado parece ser más propenso en niños cuyas madres son alcohólicas o drogadictas, tienen algún trastorno de

personalidad, tienen depresión o son adolescentes (Di Bártolo, (2016); en este estudio no se encontraron familias con estas características, lo que puede explicar la ausencia de comportamientos que se asemejen a apego y regulación del estilo inseguro desorganizado.

También es importante mencionar algunas limitaciones de la investigación, la principal es que las docentes no son quienes van a realizar un diagnóstico de apego y lo que se pretende con el estudio es identificar en los relatos de las docentes comportamientos que se asemejen a los de apego. Otro limitante, es la cantidad de entrevistas realizadas ya que no permite de manera contundente una generalización y el factor determinante de que las docentes pueden tener algún tipo de restricción en la información proporcionada debido a que, al ser representantes del jardín infantil, pueden cohibirse de mencionar algunos comportamientos que evidencien en las casas de las familias.

En conclusión, se encuentra que la mayoría de docentes han percibido conductas que coinciden con un tipo de apego y regulación emocional seguro, además, se observa que los chicos que presentan este tipo de conductas reciben de manera positiva y receptiva el momento en que la docente llega al acompañamiento en casa, tienen una actitud positiva frente a las experiencias y participan de manera activa de estas. También, expresan claramente sus emociones mostrando abiertamente la angustia y malestar que puedan sentir en determinada situación. Frente a un momento de desregulación emocional, buscan la cercanía con sus padres o con la docente, por lo cual, teniendo en cuenta los hallazgos, parece ser que esta tiene características de figura de apego para los niños y, finalmente, al estar en contacto con estas figuras, logran recuperar el equilibrio y se conectan nuevamente con la experiencia que se estaba realizando. Así mismo, los niños que presentan conductas que concuerdan con un apego inseguro evitativo o apego inseguro ambivalente se muestran menos receptivos a la llegada e inicio del acompañamiento en casa por parte de la docente, en momentos de desborde emocional presentan estrategias como limitación de la búsqueda interpersonal, minimización de la expresión de la emoción en el caso de las conductas de apego inseguro evitativo y maximización de la expresión de angustia en el caso de los comportamientos de apego inseguro ambivalente, presentan también evitación del contacto con el otro e intentan recobrar el equilibrio sin la mediación de un adulto, además, les cuesta más trabajo calmarse después de un momento de alta emocionalidad. En momentos de desborde emocional, los comportamientos más comunes en los niños son gritar y llorar; sin embargo, al indagar sobre las estrategias para gestionar estas emociones, las docentes resaltan como una constante la importancia del acompañamiento de un adulto para que el niño encuentre un canal para expresar lo que está sintiendo; la mayoría de las docentes identifica el llanto o los gritos como

una expresión de sus emociones. Se evidencia también que gran parte de los participantes encuentra como principal estrategia de regulación de los niños la capacidad de expresar lo que están sintiendo ya sea mediante gritos, llanto o buscando el contacto a través de un abrazo con la docente o sus padres. Se encuentran algunos casos de excepción en los que algunos niños se esconden o rechazan el acompañamiento de un adulto en momentos de desregulación emocional, sin embargo, esto puede deberse a la situación de confinamiento que están experimentando los niños puesto que las rutinas se han visto afectadas e interrumpidas de manera importante, generando en ellos conductas que las docentes y los padres interpretan como rabietas o pataletas pero que la teoría sugiere que puede ser una reacción ante el estrés que están experimentando. Además, el presente estudio permitió evidenciar un poco sobre lo que está sucediendo respecto a la emocionalidad de los niños en el proceso de aprendizaje en casa; esto es importante debido a que la presencia de las docentes en los hogares ha abierto una ventana para poder identificar los procesos cognitivos, emocionales y de aprendizaje en el hogar lo que puede ser valioso para continuar investigando en el futuro.

Referencias

- Berasategi Sancho, N., Mondragon Idoiaga, N., Dosil Santamaría, M., Eiguren Munitis, A., Pikaza Gorrotxategi, M., & Ozamiz Etxebarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. In Universidad de Antioquia (Ed.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación* (2nd ed., pp. 31–63). Sage Publications, Inc.
<https://metodo4ucab.files.wordpress.com/2017/04/encontrar-el-sentido.pdf>
- Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo, 1 (2019).
https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Acuerdo N° 15, 2019.pdf
- Di Bartolo, I. (2012). Historias lúdicas de apego: ventanas a la mente en la niñez. [Attachment play narratives: a window to the child's mind]. *Revista de Psicología*, 8(15), 29–46. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6013/1/historias-ludicas-apego-ventanas-mente.pdf>
- Di Bartolo, I. (2016). El apego: cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos. In J. C. Ciccolella (Ed.), *El apego* (1st ed., pp. 13–46).

- Díaz Mosquera, E., Andrade Zúñiga, I., Espinosa Marroquín, E., Nóbrega, M., & Núñez del Prado, J. (2018). Cuidado sensible y seguridad del apego en preescolares. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 12(1).
<https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1600>
- EAFIT. (2020). *EAFIT creó el CoronaMonitor, que reúne información útil para afrontar la pandemia*. <https://www.eafit.edu.co/noticias/agenciadenoticias/2020/Eafit-creo-el-CoronaMonitor-que-reune-informacion-util-para-afrontar-la-pandemia>
- Garrido Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493–507.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). METODOLOGÍA de la investigación. In J. M. Chacón (Ed.), *Metodología de la investigación* (5th ed., p. 7). <http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4), S67–S72. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Kinkead Boutin, A. P., Garrido Rojas, L., & Uribe Ortiz, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX(1), 29–39.
- Lafuente, M. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), 165–190.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038–1045.
- Resolución N° 008430, Pub. L. No. 008430 (1993). https://urosario.edu.co/Escuela-Medicina/Investigacion/Documentos-de-interes/Files/resolucion_008430_1993.pdf
- Resolución 385, 1 (2020).
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>
- Nóbrega, M., Bárrig, P., Conde, G., del Prado, J. N., Carbonell, O. A., Altmann de Litvan, M., González, E., Sasson, E., Weigensberg de Perkal, A., & Bauer, M. (2016). Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de vida. *Universitas Psychologica*, 15(1), 245–260. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cmsa>
- Novoa Palacios, A., & Pirela Morillo, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida :

- Para educar en tiempos de pandemia. *REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL*, 25, 11–24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931040>
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología Del Niño y Del Adolescente*, 4(1), 65–81. <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas sobre los nuevos coronavirus*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>
- Pérez Medina, J. G., Del Valle Giraldoth, D., Valles de Rojas, M. E., Lugo Cueva, L. J., & Nava Reyes, N. J. (2018). SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA. *Revista Panorama*, 12(23), 63–72. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1201>
- Pinchao Benavides, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146–169. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Plena inclusión. (2020). Confinamiento y Aislamiento. *Plena Inclusión*, 24. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion._confinamiento_y_aislamiento.pdf
- Decreto 457, 1 (2020). [https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 457 DEL 22 DE MARZO DE 2020.pdf](https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf)
- Román, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción Psicológica*, 8(2), 27–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003>
- Sierra García, P., & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 181–191. <https://doi.org/10.5093/ed2012a18>
- STAKE, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. In S. L. EDICIONES MORATA (Ed.), *Investigación con estudio de casos* (2nd ed., p. 11). Sage Publications, Inc.
- Vargas Gutiérrez, R. M., & Muñoz Martínez, A. M. (2013). LA REGULACIÓN EMOCIONAL: PRECISIONES Y AVANCES CONCEPTUALES DESDE LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL. *Psicología USP*, 24(2), 225–240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 1–25.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37–47. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9163-z>

Anexos

Anexo 1

Tabla 4

Instrumento de recolección de información

| Categorías | Subcategorías | Preguntas guía |
|--------------------|---|--|
| Conductas de Apego | Conductas de apego seguro | ¿Cómo perciben la disposición de los niños frente a las experiencias de acompañamiento pedagógico propuestas para la casa? |
| | Conductas de apego inseguro evitativo | ¿Cómo evidencian la exploración de los niños hacia el material y juguetes dispuestos en las sesiones de acompañamiento? ¿Cómo percibe la necesidad de cercanía o contacto en los niños con el docente o con los padres si están presentes durante las sesiones de acompañamiento? |
| | Conductas de apego inseguro ambivalente | ¿Qué efectos ha evidenciado sobre la participación de los niños en las experiencias al estar en casa? |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Conductas de apego inseguro desorganizado.</p> | <p>¿Qué tanto se involucra la familia de los niños en las actividades propuestas por el acompañamiento pedagógico?</p> |
| | <p>Búsqueda interpersonal.</p> | <p>¿Qué dificultades o diferencias encuentra al trabajar o acompañar a los niños de manera individual comparado con el trabajo que se realiza de manera grupal?</p> |
| <p>Conductas de regulación emocional</p> | <p>Limitación de la búsqueda interpersonal.</p> | <p>¿Qué entiende por regulación emocional? (Qué lo exprese en comportamientos, ejemplos.)</p> <p>¿Cuáles son las reacciones más frecuentes de los niños frente a situaciones que les generen angustia o estrés?(Si es posible que lo exprese con ejemplos)</p> <p>¿De qué manera evidencia que expresan las emociones los niños?</p> |
| | <p>Mezcla entre búsqueda de proximidad y rechazo.</p> | <p>¿Qué estrategias utilizan los niños para gestionar sus emociones ?</p> <p>¿Los niños logran calmarse rápidamente después de un desborde emocional?</p> |
| | <p>Carencia de estrategia de regulación.</p> | <p>¿Qué reacciones se evidencian en el niño a la hora de llegar la docente de acompañamiento en casa?</p> <p>¿Qué comportamientos o actitudes tienen los niños al finalizar el acompañamiento en casa?</p> |
| | <p>Comportamientos contradictorios/desorganizados.</p> | <p>¿Qué reacciones evidencia en el niño al momento de despedirse de su acudiente para poder dar inicio al acompañamiento en casa?</p> |
| <p>Acompañamiento pedagógico en casa</p> | <p>Definición y generalidades</p> | <p>¿Qué entiende por acompañamiento pedagógico en casa?</p> <p>¿Cómo se realiza el acompañamiento pedagógico en casa?</p> |
| <p>Covid-19 y confinamiento</p> | <p>Efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19.</p> | <p>¿Evidencia que las rutinas diarias de los niños se hayan interrumpido en la situación de confinamiento?</p> <p>¿ Los niños se han mostrado nerviosos y con tendencia a enfadarse más fácilmente?</p> |

¿ Ha notado que los niños lloren más o expresen sentirse tristes durante esta etapa de confinamiento social?

Listado para la interpretación de comportamientos.

Apego seguro.

- Explora libremente el ambiente y los elementos (juguetes) dispuestos en este.
- Cuando se separa de la figura de apego el niño muestra signos de angustia y la exploración disminuye.
- El niño busca proximidad en su figura de apego para calmarse.
- Al estar en contacto con la figura de apego logra recuperar la calma rápidamente.
- Lloran cuando la figura de apego se aleja e intentar dirigirse al lugar por donde esta salió.
- Muestran abiertamente la angustia.

Estrategia de regulación apego seguro:

- Estrategia interpersonal.
- El niño se acerca a su figura de apego de manera positiva y receptiva buscando consuelo en ella.
- Buscan la cercanía y el contacto con la figura de apego.
- Recuperan el equilibrio y se reponen de la emoción negativa fácilmente al restablecer el contacto con la figura de apego.

Apego inseguro evitativo.

- El niño explora el ambiente.
- Al separarse de la figura de apego muestra signos de angustia, pero continúa con la exploración del ambiente por momentos.
- Al momento de reunión con la figura de apego muestra signos de evitación. (apartar los brazos, mostrar más interés en juguetes u otros elementos en vez de buscar el contacto con la figura de apego, mirar hacia otro lado, no estirar los brazos para que los carguen).
- No muestra mucho interés por la figura de apego.

Estrategia de regulación apego inseguro evitativo.

- Limitación de la búsqueda interpersonal.

- Minimización de la expresión de angustia o malestar.
- Evitación sutil del contacto.
- Intentar calmarse por sí solos y recobrar el equilibrio sin el contacto con la figura de apego.

Apego inseguro ambivalente.

- Exploración del ambiente limitada.
- Muestra angustia cuando la figura de apego se aleja y detiene la exploración.
- No logra calmarse ante el contacto con la madre y se evidencia una alternancia entre la búsqueda de proximidad y a la vez rechazo hacia esta.
- Muestran preocupación constante por reafirmar la presencia de su figura de apego. (Dificultad para separarse de la madre, poco interés en la exploración del ambiente).
- Permanecen siempre cerca de su figura de apego.

Estrategia de regulación apego inseguro ambivalente.

- Maximización de la expresión de angustia.
- Aferrarse a su figura de apego de manera desesperada.
- Mezcla de enojo y búsqueda de proximidad.

Apego inseguro desorganizado.

- En algunos casos se da exploración libre y en otros limitada.
- Cuando se separa de la figura de apego pueden aparecer comportamientos como aleteo, golpes de cabeza, entre otros.
- En el momento de reencuentro el comportamiento es confuso, en ocasiones busca proximidad con la figura de apego, pero de manera extraña (acercándose y luego deteniéndose repentinamente o acercándose, pero caminando hacia atrás).
- Pueden aparecer también comportamientos de temor hacia la figura de apego como alejarse de esta cuando regresa.
- El niño se evidencia desorientado.

Estrategia de regulación emocional apego inseguro desorganizado.

- Ausencia o carencia de una estrategia frente a la desregulación emocional.
- Experimenta estados emocionales intensos que son incapaces de regular.

Anexo 2

Tabla 3

Generalidades del proyecto

| Título | Pregunta de investigación | Objetivos | Método |
|--|--|---|--|
| Percepción de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación | ¿Cómo perciben las profesoras de acompañamiento presencial en casa las conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional, de los niños entre 2 a 4 años, en época de | General: Describir las percepciones de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional en un grupo de niños entre 2 a 4 años. Específicos: | Tipo de estudio Sujetos Instrumento Procedimiento |
| | | | Docentes de una entidad de educación preescolar privada de Medellín que están prestando el |
| | | | Entrevista Semi-estructurada. |
| | | | Fase I: contextualización. |
| | | | Fase II: trabajo de campo. |
| | | | Fase III: análisis y discusión de resultados. |

emocional de contingencia
un grupo de sanitaria por
niños entre 2 a COVID -19?
4 años en
época de
contingencia
sanitaria por
COVID-19

Describir en que consiste el
acompañamiento pedagógico.
Identificar conductas
relacionadas con el apego y la
regulación emocional de un
grupo de niños, según las
percepciones de las profesoras
de acompañamiento
pedagógico en casa.
Identificar características
comunes y extraordinarias de
las conductas relacionadas con
apego y regulación emocional
en los niños que reciben
acompañamiento pedagógico
en casa.
Describir el impacto
psicológico del confinamiento
por Covid-19 en niños.

servicio de
acompañamiento
pedagógico
presencial en
casa a niños
entre los 2 a
4 años de
edad

Anexo 3.

Consentimiento para participar en la investigación

PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PRESENCIAL EN CASA SOBRE CONDUCTAS RELACIONADAS CON EL APEGO Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE UN GRUPO DE NIÑOS ENTRE 2 A 4 AÑOS EN ÉPOCA DE CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19.

Yo, _____, identificada con cédula N°
_____ he sido invitado a participar en la presente investigación, la cual se
realizará bajo la dirección de las estudiantes de psicología de la universidad EAFIT Natalia
Rojas Loaiza, Manuela Arango Montoya y con la asesoría del psicólogo Andrés Miguel
Vásquez Ochoa docente del programa de psicología de la Universidad EAFIT. El trabajo de
investigación tiene como objetivo describir las percepciones de las docentes de

acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de un grupo de niños entre 2 a 4 años.

He sido informado que durante el transcurso del presente estudio se me harán preguntas generales respecto a mi experiencia con el acompañamiento pedagógico en casa y mis percepciones sobre conductas de apego y regulación emocional de los niños a los que presto este servicio.

Esta evaluación se realizará en un único momento (entrevista) la cual será grabada y tendrá una duración aproximada de una hora.

También se me ha informado que en todo momento mi identidad y mis datos personales permanecerán de forma confidencial. Esto teniendo presente que la información a la cual se tenga acceso en virtud y con ocasión del presente proyecto de investigación, suministrada, facilitada, colectada, conservada y procesada durante la ejecución del presente proyecto, será utilizada por las partes con fines exclusivamente académicos y en estricto cumplimiento con lo preceptuado en las normas constitucionales, legales y desarrollos jurisprudenciales en materia de protección de datos personales.

Entiendo que mi participación en este estudio es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.

He leído el presente consentimiento y manifiesto que lo entiendo completamente. Todas las preguntas respecto al presente consentimiento y al estudio han sido respondidas de manera satisfactoria y estoy de acuerdo en participar en él.

Nombre del participante: _____

Firma: _____ Fecha: _____