

EDUCACIÓN INICIAL:
APEGO
Y DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO



Educación inicial:
apego y desarrollo sociocognitivo

Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo

Fernando Salinas Quiroz

Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo

Fernando Salinas Quiroz

Primera edición, abril de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-259-5

BF723

A7.5

Salinas Quiroz, Fernando

S3.3

Educación inicial : apego y desarrollo sociocognitivo /

Fernando Salinas Quiroz. – México : UPN, 2017

1 recurso electrónico (146 p.) : 4Mb. ; archivo PDF

(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-259-5

1. Vínculo 2. Desarrollo psicosocial 3. Educación
de niños II. t. III. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
DE LOS 49 “PAL’ REAL” (“¡ÓJALA!”).....	9
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES	19
Teoría del apego	19
Apego y fenómeno de la base segura.....	22
Sensibilidad	31
Representaciones mentales de apego	36
Desarrollo humano	43
Educación inicial de base segura	48
CAPÍTULO 2	
DEL PLATO A LA BOCA.....	51
CAPÍTULO 3	
MOTIVACIÓN.....	57

CAPÍTULO 4	
UNO PROPONE Y LA REALIDAD DISPONE.....	63
CAPÍTULO 5	
CÓMO SE HIZO	67
Entrada a campo	69
Instrumentos	72
Entrenamientos.....	77
Consideraciones éticas.....	79
¡Y arrancan!.....	80
CAPÍTULO 6	
HALLAZGOS.....	81
Correlaciones MID-interacción	82
Correlación sensibilidad-seguridad (interacción)	83
Correlaciones interacción-desarrollo.....	88
CAPÍTULO 7	
CONSIDERACIONES FINALES.....	91
CAPÍTULO 8	
EN BUSCA DE LA APLICABILIDAD	99
REFERENCIAS.....	107
ANEXOS.....	127
Anexo 1	127
Anexo 2	128
Anexo 3.....	130

AGRADECIMIENTOS

A Verónica Cambón y Paola Silva por su amor incondicional, por ser figuras importantísimas de apego e identificación y porque juntos desafiamos al fenómeno de la base segura estando tan próximos a miles de kilómetros de distancia.

A Fabiola Rodríguez por los aprendizajes y por haber enriquecido enormemente esta obra, pero sobre todo, por las risas y su invaluable amistad.

A mis queridos colegas de la Especialización en Educación Integral de la Sexualidad, y de la Maestría en Estudios de Sexualidad, Leona Rosales e Ignacio Lozano, pues siempre había cuestionado la existencia del supuesto “instinto materno”, no obstante, no contaba con elementos suficientes para apalabrarlo (en cambio, me sentía incómodo por tenerlo). Hoy sé, tras nuestros ricos intercambios y trabajo conjunto, que se trata de un discurso dirigido exclusivamente a mujeres con el objetivo de crearles la obligación de ser madre-esposas. Considero que el presente libro cuestiona indirectamente este y otros inventos del patriarcado y que mi pasión por la primera infancia me coloca en una posición disidente, ¡gracias por hacerme reflexionar sobre lo transgresor y desestabilizador que resulta el hecho de que mi objeto de estudio sea el desarrollo infantil y la crianza!

DE LOS 49 “PA’L REAL” (“¡ÓJALA!”)¹

Cada día más mujeres se incorporan a la fuerza laboral por medio tiempo o tiempo completo, por lo que la norma en muchas sociedades es que las² niñas ingresen a *jardines infantiles*³ antes de su pri-

¹ Mexicanismo que se utiliza para decir “de este momento en adelante”. Acentúo la *o* inicial y no la *a* final en la palabra *ojalá*, pues popularmente así solemos pronunciarlo y gracias a mi queridísima maestra de portugués, Edite Carlesso, he aprendido que no hay formas “correctas o incorrectas” de hablar o escribir, sino que la lengua está viva.

² En la versión original del libro opté por utilizar pronombres femeninos y masculinos a lo largo de todo el documento para visibilizar a las niñas y a los niños. No me resultaba una solución convincente del todo, pues refleja una visión binaria y mutuamente excluyente del género, empero consideré aún más complicado y transgresor utilizar la letra *e*, *x* o inclusive *@*. Pese a lo anterior, la persona que amablemente realizó la corrección de estilo me comentó que resulta cansado para quien lee y que pueden perderse los argumentos. Reconociendo mis privilegios de hombre blanco, e intentando desligarme de mandatos androcéntricos y patriarcales, he decidido únicamente utilizar pronombres femeninos durante prácticamente todo el documento (a excepción de los casos donde me pareció pertinente subrayar que participaron en el estudio hombres y mujeres menores de 36 meses).

³ En México, los *jardines infantiles* son popularmente denominados y conocidos como *guarderías* o *estancias infantiles*, resultado una visión asistencialista centrada en el adulto, en la cual se conceptualiza el servicio de dichos establecimientos como una prestación laboral de la madre o el padre donde “guardan” a sus hijos o ahí se “están” y se subestima la labor educativa de los centros. Ya que las niñas y los niños tienen el derecho a recibir cuidado y atención educativa de calidad, independientemente de los derechos laborales de sus progenitores, *jardines* resulta un término más adecuado.

mer año de vida (Neuman, 2001). Pese a que las políticas, prácticas y provisión de Educación Inicial (EI) varían en cada país, en todas las sociedades postindustriales la mayoría de las personas de cero a seis años experimenta alguna forma de educación grupal (Brooker, 2008). A escala mundial, en la última década el número de personas que asisten a jardines aumentó cerca de 40% (Salinas-Quiroz, 2015; UNESCO, 2012). Históricamente, en México la atención educativa en jardines infantiles fue ofertada, casi de manera exclusiva, por establecimientos cuyos servicios estaban dirigidos a familias procedentes de las clases medias y altas. Ya que las madres eran consideradas como las únicas responsables del cuidado infantil, éste no era concebido como un servicio en sí mismo (SEP, 2007).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2012), en ese año había en México un total de 10528322 personas menores de 5 años de edad. En el segundo trimestre del 2012, el INEGI en México reportó una tasa de 44.1% de participación financiera en mujeres mayores de 15 años con al menos una hija viva: casi siete de cada diez mujeres trabajaban o estaban buscando trabajo (INEGI-STPS, 2012). Estudios recientes han documentado que el hecho de que las madres y los padres en condiciones de alto estrés psicosocial cuenten con la opción de cuidados alternativos en jardines para sus hijas, puede mejorar la calidad del vínculo entre ambos a partir de la vivencia de mayor apoyo (Green, Ferrer y McAllister, 2007; Santelices y Olhaberry, 2009); sin embargo, es precisamente sobre esta población vulnerada sobre la que no se tienen datos, pues existen miles de trabajadoras informales sin acceso a seguridad social.

La Ley Federal del Trabajo en México fue promulgada en 1970 y en su quinto título enuncia los derechos laborales de la mujer en relación con la protección de la maternidad; el artículo 171 establece que el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) prestará los servicios de EI incluso en aquellos casos en los que las “guarderías” estén instaladas al interior de las empresas (Secretaría del Trabajo

y Previsión Social, STPS, 2012). La Ley del Seguro Social indica que cuando la mujer es trabajadora del IMSS, su contrato colectivo de trabajo le da derecho a más prestaciones: atención médica para su hija durante la infancia; licencia por maternidad de 90 días; servicio de EI o un pago supletorio mensual para costear un jardín privado en caso de no haber lugar en las “guarderías” del IMSS, además de permisos de uno a tres días por enfermedad de sus hijas (IMSS, 1995/2014). Por lo anterior, se considera que las trabajadoras del IMSS son un grupo privilegiado en el contexto laboral nacional (Myers, Martínez, Delgado, Fernández y Martínez, 2013).

El programa de “Guarderías” del IMSS se creó en 1973, pero no fue sino hasta 1995 cuando se incluyó el servicio para padres viudos y divorciados. Su misión es proporcionar todos aquellos elementos que favorezcan el desarrollo integral de las hijas de sus derechohabientes, a través de la práctica de acciones de alto valor educativo, nutricional, de preservación y fomento de la salud (IMSS, 2013a). La oferta de guarderías del IMSS ha aumentado a partir de 1995, gracias a un esquema de subrogación en el que centros privados proveen el servicio, regulados por el instituto. En el 2012, el IMSS reportó 1451 guarderías en servicio en todo el país, beneficiando a 203511 niñas; específicamente, la Ciudad de México cuenta con 137 guarderías que atienden a 20938 personas entre los 43 días de nacidas y los 4 años, por lo general de las 7:00 a las 15:00 horas de lunes a viernes.

El servicio de EI se proporciona en dos modalidades: 1) prestación directa, mediante los esquemas “Madres IMSS” y “Ordinario”; y 2) prestación indirecta (o subrogada), a partir de 1997, a través de los esquemas “Vecinal comunitario único”, “Guarderías integradoras” y “En el campo”. La principal diferencia entre ambas modalidades es su dependencia administrativa y sus características operativas.

La modalidad de prestación directa depende del IMSS, por lo que su personal lo contrata, capacita y supervisa el propio instituto

(SEP, 2003). En la modalidad de prestación indirecta, el IMSS suscribe contratos anuales o plurianuales con terceros para que presten el servicio de EI, y verifica que cumplan con la normatividad. En todos los esquemas se brinda una atención integral que incluye servicios de salud, vacunación, higiene, nutrición y seguimiento del peso y talla, psicología, odontología, trabajo social y educación bajo una modalidad escolarizada. Los programas pedagógicos de los jardines subrogados son aprobados y supervisados por el IMSS.

El incendio de la Guardería ABC en 2009 y la ulterior muerte de 49 niños y niñas colocó el tema de la atención a la primera infancia en la agenda pública y resultó en la creación y promulgación de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, en octubre de 2011 (Myers *et al.*, 2013). Como parte de los cambios ocurridos, a finales de 2010 la coordinación de Guarderías del IMSS puso en marcha el proyecto “Desarrollo armónico, nuestra responsabilidad”, cuyo propósito es elevar la calidad del servicio de los jardines mediante su supervisión y mejora de los procesos de operación.

Si bien el programa no cuenta con evaluaciones de impacto, el IMSS ha realizado encuestas de satisfacción a las personas usuarias de sus servicios. En septiembre del 2013 se encuestó a 13 710 personas usuarias de jardines de prestación indirecta. Entre los principales hallazgos de la encuesta destaca: un nivel muy alto de satisfacción general con el servicio (99%); que 99% de las usuarias recomendaría el servicio del jardín específico donde fueron encuestadas; no cambiaría a su hija a otro jardín del IMSS (93%); de acuerdo con su percepción, 97% considera que el personal del jardín está debidamente capacitado; desde el ingreso al jardín, 86% ha observado progresos en las habilidades de las niñas, y 98% considera buenas/muy buenas las actividades educativas que se imparten (IMSS, 2013b).

A pesar de que dichas evaluaciones son favorables y útiles, no se han evaluado las características personales de las *cuidadoras*

secundarias profesionales (CSP),⁴ ni el tipo de relación que establecen con las niñas a su cargo. Investigaciones sobre la calidad de los jardines documentan que la asistencia a jardines de baja calidad es un factor de riesgo (Belsky, 1997; Friedman y Boyle, 2008; NICHD ECCRN, 1997), mientras que la alta calidad de los jardines es un factor protector en el desarrollo infantil temprano (e.g. Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002; Gunnar, Tagle y Herrera, 2009; NICHD ECCRN, 2002; Vandell *et al.*, 2010; Vermeer y Bakermans-Kranenburg, 2008).

La calidad del cuidado es una variable determinante en el desarrollo infantil y las interacciones CSP-niña constituyen el núcleo del proceso de calidad (Cárcamo, Vermeer, van der Veer y van IJzendoorn, 2014). La teoría del apego resulta un excelente marco de referencia para estudiar las características de las CSP, su vinculación con las niñas y si ofrecen o no un servicio de calidad, pues posibilita evaluar tanto los aspectos físicos, como los psicológicos del ambiente de cuidado (Carbonell, Posada, Plata y Méndez, 2005). Asimismo, se trata de un enfoque diádico-interactivo que estudia tanto a las niñas como a las CSP. Esta teoría subraya la importancia

⁴ La idea de cuidado remite a prestar atención, velar por algo o por alguien y se asocia con un estado de responsabilidad. Cuidar es un conjunto de actividades y relaciones indispensables para satisfacer necesidades básicas; es un trabajo porque implica un desgaste de energía, así como una inversión emocional y de tiempo “valiosa” por parte de quien cuida; implica una relación social (interpersonal) donde intervienen varios actores, y trasciende el espacio de la vida privada. Si bien existe un intenso debate en el ámbito latinoamericano sobre la indisolubilidad entre cuidado y educación, nombrar “únicamente cuidadores” al personal dentro del jardín suele ser mal visto desde ámbitos educativos, pues atinadamente argumentan que se diluye el quehacer pedagógico y que se puede caer en visiones asistencialistas; sin embargo, el concepto de cuidador/a fue propuesto por John Bowlby y Mary Ainsworth –creadores de la teoría del apego– y nombrar al personal dentro del jardín *cuidadoras secundarias profesionales* (CSP) mantiene congruencia con los postulados teóricos. Propongo utilizar el término CSP para referirnos al personal que cuida a las niñas dentro de los jardines y funge como agente educativo. Esta denominación incluye tanto a la persona titular del grupo, como a sus asistentes dentro y fuera de la sala. Ya que trabajé únicamente con mujeres y debido a que se trata de una profesión profundamente generizada, utilizaré también a propósito el término en su versión femenina.

de evaluar la calidad del ambiente de cuidado (Carbonell *et al.*, 2005), es decir, la sensibilidad de las cuidadoras –si están atentas a las señales de las niñas, las interpretan correctamente y responden en forma apropiada– (Ainsworth, 1982; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bowlby, 1969).

Ainsworth (1967) subrayó que los vínculos que las niñas construyen con otras cuidadoras distintas a la madre tienen características particulares que deben ser estudiadas y Bowlby (1988) explícitamente reconoció que el cuidado infantil no es un trabajo para una sola persona; sin embargo, a pesar de que la teoría del apego ha reconocido desde sus orígenes la influencia de otras figuras vinculares en el desarrollo (Ainsworth, 1967, 1977; Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969), la investigación se ha enfocado en los vínculos afectivos madre-hija.

Los *Modelos Internos Dinámicos* (MID), o representaciones mentales de los vínculos de apego, se asocian con la sensibilidad y el comportamiento de las cuidadoras con las niñas (Bowlby, 1969; Main, Kaplan y Cassidy, 1985; van IJzendoorn, 1995). Un aspecto clave de los MID es la noción sobre quiénes son las figuras que proveen una base de seguridad, dónde se encuentran y cómo se espera que respondan (Bowlby, 1973; Salinas-Quiroz, 2013). Por *Fenómeno de la Base Segura* (FBS) entendemos al sistema organizado de conductas de apego que tienen como fin el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él. Estas conductas son importantes porque figuras de base segura le permiten a la niña explorar el mundo físico y social con confianza, propiciando el aprendizaje (Carbonell, 2013).

Vale la pena establecer semejanzas y diferencias entre las relaciones madre-hija y niña-CSP, pues sabemos que las niñas construyen vínculos de apego con más de una figura y forman jerarquías. La vinculación niña-CSP es distinta a la relación con la madre, puesto que este vínculo se forma en un contexto diferente; la historia de la calidad de la relación niña-CSP permite que las niñas en jardines simultáneamente construyan modelos internos dinámicos de dos

o más relaciones de apego. A pesar de que las guarderías del IMSS reciben bebés a partir de los 43 días de nacidas, es hasta los 12 meses que se puede hablar de vínculos de apego propiamente. La formación de vínculos de apego en EI es un proceso similar al ocurrido en la relación con la madre: cuando las niñas son nuevas en el centro, dirigen conductas de apego a las CSP como el llanto y la búsqueda de contacto; con mayor tiempo dentro, las experiencias de interacción niña-CSP se organizan más y se construyen vínculos. Las experiencias interactivas de las niñas con sus CSP permiten que predigan el comportamiento del adulto y lo utilicen para organizar su ambiente social y de aprendizaje (Howes y Smith, 1995).⁵ La rotación del personal no necesariamente tiene una influencia negativa en la formación de vínculos de apego seguro, ya que se ha encontrado consistencia en la calidad de los vínculos que las niñas forman con varias CSP (Howes y Hamilton, 1992), es decir, que más que una CSP en específico, son las experiencias repetidas con cuidadoras sensibles lo que fomenta la consistencia en las relaciones.

Rice (2003) identificó que las características de la CSP (e.g. su nivel educativo) contribuyen de manera significativa a la calidad del cuidado, por lo tanto, a mejorar los resultados en el desarrollo infantil. Sin embargo, otros estudios no han encontrado asociaciones consistentes entre la calidad de la EI y el nivel educativo de la CSP (Pianta *et al.*, 2005), por lo que pareciera que el nivel educativo *per se* contribuye poco a la efectividad de la CSP en el jardín. LoCasale-Crouch y su equipo encontraron en Estados Unidos que pese a que los perfiles profesionales de mayor calidad contaban con CSP

⁵ La organización de las experiencias de interacción, así como la predicción que la niña hace sobre el comportamiento de la agente educativa en los jardines reafirma la importancia de denominarlas *cuidadoras secundarias profesionales*, y no maestras/educadoras o figuras de apego subsidiarias. El subsidio implica la suplencia de la figura principal y, como iré clarificando a lo largo del presente libro, no se trata de una sustitución o imitación de dicha relación, sino de la construcción de un vínculo distinto. Por último, la palabra *profesional* reconoce que se trata de cuidadoras secundarias no familiares, con experiencia y/o formación en desarrollo infantil, que laboran en el cuidado y la atención educativa infantil.

con más experiencia, no fue necesariamente el caso para los niveles educativos y de certificación, CSP que generaban un clima emocional positivo, tendían a contar con niveles menores de educación/certificación que sus pares que generaban un clima emocional mediocre, aun cuando contaban con grados universitarios (LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Interpreto lo anterior como la primacía de la calidad de los aspectos psicológicos del cuidado (Carbonell *et al.*, 2005) sobre los niveles de educación/certificación, subrayando la importancia de los MID y la sensibilidad de la CSP. Las niñas que asisten a jardines de calidad superior tienen mayores capacidades cognitivas y sociales, resultado de la influencia de CSP sensibles que sirven como base segura y promueven el aprendizaje (*e.g.* Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Pianta, 1994, 1999; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004). Al definir el desarrollo como un proceso dinámico en continua transformación, producto de las interacciones ambientales, tenemos que reconocer la influencia que la vinculación niña-CSP tiene en su curso (Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015).

Existe la posibilidad de que las niñas construyan vínculos de apego con sus CSP y los representen mentalmente (Howes y Hamilton, 1992; Howes y Segal, 1993; Howes y Smith, 1995), por lo que es necesario que el personal de EI tenga presente su corresponsabilidad en el desarrollo de la infancia y se ponga a su servicio como base segura. La evaluación de la construcción y respectiva representación mental de vínculos de apego con CSP en jardines requiere una revisión exhaustiva de la literatura disponible. Para poder llevar a cabo esta iniciativa, organicé el presente libro en los siguientes capítulos: “Antecedentes teórico-conceptuales”; “Del plato a la boca”; “Motivación”; “Uno propone y la realidad dispone”; “Cómo se hizo”; “Hallazgos”, “Consideraciones finales” y “En busca de la aplicabilidad”.

Dentro del primer capítulo presento una sección dedicada a los orígenes y fundamentos de la teoría del apego. En el segundo

apartado, profundizo en el fenómeno de la base segura; en la formación de vínculos de apego con CSP y su valoración, así como en la repercusión que estos vínculos tienen en el desarrollo socio-cognitivo infantil. En el tercer apartado concentro la información acerca de la sensibilidad de las CSP y principales propuestas existentes de medición de esta misma. En el cuarto apartado exploro la parte representacional de la teoría del apego, al definir y explicar el concepto de MID, así como su respectiva construcción y medición. En el quinto apartado integro distintas perspectivas teóricas y propongo una definición holística sobre el desarrollo humano. En el sexto apartado defino a la *Educación Inicial de Base Segura* (EIBS) y doy paso a la creación de una propuesta teórica a ser evaluada empíricamente.

En el capítulo 2, intitulado “Del plato a la boca” reflexiono sobre cómo el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* aborda los conceptos de la teoría del apego. En los apartados relacionados con la manera en que se hizo esta investigación, hago explícita la motivación del proyecto y doy a conocer la pregunta de investigación y los objetivos. Detallo el diseño de la investigación y el procedimiento seguido: vinculación institucional; criterios de inclusión; participantes; consideraciones éticas e instrumentos. Incluí un capítulo llamado “Uno propone y la realidad dispone”, en el que relato las dificultades para ingresar a campo. En el capítulo 5, “Cómo se hizo” añadí un apartado donde profundizo en las dificultades y especificaciones de los entrenamientos a asistentes de investigación.

En el capítulo de “Hallazgos” describo las reflexiones producto de los análisis estadísticos realizados (correlaciones producto-momento) y discuto los resultados para ofrecer conclusiones tentativas, líneas futuras de investigación y una propuesta de evaluación de la sensibilidad y de los comportamientos de base segura de las niñas que asisten a estos jardines.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

TEORÍA DEL APEGO

En 1949, la Organización Mundial de la Salud solicitó a John Bowlby que investigara sobre el desarrollo y las necesidades psicológicas de las niñas huérfanas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Para realizar esta empresa no sólo revisó sus estudios previos, sino que comenzó a colaborar con dos nuevos colegas: James Robertson y Mary Ainsworth. Los resultados de esta investigación fueron reportados en 1952, en el trabajo *Maternal Care and Mental Health*. Se trata de un hecho de suma importancia debido a que dio paso a la creación de un grupo de estudios sobre desarrollo psicobiológico infantil. De 1953 a 1956 dicho grupo sostuvo cuatro reuniones anuales en Ginebra, Suiza: a la primera reunión asistieron Konrad Lorenz, Margaret Mead y Jean Piaget, entre otros; a la tercera y cuarta reuniones se unió Erik Erikson al grupo de investigadores y a la última, Ludwing von Bertalanffy (Tanner e Inhelder, 1971). De 1957 a 1958, Bowlby hizo una estancia en el Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Comportamentales en la Universidad de Stanford, EUA, y fue durante este viaje cuando conoció a Harry Harlow y sus experimentos con monos y madres sustitutas.

Para 1958, Bowlby ya había formulado los cimientos de lo que después se convertiría en la teoría del apego. Bowlby se rodeó de sus más brillantes contemporáneos y observó conexiones importantes que explicaban problemas añejos difíciles de explicar, por lo que podría considerársele un pensador interdisciplinario, pese a que nunca se autodenominó así (Metcalf, 2010).

La descripción formal de la teoría del apego se encuentra en la trilogía *El apego y la pérdida*, conformada por: *El apego* (1969), *La separación afectiva* (1973), y *La pérdida afectiva: tristeza y depresión* (1980). En la construcción de su teoría, Bowlby integró ideas de campos de conocimiento distintos: a) del psicoanálisis –específicamente, la teoría de las relaciones objetales–; b) de la teoría etológica; c) de la teoría de los sistemas de control, y d) de conceptos de las ciencias cognoscitivas (Posada, 2004). Se trata de una teoría estructural que concibe el desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante (Sroufe, 2000). La teoría del apego, creación teórica y metodológica de John Bowlby (1969, 1973, 1980) y Mary Ainsworth (Ainsworth y Wittig, 1969; Ainsworth *et al.*, 1978), es una de las teorías de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cuatro décadas.

Su vigencia y relevancia se manifiesta en la cantidad de esfuerzos teóricos y de investigación emprendidos durante los últimos años, en su extensión a otras áreas referentes al estudio de las relaciones interpersonales, y en los esfuerzos por utilizar e implementar la teoría y los resultados de investigación en el dominio clínico, específicamente en programas de prevención e intervención (Posada, 2004, p. 13).

Bowlby (1982) consideró la calidad del cuidado materno como un factor central en su modelo de desarrollo de los vínculos de apego madre-hija, más específicamente, consideró los vínculos de apego como un producto de las interacciones entre la niña y un sistema de comportamiento de cuidado complementario (Posada y Waters, 2014).

La mayoría de las personas identifica a John Bowlby como creador de la teoría del apego y si bien esto es cierto, las prácticas

que promueven la posición social dominante de los hombres y la subordinada de las mujeres (masculinidad hegemónica), colocan a su co-creadora como un personaje menos importante, del cual no es necesario hacer mención explícita o que resulta poco grave no recordar su nombre. Pues bien, fue Mary Dinsmore Salter Ainsworth quien dedicó su vida a la observación de las interacciones diádicas, lo que robusteció la teoría por medio de evidencias empíricas. Algo similar ocurre con los aportes de los trabajadores sociales James Robertson y Chibuka –quien asistió en el trabajo etnográfico a Mary Ainsworth en Uganda–, pues el discurso “psi” ejerce también hegemonía sobre el trabajo social. Una lectura del trabajo de Ainsworth permite apreciar la meticulosidad con la que observó las interacciones diádicas en contextos naturales, ya que demostró que las diferencias individuales en la calidad del cuidado materno están significativamente relacionadas con las diferencias individuales en la organización del comportamiento de base segura de las niñas (Posada y Waters, 2014).

El alcance de la teoría del apego no se queda en el nivel teórico, ya que se ha ido nutriendo de investigación empírica realizada por diversos autores en contextos distintos, lo que la mantiene vigente y en constante revisión y actualización (*e.g.* Atkinson *et al.*, 2000; Carbonell, Plata y Alzate, 2006; Niever y Becker, 2007; Posada, 2002; Posada, Alzate, Carbonell, Plata y Méndez, 2006; Posada, Carbonell, Alzate y Plata, 2004; Posada, Kaloustian, Richmond y Moreno, 2007; Posada *et al.*, 2013; Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake y Morelli, 2000; van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg y Riksen-Walraven, 2004; Waters, 2002).

APEGO Y FENÓMENO DE LA BASE SEGURA

El desarrollo es un proceso creativo de colaboración.

SALINAS-QUIROZ (2010).

El apego es un vínculo afectivo niña-cuidadora relativamente perdurable, donde el otro es importante como un individuo único y

no intercambiable con el que se quiere mantener cierta cercanía (Salinas-Quiroz, Morales-Carmona, Cruz-Martínez, Posada y Carbonell, 2014). Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conductas, cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él, normalmente concebidas como más sabias y fuertes (Ainsworth, 1989). Se trata de un lazo irremplazable –específico y discriminativo– que se construye a través de las interacciones entre ambos miembros de la díada. El apego es un constructo organizacional con poder integrativo; no se trata de una característica estática o de un conjunto de conductas que operan de manera constante y uniforme con tasas fijas de ocurrencia (como las características temperamentales), ni es tampoco reducible a la interacción niña-cuidadora, a pesar de que es producto de ésta. Más bien, el apego se refiere al lazo emocional entre la niña y su cuidadora, así como a un sistema de conducta flexible que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas conductuales. Desde esta perspectiva, el comportamiento es cambiante y se ve influido por el contexto de manera predecible (Sroufe y Waters, 1977). Bowlby (1969) esquematizó el desarrollo del apego en cuatro fases: responsividad social indiferenciada (0-3 meses); responsividad social específica (3-6 meses); surgimiento de la conducta de base segura (6-24 meses), y relación diádica de metas corregidas, de los 24 a los 30 meses, aproximadamente (Waters y Cummings, 2000).

El *Fenómeno de la Base Segura* (FBS) hace referencia al sistema organizado de conductas de apego que tienen como fin el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él. Se trata de un concepto central para la lógica y coherencia de la teoría del apego, así como para su estatus como un constructo organizacional (Sroufe y Waters, 1977; Waters y Cummings, 2000). Las conductas de base segura son importantes porque la figura de apego o de base segura provee protección a la niña en situaciones de peligro y garantiza su

supervivencia (Bowlby, 1969). A pesar de que han disminuido las amenazas por parte de predadores en nuestra cultura occidental, existen distintos riesgos ambientales que ponen en jaque la existencia, seguridad y bienestar de las niñas, por lo que la posibilidad de formar vínculos de apego se cimienta en la evolución misma (Weinfield, Sroufe, Egeland y Carlson, 1999). Si bien se trata de una función biológica genéticamente predeterminada y presente en todos los individuos, esto no significa que el apego es equivalente a un instinto (Ortiz, Bensaja dei Schiró, Carbonell y Koller, 2013). Para que un vínculo de apego se construya, requiere que la niña experimente interacciones continuas con su cuidadora (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988).

El término *apego seguro* se refiere al uso habilidoso de la base segura en tiempos y contextos distintos, así como a la confianza en la disponibilidad y responsividad de la cuidadora, consecuentemente, las niñas se sienten confiadas en sus propias interacciones con el mundo y desarrollan autocontrol y reciprocidad, lo cual resulta en interacciones más sofisticadas. Estas habilidades de interacción pueden aplicarse a nuevos ambientes y a nuevas relaciones, lo cual se fortalece a lo largo del desarrollo (Weinfield *et al.*, 1999). El historial de apego correlaciona con la confianza, creencias sobre el propio éxito y tolerancia a la frustración; niñas con apego seguro tienen mayor resiliencia yóica (Sroufe, 1983), es decir, muestran habilidad para responder de manera flexible a las demandas situacionales y encaran los sentimientos de frustración de manera efectiva. El apego seguro no es garante de salud mental, más bien es concebido como un factor protector (Weinfield *et al.*, 1999).

Posada (2004) menciona que para Bowlby la característica esencial del apego no es la dependencia, ni la protesta de separación de la cuidadora, sino más bien, el balance aparentemente intencional entre la búsqueda de proximidad y la exploración en distintos contextos y tiempos. Al tratarse de un vínculo emocional, no es observable, sino que se infiere a partir de conductas. Las conductas de apego se refieren a cualquier pauta que permita a la niña

aproximarse a sus cuidadoras. Dentro de los patrones de conducta que la niña utiliza para buscar la proximidad, se encuentran el saludo, el llanto, la locomoción y el contacto.

Una figura de apego es aquella persona que brinda a las niñas una base de seguridad en situaciones de hambre, incomodidad, tensión o peligro (Ainsworth, 1967; Ainsworth y Bowlby, 1991; Ainsworth, Bell y Staton, 1974; Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1973, 1988; Waters y Cummings, 2000), por lo que el apego hace las veces de un sistema de regulación diádica del estrés. Si bien es cierto que típicamente la figura de apego principal es la madre, otras cuidadoras pueden convertirse en figuras de apego secundarias y fungir como base segura.

El estudio pionero sobre la multiplicidad de figuras de apego fue el del equipo liderado por Sagi, el cual buscó conocer la organización de los vínculos de apego niña-madre, niña-padre y niña-*metapelet* (cuidadoras no familiares) en niñas criadas en kibutz israelíes (Sagi *et al.*, 1985). Los kibutz israelíes fueron un experimento que estableció una manera radicalmente distinta de vida y de crianza con un crecimiento importante en las décadas de 1980 y 1990. Los kibutz son comunidades multigeneracionales cooperativas gobernadas democráticamente. La población promedio de un kibutz es de 400 a 900 personas. En concordancia con esta ideología comunal, los kibutz promovían la parentalidad colectiva, ya que las necesidades de las niñas eran atendidas sin la mediación forzosa de sus familias (Dar, 1988 en Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005). En esa época, la característica más distintiva de las prácticas de crianza del kibutz era que las niñas dormían con sus pares y no con sus padres, contando con un sistema que pretendía balancear su socialización dentro de la familia y de la comunidad, dos núcleos igualmente importantes para su desarrollo emocional (Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005).

Dentro de los primeros resultados de dicho estudio, destaca una sorprendente sobrerrepresentación de niñas con apego inseguro, especialmente respecto a sus madres y a la *metapelet*. A finales de

los noventa, Sagi y su equipo no encontraron diferencias entre las tasas de representaciones mentales de apego seguro de las madres cuyas hijas dormían colectivamente y aquellas cuyas hijas dormían en el kibutz (Sagi *et al.*, 1997). Estos resultados en conjunto dieron pie a que en la actualidad las niñas duerman con sus padres. La propuesta del equipo israelí abrió una nueva línea de investigación dentro de la teoría del apego, esto es, la evaluación de la calidad de los vínculos de apego con cuidadoras secundarias no familiares.

Howes (1999) ofrece tres criterios para identificar otras figuras de apego distintas a la madre: 1) que provean cuidado físico y emocional a la niña; 2) que exista continuidad o consistencia en su vida, y 3) que inviertan emocionalmente en ella. Propone que se reflexione sobre estos tres criterios cuando se encuentren adultos con los cuales las niñas tengan la oportunidad de vincularse, como es el caso de las CSP en jardines infantiles. Howes y Smith (1995) publicaron un análisis sobre la construcción de vínculos de apego niña-CSP en una muestra de 1379 díadas estadounidenses, análisis que afirma que niñas en jardines pueden construir vínculos de apego seguro con sus CSP –independientes de la calidad del apego con las/os m/padres-, apoyándose en ellas para organizar su ambiente social y de aprendizaje, a pesar de estar poco tiempo en contacto cercano (Howes, 1999). Este hallazgo subraya la importancia de que las niñas se sientan seguras en compañía de sus CSP, más allá del grado de cercanía. Siguiendo a Bowlby (1969), lo anterior se explica debido a que la crianza es una tarea interactiva y colaborativa; si bien las niñas de cuatro a seis años buscan menos contacto con su CSP al compararlas con niñas menores (Posada, Kaloustian, Richmond y Moreno, 2007), los objetivos y las metas continúan siendo comunes en el contexto educativo (Howes y Smith, 1995).

Howes y Segal (1993) evaluaron niñas institucionalizadas en jardines de calidad superior debido a abuso o negligencia materna y encontraron que tras dos meses, casi la mitad de las niñas (47%) había construido vínculos de apego seguro con sus CSP; las niñas que estuvieron más tiempo en el jardín tuvieron mayor seguridad

en el apego que las que estuvieron poco tiempo. Equipos de investigación de Australia, Israel, Holanda y Estados Unidos han sugerido que la calidad del cuidado no maternal es crítica para el desarrollo de la infancia (Love, Harrison, Sagi-Schwarz, van IJzendoorn y Ungerer, 2003; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv y Joels, 2002). El meta-análisis realizado por Ahnert, Pinquart y Lamb (2006), resultado de 40 investigaciones conducidas entre 1977 y 2003 que evaluaron casi tres mil niñas en jardines distintos, muestra que: a) un porcentaje sustancial de niñas construyeron vínculos de apego seguro con sus CSP; b) estos vínculos dependen del tipo de cuidado, y c) la calidad del vínculo no concuerda necesariamente con los vínculos de apego de la niña con sus figuras parentales.

Investigaciones recientes han reportado que los vínculos de apego seguro niña-CSP permiten que las niñas transformen a la CSP en un recurso para explorar el aula (Oren, 2006) y puedan enfocar toda su atención y energía en el aprendizaje (Howes y Richie, 2002; Pianta, 1999). Las relaciones de base segura ofrecen una variedad de oportunidades de aprendizaje bajo supervisión; interacciones exploratorias con objetos y personas que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo de la figura de apego (Seifer y Schiller, 1995). El apego seguro niña-CSP se asocia con las actitudes de la niña hacia sí misma; con la percepción sobre su propia competencia; con logros en el lenguaje; con la valoración sobre su sociabilidad (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997), y con el florecimiento de habilidades cognitivas y atencionales (Peisner-Feinberg *et al.*, 1999). Las relaciones de base segura niña-CSP tienen cierto valor predictivo, tanto en EI como en niveles educativos superiores, del: a) ajuste conductual de las niñas; b) su aceptación social; c) sus actitudes escolares, y d) su compromiso y desempeño académico (Baker, 2006; Hamre y Pianta, 2001; Howes, 1999; Kienbaum, 2001; Ladd, Birch y Buhs, 1999; Magnuson, Ryhm y Waldfogel, 2004; Pianta, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005).

Sroufe y Waters (1977) proponen que *lazo afectivo* es un concepto que unifica tanto al FBS como al tratamiento preferencial de las

figuras de apego. La operatividad del sistema de conductas de apego como mediador del lazo afectivo, asume que la niña ha aprendido a coordinar una amplia variedad de comportamientos dentro de un repertorio de respuestas adaptativas, flexibles y de metas compartidas. De igual manera, presupone que las niñas discriminan a las figuras de apego, anticipan la conducta y metas de sus cuidadoras, valoran una amplia variedad de contingencias ambientales, y coordinan respuestas afectivas y conductuales. Sumado a lo anterior, admite que las niñas conocen ambientes familiares y estiman la accesibilidad de las figuras de apego en términos de sus propias capacidades conductuales. Poder confiar en la responsividad de las cuidadoras, a manera de motivación y de expectativa, se cristaliza y forma la primera experiencia verdadera de aprendizaje social. La conducta depende del apoyo ambiental, por lo que tanto cuidadoras primarias como las CSP se convierten en fuentes ricas y confiables (Sroufe y Waters, 1977).

Aunque se ha cuestionado la generalidad transcultural de los constructos básicos e hipótesis de la teoría del apego (*e.g.* Rothbaum *et al.*, 2000), existe bastante evidencia empírica que apoya la universalidad del FBS (*e.g.* Chao, 2001; Gjerde, 2001; Kondo-Ikemura, 2001; Posada, 2002; Posada *et al.*, 2004; Posada *et al.*, 2002; Posada *et al.*, 2013; Sagi y Posada, 2002; van IJzendoorn y Sagi, 2001; Waters, 2002). En 2013 un estudio transcultural mostró que niñas de nueve países, culturas y contextos diferentes presentaron el FBS durante interacciones con sus madres; tres de estos países –Colombia, Perú y Portugal– son latinos (Posada *et al.*, 2013).

Evaluación del apego y del fenómeno de la base segura

La observación naturalística de las conductas de apego es fuente de referencia para su medición. Los instrumentos que las evalúan han sido validados en distintos grupos de edad, poblaciones y culturas (*e.g.* Ainsworth *et al.*, 1978; Waters, Kondo-Ikemura, Posada

y Richters, 1991). Debemos a Mary Ainsworth la observación sistemática directa de la interacción madre-bebé, así como la metodología para llevar a cabo la investigación. Sus trabajos empíricos y con métodos observacionales cualitativos y de laboratorio, hoy considerados clásicos, probaron las hipótesis propuestas por Bowlby y no sólo robustecieron la teoría, sino que la consolidaron. Ainsworth recolectó información empírica que sirvió como evidencia y fundamentación para la construcción de la teoría a partir de los estudios realizados en Uganda, África (Ainsworth, 1963, 1967) y en Baltimore, EUA (Ainsworth, Bell y Stayton, 1971; Ainsworth *et al.*, 1978). Sus observaciones permitieron:

1. Describir el FBS.
2. Conceptualizar la calidad del vínculo de apego en un continuo de seguridad-inseguridad.
3. Definir la calidad del cuidado en términos de sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación ante las señales y comunicaciones de la niña.
4. Identificar diferencias individuales respecto a la seguridad del apego (Ainsworth *et al.*, 1978).

La *Situación Extraña* (SE) es el procedimiento experimental prototipo para evaluar en el laboratorio la calidad del apego cuidadora-niña a partir de los 12 meses de edad (Ainsworth y Wittig, 1969; Ainsworth *et al.*, 1978). Prácticamente todas las investigaciones de los años setenta, ochenta y noventa utilizaron dicho método (Waters y Deane, 1985), que comprende ocho episodios de tres minutos o menos cada uno, en los que hay dos separaciones y dos reuniones cuidadora-niña, situación que provoca niveles gradualmente crecientes de ansiedad en las niñas capaces de evocar y así poder evaluar las conductas de apego en interacción con su cuidadora (Juárez-Hernández, 2004a). Las clasificaciones de la SE se basan en la configuración de dichas conductas, específicamente lo observado en los dos episodios de reunión (episodio 5 y episodio

8), y se clasifican en cuatro escalas de siete puntos cada una (Ainsworth *et al.*, 1978; Waters, 2000):

1. Búsqueda de contacto físico o cercanía.
2. Mantenimiento de contacto físico o cercanía.
3. Resistencia al contacto (prerrequisito: que exista contacto previo).
4. Evitación al contacto.

Si bien se trata de un procedimiento válido, confiable y con cientos de investigaciones que le dan respaldo, la SE no sólo requiere un entrenamiento especializado, sino que, como su nombre lo indica, propone un dispositivo experimental poco natural para las niñas en un ambiente de laboratorio (cámara de Gesell). Me pregunto si resulta una técnica adecuada para los jardines infantiles, y si no existen otros métodos que privilegien la observación naturalística.

En la actualidad, uno de los instrumentos de evaluación del FBS más utilizado es la técnica Q de ordenamiento del apego o Q-Sort del Apego (QSA o AQS, por sus siglas en inglés; Waters, 1995). Es un instrumento que permite calificar las observaciones naturales de las conductas de apego de las niñas de entre 1 y 5 años de edad, en relación con su cuidadora. No niega el poder clasificatorio de la SE, empero, propone una evaluación ecológicamente válida. A diferencia de la SE, el AQS da un puntaje continuo para la seguridad, en vez de una clasificación categórica, producto de las reuniones. Existe evidencia acerca de la consistencia entre el AQS y las clasificaciones propuestas por la SE (*e.g.* Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire y Acton, 1990; Vaughn y Waters, 1990). La técnica Q cuenta con tres componentes: 1) procedimientos para desarrollar conjuntos de reactivos descriptivos, para los cuales se asignan ciertos puntajes; 2) procedimientos para asignar puntajes a los reactivos al acomodarlos dentro de un rango de ordenamiento, de lo más característico a lo menos característico de la participante evaluada, y 3) una amplia variedad de procedimientos para la reducción y el análisis

de los datos (Salinas-Quiroz y Posada, 2015; Waters y Deane, 1985). Se trata de un método psicométrico que asigna calificaciones a un extenso número de reactivos, generalmente entre 90 y 100.

Debido a que el FBS nunca ha sido exitosamente operaciona-
lizado en términos de una o pocas conductas, el AQS contiene 90 reactivos y cada uno provee un título y una descripción específica de la conducta a observar en la niña (Vaughn y Waters, 1990). Estos reactivos constituyen un vocabulario estandarizado para describir diferencias individuales en campos específicos como actitudes, conducta o personalidad. Los reactivos del AQS pueden referirse a conductas específicas o a conductas en contextos determinados. El uso de un vocabulario estandarizado y repartido en múltiples reactivos tiene muchas ventajas, pues requiere un examen exhaustivo de datos clínicos, observacionales y teóricos (Posada, Carbonell, Plata, Pérez y Peña, 2014). El AQS es una herramienta poderosa para poder transmitir a observadoras novatas la sofisticación teórica y conductual, por lo que se torna en una técnica idónea para formar estudiantes de grado y posgrado. El uso del AQS asegura que distintas observadoras evalúen el mismo contenido para describir la conducta de cada participante. Tras la descripción del comportamiento de la niña con el uso del AQS, un amplio rango de variables puede calificarse, incluyendo ciertas características que atraen la atención de la investigadora hasta que se haya completado la recolección de datos. Se trata de un instrumento con múltiples ventajas, entre las que se encuentran:

1. Que las observadoras pueden ignorar los constructos teóricos.
2. No requieren un conocimiento detallado de los criterios tras cada reactivo.
3. Los sesgos de respuesta son reducidos al ordenar los reactivos en una distribución fija.
4. Que lo significativo de una conducta es claramente diferenciado de la frecuencia de ocurrencia (Waters y Deane, 1985).

Considero que el AQS es una técnica adecuada para investigaciones en contextos escolares debido a que se basa en la observación naturalística y no exige la videograbación de la interacción (si las autoridades escolares y las madres y padres de familia autorizan que se filme, esto resulta sumamente útil para la formación de futuras observadoras y el posterior análisis minucioso de la interacción). Es más sencillo negociar con las autoridades de los jardines la presencia de dos observadoras en la sala, que solicitar que se rompan las reglas institucionales que prohíben se grave e identifique a las niñas. En cada sala de los jardines infantiles de prestación indirecta del IMSS, tres o cuatro CSP atienden entre 20 y 25 niñas, por lo que tanto las personas adultas como las niñas, se pueden adaptar rápidamente a la presencia de las observadoras.

SENSIBILIDAD

Un bebé sólo puede ser competente si existe un entorno que responda a él de forma apropiada.

AINSWORTH, BELL Y STAYTON (1974, p. 97).

Las observaciones naturalísticas que Mary Ainsworth realizó con el propósito de evaluar el comportamiento de la cuidadora en casa antecedieron a la conceptualización del apego propiamente (Ainsworth, 1963, 1967). Ainsworth (1973) planteó el constructo de *sensibilidad materna* para referirse a la habilidad de la madre para estar atenta a las señales de la niña, interpretarlas correctamente y responder en forma pronta y apropiada. Una cuidadora sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales de la niña y es capaz de ver las cosas desde su punto de vista. Asimismo, sincroniza las actividades propias con las de la niña, negocia ante conflictos y se ajusta a sus estados emocionales, momento evolutivo y particularidades (Ainsworth, 1982; Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969; Carbonell *et al.*, 2005; Emde, 1980; Seifer y Schiller, 1995).

A pesar de que la sensibilidad se enmarca en climas emocionales positivos, no es sinónimo de calidez o amor, pues es producto de una relación recíproca y coordinada, donde ambas interlocutoras cooperan en el nivel emocional y el conductual (Carbonell, 2011; Salinas-Quiroz y Posada, 2015; Seifer y Schiller, 1995). El cumplimiento a las demandas de las niñas, así como la atención a sus necesidades, no las condena a la dependencia perpetua, sino que eleva su autoconfianza al sentir que modifican el ambiente que les rodea de manera eficaz. La respuesta afectuosa y cargada de entendimiento no hace personas consentidas o malcriadas, sino que las vuelve empáticas (Weinfield *et al.*, 1999).

El cuidado poco sensible le enseña a la niña que sus comunicaciones no son efectivas, o aun peor, que en algunas ocasiones son contraproducentes, por ejemplo, cuando solicita algo y la respuesta de la cuidadora es rechazarla. Asimismo, las respuestas recurrentemente inconsistentes a las demandas y señales comunicativas de la niña, la llevan a sentir que el mundo es impredecible, que no tiene control sobre éste y por lo tanto, no se le favorece un sentimiento de eficacia (Carbonell, 2011). El cuidado insensible no es necesariamente hostil ni violento, simplemente fracasa en la interpretación de los estados emocionales de las niñas, no pudiendo ayudarlas a calmarse.

En el contexto de jardines infantiles, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura niña-CSP, la sensibilidad de la CSP es fundamental: la habilidad para percibir y responder apropiadamente a las necesidades de las niñas depende de su manera de entender estas relaciones. Tal como sucede con el vínculo madre-hija, el historial de apego de la CSP desempeña un papel determinante (Pianta y Steinberg, 1992). La mayoría de las CSP se comporta de maneras características que potencian apegos seguros o inseguros (Sagi *et al.*, 1985), por lo que las niñas y las CSP pueden construir vínculos de apego y ser medidos con herramientas estandarizadas (Barnas y Cummings, 1997; Howes y Hamilton, 1992; Raikes, 1993). La capacidad de la CSP para dar seguimiento

individual a las niñas y al grupo en general, así como las percepciones que la cuidadora tiene sobre la niña (Howes y Spieker, 2008), aunados a la continuidad del cuidado (Owen, Klausli, Mata-Otero y Caughy, 2008) son factores que influyen en la construcción de vínculos CSP-niñas.

El meta-análisis realizado por Ahnert, Pinquart y Lamb (2006) encontró que la sensibilidad de la CSP hacia el grupo se asocia con el tipo de conductas de las niñas y no así la sensibilidad a nivel de la díada. Lo anterior permite hipotetizar que quizá las variables que determinan un apego seguro en el ámbito familiar son diferentes que las que influyen en la calidad del apego de la niña hacia una CSP (Cortázar y Herreros, 2014).

Las CSP con un historial de apego seguro reportaron utilizar razonamientos más centrados en las niñas durante su labor docente, al compararlas con sus colegas con historiales de apego inseguro (Horppu e Ikonen-Varila, 2001; Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003). CSP sensibles que crean climas positivos, tienden a conocer mejor las necesidades académicas de cada niña en lo individual (Helmke y Schrader, 1988). Existe una visión ampliamente aceptada respecto a que los efectos de la EI provienen de la calidad de la interacción niña-CSP (Howes y Ritchie, 2002; Pianta, 1999). Pianta (1994) encontró una mayor tolerancia a la frustración, así como una calidad significativamente superior en las relaciones con pares en niñas que mantenían interacciones positivas con sus CSP, al compararlas con aquellas que tenían relaciones disfuncionales y caracterizadas por el conflicto. Otros estudios han encontrado que la calidad de la relación niña-CSP predice mejores niveles de competencia social (Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004) y disminuye problemas conductuales (Mashburn, Pianta, Hamre y Downer, 2008; Peinsner-Feinberg *et al.*, 1999).

La tabla 1 subraya la importancia de incluir evaluaciones concurrentes de la conducta de la cuidadora cuando se buscan modelos explicativos del apego de las niñas y su desarrollo posterior.

Tabla I. El FBS en la infancia

Contextos relacionales y apoyo de la cuidadora	Conducta de base segura y representaciones
Sensibilidad, interacción cooperativa	Familiaridad, predictibilidad, selectividad
La cuidadora monitorea las actividades del bebé, brinda instrucciones explícitas de base segura	Inicio del uso de la base segura
Práctica, aprendizaje operante, locomoción mejorada y experiencia	Consolidación del uso de la base segura
La cuidadora fomenta la independencia: supervisión continua	Representación de la base segura "portátil", relación supervisada
La cuidadora resume la experiencia de base segura. Co-construcción temprana de representaciones de apego	Representación del guión de la experiencia de base segura

Fuente: Waters y Cummings (2000, p. 4).

Durante la primera infancia, la experiencia con determinadas cuidadoras sólo puede retenerse a manera de representaciones sensorio-motoras y sensorio-afectivas, ya que las representaciones simbólicas de la experiencia surgen posteriormente en el desarrollo (Waters y Cummings, 2000), por lo que la evaluación concurrente de la sensibilidad de la cuidadora tiene un papel fundamental no sólo para investigar si centra o no su atención en las necesidades físicas y emocionales de las niñas, sino también para saber si se ajusta a sus particularidades y momento evolutivo. Además, el apego suele concebirse, erróneamente, como una característica "de la niña" y se olvida de que se trata de un constructo diádico-interactivo que tiene otra contraparte a ser evaluada: la sensibilidad de quien cuida o la calidad del ambiente de cuidado.

Evaluación de la sensibilidad

La evaluación de la sensibilidad de la cuidadora ha consistido mayormente en observaciones estructuradas y no-estructuradas en contextos naturales y de laboratorio por periodos cortos (Ainsworth,

1973; Atkinson *et al.*, 2000; De Wolff y van IJzendoorn, 1997; Niever y Becker, 2007). Ainsworth (1973) desarrolló cuatro escalas para evaluar el constructo de sensibilidad en las que consideró los siguientes aspectos clave: 1) sensibilidad *vs.* insensibilidad; 2) aceptación *vs.* rechazo; 3) cooperación *vs.* interferencia, y 4) accesibilidad *vs.* ignorar/negligencia.

En la categoría *sensibilidad-insensibilidad* se encuentran en un extremo las personas habilidosas y alertas a las señales comunicativas de las niñas, que las interpretan de manera adecuada y que responden pronta y correctamente. En el otro extremo están las personas que ignoran sus comunicaciones, fracasan en su interpretación y, por lo tanto, en su respuesta (Ainsworth *et al.*, 1974). La categoría *aceptación-rechazo* hace referencia a la inconsistencia, es decir, a la convergencia de sentimientos positivos y negativos en la crianza de las niñas, labor exigente y demandante. En el polo positivo se encuentran sentimientos de amor, aceptación, protección, goce compartido y cualquier otro tipo de reacción positiva generada por la niña, mientras que en el extremo contrario se encuentra la rabia, el resentimiento, la irritación y el rechazo. La integración y el equilibrio de estos dos polos por parte de la persona que cuida, permite que no imperen los aspectos negativos y permeen la relación (Ainsworth *et al.*, 1974). La tercera categoría, *cooperación-interferencia*, va desde la sincronía afectiva y conductual de la cuidadora con las señales de las niñas, considerándolas seres autónomos, activos y con deseos y sentimientos dignos de respetarse, hasta la interferencia, donde la persona que cuida no pondera sus iniciativas, ni su autonomía, negando sus deseos y necesidades e imponiendo su voluntad (Ainsworth *et al.*, 1974). Por último, la cuarta categoría *accesibilidad-ignorar/negligencia*, cuenta igualmente con dos polos: el de la persona adulta disponible física y psicológicamente que goza intercambios cercanos, y el de la persona que ignora las necesidades y comunicaciones de las niñas, generalmente enfocada en sus propias necesidades y preocupaciones, por lo que no está disponible emocionalmente (Ainsworth *et al.*, 1974).

El *Q-Sort* del Comportamiento Materno (QSCM o MBQS, por sus siglas en inglés), fue diseñado por Pederson y Moran (1995a) a partir de descripciones teóricas y empíricas que tienen en cuenta el constructo de sensibilidad planteado por Ainsworth *et al.* (1978). El MBQS consta de 90 reactivos evaluados por personas expertas en la teoría del apego y con experiencia en la observación de la interacción mamá-bebé, quienes utilizaron los 90 reactivos para describir a una cuidadora prototípicamente sensible al interactuar en el hogar con su hija de 12 meses de edad (Pederson *et al.*, 1990). Estas descripciones fueron utilizadas para construir el criterio teórico con el que se evalúa la sensibilidad del cuidado.

La validez del instrumento se ha sustentado desde sus orígenes (*e.g.* Pederson *et al.*, 1990; Pederson y Moran, 1995a). Los reactivos describen un amplio rango de conductas de la cuidadora en el contexto natural de cuidado, tales como sus prácticas de crianza; interacciones durante la alimentación; organización del ambiente en función de las necesidades de la niña, y sensibilidad a su estado de ánimo, específicamente, la habilidad de la persona que cuida para reconocer y detectar las señales comunicativas de la niña de manera pronta, oportuna y de acuerdo con sus necesidades (Carbonell, Plata y Alzate, 2006). El MBQS se aplica observando la conducta espontánea de la cuidadora con la niña en interacciones de la vida cotidiana. El puntaje de sensibilidad asignado a una cuidadora corresponde al índice de correlación entre la descripción del comportamiento de quien cuida y el criterio de descripción teórico, reflejando similitudes o diferencias con el perfil de la cuidadora prototípicamente sensible (Salinas-Quiroz y Posada, 2015).

REPRESENTACIONES MENTALES DE APEGO

Las representaciones mentales de apego o los *Modelos Internos Dinámicos* (MID) (Bowlby, 1969) son el resultado de los vínculos de apego primarios; las experiencias vinculares son representadas

mentalmente y permiten desarrollar expectativas sobre sí misma, otras personas y el mundo social, por lo que los MID posibilitan la anticipación y la interpretación del comportamiento de los otros, actuando en consecuencia (Carbonell *et al.*, 2006; Main *et al.*, 1985; Rothbard y Shaver, 1994; van IJzendoorn, 1995). Los MID coinciden con la propuesta piagetiana de las representaciones como una *imagen interiorizada* (Bretherton, 2005). Desde mi punto de vista, los MID o *internal working models* han sido traducidos al castellano de manera incorrecta y literal, como “Modelos Internos de Trabajo (MIT)”, por lo que independientemente de la precisión de la traducción, lo que pretendo es mantener el sentido original del concepto; empero, si la persona que lee este libro precisa ahondar en el tema, recomiendo que escriba “MIT” en los motores de búsqueda, para que encuentre más fuentes en español al respecto.

Si bien el término *internal working models* fue utilizado por Bowlby por primera vez en 1969, ha sido adoptado de manera independiente por psicólogos cognitivos (*e.g.* Johnson-Laird, 1983), filósofos de la mente (*e.g.* Metzinger, 2003), y neurocientíficos (*e.g.* Gallese, 2005).

Pese a lo anterior, relativamente pocas investigadoras del apego han reconocido que la construcción de modelos mentales constituye un acercamiento general a las representaciones que aplica tanto al mundo físico como al interpersonal, que no sólo se limita a las relaciones de apego (Bretherton, 2005).

Toda situación vivida se construye en términos de modelos representacionales que tenemos sobre el mundo y nosotros mismos. La información que llega a nosotros a través de los sentidos se selecciona e interpreta dentro de dichos modelos, estos modelos de la mente evalúan su importancia para nosotros y nuestros seres queridos, así como los planes de acción a ejecutar. Dependiendo de cómo cada situación es interpretada y evaluada será nuestro sentir (Bowlby, 1980, p. 229, traducción libre).

Bowlby (1973) mencionó que en la construcción de los MID, un aspecto clave es la noción de quiénes son las figuras de apego,

dónde pueden ser encontradas y cómo se espera que respondan. Postuló que una persona con cuidadoras sensibles y responsivas es más confiada y busca ayuda en situaciones que no puede manejar sola, desarrollando en consecuencia MID de sí misma (*self*) segura, cuidadoras comprometidas y un mundo benigno (Salinas-Quiroz, 2013). En contraste, una niña con cuidadoras rechazantes, ve el mundo como impredecible y poco fiable. En términos sencillos, Bowlby postuló que lo que las personas esperamos es, precisamente, lo que ha ocurrido con anterioridad. Las experiencias tempranas y sus subsecuentes expectativas sirven para la posterior adaptación conductual y emocional, incluso en contextos totalmente nuevos y con gente distinta.

En particular, los MID no sólo gestan las expectativas de uno mismo, sino que sirven como base para futuras relaciones sociales (Weinfield *et al.*, 1999). Esta explicación tiene sentido si se contempla una cuidadora únicamente, empero, existen estudios que diferencian el tipo de apego con la madre y el padre, por lo que la situación se complejiza. La seguridad en el apego niña-madre predice mayormente y de manera más consistente los patrones futuros en cuanto a la relación de las niñas con sus pares, al compararlo con el vínculo niña-padre (van IJzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 1996).

De acuerdo con van IJzendoorn, Sagi y Lambermon (1992), cuatro modelos organizan las relaciones de apego y pueden describir la asociación entre las relaciones múltiples y el funcionamiento adaptativo futuro de las niñas:

1. El modelo *monotrópico* implica que sólo una cuidadora, típicamente la madre, es la figura de apego principal y que la influencia de otras cuidadoras es marginal para la formación de vínculos de apego. De acuerdo con este modelo, únicamente el vínculo de apego mamá-bebé se asocia con el funcionamiento socioemocional posterior.
2. El modelo *jerárquico* sugiere que una cuidadora, nuevamente la madre, es la figura de apego principal, pero que otras

cuidadoras pueden ser consideradas como figuras de apego secundarias que sirven como base segura cuando la figura principal no está disponible. El vínculo de apego bebé-mamá es el determinante más poderoso para el funcionamiento socioemocional posterior, pero otras relaciones también pueden ser predictores más débiles.

3. El modelo *independiente* implica que, a pesar de que las niñas construyen vínculos de apego con distintas y diversas cuidadoras, cada cuidadora puede servir como una base segura en ciertos momentos de la vida cuando la niña experimenta interacciones continuas y prolongadas con éstas. Como consecuencia de lo anterior, este modelo lleva a la predicción de que los vínculos de apego con todas las cuidadoras determinan en igual importancia el funcionamiento socioemocional posterior, pero que diferentes cuidadoras influyen en diferentes áreas del desarrollo.
4. Por último, el modelo *integrativo* sugiere que apegos seguros pueden compensar los inseguros dentro de una red de múltiples relaciones de apego seguras, mientras que el funcionamiento más bajo se asocia con una red de relaciones de apego inseguras. Por lo tanto, el funcionamiento socioemocional de las niñas se relaciona implícitamente con la calidad de la red de relaciones como un todo y esto resulta el mejor predictor.

Respecto a la formación de vínculos de apego con CSP en jardines infantiles, así como con su respectiva representación mental, Howes y Hamilton (1992) observaron longitudinalmente en dos muestras que la calidad de la relación era consistente a lo largo del tiempo si las CSP que proveían cuidados a la niña se mantenían estables. Inicialmente, al cambiar el personal de los jardines, también cambiaba la calidad de la relación (Howes y Hamilton, 1992), esto sugiere que las niñas construyen nuevas representaciones sobre sus vínculos con las nuevas CSP y puede ser interpretado como un

hallazgo que apoya el modelo independiente del funcionamiento adaptativo de las niñas. Los hallazgos de Sagi-Schwartz y Aviezer (2005) descartan la perspectiva jerárquica inconexa al contexto, ya que encontraron que los procesos de comportamiento actual de las cuidadoras pueden estar condicionados por el contexto ecológico del cuidado temprano (Aviezer, Sagi-Schwartz y Koren-Karie, 2003; Hinde, 1988) y que los factores ambientales –personales, familiares y apoyo social– pueden interferir en la formación de relaciones de apego (Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015). En la segunda fase de su estudio, encontraron que las personas con apegos seguros con su *metapelet* eran más empáticas, dominantes, propositivas, orientadas a metas e independientes, mientras que la calidad de los vínculos de apego con la madre y el padre no explicaban el funcionamiento de las niñas, lo cual es interpretado como un indicador del modelo independiente.

Howes y Hamilton (1992) descubrieron que cuando las niñas experimentan más de un cambio en el personal del jardín, existe una mayor consistencia en la calidad de la relación con varias cuidadoras, coherencia que apoya el modelo integrativo, debido a que comenzaron a tratar a las CSP como una categoría de relaciones de apego alternativas. Numerosas investigaciones han reportado la influencia de la calidad del vínculo niña-CSP en relaciones futuras (e.g. Howes y Matheson, 1992; Howes y Spicker, 2008; Howes, Hamilton y Phillipson, 1998; Howes, Phillipson y Peisner-Feinberg, 2000; Pianta, Nimetz y Bennet, 1997; Sroufe, Fox y Pancake, 1983). En esta misma línea, O'Connor y McCartney (2007) encontraron que en todo el periodo de educación básica el vínculo niña-CSP en CEI es un predictor más fuerte del tipo de apego educadora-estudiante, que el vínculo madre-niña. Estas investigaciones sugieren que la influencia de la calidad del vínculo niña-CSP puede servir como relación compensatoria para personas con vínculos de apego inseguros con su madre y representarse mentalmente –modelo integrativo–. A pesar de que existe cierta evidencia sobre cómo los vínculos con CSP son representados mentalmente, Bretherton

(2005) subraya que queda un largo camino para llegar a conocer este proceso y cuándo una persona construye un modelo integrado de sí misma al participar en dos o más relaciones de apego cualitativamente distintas, además del grado en el cual los individuos desarrollan MID específicos a las relaciones con otras figuras de apego y cómo éstos pueden generalizarse.

Evaluación de los MID

Más allá de los aportes de Ainsworth con madres y bebés, Bowlby explícitamente consideró el apego como un constructo aplicable a todo el desarrollo humano, lo que hace evidente que su medición trasciende el periodo de la primera infancia (Martínez y Santelices, 2005). Mary Main dio un paso en esta dirección y creó en 1984 la Entrevista de Apego Adulto (EAA o AAI, *Adult Attachment Interview*) (George, Kaplan y Main, 1985, en Crowell y Treboux, 1995), instrumento destinado a evaluar los patrones de apego en adultos a través de sus estados mentales respecto a las relaciones tempranas con sus madres/padres.

En las últimas dos décadas la investigación del apego en adultos ha generado dos líneas paralelas de investigación basadas en diferentes conceptualizaciones y maneras de evaluar este constructo (e.g. Bartholomew y Shaver, 1998; Cassidy y Shaver, 1999; Martínez y Santelices, 2005; Shaver, Belsky y Brenann, 2000). La primera línea fue la desarrollada por discípulos de Ainsworth, quienes gracias a sus observaciones sobre la relación entre m/padres e hijas, diseñaron la Entrevista de Apego Adulto (AAI, por sus siglas en inglés), instrumento que evalúa las representaciones mentales o los MID de las personas adultas respecto a sus vínculos tempranos. La AAI (George, Kaplan y Main, 1985, en Crowell y Treboux, 1995) es una entrevista a profundidad que se enfoca en los recuerdos que una persona tiene de sus relaciones con sus figuras de apego en la infancia. Para calificarla, se codifica: a) la coherencia del discurso

que muestra la persona entrevistada mientras relata experiencias relevantes de su infancia; b) la estructura de su relato, y c) la colaboración efectiva con quien entrevista (Hesse, 1999). De esta codificación surge una clasificación del individuo en una de cuatro categorías que son equivalentes a las descritas por Ainsworth en la Situación Extraña (Main, Goldwyn y Hesse, 2002). Se trata del instrumento que tiene la mayor validez predictiva y transcultural para conocer el estilo de apego en adultos, mostrando una alta correlación con la evaluación posterior del apego de las niñas mediante la SE (Córdova y Lartigue, 2004).

La segunda línea de investigación en apego adulto fue iniciada a mediados de la década del '80 por psicólogos sociales (Hazan y Shaver, 1987), quienes aplicaron las ideas de Bowlby y Ainsworth al estudio de relaciones amorosas... Esta línea de investigación ha desarrollado múltiples cuestionarios y escalas de auto-reporte para evaluar el apego en adultos y sus clasificaciones incluyen tanto categorías cualitativas similares a las tradicionales como también dimensiones cuantitativas que subyacen a los diferentes estilos de apego en relaciones interpersonales cercanas (Martínez y Santelices, 2005, p. 184).

Bretherton (Bretherton y Munholland, 1999) y Harriet Waters (Oppenheim y Waters, 1995; Waters y Rodrigues-Doolabh, 2001; Waters, Rodrigues y Ridgeway, 1998), apoyadas en la teoría cognoscitiva sobre las representaciones mentales, han sugerido que la información relacionada con el apego se representa inicialmente en forma de guiones en una secuencia temporal-causal. Estos guiones simbolizan el constructo de la base segura y permiten conocer cómo están organizados en la mente los vínculos de apego (Posada *et al.*, 2006). El patrón que las personas adultas construyen en sus narrativas a manera de guion de la base segura, posee la siguiente secuencia de componentes: permanecer disponible mientras que la niña interactúa con el ambiente; cuando la niña se encuentre algún obstáculo y pida ayuda, detectar la señal e interpretarla correctamente; proveer ayuda y resolver dificultades que la niña haya

encontrado; si ésta se angustia y regresa con quien cuida, proveer contacto físico y consolarle, y facilitar o asistir el regreso de la niña a la actividad normal (Waters y Rodrigues-Doolabh, 2004).

Para investigaciones en contextos educativos, resulta más sencillo y pertinente solicitar a las CSP que elaboren guiones secuenciados por medio de sus narrativas, a pedirles que respondan una entrevista a profundidad, que se enfoca en sus recuerdos infantiles y figuras parentales. Si bien la AAI es un instrumento robusto y trascendente, resulta más oportuno aplicarlo en contextos de tipo clínico, con investigadoras debidamente capacitadas y certificadas.

DESARROLLO HUMANO

*Las estrategias pueden ser múltiples,
los recursos variados, los escenarios diferentes;
lo esencial es la calidad de las experiencias educativas
que se les ofrecen a los bebés...
actitudes básicas de confianza en las posibilidades de los niños...
no requieren necesariamente de grandes recursos materiales,
sino de un cambio cultural en los adultos
sobre las posibilidades de los bebés*
PERALTA (2001).

La integración de las perspectivas psicogenética-constructivista (Piaget, 1954, 1968, 1977), social-culturalista (Vygotsky, 1978) y bioecológica (Bronfenbrenner, 1979), ofrece la posibilidad de concebir el desarrollo como una construcción en dos dimensiones coexistentes (Juárez-Hernández, 2005): un proceso dinámico en continua transformación a lo largo de la vida y a su vez, un producto resultante de la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales de la persona con su entorno social y natural (Juárez-Hernández, 2005, 2006, 2007; Juárez-Hernández y Delgado, 2007, 2009; Juárez-Hernández *et al.*, 2013). La influencia

entre individuo y medio es mutua, por lo que el desarrollo modifica las características biopsicológicas de individuos y grupos humanos (Bronfenbrenner, 2005; Ortiz y Nieto, 2012; Salinas-Quiroz, Silva y Cambón, 2015).

El crecimiento cada vez más coordinado, organizado y complejo refleja cambios cualitativos y cuantitativos que se integran en distintas dimensiones –física, cognitiva, social y emocional–. El desarrollo es un proceso adaptativo que le permite a la persona echar mano de sus recursos biológicos, psicológicos e instrumentales para sobrevivir dentro de un contexto social-cultural. Esta concepción de desarrollo incluye el concepto de capacidad como elemento central, ya que las capacidades se adquieren mediante la interacción con el ambiente natural y social, teniendo cada vez mayor habilidad y por lo tanto, dominio a lo largo del tiempo (Juárez-Hernández, 2005).

Ejemplos de *capacidades cognitivas* son el empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación y el pensamiento lógico, matemático y científico. La construcción de la identidad personal y colectiva, así como la interacción con el entorno natural, son ejemplos de *capacidades sociales* (Juárez-Hernández *et al.*, 2013). No sólo es importante evaluar las capacidades cognitivas y sociales de las niñas, sino que quienes los atienden y educan propicien experiencias de aprendizaje con la intención explícita de favorecer, desarrollar y enriquecerlas.

Debido a que las capacidades se adquieren por vía interactiva, el estudio de las capacidades emocionales implica el estudio de las capacidades cognitivas: cuando se define la emoción como una relación subjetiva entre la persona y el suceso, de algún modo siempre se implica al conocimiento. La emoción –afecto– y el conocimiento son indisolubles: no pueden separarse (Piaget, 1962). El desarrollo emocional y el cognitivo son dos aspectos diferentes del mismo proceso de transición entre persona y entorno (Sroufe, 2000):

El conocimiento está al servicio del afecto y las experiencias afectivas alteran las estructuras cognitivas. A medida que los tentativos y endeble progresos

cognitivos posibilitan las reacciones emocionales, estas experiencias alimentan a su vez al sistema cognitivo. La emoción y el conocimiento se influyen mutuamente de forma continua. Y prácticamente todo el desarrollo cognitivo-afectivo se da dentro de una matriz social. Esta organización peculiar del desarrollo, en vez de sólo las capacidades específicas, es lo característicamente humano (Sroufe, 2000, p. 50).

Según Bowlby (1969), cuando las niñas entienden las intenciones de quien las cuida e intentan alterarlas, así como cuando modifican su comportamiento en función de las metas de la cuidadora, se puede hablar de una *sociedad de objetivos corregidos*. El apego es el punto focal de la organización comportamental de la niña, por ello tiene implicaciones para el crecimiento cognitivo, pues las experiencias afectivas lo respaldan (Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015). Las emociones asociadas a las separaciones y a la inaccesibilidad de la cuidadora sirven para cristalizar el comienzo de las relaciones objetales, ya que saberse alejada de la figura de apego y fuera de su esfera de influencia, es resultado de reacciones afectivas, pero a la vez, éstas son producto del desarrollo cognitivo: se trata de un asunto de mutua determinación (Sroufe, 2000).

El afecto inicia o destruye el procesamiento, como resultado de un proceso selectivo; organiza el recuerdo, puesto que la información archivada es congruente con la vida emocional, y contribuye a la formación de categorías y esquemas, ya que afectos pasados son transferidos a nuevos estímulos (Hoffman, 1985; Sroufe, 2000). “El afecto puede hacer generalizaciones de las experiencias con instancias anteriores a la categoría en su conjunto, de ahí, de vuelta a las nuevas instancias” (Fiske, 1982, p. 61). Considero, siguiendo a Sroufe (2000), que afecto y cognición son aspectos complementarios de un proceso de desarrollo unificado, en el que la cognición está al servicio del afecto y éste inspira a la cognición, por lo cual la emoción es necesariamente integradora.

La teoría del apego no sólo concibe el desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante (Sroufe, 2000),

sino que asume a la niña como una interlocutora activa con perspectivas, necesidades e intereses propios, modificando la percepción de éstas como seres pasivo-dependientes y convirtiéndolas en personajes activos en su desarrollo y sujetos de derechos (Carbonell *et al.*, 2005; Myers *et al.*, 2013). Las niñas tienen un papel activo en la construcción de las relaciones sociales en las que se comprometen y, como cualquier otra persona, formulan sentidos sobre el mundo que los rodea. Lo anterior las convierte en productoras de cultura, por lo que resulta inadecuado referirnos a ellas como “infantes”, pues si bien en trabajos previos había elegido esta palabra por ser incluyente en cuanto a género se refiere, reparé en que su origen latín significa “el que no habla”, de manera que se sobrevalora lo verbal en detrimento de otro tipo de lenguajes. También he evitado hablar de ellas como “menores”, pues son individuos que cuentan con saberes distintos –no inferiores– a los de las personas adultas (Reybet, 2009; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015; Salinas-Quiroz y Rosales, 2016).

La relación de base segura niña-CSP tiene una función importante en el desarrollo de habilidades cognitivas en las niñas, puesto que las CSP las estimulan al proporcionarles instrucción formal e informal (Moreno-García, 2010). Las niñas que tienen relaciones armónicas y seguras con sus CSP se sienten más cómodas y son capaces de obtener estímulos cognitivos de la interacción (Pianta, 1999); las niñas que mantienen relaciones de mayor calidad con sus CSP muestran habilidades cognitivas superiores que aquéllas con relaciones de menor calidad (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001).

Evaluación de las capacidades sociales y cognitivas

La Escala Evaluación de Capacidades Sociales y Cognitivas o EECSC (UPN, 2013, v. 4) evalúa los indicadores de desarrollo de las capacidades sociales y cognitivas de niñas de uno y dos años de edad.

Explora cinco capacidades cognitivas y sociales:

1. *Construcción de la identidad personal y colectiva*: las niñas saben quiénes son y quiénes les rodean, conocen medidas de autocuidado para preservar su salud e integridad física y emocional.
2. *Empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación*: las niñas emplean funcionalmente el lenguaje no verbal, comprenden mensajes verbales y expresan oralmente sus ideas.
3. *Pensamiento lógico matemático y científico*: las niñas establecen relaciones con los objetos y sus ideas, tales como la conservación de objetos, nociones de semejanza, diferencia, orden y casualidad.
4. *Interacción con el entorno social*: las niñas construyen patrones de interacción específicos con los pares y los adultos, los cuales dan cuenta del desarrollo de sus vínculos con otras personas.
5. *Interacción con el entorno natural*: es la construcción del conocimiento sobre el valor significativo de los recursos naturales para la supervivencia de los seres humanos, como el agua, la tierra, los seres vivos como animales y plantas (García-Castrejón y Pérez-Ramírez, 2014).

La EECSC cuenta con dos versiones: una para niñas de un año (12-23 meses) y otra para las de dos años (24-35 meses); la escala para personas de un año incluye siete reactivos divididos en dos categorías: 1) Identidad personal y social, y 2) Regulación. La versión para personas de dos años, está compuesta por 13 reactivos en tres categorías: 1) Razonamiento; 2) Pensamiento deductivo emergente, y 3) Identidad personal y social. Cada capacidad cognitiva o social es medida en sus dos dimensiones: producto (respuesta) y proceso (nivel de dominio de la respuesta) (Salinas-Quiroz, 2015).

EDUCACIÓN INICIAL DE BASE SEGURA

Yo he estado bastante desilusionada porque muchos investigadores del apego han continuado haciendo investigación con la Situación Extraña en vez de mirar lo que pasa en casa o en otros ambientes naturales.

AINSWORTH Y MARVIN (1995, p. 12).

La perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1974, 1979, 1993, 2005) no es únicamente una teoría sobre desarrollo humano, es también un modelo empírico de aproximación a su estudio. Este modelo propone cuatro componentes presentes en el estudio del desarrollo: persona, proceso, contexto y tiempo (Ortiz y Nieto, 2012). Los jardines infantiles (*microsistema*) contextualizan el desarrollo de las niñas (*procesos proximales*); corresponden a su entorno físico y social próximo, entorno en el que desarrollan patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales (Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015). Bornstein y Putnick (2012) sostienen que a pesar de que existe una visión generalizada sobre la importancia de los primeros años para el desarrollo posterior y acerca de la calidad del ambiente en el que las niñas se desarrollan —la influencia de escenarios y condiciones de cuidado—, hay pocos datos al respecto: es escasa la información sobre la diversidad de condiciones y experiencias que benefician o perjudican el bienestar de la infancia (Ortiz *et al.*, 2013).

A pesar de que se trata de un área poco explorada, algunas investigaciones han ilustrado que jardines caracterizados por un clima emocional positivo y CSP sensibles, brindan a las niñas la seguridad emocional necesaria para desarrollar competencias conductuales (NICHD ECCRN, 2003; Pianta, Steinberg y Rollins, 1995), sociales (Burchinal *et al.*, 2005; Howes, 2000; Pianta, Stuhlman y Hamre, 2002), y emocionales (Birch y Ladd, 1998; Eccles *et al.*, 1993; Hamre y Pianta, 2005; Howes, 2000; Howes, Hamilton y Matheson, 1994; Skinner, Zimmer-Gembeck y Conell, 1998; Wentzel, 2002);

competencias que aumentan su compromiso con el aprendizaje y favorecen el éxito escolar.

La calidad del vínculo niña-CSP puede llegar a ser tan importante como un programa educativo de alta calidad (Pianta y LaParo, 2003), por lo que la relación de base segura en contextos educativos adquiere especial importancia. Si bien el apego se construye gracias a las interacciones entre ambos miembros de la díada, la presencia de otras personas –familiares o no familiares–, complejiza este cuadro y matiza la relación. Byng-Hall (1995) propuso el concepto de *familia de base segura* para sugerir aspectos del sistema familiar que contribuyen a mayores grados de seguridad en la familia y al desarrollo de sus miembros. Ha sido definida como “una familia que provee una red confiable y disponible de relaciones de apego, así como cuidadores apropiados con los cuales todos los miembros de la familia pueden sentirse suficientemente seguros para explorar su potencial” (Byng-Hall, 1997, p. 27, traducción libre).

En 2014 propuse el constructo de *Educación Inicial de Base Segura* (EIBS) para definir la red protectora de relaciones con CSP sensibles, disponibles y responsivas que ofrece a las niñas una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del jardín, asegurando que las niñas serán atendidas y educadas, a pesar de que ciertos miembros no estén disponibles de manera temporal –por unas horas del día–.

Un atributo crucial de la EIBS es la capacidad de colaboración entre cuidadoras(es) familiares y no familiares, por lo que la conjunción de relaciones de apego dentro de una red funcional multisistémica da cuenta de la vinculación entre la teoría del apego y el modelo bioecológico del desarrollo humano. Si bien Urie Bronfenbrenner (1993) reconoció el trabajo de Mary Ainsworth y John Bowlby, hasta donde tenemos conocimiento, se trata de la primera ocasión en la que explícitamente se articulan ambas teorías dentro de contextos educativos (Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015, p. 31).

La creación de un MID de EIBS es uno en el cual las cuidadoras principales y secundarias se apoyan mutuamente en el cuidado de las niñas pase lo que pase. La EIBS ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo y supervisión de CSP sensibles: va más allá de la provisión de estímulos y tiene la intención explícita de favorecer, desarrollar y enriquecer capacidades emocionales, sociales y cognitivas, reconociendo e impulsando las iniciativas de las niñas. La EIBS no sólo completa y extiende las estructuras creadas en la familia, sino que puede compensarlas cuando el contexto familiar no ha sido el adecuado (Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Toth y Cicchetti, 1996), por lo que las relaciones de base segura niña-CSP se convierten en una herramienta preventiva a un nivel microsistémico que repercute en estructuras de mayor orden.

Si en el proceso educativo logramos que los sentimientos que el niño experimenta cuando descubre conocimientos se consoliden como sistemas que normen su voluntad, habremos avanzado hacia la constitución no sólo de necesidades cognitivas de explicación de lo real, sino a consolidar la energía afectiva que haga que dichas explicaciones provoquen interés, motivación y satisfacciones internas. De acuerdo a lo anterior, descubrimos que podríamos favorecer el desarrollo de un niño que es no sólo más autónomo en la construcción de conocimientos, sino que busca constituirlos por la satisfacción emocional que ellos significan en su mundo de valores que norma su voluntad (Juárez-Hernández y Garduño, 2013, pp. 13-14).

CAPÍTULO 2 DEL PLATO A LA BOCA...

México ha proclamado, suscrito y adoptado los derechos fundamentales de la infancia en congruencia con tratados internacionales (e.g. DOF, 1998; UNESCO, 1990; UNICEF, 1989). En junio de 2011 se modificó el Artículo 1º de la Constitución, en el marco de las reformas constitucionales en materia de derechos humanos. Con esta modificación, se reconoce por primera vez que todas las personas gozarán de los derechos humanos contenidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México es parte, es decir, se elevan a rango constitucional, lo cual afianza la protección de los derechos de las niñas. En congruencia con esto, se consolida el principio *pro persona*, es decir, que cuando existan dos o más leyes que se relacionen con los derechos de los individuos, se optará por aplicar aquella ley que los favorezca más. Estas modificaciones obligan a las autoridades federales, estatales y municipales a promover, respetar, proteger y garantizar tales derechos.

Especialmente pertinente a nuestro tema son los Artículos 6 y 27 en que se hace mención específica al derecho al desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual y los Artículos 3 y 18 en que se establece la obligación del Estado de asistir a las familias en la crianza de sus hijos y de establecer instituciones, facilidades y servicios para cuidar a los niños (Myers *et al.*, 2013, pp. 35-36).

Los derechos de la infancia han sido incorporados a la Ley General de Educación (DOF, 2011), por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce como un derecho inalienable de la infancia el derecho a la Educación Inicial (EI) y la define como:

un proceso con fines educativos propios e implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los niños; al respecto las investigaciones científicas han brindado experiencias sobre el impacto que tiene la intervención temprana para el desarrollo y la construcción de capacidades [se trata de] un derecho de cada niña y niño de este país y no sólo como un derecho laboral de la madre trabajadora (SEP, 2013, p. 27).

En el año 2013 la SEP editó el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, documento que presenta los lineamientos en los que deben basarse las acciones educativas “y así brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atienda” (SEP, 2013, p. 9). Si bien es el inicio de un importante desarrollo de política educativa, existen áreas de oportunidad y/o de mejoría. Dicho documento propone tres principios rectores: 1) responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo servicios educativos de calidad; 2) orientar y enriquecer las prácticas de crianza, y 3) centrarse en el desarrollo de habilidades (SEP, 2013).

El modelo contempla el enfoque de derechos e investigaciones recientes sobre el desarrollo infantil como fundamentos teóricos para el trabajo en EI. Este modelo denomina “Desarrollo emocional, apego y vínculo”, a una sección de dichas investigaciones, por lo que en diversas ocasiones se hace alusión a estos conceptos a lo largo del documento. A continuación, brindaré algunos ejemplos de cómo son abordados y haré algunas precisiones con la intención de aclarar confusiones teóricas, así como con la esperanza de que mi escurpulosidad y la de otras colegas investigadoras especialistas en teoría del apego sea tomada como insumo para futuras versiones del documento.

El documento puntualiza en la página 28: “La separación muy temprana de los vínculos de apego primarios ... ocasiona un distanciamiento de las madres y padres durante varias horas al día”; sin embargo, sabemos que los vínculos no son observables, sino que se infieren por medio de la conducta, de manera que los vínculos no pueden “separarse” (sólo las personas).

Con quienes efectivamente existe una separación temporal es con los padres y las madres, no obstante: a) no tienen por qué ser forzosamente figuras de apego, y b) el distanciamiento no tiene por qué impactar negativamente en el vínculo, ya que puede tratarse de niñas con modelos internos dinámicos (MID) seguros, que encuentran en el jardín un centro de Educación Inicial de Base Segura (EIBS). Una página más adelante, en el documento se habla de “relación o vínculo con un agente educativo externo al ámbito familiar” (SEP, 2013, p. 29), empero ambos términos no pueden ser tratados como sinónimos, pues no toda relación es un vínculo. Una relación hace referencia a la correspondencia, mientras que un vínculo, a un lazo afectivo: se trata de una sutil pero importante diferencia, pues, por ejemplo, una niña puede saludar diariamente con una sonrisa al policía de la entrada y tener una relación cordial con él, pero no podríamos decir que ha formado un vínculo de apego por este simple hecho (menos aún si recordamos que los vínculos se construyen con base en interacciones constantes, cotidianas y repetidas, donde los miembros de la díada tienen un papel activo).

Una habilidad importante del agente educativo que trabaja en Educación Inicial es la capacidad para identificarse con el bebé, lo cual significa entrar en la mente del bebé por medio de la empatía, y así ser capaz de alterar los propios sentimientos para adaptarse a los que el adulto imagina que está teniendo el bebé, esa es la forma de poder “dialogar” con él, de “leer” sus necesidades (SEP, 2013, p. 29).

Tras leer esta cita, y asumiendo que la lectora ha realizado una revisión ordenada –esto es, que ya leyó los antecedentes

teórico-conceptuales del presente libro—, ¿no es más preciso y adecuado hablar de *sensibilidad*? Más adelante, en la página 31 continúa: “adquieren relevancia las relaciones de afecto para favorecer la confianza y seguridad en sí mismo”. La palabra *afecto*, según la Real Academia Española, se refiere a “cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño”. Me parece que “entrar en la mente del bebé” y hablar de “relaciones de afecto” resulta poco científico y adecuado, ya que no sólo es una noción pretenciosa, sino que es poco efectiva, puesto que las CSP no tienen por qué sentir pasiones por las niñas. En la página 70 hacen hincapié en el “afecto y el cariño”. En las páginas 97 y 98 dan importancia a la “alegría”, empero, la teoría del apego —estudiada a profundidad y comprendida cabalmente— permite conceptualizar lo anterior en dos conceptos, sin la necesidad de recurrir a esa mirada dulzona: *fenómeno de la base segura y sensibilidad*. Recordemos que la sensibilidad efectivamente se enmarca en climas emocionales positivos, no es sinónimo de calidez o amor.

Unas páginas más adelante puntualizan que “el apego que los niños tienen con sus padres o parientes cercanos durante sus primeros años ... es relevante para su desarrollo” (p. 42); no obstante, sabemos que el apego no se “tiene”, sino que se trata de un vínculo afectivo que se construye. Más importante aún, es que esa pequeña frase paradójicamente invisibiliza la influencia de las CSP, pues si bien no son parientes cercanas, sí son figuras relevantes para el desarrollo infantil, así como potenciales figuras de apego.

En sus 148 cuartillas, el Modelo jamás menciona ni reconoce a Mary Ainsworth, quien creó hombro con hombro la teoría del apego, como ya vimos. Esta omisión es de lo más común y es fácilmente explicable si entendemos que la ciencia es androcéntrica y patriarcal, pero en esta ocasión resalta en particular, pues el documento indica de manera expresa tener como fundamento teórico el enfoque de derechos, ¿acaso la igualdad de género no es uno de los derechos más importantes?

De la página 49 a la 51 se hace una mezcla entre teoría del apego y psicoanálisis que jamás es declarada, ni explicitada. Si bien

siempre he afirmado que no hay que “casarse” con ninguna teoría, me parece importantísimo hacer distinciones, tomar posturas y situar a la lectora novata para que no se confunda, pues aun cuando Winnicott, Stern y Spitz tuvieron líneas de pensamiento similares, siempre trabajaron desde el psicoanálisis (es más, en su momento los directores de la Asociación Psicoanalítica Británica expulsaron a John Bowlby por considerarlo disidente). En este sentido, no me parece válido utilizar terminología de propuestas teóricas que se basan en supuestos distintos: no tiene cabida utilizar conceptos psicoanalíticos en teoría del apego, tales como simbiosis (p. 50), formación del yo y capacidad de contención (pp. 92 y 93).

En la página 52, el equipo redactor del Modelo habla de “vínculos generosos y cuidadosos”; en la 68, de “vínculos positivos” y en la 122, de “vínculos estrechos”; hasta donde tengo conocimiento, ningún académico serio de la teoría del apego trabaja con dicha clasificación. Los vínculos de apego pueden clasificarse en aquellos tendentes a la seguridad y los que tienden a la inseguridad (tal como lo hace el AQS). Una clasificación más minuciosa –utilizada generalmente con fines diagnósticos/clínicos– es producto de la SE: podemos hablar de vínculos desorganizados y vínculos organizados; dentro de los vínculos organizados se encuentran el apego seguro, el ansioso-ambivalente/resistente y el ansioso-evitativo.

Por último, cuando el Modelo trata de la organización curricular y los ámbitos de experiencia, reconoce que las niñas tienen capacidades que desarrollan y construyen con base en la experiencia y las agrupa en tres ámbitos de experiencia:

- a) vínculo e interacciones;
- b) descubrimiento del mundo, y
- c) salud y bienestar.

En la página 72 se ofrece una tabla con “Capacidades que se favorecerán en el ámbito de experiencia vínculo e interacciones”; sin embargo, no se habla de la proximidad, lo cual resulta sumamente

problemático, pues el Fenómeno de la Base Segura (FBS) justamente hace alusión al equilibrio entre la búsqueda de proximidad y la exploración; entre “cargar baterías” con las figuras de apego y salir a inspeccionar... ¿cómo educaremos niñas autónomas si no permitimos, favorecemos y premiamos que tengan contacto físico íntimo y cercano con sus CSP, de manera que se conviertan en base de seguridad?

CAPÍTULO 3 MOTIVACIÓN

El análisis del gasto realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2013 revela inequidades en los servicios de Educación Inicial (EI) en el país: la cantidad destinada a las hijas de derechohabientes de instituciones de seguridad social (e.g. IMSS e Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, ISSSTE) equivale a 2.5 veces lo que se asigna para la población no derechohabiente, a pesar de que la cantidad de niñas es menor (Myers *et al.*, 2013), por lo que se espera que la calidad del cuidado en los jardines del IMSS sea superior. La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (DOF, 2011) reconoce que los entes que prestan servicio de cuidado infantil y EI deben llevarlo a cabo conforme a estándares de calidad, donde lo prioritario sea la adecuada atención de las niñas, basados en el principio constitucional que tutela su desarrollo y el cumplimiento de sus derechos, en los principios del interés superior de la infancia. La Educación Inicial de Base Segura (EIBS) proporciona una red protectora de relaciones con CSP que potencian el desarrollo de las niñas mediante múltiples oportunidades de aprendizaje, lo cual responde íntegramente al planteamiento de esta Ley General.

La investigación existente sobre los efectos que tiene en el desarrollo infantil temprano la asistencia a jardines se ha realizado principalmente en contextos anglosajones. El mayor estudio longitudinal realizado al respecto no encontró interacciones entre el temperamento y las características del jardín y no consideró en su diseño la evaluación de la interacción niña-CSP. Autores como Roisman y Fraley (2008) sugieren que el modelo más adecuado para explicar la correlación sensibilidad-seguridad es el ambiental, no el genético, por lo que la calidad del cuidado se convierte en una variable determinante en el desarrollo de las niñas y las interacciones niña-CSP constituyen el núcleo del proceso de calidad (Cárcamo *et al.*, 2014).

Una manera de aproximarnos a dichas interacciones es a través de la evaluación de los vínculos de apego, sin embargo, las investigaciones en países latinoamericanos se han enfocado en la medición de la seguridad en el vínculo mamá-bebé (*e.g.* Posada *et al.*, 1999; Posada *et al.*, 2002), o en la influencia de la sensibilidad de las madres y de los arreglos ambientales en la formación de vínculos de apego (*e.g.* Carbonell *et al.*, 2006; Carbonell, 2011; Nóbrega, 2012), no así en las representaciones mentales de apego (MID) de las CSP (Waters y Rodrigues-Doolabh, 2001; Waters, Rodrigues y Ridgeway, 1998). Respecto a la construcción de los MID, la evidencia científica apoya el modelo integrativo (*e.g.* Bowlby, 1984, en van IJzendoorn *et al.*, 1992; Sagi-Schwartz y Aviezer, 2005; Howes y Hamilton, 1992; Howes *et al.*, 1998), esto es, que el funcionamiento socioemocional de la niña se relaciona con la calidad de la red de relaciones como un todo, por lo que únicamente me enfocaré en indagar la formación de vínculos de apego entre las niñas con las CSP en jardines, asumiendo que pueden ser integrados en sus representaciones mentales de apego dentro de una categoría de relaciones con figuras de apego secundarias.

Los MID de las CSP no se han examinado adecuadamente en la literatura como rasgo significativo dentro de la relación con las niñas: poco se sabe sobre su influencia en la calidad de los vínculos que construye con las niñas a su cargo (Moreno-García, 2010;

Pianta, 1999), pese a que la literatura indica que las representaciones mentales de apego ayudan a comprender la sensibilidad. En consecuencia, el modelo de EIBS propuesto cobra relevancia teórica, ya que, hasta donde se tiene registro, las representaciones mentales de apego de las CSP de niñas en jardines infantiles son exploradas por primera vez en contextos latinoamericanos (México y Uruguay), así como su sensibilidad y el comportamiento de base segura de las niñas con la técnica Q-Sort. Como consecuencia de que los jardines reciben niñas con historias vinculares previas –con algunos patrones de apego ya establecidos y otros en proceso de formación–, existe la posibilidad de que las CSP se conviertan en figuras de apego secundarias y sean base de seguridad. En otras palabras, el centro educativo o la “guardería” puede convertirse en un jardín de EIBS, lo cual pretende generar evidencia sobre el procesamiento de los distintos vínculos de apego (modelo integrativo).

Diversas investigaciones han reportado que las niñas en centros preescolares de calidad superior se encuentran mejor preparadas para el ingreso a la escuela primaria según reportes de sus educadoras –siguen instrucciones, interactúan con sus pares y se comprometen en el proceso de aprendizaje (Peinzer-Feinberg *et al.*, 1999)–, y cuentan con mayor desarrollo en lenguaje, habilidades matemáticas y lectura (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant y Clifford, 2000; Pianta, LaParo, Payne, Cox y Bradley, 2002), por lo que es menester evaluar su nivel de desarrollo sociocognitivo.

La evaluación de los MID y de la sensibilidad de las CSP, sumado a la valoración de las conductas de base segura y al desarrollo sociocognitivo de las niñas en jardines infantiles resulta necesaria a través de estudios como el que propongo, ya que se basa en la revisión de evidencias científicas y busca promover la construcción de jardines de EIBS, al brindar pruebas empíricas para reflexionar, desde la teoría del apego, sobre la formación de vínculos de apego en el contexto de múltiples cuidadoras.

A razón de la institucionalización en edades tempranas (Triana, Ávila y Malagón, 2010), la provisión de cuidado a la primera

infancia es una tarea colaborativa, por lo que no sólo hay que contemplar a las familias, sino también a las CSP en jardines. Mesa y Gómez (2013) subrayan la importancia de incluir en los planes de estudio de las agentes educativas de educación inicial y preescolar (CSP), asignaturas o actividades que las lleven a pensar en sus propias vidas emocionales, pues consideran que únicamente desde estas reflexiones y vivencias es posible un mejor, más responsable e integral desempeño en sus labores de cuidado y educación.

La exploración de los MID y de la sensibilidad de las CSP permite una aproximación a sus vidas emocionales, por lo que investigaciones como ésta pueden servir a manera de insumo para la creación de intervenciones en contextos educativos que beneficien el desarrollo infantil temprano y den respuesta a uno de los fundamentos teóricos propuestos por el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. “Desarrollo emocional, apego y vínculo” (SEP, 2013). Si bien existe una tendencia mundial que promueve la evaluación de la calidad educativa, ésta suele centrarse en la satisfacción de los usuarios o en aspectos pedagógicos, sin tomar suficientemente en cuenta la estimación de otras variables de igual importancia para la calidad, como la interacción, mediante la evaluación de la construcción de vínculos afectivos entre las CSP y las niñas (Salinas-Quiroz *et al.*, 2015).

El desarrollo emocional en la infancia implica continuos cambios en la capacidad de la niña para relacionarse con el medio, así como en la manera en que se percibe a sí misma y al mundo circundante. Se espera que las niñas adquieran la capacidad de establecer distintas y diversas relaciones firmes y seguras. La calidad de los vínculos de apego influyen en su desarrollo emocional, cognitivo y social (Shonkoff y Phillips, 2000), futuras personas adultas, quienes, criadas en ambientes más sensibles, pueden convertirse en ciudadanas más justas y solidarias, en lugar de reproducir una cultura de la violencia (Carbonell *et al.*, 2005; Pardo, 1999).

La evaluación del modelo de EIBS no sólo es pertinente para fines investigativos de divulgación, con el respectivo aporte a la teoría

del apego respecto a la multiplicidad de cuidadoras y asistencia a jardines en contextos latinoamericanos, sino que documenta la calidad del cuidado y atención educativa que reciben las niñas en jardines con miras a mejorarla, en cumplimiento de la convención de los derechos de las niñas. En los siguientes apartados únicamente reportaré una parte de los resultados mexicanos (ver Salinas-Quiroz, 2014); sin embargo, en fechas próximas publicaré –junto con las doctorandas Verónica Cambón y Paola Silva, de la Universidad de la República (Cambón y Salinas-Quiroz, 2015)–, los hallazgos uruguayos y la comparación de los datos.

CAPÍTULO 4

UNO PROPONE Y LA REALIDAD DISPONE

En México, la Educación Inicial (EI) no es obligatoria y se dirige a niñas de 0 a 3 años de edad. En el año 2012 –durante el último año de gobierno del presidente Felipe Calderón– la ONU premió a la administración por el *Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras 2007-2012* (Enciso, 2012; Sedesol, 2012), de manera que todo parecía miel sobre hojuelas; sin embargo, desde que se dio a conocer la noticia, un sector de la sociedad civil cuestionó dicha celebración con base en el incendio de la Guardería ABC, sobre todo porque estos espacios de atención infantil han atravesado un proceso de subrogación a particulares que pueden velar por el derecho laboral del adulto, pero también vulnerar los derechos de las niñas (Salinas-Quiroz y Rosales, 2016). Es bien sabido que las “guarderías” del IMSS y las del ISSSTE son “las mejores” y que las niñas que asisten a éstas son privilegiadas y no representan la realidad nacional. Se dice atinadamente que son las mejores, ya que cuentan con planes y programas específicos, equipo multidisciplinario capacitado, instalaciones y recursos humanos y materiales, así como mecanismos de supervisión y seguimiento bastante efectivos. De acuerdo con cifras de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), en 2013 su programa atendió a 268 627

niñas, por lo que es posible inferir que cerca de 43% de la población menor de 4 años de edad en la Ciudad de México asiste a “estancias infantiles/guarderías” del programa de Sedesol.

Según las funciones establecidas en las normas de operación de las “estancias infantiles” (DOF, 2013), se entiende que el servicio que proporcionan está orientado principalmente al cuidado de las niñas, sin decir explícitamente que se atienden sus necesidades educativas (Salinas-Quiroz, Juárez-Hernández, García, Lozano-Verduzco y Pérez, en prensa). Debido a lo anterior, pasé gran parte del año 2012 buscando ingresar a centros de dicho programa, pues considero que las personas que cuidan niñas pueden ser sensibles, y que dar evidencia empírica de esto es un primer paso para repensar a las “estancias/guarderías” y dar un brinco del asistencialismo-adultocentrismo a la creación de espacios educativos donde la sensibilidad de las CSP se encamine vía la formación profesional y la creación de objetivos pedagógicos. Sin embargo, con el cambio de sexenio, se cayeron los acuerdos y se cerró mi oportunidad de ingresar a dichos centros.

El IMSS recibió con los brazos abiertos el proyecto de investigación: las negociaciones fueron mucho más ágiles y el personal de la coordinación del servicio de “Guarderías” dio luz verde, no obstante, fue un verde fosforescente/tintineante, y no uno cálido/firme, como hubiera querido. Con la anterior analogía quiero decir que el entusiasmo de las autoridades metió demasiada velocidad al proyecto, de manera que en menos de seis meses terminamos de levantar campo.

Intitulé este apartado “Uno propone y la realidad dispone” porque en los procesos investigativos rara vez ocurre lo que se tiene planeado y más bien debemos aprender a sortear las dificultades y a trabajar en el aquí y en el ahora. El cambio de escenario no fue grave, pues reciben niñas de las mismas edades y pese al prestigio de las “guarderías” del IMSS, el incendio trágico donde murieron 49 niñas ocurrió en uno de sus centros subrogados, por lo que todos

los servicios públicos son mejorables. No obstante, la delimitación del periodo para realizar el trabajo de campo sí introdujo una variable importantísima a considerar: el tiempo de interacción de las díadas. En el plan original las evaluaciones se realizarían en el segundo semestre del año escolar –por lo menos tras seis meses de interacciones cotidianas y repetidas CSP-niña–, empero, tuvimos que efectuarlas en el primer semestre del año escolar.

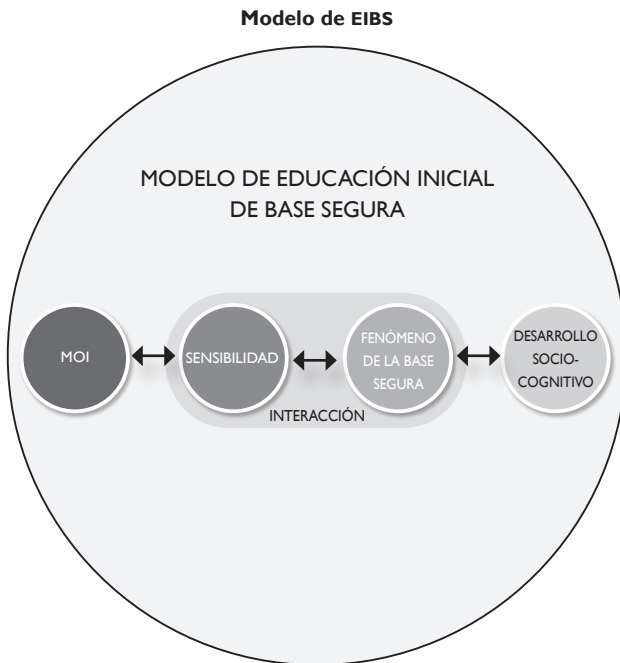
CAPÍTULO 5
CÓMO SE HIZO

La revisión de la literatura disponible me permitió comprender que: I) existe una asociación entre los Modelos Internos Dinámicos (MID) y la sensibilidad de la persona que cuida, ya que la confianza en la responsividad de nuestras cuidadoras se representa mentalmente y sirve como modelo de futuras relaciones; II) el apego es un concepto diádico-interactivo, de manera que el sistema de comportamiento de cuidado tiene dos ingredientes: sensibilidad y apoyo de la base segura, y III) el uso habilidoso de la base segura se asocia con la percepción de las niñas de su propia competencia, con su sociabilidad y con el florecimiento de habilidades cognitivas, por mencionar algunas correlaciones. Si bien esta síntesis es producto de una investigación documental donde no sólo elegí un marco teórico, sino que elaboré un estado del arte, confieso ser un amante del trabajo de campo y del contacto directo con las personas, por lo que generé una pregunta para ser resuelta empíricamente: ¿Cómo se asocian los MID de la CSP con la interacción CSP-niña (sensibilidad y conductas de base segura) y cómo es la relación interacción-desarrollo sociocognitivo en niñas de jardines infantiles de prestación indirecta del IMSS?

Aun cuando el objetivo general de la investigación fue evaluar la asociación MID-interacción e interacción-desarrollo sociocognitivo, más específicamente busqué:

- Evaluar los Modelos Internos Dinámicos de la CSP.
- Evaluar la interacción CSP-niña mediante la medición de la sensibilidad de la CSP y de las conductas de base segura de la niña.
- Identificar la relación existente entre los MID de la CSP y la interacción CSP-niña.
- Identificar la relación existente entre la sensibilidad de la CSP y las conductas de base segura de la niña.
- Evaluar el desarrollo sociocognitivo de las niñas.
- Identificar la relación existente entre la interacción CSP-niña y el desarrollo sociocognitivo de la niña.

Figura 1. Modelo a evaluar



ENTRADA A CAMPO

Vinculación institucional

Sostuve tres distintas reuniones con personal de la Coordinación del Servicio de Guarderías¹ para el Desarrollo Integral Infantil IMSS, durante el primer semestre del 2013 para presentar el proyecto de investigación, solicitar su participación y seleccionar jardines de buena o excelente calidad según la Evaluación de Calidad de Centros de Educación Inicial (EECCEI, v.4.0, UPN, 2011), puesto que contar con instalaciones apropiadas, recursos suficientes, gestión adecuada, planes de trabajo y participación de las familias, genera condiciones óptimas para que las CSP desplieguen el sistema de comportamiento de cuidado (sensibilidad y apoyo de la base segura).

Una vez concluidas las negociaciones, las autoridades propusieron que participaran en el proyecto jardines de prestación indirecta únicamente (subrogados) para agilizar el ingreso a campo, por lo que sugirieron jardines con dichos niveles de calidad al sur de la Ciudad de México. Para facilitar la transportación del equipo de investigación, en conjunto elegimos cuatro jardines cercanos a la Universidad Nacional Autónoma de México (entidad donde realicé mis estudios doctorales) y a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (entidad de adscripción de las observadoras/aplicadoras). En el mes de agosto del 2013 presenté formalmente la investigación al equipo directivo de los cuatro jardines participantes (JI1, JI2, JI3 y JI4) para proceder con la evaluación de la calidad, y, en caso de que cumplieran con los estándares preestablecidos, realizar un cronograma de tiempos y detallar pormenores para comenzar la investigación.

¹ Si bien a lo largo del libro he decidido utilizar el término ‘jardín’, el Instituto Mexicano del Seguro Social continúa denominando ‘guarderías’ a su servicio de Educación Inicial.

Criterios de inclusión de los jardines infantiles

De acuerdo con el modelo de EIBS propuesto, seleccioné por conveniencia jardines que cumplieran con niveles de calidad buenos o excelentes $\geq 80\%$, según la Evaluación de Calidad de Centros de Educación Inicial (EECCEI, v.4.0, UPN, 2011). La EECCEI evalúa los indicadores de la calidad del centro y de la sala. Los niveles de calidad son: 1) Inadecuado $\leq 20\%$; 2) Incipiente $\leq 40\%$; 3) Básico $\leq 60\%$; 4) Bueno $\leq 80\%$, y 5) Excelente $\leq 100\%$. Para aplicar la escala, entrevisté a la directora de cada uno de los cuatro jardines, posteriormente, procedí con la observación directa de las condiciones físicas de la infraestructura y de los recursos de los planteles. Califiqué las cuatro dimensiones de la escala: 1. Instalaciones y recursos materiales; 2. Gestión escolar; 3. Proceso educativo, y 4. Relación con las familias. Respecto a las instalaciones y recursos materiales, el JI1 cumplió con 95%, el JI2, con 100%; el JI3 y el JI4, 80%; en cuanto a la gestión escolar, el JI1, JI2 y JI4 obtuvieron 100% y el JI3, 92%; sobre el proceso educativo, el JI1, JI2 y JI4 cumplieron en 100% y el JI3 con 80%; respecto a la relación con las familias, sólo el JI2 obtuvo 100%, mientras que el JI3 y JI4, 93.3% y el JI1, 86.7%.

Criterios de inclusión de las díadas

En el caso de la CSP, fue requisito ser mujer, contar con una carrera técnica de asistente educativa o puericulturista o tener experiencia en sala maternal (Ma) –18 a 24 meses–, B1 –25-30 meses– o B2 –31 a 36 meses–, según la nomenclatura del IMSS. En caso de los niños y las niñas, tener de 18 a 36 meses de edad al momento de la evaluación y estar sanos/as según reportes de los distintos servicios del jardín (salud, vacunación, higiene, nutrición y seguimiento de peso y talla, psicología y trabajo social).

Participantes

34 díadas CSP-niño/a, reclutadas en cuatro jardines de la Ciudad de México: dos de la Delegación Álvaro Obregón (JI1, JI3), uno de Xochimilco (JI2) y uno de Tlalpan (JI4). En el JI1, JI2 y JI3 evaluamos 10 díadas por cada uno de los centros y en el JI4 cuatro díadas únicamente por los compromisos previamente establecidos en cuanto al tiempo destinado al trabajo de campo. La tabla 2 describe las características sociodemográficas de las y los participantes.

Tabla 2. Descripción de las características sociodemográficas de las/los participantes

Sexo niño/a	Hombre	17 (50%)
	Mujer	17 (50%)
Centro	JI 1	10 (29.4%)
	JI 2	10 (29.4%)
	JI 3	10 (29.4%)
	JI 4	4 (11.8%)
Edad del/la niño/a en meses		20-36 meses (m = 27.94; d.e. = 5.49)
Tiempo de conocerse (díada)		1-30 meses (m = 9.7; d.e. = 8.13)
Estado civil CSP	Soltera	17 (50%)
	Casada	11 (32.4%)
	Unión libre	6 (17.6%)
Edad de la CSP		18-42 años (m = 29.26; d.e. = 6.30)
Nivel educativo de la CSP	Asistente educativo	24 (70.6%)
	Puericultura	7 (20.6%)
	Dos carreras	3 (8.8%)
Experiencia profesional de la CSP		1-240 meses (m = 67.41; d.e. = 60.88)
Tiempo de la CSP en la sala		1-8 meses (m = 3.69; d.e. = 1.76)

INSTRUMENTOS

A continuación describo los instrumentos que utilizamos para evaluar cada uno de los elementos del modelo de EIBS, así como la operacionalización de las variables que sirven de base a los modelos analíticos. Puesto que la mayoría de los instrumentos evalúan características de la madre y de la interacción con su hija, llevé a cabo un proceso de adaptación.

Modelos internos dinámicos

Se evaluaron con el instrumento de Evaluación de las Narrativas sobre Representaciones Mentales de Apego en Adultos (ENRMAA, *Attachment Script Assesment*) (Waters y Rodrigues-Doolabh, 2004). Dicho instrumento asume que el núcleo de las representaciones mentales de apego se expresa a manera de un guion. El ENRMAA consiste en seis listados de palabras elicitadoras (*word-list prompt*) que buscan activar el sistema de apego y explorar el Fenómeno de la Base Segura (FBS). Cada esquema contiene tres columnas de cuatro palabras cada una. Se solicita a las participantes que lean hacia abajo cada columna, de izquierda a derecha, para poder elaborar su historia. También se les explica que su historia será audiograbada y que pueden esperar o comenzar de nuevo, si así lo desean. Cuatro esquemas se relacionan con el FBS directamente (“La mañana del bebé”, “El paseo de campamento de Juana y Roberto”, “La visita al doctor” y “El accidente”), agrupados en dos escalas teóricas: *interacción cuidadora-niña* (“La mañana del bebé” y “La visita al doctor”), e *interacción entre adultos* (“El paseo de campamento de Juana y Roberto” y “El Accidente”). Conforme los esquemas son entregados a las participantes, se les indica que el contenido esperado de la historia tiene que ver con relaciones “adulto-niña” o relaciones “entre adultos”. Los estudios han demostrado alta confiabilidad con pruebas paralelas y con otras escalas (e.g. AAI), con correlaciones arriba de $r = .85$ (Posada *et al.*, 2007).

En equipo calificamos las narrativas en una escala de siete puntos (1-7), con base en su secuencia y en la alusión explícita al FBS. Para fines analíticos, utilicé los puntajes de las dos escalas teóricas y del promedio total.

Interacción

Sensibilidad de la CSP

Para evaluarla, se utilizó el Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional, QSCCSP, adaptación del Q-Sort del Comportamiento Materno, MBQS (Pederson y Moran, 1995b). Revisé las traducciones al castellano de Posada y equipo (1999, 2002) y de Juárez-Hernández (2004b). A partir de ellas hice una adaptación para Cuidadoras Secundarias Profesionales (QSCCSP), en la cual ajusté el lenguaje al contexto mexicano (e.g. Reactivo 21: “Está encantada con la bebé”; se cambió por “Se deleita con la bebé”) y transformé el tipo de cuidadora –madre– a la de este estudio –CSP– (e.g. Reactivo 85: “Se resiste a dejar a la bebé en manos de una persona diferente a su marido u otro pariente cercano”; se cambió por “No deja a la bebé fácilmente con cualquier miembro del personal, prefiere compañeras específicas”). Para esta adaptación realicé una validación por jueces.

Posada, Waters, Crowell y Lay (1995) construyeron siete escalas con base en criterios teóricos que han sido utilizadas en diversas investigaciones con madres en el medio latinoamericano. La primera escala, *Respuesta sensible* (n = 12) hace alusión justamente a la contestación de la cuidadora ante las comunicaciones y señales de la niña (e.g. Reactivo 2: “No se da cuenta o es insensible a las señales de ansiedad de la bebé”). La segunda, *Accesibilidad* (n = 9) se refiere a la habilidad de la cuidadora para tener en cuenta a la niña a pesar de que compita con otras demandas (e.g. Reactivo 10: “Saluda a la bebé cuando entra a la sala”). La tercera escala, *Aceptación del infante* (n = 6) se ve reflejada en el tono emocional positivo de la cuidadora en sus interacciones con la niña (e.g. Reactivo 13:

“Se irrita con las demandas de la bebé”). Por su parte, la cuarta escala, *Interferencia* ($n = 3$) describe la incapacidad de la cuidadora para cooperar con el comportamiento que presenta la niña (e.g. Reactivo 59: “Ruda o intrusa en la interacción con la bebé”). La quinta escala, *Activa-Animada* ($n = 8$) indica la participación de la cuidadora en su interacción con la niña (e.g. Reactivo 34: “Busca interacciones frente a frente”). La sexta escala, *Crea un ambiente interesante* ($n = 5$) se refiere al comportamiento relacionado con organizar un ambiente estimulante y apropiado para las niñas (e.g. Reactivo 18: “Organiza el ambiente considerando las necesidades de la bebé y las suyas también”). Finalmente, la escala *Preocupación por la apariencia física* ($n = 3$) hace referencia al comportamiento de la cuidadora que indica el interés en que la niña mantenga una buena presencia física (e.g. Reactivo 50: “Algunas veces interfiere con una actividad apropiada de la bebé si es posible que se bata o ensucie”). En cuanto a la confiabilidad de las sub-escalas, Posada y equipo reportaron en 2002 una confiabilidad de $\alpha = 0.92$ para *Respuesta sensible*; *Accesibilidad* de $\alpha = 0.88$; *Aceptación del infante* mostró una consistencia interna de $\alpha = 0.83$; *Interferencia* de $\alpha = 0.76$; *Activa-Animada* de $\alpha = 0.89$; *Crea un ambiente interesante* de $\alpha = 0.80$, y *Preocupación por apariencia física* obtuvo una confiabilidad de $\alpha = 0.73$ (Posada et al., 2002).

Utilicé el puntaje global del Q-Sort, además de los puntajes de cada una de las escalas. Obtuve el puntaje global del QSCCSP mediante una correlación entre la cuidadora prototípicamente sensible y la CSP evaluada (-1 a 1).

Comportamiento de base segura

Para evaluar el comportamiento de base segura de las niñas y los niños, utilizamos el Q-Sort del Apego, AQS versión 3.0 (Waters, 1995), adaptada a jardines infantiles. El AQS cuenta con 90 reactivos y ha sido previamente traducido al castellano por Posada y equipo, en Colombia (1995, 1999, 2002, 2004) y por Juárez-Hernández, en México (2004c). A partir de sus traducciones diseñé una versión

con lenguaje adaptado al contexto mexicano (e.g. Reactivo 4: “Es cuidadoso(a) y delicado(a) con juguetes y animales domésticos”; se modificó por “El/la niño/a es cuidadoso y suave con los juguetes y las mascotas”) y ajustes en el tipo de cuidador (e.g. Reactivo 44: “Pide y disfruta que la mamá lo/la alce o lo/la arrime a ella”; se cambió por “El/la niño/a pide a la cuidadora y le gusta que lo cargue, abrace o acurruque”). También realicé una validación por jueces. Posada *et al.* (1999, 2002) construyeron cuatro escalas con base en criterios teóricos que han sido utilizadas en diversas investigaciones con niñas y niños con sus madres en el medio latinoamericano. Las escalas son:

1. *Interacciones cálidas con la madre* (n = 17, $\alpha = .91$) referida a la disposición y tono emocional del/la niño/a al interactuar con su madre, así como al grado de obediencia frente a las sugerencias y órdenes de ésta (e.g. Reactivo 62: “Cuando el niño está contento, suele permanecer así todo el tiempo”).
2. *Proximidad con la madre* (n = 13, $\alpha = .77$) relacionada con la cercanía del niño o la niña hacia la madre con la cual se siente seguro/a, incluye estar pendiente de ella o regresar a ella cuando termina de realizar sus actividades y/o quiere iniciar otras (e.g. Reactivo 83: “Cuando está aburrido/a, el/la niño/a regresa a la cuidadora en busca de algo que hacer”).
3. *Contacto físico con la madre* (n = 7, $\alpha = .80$) referida al placer en la interacción física con ella y al confort que el/la niño/a obtiene de esta interacción (e.g. Reactivo 28: “El/la niño/a disfruta relajarse en el regazo de la cuidadora”).
4. *Interacción con otros adultos* (n = 13, $\alpha = .81$) que evalúa la disposición de las niñas y los niños a interactuar, compartir y disfrutar de la interacción con otros adultos a partir de la estimulación y soporte de la madre (e.g. Reactivo 7: “El/la niño/a fácilmente ríe y sonrío con muchas personas diferentes”).

La puntuación promedio de los reactivos que componen cada escala constituye el nivel de dicha dimensión en la conducta de base segura de los niños y las niñas.

Utilicé el puntaje global del Q-Sort, además de los puntajes de cada una de las escalas. Obtuve el puntaje global del AQS mediante una correlación entre el niño o la niña prototípicamente segura y el/la niño/a evaluado/a (-1 a 1).

Desarrollo sociocognitivo

Se evaluó con la Escala de Evaluación de Capacidades Sociales y Cognitivas, EECSC (UPN, 2013, v. 4). Dicha escala valora los indicadores de desarrollo de las capacidades sociales y cognitivas de niños/as de 1 y 2 años de edad. Cuenta con dos versiones: una para personas de 12 a 23 meses; otra para niñas/os de 24 a 35 meses. La primera incluye dos categorías: 1) Identidad personal y social, y 2) Regulación; la segunda, tres categorías: 1) Razonamiento; 2) Pensamiento deductivo emergente; 3) Identidad personal y social. Mientras que la escala de 1 año comprende un total de siete reactivos, la de individuos de 2 años cuenta con 13. Cada capacidad cognitiva o social es medida en sus dos dimensiones: producto – respuesta– y proceso –nivel de dominio de la respuesta–, las escalas son de tipo Likert y tienen la siguiente estructura: i. Indicador que se evalúa. ii. Situación de evaluación. iii. Consigna o pregunta. iv. Escala con valores numéricos (1-5) para clasificar cinco posibles tipos de respuesta cualitativamente distintas: 1) sin-respuesta, 2) respuesta-no-pertinente, 3) pertinente-incipiente, 4) pertinente-dominio, y 5) pertinente-sobresaliente (Salinas-Quiroz, 2015). Respecto a su confiabilidad, en 2013 se reportó un Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.73$ que explica 46.32% de la varianza para la escala de 1 año de edad y $\alpha = 0.83$ para la escala de 2 años, explicando 52.33% de la varianza total (Juárez-Hernández *et al.*, 2013).

Los reactivos se calificaron en una escala de cinco puntos (1-5) con base en la complejidad de la respuesta de los niños y las niñas. Utilicé los subtotales de cada categoría, así como el total de toda la escala.

ENTRENAMIENTOS

Para la aplicación de las técnicas Q (AQS y MBQS) es necesario un entrenamiento especializado, el cual fue dirigido y supervisado por el doctor Germán Posada (profesor asociado de Estudios de Desarrollo Humano y de Familia, en la Universidad de Purdue, en West Lafayette, Indianápolis, EUA), en enero del 2013. Para certificarse, se requiere obtener puntajes $\geq .80$ de confiabilidad inter-observadores en los videos de entrenamiento. Una vez concluida mi certificación, entrené a las observadoras bajo la guía y apoyo del doctor Posada y de la doctora Olga Alicia Carbonell, coordinadora del Grupo de Investigación Desarrollo, Afectividad y Cognición del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia. Para considerar al equipo mexicano preparado para realizar observaciones, utilicé el mismo criterio, es decir, sólo salieron al campo las observadoras que obtuvieron $\geq .80$ de confiabilidad inter-observadoras en los videos de entrenamiento correspondientes.

En el mes de junio del 2013 entrené en cuatro sesiones a las observadoras en el uso del Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional –QSCCSP–, que dio un total de 14 horas de preparación. El entrenamiento tuvo como prerrequisitos distintas experiencias: primero dí las bases teóricas de la teoría del apego; en segundo lugar, presenté formalmente el proyecto, y por último, profundicé en la técnica Q. La preparación propiamente consistió en la lectura y discusión del significado de los 90 reactivos, para posteriormente practicar la observación y ordenamiento gracias al apoyo de cuatro videos de interacciones madre-niño/a en visitas domiciliarias y al parque. Las descripciones de las observadoras se

compararon con puntajes ofrecidos por expertos. En el entrenamiento, los índices de confiabilidad inter-observador (calculados con base en el acuerdo entre las descripciones de dos observadoras independientes) variaron entre .75 y .96.

Una vez concluido el entrenamiento en el QSCCSP, procedí con la preparación para el Q-Sort del Apego, la cual tuvo una duración de 13 horas, divididas en cinco sesiones. A diferencia del entrenamiento previo, éste tuvo un material de apoyo extra, ya que traduje el *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0) Advisor*. Primero se leyó el manual que contiene los 90 reactivos con una explicación de cada uno, para posteriormente practicar la observación y el ordenamiento gracias al apoyo de cinco videos de interacciones madre-niña (visitas domiciliarias y parque). Las descripciones de las observadoras se compararon con puntajes ofrecidos por expertos. La comparación se hizo con el propósito de establecer la confiabilidad inter-observadora con un experto que realizó la descripción de la conducta de la niña en la interacción con la cuidadora que aparece en el video. En el entrenamiento, los índices de confiabilidad inter-observadora fluctuaron entre .81 y .96.

Para la aplicación del instrumento de Evaluación de las Narrativas sobre Representaciones Mentales de Apego en Adultos (ENRMAA) también es necesario un entrenamiento especializado, el cual fue dirigido y supervisado por el doctor Germán Posada y la doctora Olga Alicia Carbonell en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en marzo del 2013. Una vez concluida mi certificación, entrené a las observadoras/aplicadoras en México. En junio del 2013 llevé a cabo el tercer entrenamiento, el cual consistió en dos sesiones de cuatro horas cada una para establecer las bases teóricas y el sistema de aplicación y calificación del instrumento ENRMAA. Para apoyar a las aplicadoras y calificadoras con más material, traduje al español el documento *Narrative Assessment of Adult Attachment Representations: The Scoring of Secure Base Script Content* (“Evaluación de las narrativas sobre representaciones mentales de apego en adultos: la calificación de contenidos sobre base segura”).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

En cada una de las visitas de evaluación de la calidad de los cuatro jardines infantiles seleccionados, solicité a las directoras una breve reunión con las CSP para leerles la carta de consentimiento informado y explicarles las características del estudio, enfatizando en la confidencialidad de la información. Como agradecimiento por su participación, ofrecí una reunión de devolución de resultados junto a la directiva de los cuatro jardines y personal de la coordinación del servicio del IMSS. Adicionalmente, acordé dar una conferencia magistral en la Reunión Nacional para Coordinadoras Zonales, organizada por la Coordinación del Servicio de Guardería para el Desarrollo Integral Infantil, IMSS, en Atlixco-Metepec, el 10 de marzo del 2014 (Anexo 1).

En el caso de las niñas y los niños, a la hora de su ingreso a los jardines infantiles, las directoras abrieron la convocatoria a madres y padres de familia a participar, entregando la carta de consentimiento informado, la cual explica las características del estudio, enfatiza el anonimato y la confidencialidad de los datos, y especifica la no devolución de ningún tipo de resultado. Esto como consecuencia de la imposibilidad real de ofrecer una devolución a las madres y los padres (con las limitaciones de tiempo, la falta de apoyo de pares/interlocutores y la cantidad de trabajo, ¿a qué hora lo haría?), además de que asumí que las niñas y los niños participantes tenían un desarrollo normal, ya que fue un requisito para su inclusión estar sanas/os, según reportes de los servicios de salud, vacunación, higiene, nutrición, psicología y trabajo social del jardín.

La Escala de Evaluación de Capacidades Sociales y Cognitivas (EECSC) propone situaciones problemáticas a los/as niños/as para que las resuelvan y tiene como prerequisites: a) contar con la presencia y el acompañamiento de una figura de base segura (cuidadora primaria o secundaria), y b) que el niño o la niña se encuentre dispuesto/a a participar. No se procedió con la evaluación del desarrollo social y cognitivo de las niñas y los niños de no cumplir con

dichas especificaciones. Como una forma de agradecimiento indirecto a los padres de familia participantes, y dando respuesta a la petición explícita de la Coordinación del servicio, realicé un folleto informativo sobre la teoría del apego que contó con distribución nacional (Anexo 2).

¡Y ARRANCAN!

Aquellos niños y niñas que contaron con consentimientos informados firmados fueron aleatorizados mediante una tómbola para ser asignados a una CSP en particular. La evaluación de cada díada duró una semana y al menos cuatro observadoras se involucraron (tres asistentes de investigación y yo): un par de observadoras evaluó la sensibilidad de la CSP en dos momentos distintos (una visita de hora y media el miércoles a la hora del desayuno y otra de la misma duración el jueves en la sala); otro par de observadoras independientes evaluó el comportamiento de base segura del/la niño/a con la CSP en dos momentos distintos (dos visitas de hora y media cada una los días lunes y martes; la del lunes durante el desayuno y la del martes en la sala o recreo). Las representaciones mentales de apego de la CSP se evaluaron los jueves, así como el desarrollo sociocognitivo de los niños y las niñas. La evaluación de los guiones de la base segura de las CSP requiere una aplicadora que audiograde las respuestas, para lo cual hay que establecer un clima de cercanía y confianza, motivo por el cual decidí aplicar siempre personalmente dicho instrumento, al tiempo que dos estudiantes evaluaban el desarrollo sociocognitivo de los/as niños/as con la EECSC.

CAPÍTULO 6
HALLAZGOS

Para responder a la pregunta de investigación, realicé una matriz de correlación entre los Modelos Internos Dinámicos (MID) de la CSP y la interacción CSP-niña (sensibilidad y conductas de base segura). Posteriormente llevé a cabo un análisis de correlación producto-momento de Pearson para presentar las relaciones entre la interacción CSP-niña y el desarrollo. En ambos casos hice correlaciones parciales por: edad de la CSP; edad de la niña; experiencia como agente educativa y tiempo de interacción de la díada; sin embargo, no encontré asociaciones estadísticamente significativas.

La mayoría de las correlaciones entre los distintos componentes del modelo de Educación Inicial de Base Segura (EIBS) fueron moderadas, por lo que debe tenerse cautela en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la mayor limitación del presente estudio fue el tamaño de la muestra, ya que 34 díadas conllevan a un bajo poder estadístico. En segundo lugar, se trata de la primera vez que se utilizan dichos instrumentos en el contexto de jardines infantiles en México y en Uruguay, motivo por el cual se adaptaron, pues la teoría del apego desde sus orígenes se ha ocupado mayormente de los vínculos de apego cuidador primario (madre)-niña.

CORRELACIONES MID-INTERACCIÓN

La falta de asociación MID-interacción puede explicarse por las condiciones de aplicación de la *Evaluación de las Narrativas sobre Representaciones Mentales de Apego en Adultos* (ENRMAA). Tal y como explicité en el apartado correspondiente, la evaluación de los MID se realizó los días jueves, esto fue posterior a la presencia de dos pares de evaluadoras dentro de la sala los días lunes, martes, miércoles y el jueves mismo, situación que resultó estresante para la CSP, al sentirse observada durante varios días. Anticipando esto, decidí ser el único aplicador del instrumento por mi formación previa y experiencia como psicólogo clínico y psicoterapeuta psicoanalítico, así que establecí *rapport*, contuve ansiedades e intenté favorecer la participación relajada de las CSP.

Pese a lo anterior, ninguno de los cuatro jardines contó con un lugar adecuado para el encuentro que garantizara privacidad y no tener interrupciones: en un jardín apliqué el ENRMAA en la bodega de recursos pedagógicos; en otro, en el espacio de comedor cuando permanecía desocupado; en el tercero, en la sala de maestras –mientras estaban en sus respectivas labores– y en el último, en un salón de usos múltiples con ventanas al patio, donde ensayaban con música y bailables para algún festival venidero.

Ya que la aplicación se realizó durante el horario escolar, resultaba problemático para la CSP dejar la sala; a pesar de que las niñas estaban al cuidado de las compañeras habituales y a que la dirección de los cuatro jardines intentó siempre mandar una maestra de apoyo a la sala para balancear la situación, fue evidente que las CSP se sentían incómodas y con presión de tiempo. Las CSP crearon historias muy breves, que no reflejan el Fenómeno de la Base Segura (FBS), pues buscamos narrativas que puntúen entre 6 y 7 y más bien obtuvieron puntajes de 3 ($M = 2.77$, $D.E. = .97$). Si bien son narrativas pertinentes al evento en las que se presentó lo que sucedía, fueron pocos los comentarios sobre el intercambio entre los personajes –dar y recibir– o el contenido psicológico de la historia.

CORRELACIÓN SENSIBILIDAD-SEGURIDAD (INTERACCIÓN)

En cuanto al segundo componente del modelo de EIBS, *interacción*, la correlación entre sensibilidad y seguridad –conductas de base segura– no fue estadísticamente significativa (.121), lo cual indica que algunas CSP son sensibles y otras no, y que algunas díadas han construido una relación de base segura y otras no; la asociación fue azarosa. En una primera lectura esto llama la atención, pues no sólo los jardines cumplieron con estándares de calidad de buenos a excelentes ($\geq 80\%$, según la Evaluación de Calidad de Centros de Educación Inicial, EECCEI, v.4.0, UPN, 2011), sino que el ratio CSP-niña fue de 1:4/1:5, lo cual se aproxima el estándar internacional 1:3, propuesto desde 2002 por la American Academy of Pediatrics y la American Public Health Association, aumentando la riqueza de las interacciones y, por lo tanto, la posibilidad de construir vínculos de apego.

Al comparar esta correlación débil y no significativa con los estudios existentes de díadas mamá-bebé latinoamericanas (e.g. $r = .61$ $p < .001$, Posada *et al.*, 2004), lo primero que debemos tomar en cuenta es el tiempo de la CSP en la sala ($M = 3.69$; D.E. = 1.76), ya que si bien indicaron “conocer” a la niña en cuestión hasta 30 meses antes del momento de la evaluación ($M = 9.7$; D.E. = 8.13), saber su nombre, haberla visto, o hasta convivir por lapsos cortos en recreo o comedor, no implica interacciones repetidas y cotidianas, necesarias para la formación de vínculos de apego. El hecho de que en promedio no tuvieran ni cuatro meses de conocerse, dificulta la construcción de una relación de base segura entre ambas, pues sabemos que en el caso de díadas mamá-bebé, esto toma de seis meses en adelante. Tal como lo expliqué en la sección correspondiente, uno propone pero la realidad dispone, de manera que no se trata de un error metodológico, sino de un “golpe de realidad” donde uno tiene que levantarse del piso, sacudirse la tierra de las rodillas y seguir adelante. Estoy convencido de que un mayor tiempo de interacción (≥ 6 meses) robustecería la correlación y la haría

estadísticamente significativa: los resultados preliminares uruguayos corroboran esto, por lo que estamos trabajando a marchas forzadas para poder publicarlos a la brevedad, pues tal como lo señala la literatura, la capacidad para dar continuidad en el cuidado es un indicador de la calidad del jardín infantil a considerarse (Owen, Klausli, Mata-Otero y Caughy, 2008).

En cuanto a la sensibilidad global de las CSP, la media fue de .54, lo cual muestra niveles de sensibilidad adecuados. Si tomamos en cuenta que se trata de una labor mal remunerada (perciben menos de 200 dólares mensuales) y poco reconocida a nivel social (las madres y cultura popular las llaman “nanas” y consideran su trabajo como poca cosa), esta media es extraordinaria. Dicho puntaje reafirma la hipótesis de que las narrativas de las CSP –medidas con la ENRMAA– no reflejan sus MID, ya que resulta confuso que no aparezca el FBS en sus historias, pero que sean naturalmente sensibles a las necesidades de las niñas en su labor cotidiana.

Bowlby (1973) mencionó que en la construcción de las representaciones mentales de los vínculos de apego un aspecto clave es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde pueden ser encontradas y cómo se espera que respondan, por lo que sensibilidad de las CSP, evaluada por dos observadoras entrenadas, no puede ser más que una emulación al tipo de cuidado que ellas mismas obtuvieron en su propia infancia, en consecuencia, se puede inferir que probablemente cuentan con MID seguros. Aunque existen modelos internacionales de intervención que aumentan la sensibilidad de las cuidadoras, en México los planes de estudio de asistente educativo o puericulturista se enfocan en cuestiones pedagógicas, higiénicas, de primeros auxilios, análisis de programas, manualidades, lectoescritura, inglés y actividades musicales, entre otros, por lo que la sensibilidad de las CSP no responde a una intervención, ni a su entrenamiento profesional previo.

Una de las ventajas de trabajar con pocas participantes y de estar todo el tiempo involucrado en el trabajo de campo aplicando instrumentos y formando/supervisando a cinco estudiantes, es

que llegué a conocer a la mayoría de las díadas. Previo al análisis estadístico, en equipo compartimos la impresión de que las CSP eran sumamente sensibles y excelentes agentes educativas a un nivel grupal, por lo cual sus puntajes globales no sorprendieron, al contrario, quizá son un poco más bajos de lo que supusimos. Sin embargo, la apreciación de las CSP a nivel grupal y anecdótico, es distinta a la calificación diádica minuciosa y formal con el apoyo del instrumento. Futuras investigaciones pueden contrastar el nivel de involucramiento de la CSP con una niña en específico y su manejo de grupo, ya que el meta-análisis realizado por Ahnert y colaboradores (2006) encontró que la sensibilidad de la CSP hacia el grupo se asocia con el tipo de conductas de las niñas y no así la sensibilidad a nivel diádico.

Respecto a las escalas del Q-Sort del Comportamiento Materno propuestas por Posada, Waters, Crowell y Lay (1995), existen diferencias entre las medias de las CSP participantes y los promedios de las escalas que permiten dilucidar particularidades de la sensibilidad materna y rasgos de las CSP estudiadas. En *respuesta sensible*, la media para CSP fue de 6.04, mientras que la media de la escala con madres es de 6.67; en cuanto a la *accesibilidad*, las CSP tuvieron una media de 4.99 y las madres $M = 6.21$; *aceptación*, CSP $M = 5.75$ versus una media de 7.38 en mamás; *interferencia*, CSP $M = 2.40$, media de la escala con madres 2.36; *activa-animada*, $M = 6.23$ con CSP y $M = 7.47$ con mamás; *crea un ambiente interesante*, CSP $M = 7.59$, media de madres igual a 6.37; y *preocupada por la apariencia física*, CSP $M = 4.22$, mientras que la media para mamás es de 6. Estas diferencias indican que tanto las CSP como las madres responden a las comunicaciones y señales de las niñas; son hábiles para tenerlas en cuenta a pesar de que compitan con otras demandas, como atender al resto del grupo, y tienen un tono emocional predominantemente positivo al interactuar con ellas. Empero, en ocasiones las CSP son incapaces de cooperar con ciertos comportamientos de las niñas; se encuentran ligeramente menos interesadas que las madres en la presencia física adecuada de las niñas, y organizan ambientes estimulantes y

apropiados, consecuencia de su experiencia y formación profesional. Las diferencias entre dichos componentes de la sensibilidad resultan esperables, pues en los jardines existen demandas institucionales de cumplimiento con rutinas preestablecidas de acuerdo con reglas de operación diversas y a que deben dividir su atención entre varias personas, lo cual es sumamente exigente.

Las conductas de base segura de los niños y las niñas con la CSP, segunda variable de la *interacción*, tuvieron una media de .26, D.E. = .16, lo que indica que no han construido una relación de base segura con su CSP. Sabemos que el tipo y la calidad de la relación CSP-niño/a puede diferir del vínculo desarrollado con la madre hasta en 30-55% (Howes, Rodning, Galuzzo y Myers, 1998), por lo cual, lanzo la hipótesis de que las niñas y los niños utilizan a su cuidadora primaria como base de seguridad y que dicho vínculo es continuo. El que las niñas y los niños tuvieran menos de cuatro meses interactuando con la CSP resultó insuficiente para formar una relación de base segura. A diferencia del vínculo con la madre, en los jardines infantiles las/os niñas/os comparten y compiten por la atención de la CSP, lo cual hace que sus demandas no siempre sean atendidas de manera inmediata. Si bien Howes y Segal (1993) en su investigación sobre jardines de calidad superior encontraron que tras dos meses, casi la mitad de las y los niños había desarrollado vínculos de apego seguro con su CSP (47%), las personas que participaron habían sido abusadas o sujeto de negligencia, fenómenos que las tornan más ávidas de contacto y que pueden aumentar el nivel de atención de las CSP –al estar especialmente sensibles a las/os niñas/os por su situación vulnerada–, lo que permite entender por qué construyeron una relación de base segura en tan poco tiempo.

Correspondiente a las escalas del Q-Sort del Apego propuestas por Posada *et al.* (1999, 2002), también existen diferencias entre las medias de las/os participantes y los puntajes promedio de las escalas, lo que ilustra la variabilidad de la organización de las conductas de base segura con diferentes cuidadoras. En *interacciones cálidas con la*

CSP, las niñas y los niños participantes tuvieron una media de 4.81, mientras que la media de la escala con madres es superior ($M = 6.17$); respecto a la *proximidad*, los/as niños/as participantes tuvieron una media de 5.04, muy similar al puntaje con madres ($M = 5.44$); sobre el *placer en el contacto físico con la CSP*, las niñas y los niños evaluados tuvieron una $M = 4.77$, *versus* $M = 7.78$ con madres; por último, *interacción con otros adultos*, la media de los/as participantes fue casi idéntica ($M = 5.52$) a la media de la escala (5.50).

Estos hallazgos sirven de apoyo al modelo jerárquico, pues indican que las niñas y los niños están dispuestos a interactuar con sus CSP, así como a seguir sus sugerencias y órdenes, pero tienen menos contacto físico –y confort en el mismo– que el que sostienen sus pares con sus madres. Asimismo, su experiencia en jardines hace que tengan una mayor disposición a interactuar y a disfrutar con distintos adultos; buscan menos cercanía con la CSP; están menos pendientes de su localización, y su compañía no se vuelve imprescindible para realizar o iniciar actividades. Si bien la presente investigación no contó con un grupo comparativo de niñas y niños que no asisten a jardines infantiles, los puntajes obtenidos por las personas que participaron son congruentes a nivel teórico, ya que a través de su corta vida han experimentado diversidad de cuidados y estilos interactivos, lo que las hace ser más cautas en cuanto a la calidez de las interacciones y el placer en el contacto físico con las CSP, convirtiendo a la continuidad de la relación con sus madres en fuente primaria de seguridad para la exploración.

Recomiendo que futuras investigaciones cuenten con un grupo de comparación comprendido por personas que no asisten a jardines y/o que evalúen la sensibilidad de las madres y la construcción vínculos de apego para explorar las similitudes o diferencias con la relación CSP-niño/a, sometiendo a comprobación el modelo integrativo.¹

¹ Véase C. O. Contreras de la Cruz (2017).

CORRELACIONES INTERACCIÓN-DESARROLLO

La sensibilidad de las CSP y el despliegue de conductas de base segura por parte de las/os niñas/os (interacción) se asociaron con su desarrollo sociocognitivo. Antes de proseguir con la discusión de dicha correlación, vale la pena recordar que únicamente las asistentes de investigación evaluaron el desarrollo sociocognitivo de las niñas y los niños con la EECSC. Pese a que capacité a las estudiantes en la utilización del instrumento, la aplicación no estuvo exenta de errores: tres escalas tuvieron reactivos sin responder (valores perdidos) y esto no fue evidente hasta la captura de los datos –semanas/meses después–. Sumado a lo anterior, y como algo ajeno a las asistentes de investigación, no fue posible evaluar a las/os 34 niñas/os sino sólo a 26, ya que, como expliqué en el apartado de consideraciones éticas, si la persona estaba indispuesta o rechazaba participar, no se procedía con la evaluación. Otra variable a ser considerada es el hecho de que existen dos versiones del instrumento: una para niñas de un año (con dos categorías) y otra para personas de dos años (tres categorías). *Identidad personal y social* es la única categoría presente en ambas versiones, por lo que, por ejemplo, *regulación*, categoría de la versión de un año, contó únicamente con seis respuestas/participantes.

La *seguridad* global de las niñas se asoció con su nivel total de *desarrollo* en lo general, y en lo particular, con su *identidad personal y social*, por lo que la construcción de una relación de base segura CSP-niña en tiempos y contextos distintos, así como la certidumbre sobre la disponibilidad y responsividad de la CSP se relaciona con la confianza de las niñas en sus propias interacciones con el mundo, que en consecuencia desarrollan autocontrol y reciprocidad, referentes sobre sí mismas y los otros (Juárez-Hernández *et al.*, 2013; Weinfeld *et al.*, 1999). Acorde con esto, *interacciones cálidas* también correlacionó significativamente con la *identidad personal*. *Regulación* se asoció con la *sensibilidad* de la CSP. La respuesta de la CSP *activa-animada* se vinculó con el nivel total de *desarrollo*; su

respuesta sensible correlacionó con el *desarrollo* de las niñas; con su *identidad personal y social*, así como con su *regulación*. Estos resultados vistos como una *gestalt*, indican que la contestación oportuna y adecuada de la CSP a las comunicaciones y señales de la niña se asocia con la capacidad de ésta para responder por su nombre; identificar parentescos; realizar por sí misma actividades de exploración e higiénicas; seguir órdenes; relacionarse con compañeras y adultos, y contenerse sin disregularse, así como con el respeto a los límites corporales de una persona; con la regulación del comportamiento ante la negativa del adulto, y con la expresión de agrado/desagrado y necesidades básicas.

La correlación entre la respuesta sensible de la CSP y las capacidades cognitivas y sociales anteriormente descritas, puede explicarse por la influencia de CSP sensibles que se proponen a las niñas como base de seguridad y promueven el aprendizaje, resultado consistente con lo hallado en investigaciones afines (e.g. Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Pianta, 1994, 1999; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004).

La habilidad de la CSP para tener en cuenta a la niña pese a que compita con otras demandas (*accesibilidad*), correlacionó con *pensamiento deductivo emergente*, referido como el razonamiento infantil que hace alusión a las relaciones entre objetos concretos e ideas para resolver situaciones problemáticas de la vida diaria, como consecuencia de las nociones de conservación, establecimiento de semejanzas-diferencias, orden y causalidad. Se trata de un resultado interesante, pues el hecho de que precisamente la CSP tenga demandas varias, puede generar que las niñas en jardines infantiles resuelvan situaciones problemáticas distintas de las que tienen aquellas personas que no asisten a servicios de EI, por lo que se pone a prueba su capacidad de utilizar los objetos y a las personas para resolver, entre otras tareas, la competencia con sus pares por la atención de la CSP. *Accesibilidad* también encontró asociaciones con el puntaje global de *desarrollo e identidad personal y social*. Si

bien existe en México un estudio que compara las capacidades cognitivas y sociales de niñas que asisten a “estancias infantiles” con niñas que no asisten (García-Castrejón y Pérez-Ramírez, 2014), los autores no evaluaron las variables interactivas de la diada –sensibilidad/seguridad–, por lo que futuros estudios pueden establecer estas comparaciones, teniendo en cuenta variables interpersonales, para enriquecer el diseño de las investigaciones (Salinas-Quiroz *et al.*, en prensa).

La organización que la CSP hace del entorno para volverlo estimulante y apropiado para las niñas, definida como *crea un ambiente interesante*, se asoció con el nivel total de *desarrollo*, con *razonamiento* y con *pensamiento deductivo emergente*. Ya que el desarrollo es un proceso dinámico en continua transformación, producto de interacciones ambientales, la vinculación con CSP puede repercutir en su curso. En otras palabras, la EI –representada en las CSP– cumple con el objetivo propuesto por la SEP de ser un proceso con fines educativos que favorece el desarrollo y aprendizaje de las niñas (SEP, 2013).

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES

La creación del modelo propuesto sobre Educación Inicial de Base Segura (EIBS) se fundamentó en una extensa y profunda revisión de la literatura disponible; se trata de una propuesta sólida y teóricamente congruente, que atiende a una realidad mundial, por lo cual es socialmente relevante. Para someterlo a comprobación, seleccioné instrumentos válidos y confiables: la mayoría de ellos necesitan de entrenamientos especializados y de múltiples observadoras, para lo cual asumí el compromiso de formar estudiantes de nuestra casa de estudios. Si bien describí el procedimiento en el apartado correspondiente, no ahondé en las dificultades encontradas, ni pormenoriqué en el titánico trabajo realizado.

El Doctorado en Psicología de la UNAM es reconocido por su *calidad internacional* en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por lo que las estudiantes tenemos la posibilidad de formar un comité tutor internacional y contamos con una beca de manutención mensual durante el tiempo del programa, así como con partidas presupuestales disponibles para realizar una estancia académica corta o viáticos para la presentación de resultados en un congreso nacional o internacional.

Formar parte de dicho programa de excelencia es un privilegio y contar con apoyo económico es sumamente valioso, no obstante, los recursos resultan insuficientes cuando existe la necesidad de capacitarse en distintos instrumentos, realizar viajes diversos y formar estudiantes/asistentes de investigación en México. En primer lugar, no me hubiera podido capacitar en los instrumentos ni conocer la teoría del apego a profundidad sin la generosidad de mis queridísimos Germán Posada y Olga Alicia Carbonell, pues me ayudaron a conseguir descuentos en los entrenamientos, alojamiento y facilidades varias: ¡pocas veces en mi vida me he topado con gente tan sencilla, cálida y sensible! Es un verdadero privilegio y honor cuando tus *senseis* se convierten en amigos. En segundo lugar, el proyecto no hubiera salido adelante sin otras fuentes de financiamiento, por lo que concluir esta investigación requirió una inversión económica importante, ya que gasté todos mis ahorros (alrededor de 4500 dólares estadounidenses) en los dos viajes de entrenamiento al extranjero, así como en la renta de espacios para formar a las estudiantes/asistentes de investigación; en impresiones, material y equipo; transportación; viáticos para las evaluadoras, además de un pago simbólico por su colaboración.

En tercer lugar, y como punto más importante, se encuentra la formación de recursos humanos: capacité a 18 personas, estudiantes de Psicología de Universidad Latinoamericana, Campus Florida; estudiantes de Psicología Educativa de la UPN, y colegas con Maestría y Doctorado en Psicoterapia Psicoanalítica. En respuesta a la falta de tiempo, motivación, compromiso, incentivos económicos y/o a que no todo el grupo cumplió con los requisitos de confiabilidad interobservador, el equipo se redujo y sólo salieron a campo cinco estudiantes de la UPN. Fue sumamente complicado entrenar a las observadoras, ya que yo mismo estaba recién formado, nunca había aplicado los instrumentos de evaluación y contaba con el apoyo y supervisión de los expertos, ¡pero a distancia!, por lo que otras variables dificultaron el proceso, como husos horarios, disponibilidad de tiempo y conexión a internet, por mencionar algunos.

Sumado a esto, la gran mayoría del material disponible está en inglés, por lo que tuve que realizar un arduo trabajo de traducción.

De forma paralela, inicié el contacto con distintas instituciones que ofrecen EI en México. Esto fue también problemático, pues lamentablemente la cultura de fomento y apoyo a la investigación en nuestro país es incipiente. Fueron diversas las juntas sostenidas con distintas instituciones (ver capítulo “Uno propone...”), hasta que las personas encargadas de los jardines infantiles del IMSS mostraron disposición y apertura. El que la investigación contara con el apoyo del personal de la Dirección General del Servicio de Guarderías del IMSS fue un arma de doble filo, pues si bien durante todo el proceso existió una respuesta empática y colaborativa, quizá la investigación tuvo sesgos y prácticas que pudieron evitarse. Ejemplo de lo anterior fue la selección de los cuatro jardines, ya que si bien cumplieron con los criterios de inclusión, su elección respondió en el fondo a que las autoridades sabían de antemano que los dueños de éstas accederían a participar (recuérdese que fueron jardines infantiles subsidiados). Al tratarse de una investigación con muestreo intencional que no buscó la generalización de los datos, no hubo problema alguno, empero, fue tal el entusiasmo de las autoridades y mío propio, que acordamos las fechas de ingreso a los jardines y demás pormenores dando por hecho que todas las CSP accederían. Si bien les expliqué el propósito del proyecto cara a cara a las CSP, entregué consentimientos informados y resolví dudas, quizá la voluntad de las agentes educativas estuvo coartada y lo vivieron como una orden, o simplemente se sintieron presionadas a acceder ante los acuerdos tomados por jerarquías de mando superiores.

Puede cuestionarse la prisa en el levantamiento de datos, sin embargo, los tiempos respondieron a las necesidades y demandas de la Dirección General y de cada uno de los jardines, así como a la disponibilidad de tiempo de las observadoras/estudiantes. Realizar un proyecto de investigación de esta envergadura resulta sobrecolector para una investigadora debutante, por lo que la experiencia ayuda a prever y mejorar detalles como los ya mencionados.

Pese a las dificultades descritas de manera breve en párrafos anteriores, el proyecto salió adelante decorosamente, cumpliendo estándares de calidad. Más importante aún, es que cumplí con uno de mis objetivos y compromisos de vida, esto es, la formación de investigadoras con responsabilidad social capaces de idear protocolos innovadores en el nivel teórico y metodológico. Las áreas de oportunidad son claras, sin embargo, se trató de mi debut como investigador y no esperaba productos libres de fallas, sino que yo mismo fuera capaz de reflexionar sobre éstas, proponer mejoras y seguir hacia adelante con la creación de una línea de conocimiento que genere propuestas cada vez más precisas.

La literatura disponible sobre la construcción de vínculos de apego CSP-niña es relativamente escasa, no obstante, son cada vez más las investigadoras latinoamericanas que, atendiendo a la inminente institucionalización de las niñas en nuestros países de origen, nos encargamos de estudiarlos. Llama la atención que se realizaron investigaciones simultáneas o paralelas y que no fue sino hasta principios del 2014, en la reunión bianual de la Red Iberoamericana de Apego, cuando se dilucidaron las similitudes en las propuestas, lo que dio como resultado la creación de un nodo de investigación encargado específicamente de explorar la formación de vínculos de apego con cuidadoras secundarias familiares y no familiares, el cual coordiné por dos años vía invitación del doctor Alan L. Sroufe.

Vale la pena seguir de cerca los trabajos y publicaciones venideras sobre el tema, del colega chileno Rodrigo Cárcamo (Universidad de Magallanes, Chile), de las colegas uruguayas Verónica Cambón y Paola Silva (Universidad de la República, Uruguay) y de la colega colombiana Jenny Amanda Ortiz (Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil). Sugiero que futuras investigaciones tengan en cuenta sus hallazgos y que utilicen una metodología mixta, iniciando con un estudio cualitativo de tipo etnográfico que permita aproximarse al fenómeno desde una óptica distinta y con técnicas diversas. Recomiendo realizar observación naturalística sin el apoyo de instrumento alguno, de manera que se creen categorías desde

lo observado y posteriormente se contrasten con lo que han reportado investigaciones basadas en la teoría del apego. Asimismo, este abordaje mixto permite realizar entrevistas a profundidad a las CSP y obtener datos más ricos para la interpretación. Un área específica a explorar en el intercambio con las CSP es su nivel de motivación, satisfacción laboral y *burnout*, pues no debe olvidarse que en México tanto el sistema educativo y de seguridad social como la sociedad misma, no reconocen ni remuneran de manera justa su quehacer.

Los jardines infantiles de instituciones de seguridad social como el IMSS tienen 2.5 más recursos económicos que los que se asignan para la población no derechohabiente (Myers *et al.*, 2013); es sabido que dentro de estos centros, los subrogados suelen tener mayores niveles de calidad, por lo que el correcto funcionamiento de los jardines, sus instalaciones, acondicionamiento, las representaciones mentales de apego de las CSP, la calidad de la interacción y los buenos resultados en el desarrollo sociocognitivo de las niñas participantes en este estudio, no son bajo ningún concepto un reflejo de la realidad nacional. Propongo replicar el modelo de Educación Inicial de Base Segura (EIBS) en jardines infantiles de derechohabientes, privados y de población sin acceso a seguridad social, sobre todo en los subsidiados por la Secretaría de Desarrollo Social, pues en la actualidad son los más abundantes y los menos regulados.

Esta experiencia, como la vida misma, encuentra contradicciones importantes, entre las que destacan el tiempo y la presión. Si bien recapacité sobre la importancia de hacer las cosas con mayor calma y meticulosidad, de poner límites a influencias externas y de formar equipos donde se compartan responsabilidades, el aprendizaje no hubiera sido significativo sin los desafíos encontrados; aunque finalizó la presión de cumplir con lo estipulado en el programa doctoral y con las demandas de los miembros del comité tutor, ahora tengo el honor de haber sido reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores, lo cual se torna en una nueva fuente de angustia por producir investigación de calidad y publicar artículos, lo cual,

infortunadamente, puede potenciar una competencia insana en búsqueda de reconocimiento, de figurar y de acumular “puntos”. Una vez que tengo más cimientos como investigador y tras haber ganado una plaza de profesor-investigador de tiempo completo, se posibilita el diálogo con colegas, así como con estudiantes de pregrado y posgrado para atraer su interés y formar equipos de investigación sólidos con mayores beneficios para éstos (becas, servicio social, elaboración de tesis, publicaciones, etc.). Resulta un tanto desalentador que ninguna de las asistentes de investigación que co-construyeron esta historia continuó documentándose en la teoría del apego y/o cercanas a mi persona, por lo que es lamentable que tras cuatro años de lucha aún no sea posible hablar de un equipo de investigación en relaciones vinculares en la Universidad Pedagógica Nacional (me atrevo a decir que en todo el país, pues las personas concienzudamente formadas en la teoría se cuentan con una mano y suelen enfocarse en cuestiones clínicas).

Pese a lo anterior, si algo me define es la perseverancia y “donde pongo el ojo, pongo la bala”, de manera que continuaré buscando gente para consolidar un equipo. Grupos de trabajo ya establecidos serán capaces de replicar el modelo y encontrar asociaciones más robustas entre las variables, tal como sucedió en Uruguay con el equipo que orgullosamente co-coordino.

Del año 2000 a la fecha se han hecho mejorías en el marco normativo mexicano, por lo que el desarrollo infantil temprano está más vigente en el discurso, en los programas y en los servicios, no obstante, aún queda mucho por hacer. Esfuerzos como los del IMSS son muy nobles, sin embargo, conceptualizan la calidad en términos de mecanismos de supervisión y mejora de procesos operativos, sin tener suficientemente en cuenta sus elementos interactivos, de manera específica, las representaciones mentales de apego de las CSP y las relaciones de base segura que construyen con las niñas, las cuales, como demostré empíricamente, se asocian con su desarrollo social y cognitivo. La teoría del apego ha documentado cómo las relaciones de base segura ofrecen una variedad de oportunidades

de aprendizaje bajo supervisión; interacciones exploratorias con objetos y personas que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo de la figura de apego (Seifer y Schiller, 1995).

Actualmente sabemos que los efectos de la asistencia a jardines infantiles en el desarrollo infantil temprano varían de acuerdo con la calidad de este mismo. La presente investigación se enfocó en el núcleo del proceso de calidad de los jardines: la interacción CSP-niña. Jardines de alta calidad como los evaluados, combinados con CSP sensibles, pueden moderar los efectos de la baja sensibilidad materna en el apego de la niña, por lo que, en congruencia con lo que indica la literatura especializada, la asistencia a este tipo de jardines puede considerarse un factor protector en el desarrollo infantil, independientemente de que las niñas formen vínculos de apego con sus CSP (*e.g.* Burchinal *et al.*, 2002; Gunnar *et al.*, 2009; NICHD ECCRN, 2002; Vandell *et al.*, 2010; Vermeer y Bakermans-Kranenburg, 2008). La falta de asociación entre la sensibilidad de las CSP y las conductas de base segura por parte de las niñas permite pensar que quizá las variables que influyen en la construcción de vínculos de apego seguro en el ámbito familiar son diferentes de las de la relación niña-CSP (Cortázar y Herreros, 2014). El desarrollo es un proceso dinámico en continua transformación, producto de interacciones ambientales, por lo que la vinculación con cuidadores familiares y no familiares repercute en su curso.

Investigaciones afines no han encontrado asociaciones consistentes entre la calidad del jardín y el nivel educativo de la CSP, en consecuencia, los aspectos psicológicos de la calidad toman especial relevancia, pues los promotores de política pública pueden enfocar sus esfuerzos en crear mecanismos de selección y promoción de personal que privilegien factores no académicos, de manera que las CSP obtengan una remuneración más digna y sientan que su trabajo es valioso. El reconocimiento a su labor puede frenar la habitual rotación de personal y así generar continuidad en el cuidado que reciben las niñas. CSP sensibles, sanas, motivadas y valoradas se encuentran en posibilidad de tomar cuantos cursos sea necesario

para aumentar su nivel académico y conocimiento sobre desarrollo infantil, por lo que sugiero que los tomadores de decisiones amplíen su visión y consideren aspectos psicológicos e interpersonales como precursores necesarios. La Educación Inicial de Base Segura (EIBS) ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje bajo la supervisión de CSP sensibles: va más allá de la provisión de estímulos y tiene la intención explícita de favorecer y enriquecer el desarrollo infantil, convirtiéndose en un valioso indicador de la calidad educativa para la primera infancia.

CAPÍTULO 8

EN BUSCA DE LA APLICABILIDAD

El *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (2013) es un excelente comienzo: se trata de un documento fruto de los profundos cambios ocurridos en 2011 y de una tentativa por contar con un “piso común” entre las distintas instituciones que brindan atención educativa en el nivel inicial en México (SNDIF, SEP, Sedesol, ISSSTE, Conafe, IMSS...). El hecho de que contemple dentro de sus fundamentos teóricos a la teoría del apego es vanguardista y atinado, no obstante, el documento presenta imprecisiones que deben ser modificadas. La teoría del apego se ha banalizado y desgraciadamente “todo mundo la conoce”, empero, el *Modelo* prueba cómo su simplificación crea malentendidos; espero que este libro ayude a clarificar conceptos y a impulsar a los diversos actores involucrados en la EI a realizar investigación empírica desde su trinchera.

En párrafos anteriores abordé las dificultades económicas y logísticas que tuve para entrenarme y capacitar al equipo de investigación, por lo que desde entonces tengo un fuerte compromiso con la formación de recursos humanos y la divulgación de la teoría en beneficio de las niñas latinoamericanas. Considero que la sensibilidad de las CSP y las conductas de base segura de las niñas pueden

evaluarse con instrumentos más breves y sencillos, por lo que me dí a la tarea de revisar instrumentos de lápiz y papel que no requieran entrenamiento especializado, ni de supervisión exhaustiva, y creé un banco de posibles reactivos a utilizar para cumplir con lo establecido en la dimensión “Desarrollo emocional, apego y vínculo”, del *Modelo*. Vale la pena hacer un alto en el camino y preguntarse cómo operacionalizar estos constructos en ambientes educativos. Son sumamente escasas las investigaciones serias orientadas por los postulados de Bowlby y Ainsworth en jardines infantiles y éstas se han realizado en Brasil, Chile, México y Uruguay. Además del objeto de estudio –jardines infantiles–, todas las investigaciones comparten un elemento común: evalúan las interacciones con instrumentos sofisticados que requieren una intensa capacitación previa (ver Salinas-Quiroz 2013, 2014, 2015; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015; Cárcamo *et al.*, 2014; 2015; Ortiz, en prensa, entre otros). Aunado a esto, el auge de la teoría del apego a la postre ha traído un abanico de oportunidades de capacitación: desde cursos de dudoso rigor académico (presenciales/en línea), hasta diplomados estructurados, pasando por territorios taquilleros como los de la crianza respetuosa y parentalidad positiva. Sea vía investigativa o interventiva, el prerrequisito (¿o la demanda?) es capacitarse, lo cual implica tiempo, dinero y esfuerzo.

La lógica neoliberal “certificadora” y “meritocrática” da para otro libro, pero resulta pertinente preguntarse hacia dónde vamos y cuál es la meta que se persigue: ¿Buscamos formar CSP expertas en teoría del apego o que las y los especialistas en EI sean sensibles a las necesidades de las niñas? ¿Pretendemos aumentar la carga a la ya sobre-demandada profesión docente con costosos entrenamientos/cursos u ofertar herramientas sencillas que hagan la vida de las CSP menos complicada?

Recapitulando, es posible afirmar que el apego es medible y que existen dos grandes clasificaciones: seguro e inseguro; ahora bien, ¿conocer sobre los estilos de apego tiene alguna utilidad directa en los jardines infantiles? ¿La seguridad o inseguridad del vínculo le

dice algo a la CSP? Más aún, ¿le da directrices sobre qué hacer o cómo proceder para favorecer relaciones de base segura? La SEP podría optar por la aplicación masiva del *Classroom Assessment Scoring System* (Class) y/o del *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R), pero en otros espacios he denunciado cómo muchos teóricos e investigadores del apego han sabido hacer negocio, de manera que crean herramientas de evaluación meritorias que buscan valorar la calidad, sí, pero dentro de un esquema por niveles que resulta incosteable. La *calidad* es un concepto subjetivo, construido y relativo, no uno objetivo, esencial y universal:

Para estos investigadores [Dahlberg, Moss y Pence, 1999] el concepto típico de calidad se ha construido dentro de la epistemología de la racionalidad moderna y técnica. En esta epistemología el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación en un mundo “moderno” e industrial. Este concepto de calidad es distinto al propuesto por una *epistemología posmoderna* que enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista para construir y describir una realidad. Este nuevo discurso, que demanda el diálogo o como veremos más adelante de una *conversación reflexiva*, es un proceso distinto a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos. Este diálogo o conversación requiere de hacer explícitos los valores de todos los participantes (Stake, 1973; House y Howe, 2000). Desde una epistemología posmoderna, “lo bueno” o “lo mejor” no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación (Acude, 2007, p. 23).

Un instrumento de evaluación posmoderno busca ser un estímulo para el diálogo, la reflexión y la negociación continua; no persigue la certificación según estándares preestablecidos. La existencia y aplicación de un instrumento para evaluar la calidad educativa como parte de un diagnóstico y seguimiento continuo puede ayudar a tener puntos de contacto entre diseñadoras de políticas

públicas, administradoras, directoras, CSP, familias, comunidades y niñas. La evaluación constituye una base sólida para proponer y adoptar programas individualizados de mejora: su finalidad es la de construir un conocimiento compartido con la comunidad educativa que se evalúa o autoevalúa. Un instrumento que no es fácil de aplicar no alcanza el propósito de obtener información a nivel nacional para dar seguimiento a la calidad de educación inicial y/o preescolar (Acude, 2007).

Debido a que he colaborado con colegas de la asociación civil “Hacia una cultura democrática” (Acude) y a que mi área de interés son los vínculos afectivos, desde el año pasado realicé una revisión concienzuda de los distintos instrumentos existentes y busqué rescatar y/o generar indicadores que empaten con el enfoque posmoderno de calidad educativa, de manera que:

- estimulen el diálogo;
- sirvan como diagnóstico;
- auxilien a proponer programas individualizados de mejora;
- favorezcan la continuidad del seguimiento;
- construyan un conocimiento compartido con la comunidad educativa, y
- sean de fácil aplicación.

Considero que la sensibilidad de las CSP y las conductas de base segura de las niñas pueden evaluarse *grosso modo* con indicadores sencillos que no requieran entrenamiento especializado, ni supervisión exhaustiva. Con este fin, creé un banco de indicadores que pueden ser utilizados en los jardines infantiles.

Dentro de los aspectos que sugiero que se tomen en cuenta para evaluar las relaciones de base segura en personas de 0 a 3 años están: 1) la llegada y salida de las niñas; 2) la hora del desayuno, almuerzo y comida; 3) la hora de la siesta; 4) el uso del lenguaje por parte de la CSP; 5) los métodos disciplinares de la CSP; 6) el involucramiento de la CSP; 7) el intercambio de miradas; 8) el intercambio de vocalizaciones; 9) el contacto físico promovido por

la CSP; 10) el contacto físico promovido por la niña; 11) el sostén; 12) la afectividad de la CSP; 13) la proximidad y cercanía de la CSP; 14) la aceptación de la CSP hacia las niñas; 15) la accesibilidad y responsividad de la CSP; 16) la cooperación o interferencia de la CSP; 17) la sensibilidad de la CSP a las comunicaciones de las niñas, y 18) las interacciones entre niñas guiadas por la CSP (ver Anexo 3)... ¡Espero que les sean de utilidad! No se trata de un instrumento validado, mucho menos estandarizado; no es tampoco una contribución mayor, ni un gran descubrimiento, ya que algunos de los indicadores habían sido previamente sugeridos y sólo los retomé y adecué. El conocimiento es patrimonio mundial y está para compartirse. Con las anteriores notas aclaratorias pretendo evidenciar que no es ni mi interés, ni mi motivación hacer negocio y que las tensiones y diferencias académicas *vs.* educadoras en muchas ocasiones no solucionan problemas reales.

Me parece infértil ofrecer una capacitación compleja sobre instrumentos de investigación complicados a las CSP. También me pregunto si las CSP están en disposición y disponibilidad de tomar un diplomado, aprender de neurobiología o implementar cursos de más de 20 sesiones/semanas que pretende fomentar el aprendizaje socioemocional.

Si bien los vínculos de apego son fundamentales en los procesos de desarrollo y aprendizaje, son igualmente importantes el juego, el lenguaje, el arte y la literatura, por mencionar sólo algunos tópicos. Las CSP precisan entender las bases teóricas de manera digerida y sencilla –como busca hacerlo el *Modelo*–, pero también tener claro qué y cómo evaluar. Mi percepción como no-educadora de jardín infantil es que el hecho de que nuestros modelos de atención y bases curriculares sean flexibles y abiertos dan cabida a todo y a nada, es decir, se habla de evaluación sumativa y formativa; de que cada uno imprima su huella y su manera de hacer las cosas; del respeto a la diversidad y a la pluralidad, así como de ciertos aprendizajes esperados, pero no profundizamos en el cómo, con actividades y ejemplos concretos y, más importante aún, con directrices graduales de hacia dónde ir.

Los 18 indicadores pretenden servir como una guía que encamine a las CSP a formar relaciones de base segura con las niñas. Si en “x” indicador una CSP se autoevalúa o es evaluada dentro de la casilla 1 –*Muchos desafíos*–, los enunciados de las tres casillas hacia su derecha pueden convertirse en una pauta de lo que puede hacer para mejorar. Una CSP que puntúa como *sin desafíos* en el indicador “y”, habrá cubierto también todo lo especificado en niveles inferiores (*muchos desafíos, varios desafíos, algunos desafíos y puntuales desafíos*).

Concibo la evaluación como un proceso colectivo donde es indispensable que se refleje más de una opinión, por lo que la auto y co-evaluación son vías privilegiadas. En la EI debe favorecerse el trabajo colegiado que tenga como eje la documentación de las niñas. La coevaluación consolidaría la práctica educativa y su función de acompañamiento, identificando las oportunidades de aprendizaje que se han presentado y la forma en que han sido o no aprovechadas (Acude, 2007). ¿Sería un disparate considerar la perspectiva de los padres y las madres? Me parece que es lo deseable, pero podemos discutirlo en otro momento. Observación, planificación y evaluación son indisolubles, pues acontecen simultáneamente y se nutren la una a la otra.

La unión hace la fuerza y este pequeño aporte desde la academia y el mundo de la investigación queda incompleto sin la experticia de las CSP. Encuentro particularmente complejo proponer actividades que fomenten vínculos de apego seguro, pues con franqueza, sé poco de currículum, planeación y demás: compartimos la pasión por la primera infancia, ¡pero las que están en el campo de batalla y las expertas son las CSP!

Los recursos más valiosos, los llamados recursos humanos, están en las salas, no fuera de los jardines. Nuestros esfuerzos deben encaminarse no sólo hacia el aprendizaje y desarrollo de la infancia temprana, sino hacia la creación de redes que sostengan a las CSP mediante la generación de recursos que enriquezcan su que-hacer cotidiano. Es posible transmitir postulados básicos de teorías

complejas, aplicarlos mediante actividades lúdico-didácticas y evaluarlos con el apoyo de indicadores sencillos, sin la necesidad de invertir miles de pesos en capacitación. Quizá, con todo el dinero que ahorraríamos, podríamos invertir en contratar más CSP y en ampliar/modificar los jardines. Que cada CSP tenga menos niñas a su cargo y que los grupos sean más reducidos, son elementos indispensables para el apego y el desarrollo sociocognitivo, para crecer con calidad.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. En C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (Eds.). *The place of attachment in human behavior* (pp. 3-30). Nueva York: Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S. (1977). Attachment Theory and its utility in cross-cultural research. En P. H. Leiderman, D. R. Tulkin y A. Rosenfeld (Eds.). *Culture and infancy. Variations in the Human Experiences* (pp. 49-67). Nueva York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). Systems for rating maternal care behaviors. En E. G. Boyer, A. Simon, G. Karafin y R. Karafin (Eds.). *Measures of maturation: An anthology of early childhood observation instruments 1* (pp. 67-172). Filadelfia: Research for Better Schools, Inc.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. En B. M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behavior* (pp. 67-104). Nueva York: Wiley.
- Ainsworth, M. D. S. y Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En B. M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behavior*, 4 (pp. 113-136). Londres: Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. y Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. P. M. Richards (Ed.). *The integration of a child in the social world* (pp. 99-135). Londres: Cambridge University Press.

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. y Stayton, D. J. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one year olds. En H. R. Schaffer (Ed.). *The origins of human social relations* (pp. 17-52). Nueva York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E, y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Bartholomew, K. y Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? En J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.). *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). Nueva York: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. III. Loss, sadness and depression*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. II. Separation*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. I. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bretherton, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and Its Relevance to Attachment Relationship. En K. E. Grossmann, K. Grossmann y E. Waters (Eds.). *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. Nueva York: Guilford Publications.
- Bretherton, I. e Munholland, K. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A Construct Revisited. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). Nueva York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Inglaterra: Open University Press/McGraw-Hill.
- Byng-Hall, J. (1999). Family and Couple Therapy. Toward Greater Security. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 625-645). Nueva York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. y Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Nueva York: Guilford Press.

- Cortázar, A. y Herreros, F. (2014). La importancia de la teoría del apego en ambientes alternativos de cuidado. En B. Torres Gómez de Cádiz, J. M. Causadías y G. Posada (Eds.). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (pp. 365-384). Madrid: Psimática.
- Emde, R. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and Parents with implications for prevention of psychosocial disorders. En P. M. Taylor (Ed.). *Parent infant relations*. Orlando, FL: Grune y Stratton.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspectives. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 395-433). Nueva York: Guilford Press.
- Hinde, R. A. (1988). Introduction. En R. A. Hinde y J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relationships within families* (pp. 1-4). Oxford: Clarendon Press.
- Hoffman, M. (1985). Affect, cognition and motivation. En R. Sorrento y E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of motivation and cognition* (pp. 244-280). Nueva York: Guilford.
- Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 671-687). Nueva York: Guilford Press.
- Howes, C. y Matheson, C. C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. En R. C. Pianta (Ed.). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Howes, C. y Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Nueva York: Teachers College.
- Howes, C. y Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 313-332). Nueva York: Guilford.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004a). Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos. En M. C. Juárez-Hernández (Comp.). *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (pp. 159-169). México: UPN.
- Kerlinger, F. y Lee, H. B. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lynch, M. y Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to Their Teachers. En R. C. Pianta (Ed.). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Magnuson, K. A., Ryhm, C. J. y Waldfogel, J. (2004). *Does prekindergarten improve school preparation and performance?* Cambridge: National Bureau of Economic Research.

- Metzinger, T. (2003). *Being no one: The self-model theory of subjectivity*. Cambridge: MIT Press.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L. y Martínez, A. (2013). *Diagnóstico Infantil Temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- Neuman, M. (2001). *Early Childhood Education: Critical Perspectives*. Paris: OCDE.
- Oppenheim, D. y Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. En E. Waters, B. Vaughn, G., Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Constructs, cultures, and caregiving: New growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 197-215.
- Ortiz, M. J. A., Bensaja dei Schiró, E. D., Carbonell, O. A. y Koller, S. H. (2013). Interventions for Enhancing Parenting Quality in Early Infancy. En M. L. Seidl-De-Moura (Ed.). *Parenting in South American and African Contexts*. ISBN: 978-953-51-1212-9, InTech, DOI: 10.5772/56974.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R. Clifford, R. M., Culkun, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P. y Rustici, J. (1999). *The children of the cost, quality and outcomes study go to School: Executive summary*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Piaget, J. (1977). *The Origin of Intelligence in the Child*. Londres: Penguin Books.
- Piaget, J. (1968). *Six Psychological Studies*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Nueva York: Basic Books.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. En R.C. Pianta (Ed.). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pianta, R. C., Hamre, B. y Stuhlman, M. (2003). Relationships between teacher and children. En W. H. Reynolds y G. E. Miller (Eds.). *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 199-234). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Posada, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En M. C. Juárez-Hernández. *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (pp. 13-22). México: UPN.
- Posada, G. y Waters, E. (2014). El sistema de comportamiento de cuidado: sensibilidad y apoyo de base segura. En B. Torres Gómez de Cádiz, J. M. Causadias y

- G. Posada (Eds.). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas* (pp. 75-97). Madrid: Psimática Editorial.
- Posada, G., Alzate, G., Carbonell, O., Plata, S. J. y Méndez, S. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad del cuidado en distintos contextos sociales y culturales. En H. Escobar Melo (Ed.). *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología* (pp. 81-96). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Posada, G., Carbonell, O. A., Plata, S. J., Pérez, J. y Peña, O. (2014). El Q-Sort del apego: una herramienta para evaluar la seguridad emocional en las relaciones de apego. En B. Torres Gómez de Cádiz, J. M. Causadias y G. Posada (Eds. y comp.). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*. Madrid: Psimática Editorial.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Rothbard, J. C. y Shaver, P. R. (1994). Continuity of Attachment across the Life Span. En B. Sperling y H. Berman (Eds.). *Attachment in Adults. Clinical Developmental Perspectives* (pp. 31-71). Nueva York: The Guilford Press.
- Sagi-Schwartz, A. y Aviezer, O. (2005). Correlates of Attachment to Multiple Caregivers in Kibbutz Children from Birth to Emerging Adulthood. The Haifa Longitudinal Study. En K. E. Grossmann, K. Grossmann y E. Waters. *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. Nueva York: The Guilford Publications.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From Neurons to neighborhoods: The Science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sroufe, L. A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press México.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (Ed.). *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 16. Development and policy concerning children with special needs* (pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. y Lambermon, M. (1992). The multiple caregiver paradox: Data from Holland and Israel. En R. C. Pianta (Ed.). *New directions for child Development: 57. Beyond the parent: The role of other Adults in children's lives* (pp. 5-27). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., y Richters, J. (1991). Learning to love: Mechanisms and milestones. En M. Gunner y A. Sroufe (Eds.), *Minnesota*

Symposia on Child Psychology. Vol. 23. Self Processes and Development (pp. 217-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. y Carlson, E. A. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 68-88). Nueva York: The Guilford Press.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*, 709-716.

Ainsworth, M. D. S. y Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, *46*, 331-341.

Ainsworth, M. D. S. y Marvin, R. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary D. S. Ainsworth. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *60*, 2-3.

Ahnert, L., Pinquart, M. y Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, *74*, 664-679.

Atkinson, L., Niccols, A., Paglia, A., Coolbear, J., Parker, K., Poulton, L., Guger, S. y Sitarenious, G. (2000). A meta-analysis of time between maternal sensitivity and attachment assessments: Implications for internal working models in infancy toddlerhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *17*, 791-810.

Aviezer, O., Sagi-Schwarz, A. y Koren-Karie, N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective. *Infant Behavior and Development*, *26*, 285-299.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*, 211-229.

Barnas, M. V. y Cummings, E. M. (1997). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care. *Infant Behavior and Development* *17*, 171-177.

Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to rearing influence: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, *8*, 182-186.

Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, *34*, 934-946.

Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*, 1-79.

Bornstein, M. H. y Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, *83*(1), 16-31.

- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. y Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Sciences*, 6, 2-11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. y Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for different associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Journal of Applied Developmental Sciences*, 4, 149-165.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a secure family base: Some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 34, 45-58.
- Carbonell, O. A., Plata, S. J. y Alzate, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(001), 115-140.
- Carbonell, O. A., Posada, G., Plata, S. J. y Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., De la Harpe, C., van der Veer, R. y van IJzendoorn, M. H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 1-15. DOI : 10.1007/s10566-014-9264-z
- Chao, R. (2001). Integrating culture and attachment. *American Psychologist*, 56, 822-823.
- Córdova, A. y Lartigue, T. (2004). Evaluación de dos casos de madres con VIH, mediante la Entrevista de Apego Adulto. *Perinatol Reprod Hum*, 18(2), 119-131.
- Crowell, J. A. y Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 3, 487-496.
- De Wolff, M. y van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. e Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescent's experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Friedman, S. y Boyle, D. E. (2008). Attachment in US children experiencing non-maternal care in the early 1990s. *Attachment and Human Development*, 10(3), 225-261.
- Gallese, V. (2005) Embodied Simulation: From neurons to phenomenal Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48.
- Gjerde, P. (2001). Attachment, culture and amae. *American Psychologist*, 56, 826-827.

- Green, B., Ferrer, C. y McAllister, C. (2007). How do relationships Support Parenting? Effects of Attachment Style and Social Support on Parenting Behavior in an At-Risk Population. *American Journal of Community Psychology*, 40, 96-108.
- Gunnar, M. R., Tagle, N. M. y Herrera, A. (2009). Stressor paradigms in developmental studies: What does and does not work to produce mean increases in salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 34, 953-967. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2009.02.010.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-976.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early Teacher child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Helmke, A. y Schrader, F. W. (1988). Successful Student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82(2), 70-75.
- Horppu, R. e Ikonen-Varila, M. (2001). Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 131-148.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-203.
- Howes, C. y Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachment. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C. y Segal, J. (1993). Children's relationships with alternative caregivers: The special case of maltreated children removed from their homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 71-81.
- Howes, C. y Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 7, 51-77.
- Howes, C. Hamilton, C. E. y Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Hamilton, C. E. y Phillipsen, L. C. (1998). Stability and Continuity of Child-Caregiver Relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. y Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. y Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.

- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education y Development*, 12 (1), 139-153.
- Kondo-Ikemura, K. (2001). Insufficient evidence. *American Psychologist*, 56, 825-826.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. y Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwarz, A., van IJzendoorn, M. H. y Ungerer, J. A. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 1021-1033.
- Main, M., Kaplan, K. y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 Serial, 209), 66-104.
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Teaching with affection: characteristics and determinant factors of quality in teacher student relationships. *Journal Childhood Adolescent and Family*, 1(1), 39-60.
- Martínez, C., y Santelices, M. P. (2005). Evaluación del apego en el adulto: una revisión. *Psyche*, 14(1), 181-191.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Downer, J. T. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(2), 732-749.
- Mesa, A. M. y Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 689-701.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2003). Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74, 1936-1662.
- NICHD ECCRN (2002). Child-care structure à process à outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- NICHD ECCRN (1997). Child in the first year of life. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 340-360.

- Niever, M. y Becker, B. (2007). Sensitivity as a privileged predictor of attachment: a second perspective on De Wolff and van IJzendoorn's Meta-analysis. *Social Development, 17*, 102-114.
- O'Connor, E. y McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal, 44* (2), 340-309.
- Oppenheim, D., Sagi, A. y Lamb, M. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socio-emotional development four years latter. *Developmental Psychology, 24*, 427-433.
- Ortiz, J. A., Borré, A., Carrillo, S. y Gutiérrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(1), 71-86.
- Owen, M. T., Klausli, J. K., Mata-Otero, A. y Caughy, M. (2008). Relationship-focused childcare practices: Quality of care and child outcomes for children in poverty. *Early Education and Development, 19*, 302-329.
- Pederson, D. R. y Moran, G. (1995a). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-Sort measures of infant-mother interaction. En E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60* (2-3), 111-132.
- Pederson, D. R. y Moran, G. (1995b). Appendix B. Maternal Behavior Q-set. En E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60* (2-3), 247-254.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K. Ghesquire, K. y Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development, 61* (6), 1974-1983.
- Peisner-Feinberg, E. S. y Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer-Quarterly, 43*(3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Lynn Kagan, S. L. y Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*, 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32* (1), 15-32.

- Pianta, R. C. y La Paro, K. M. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, abril, 24-29.
- Pianta, R. C. y Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Association with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C. y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Social Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. y Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. y Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102 (2), 225-238.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. y Bennet, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. y Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's school adjustment. *Developmental and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. y Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.
- Posada, G., Carbonell, O., Alzate, G. y Plata, S. J. (2004). Trough Colombian lenses: Ethnographic and conventional analyses of maternal care and their associations with secure base behavior. *Developmental Psychology*. 40(4), 508-518.
- Posada, G., Jacobs, A., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R. y Arenas, A. (1999). Maternal Care and Attachment Security in Ordinary and Emergency Context. *Developmental Psychology*, 35(6), 1379-1388.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R. y Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38(1), 67-78.
- Posada, G., Kaloustian, G., Richmond, M. y Moreno, A. J. (2007). Maternal secure base support and preschoolers' secure base behavior in natural environments. *Attachment & Human Development*, 9(4), 393-411.
- Posada, G., Ting, L., Trumbell, J., Kaloustian, G., Trudel, M., Plata, S. J., Peña, P. P., Perez, J., Tereno, S., Dugravier, R., Coppola, G., Constantini, A., Cassibba, R., Kondo-Ikemura, K., Nóbrega, M., Haya, I. M., Pedraglio, C., Verissimo, M., Santos, A. J., Monteiro, L. y Lay, K. L. (2013). Is the Secure Base Phenomenon Evident Here, There, and Anywhere? A Cross-Cultural Study of Child Be-

- havior and Experts' Definitions. *Child Development*, 84(6), 1896-1905 DOI: 10.1111/cdev.12084
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J. y Lay, K. (1995). Is it easier to use secure mother as a secure base? Attachment Q-Sort correlates of the Adult Attachment Interview. En E. Waters, B. Vaughn, G. Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. New Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3 Serie 244), 133-178.
- Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309-325.
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La Aljaba*, 13(13).
- Roisman, G. y Fraley, R. C. (2008). A behavior-genetic study of parenting quality, infant attachment security, and their covariation in a nationally representative sample. *Developmental Psychology*, 44, 831-839.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. y Morelli, G. (2000). Attachment and cultures: Security in United States and Japan. *American Psychologist*, 56, 1093-1104.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. y Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development*, 73, 1166-1186.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K.S., Shoham, R., Dvir, R. y Estes, D. (1985). Security of infant-mother, -father, and -metapelet attachment among kibbutz-reared Israeli children. En I. Bretherton, y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2. Serial No. 209), 257-275.
- Sagi, A., van IJzendoorn, M. H., Scharf, M., Joels, T., Koren-Karie, N. y Aviezer, O. (1997). Ecological constraints for intergenerational transmission of attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 287-299.
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3).
- Salinas-Quiroz, F. y Rosales, A. L. (2016). La agenda pendiente de la Educación Inicial y Preescolar en México: Sexualidad Integral. *Educación*, 25(49).
- Salinas-Quiroz, F. y Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1051-1063.

- Salinas-Quiroz, F., Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37.
- Salinas-Quiroz, F., Juárez-Hernández, M. C., García, R., Lozano-Verduzco, I. y Pérez, G. (en prensa). Capacidades sociales y cognitivas en niñas y niños de dos años. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., Cruz-Martínez, L. M., Posada, G. y Carbonell, O. A. (2014). Aproximación psicométrica al uso de los Q-Sorts en contextos de Educación Inicial. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1595-1611.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., De Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G. y Carbonell, O. A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.
- Santelices, M. P. y Olhaberry, M. (2009). Asistencia temprana a salas cunas y patrones de apego infantil: Una revisión. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 101-111.
- Seifer, R. y Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment. En E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3 Serial 244), 146-174.
- Shaver, P. R., Belsky, J. y Brennan, K. A. (2000). The adult attachment interview and self-reports of romantic attachment: Associations across domains and methods. *Personal Relationships*, 7, 25-43.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. y Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 90-60.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. y Connell, J. P. (1998). Individual differences in the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(254), 1-231.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E. y Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Sroufe, A. L. y Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Toth, S. y Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning. *Journal of School Psychology*, 34, 247-266.
- Triana, A. N., Ávila, L. y Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 933-945.

- van IJzendoorn, M. H. (1995) Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8-27.
- van IJzendoorn, M. H. y Sagi, A. (2001). Cultural blindness or selective inattention? *American Psychologist*, 56, 824-825.
- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans-Kranenburg, M. J. y Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q-Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75, 1188-1213.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. y the NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81, 737-756. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vaughn, B. E. y Waters, E. (1990). Attachment Behavior at Home and in the Laboratory: Q-Sort Observations and Strange Situation Classifications of One-Year-Olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.
- Vermeer, H. J. y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: bridging the gap, *Attachment & Human Development*, 10(3), 263-273.
- Waters, E. (1995). Attachment Q-set items. En E. Waters, B. Vaughn, G. Posada y K. Kondo-Ikemura (Eds.). *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3, Serial 209), 255-265. DOI:10.1111/j.1540-5834.1995.tb00214.x
- Waters, E., y Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164-172.
- Waters, E., y Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.). *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial 209), 41-65. DOI:10.2307/3333826
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M. y Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 211-234.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Enciso, A. (25 de junio, 2012). Recibirá Calderón premio de la ONU por el programa Estancias Infantiles. *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/25/sociedad/045n1soc>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Censo de Población y Vivienda 2010, Tabulados del Cuestionario Básico. Fecha de elaboración 8-02-2011. Población total por Entidad Federativa y edad desplegada según sexo. Recuperado de www3.inegi.org.mx/.../TabuladosBasicos/LeerArchivo.aspx?ct...c...

Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2012). Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras (2006-2012). Recuperado de <http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/programasfed/estanciasinfantiles.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf

Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (2013a). *Información de guarderías*. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/guarderias/Pages/index.aspx>

IMSS (2013b). *Encuesta Nacional de Satisfacción a Usuarios de Guarderías*. Septiembre, 2013. Recuperado de http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/estadisticas/2013Sep_GuarderiaResultados.pdf

IMSS (2012). Memoria Estadística 2012 del IMSS. Capítulo XI Guarderías. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/estadisticas/financieras/Pages/memoriaestadistica.aspx>

Metcalf, G. (2010). *John Bowlby: Rediscovering a systems scientist*. International Society for the Systems Sciences. Recuperado de http://iss.org/John_Bowlby_-_Rediscovering_a_systems_scientist.pdf

UNESCO (2012). *Education for All global monitoring report, 2012: Expanding equitable early childhood care and Education is an urgent need*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf>

OTRAS FUENTES

Acude (2007). *Manual de aplicación de la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares, 5.0*. México: Hacia una cultura democrática (Acude).

- Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health: A report prepared on behalf of the World Health Organization*. Bulletin of the World Health Organization, 1951, 3, 355- 534.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *A report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs: Is Early Intervention Effective?* Washington: Office of Child Development-DHEW.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. y Barbarin, O. (2005). *Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teaching, instruction, activities, and caregiver sensitivity*. Manuscrito inédito.
- Byng-Hall, J. (1997). The secure family base. En ACPP Occasional Papers, *Bonding and attachment 14* (pp. 27-30). Londres: Association for Child Psychology and Psychiatry.
- Cambón, V. y Salinas-Quiroz, F. (2015). Educación Inicial de Base Segura. Estudio Transcultural. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Subcomisión de Proyectos I+D. Uruguay: Universidad de la República (Udelar).
- Carbonell, O. A. (24 de octubre, 2011). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. Conferencia presentada en el evento de divulgación Calidad del cuidado de la primera infancia en el Marco de la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia: “Quiéreme bien, Quiéreme hoy”, Bogotá, Colombia.
- Contreras de la Cruz, C. O. (2017). Sensibilidad de cuidadoras primarias y secundarias y relaciones de base segura con niños/as que asisten a Centros de Educación Inicial. (Tesis inédita de licenciatura). México: UPN.
- DOF (2011). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. México: Segob.
- DOF (2011). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Diario Oficial de la Federación. México.
- DOF (1998). *México ha suscrito y adoptado los derechos de los niños*. Diario Oficial de la Federación. México.
- García-Castrejón, R. y Pérez-Ramírez, G. (2014). *Estudio comparativo de capacidades cognitivas y sociales en niños de 2 años de edad que asisten a estancia infantil y niños que no asisten a estancia infantil* (Tesis de licenciatura inédita). México: UPN.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda 2010*. Consulta interactiva de datos. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI-STPS (2012). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2012. Segundo trimestre. Consulta interactiva de datos*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

- IMSS (2014). *Ley del Seguro Social*. Instituto Mexicano del Seguro Social. México.
- Juárez-Hernández, M. C. (2007). *Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares: Resumen*. México: Acude/UPN.
- Juárez-Hernández, M. C. (2006). Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares. En T. Bertussi (Ed.). *Anuario Mexicano Visión Retrospectiva 2005*. México: Porrúa-UPN.
- Juárez-Hernández, M. C. (2005). ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación infantil? *III Encuentro de Educación Infantil y Preescolar*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, SEP.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004b). *Traducción al castellano del MBQS*. Manuscrito inédito. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes, UPN- Ajusco, México.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004c). *Traducción al castellano del AQS*. Manuscrito inédito, Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes, UPN-Ajusco, México.
- Juárez-Hernández, M. C. y Delgado, A. O. (2009). Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso. En G. T. Bertussi (Ed.). *Anuario Mexicano Visión Retrospectiva 2005*. México: Porrúa-UPN.
- Juárez-Hernández, M. C., y Delgado, A. O. (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. Conferencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (Comie) Mérida, México.
- Juárez-Hernández, M. C. y Garduño, T. (2013). *Evaluación de la calidad y acompañamiento de Centros de Atención Infantil en el Distrito Federal*. Manuscrito inédito, Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes, UPN-Ajusco, México.
- Juárez-Hernández, M. C., Del Valle, L., Delgado, A. O., Pérez, G., Tlalpachícatl, N. y De Castro, F. (2013). *Validación de dos escalas de capacidades cognitivas y sociales para niños de uno y dos años*. Manuscrito inédito. Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes, México: UPN-Ajusco.
- Main, M., Goldwyn, R. y Hesse, E. (2002). *Adult attachment scoring and classification systems*: University of California.
- Moreno-García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Nóblega, M. (2012). *Conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de los Olivos* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

- Oren, M. (2006). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Estatal de Florida, EUA.
- Ortiz, M. J. A. y Nieto, S. C. J. (2012). *El Modelo Bioecológico en la Comprensión del Desarrollo Humano Temprano*. Centro de Estudios Psicológicos CEP-Rua.
- Pardo, L. M. (1999). Diagnóstico preliminar del maltrato infantil en el departamento de Sucre. Los Derechos de la Niñez y la Juventud: Primer Encuentro Interuniversitario. Bogotá: UNICEF.
- Posada, G. (2002). *Caregiving and secure base behavior: An ethnographic study*. Conferencia presentada en la conferencia anual de The International Society for the Behavioral Development, Ottawa, Ontario, Canadá.
- Sagi, A. y Posada, G. (2002). *Attachment and culture*. Simposio presentado en la conferencia anual de The International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, Ontario, Canadá.
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo socio-cognitivo infantil* (Tesis doctoral inédita). México: UNAM.
- Salinas-Quiroz, F. (2013). Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la Educación Inicial. *Memorias Electrónicas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1-11.
- Salinas-Quiroz (2014). *Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo socio-cognitivo infantil* (Tesis inédita de doctorado). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007). *Estado del Arte de la Educación Inicial en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2003). *Revisión de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- STPS (2012). *Ley Federal del Trabajo*. México: Secretaría de Trabajo y Previsión Social.
- Tanner, J. M. e Inhelder, B. (1971). *Discussions on Child Development: A consideration of the biological, psychological, and cultural approaches to understanding of human development and behavior. The Proceedings of the Meetings of the World Health Organization Study Group on the Psychobiological Development of the Child, Geneva 1953-1956*. Nueva York: International Universities Press.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York.

-
- Waters, E. (2002). *Attachment theory: It is relevant universally?* Debate en la Bienial International Conference of Infant Studies, Toronto, Canadá.
- Waters, E., Posada, G., y Vaughn, B. E. (1994). *The Attachment Q-Set: Hyper-text advisor*. Software inédito. State University of New York at Stony Brook, Department of Psychology.
- Waters, H. S. y Rodrigues-Doolabh, L. (2004). *Manual for decoding secure base narratives*. Manuscrito inédito. State University of New York at Stony Brook.
- Waters, H. S. y Rodrigues-Doolabh, L. (2001). Are attachment scripts the building blocks of attachment representations? Narrative assessment of representations and the AAI. En H. Waters y E. Waters (Chairs). *Narrative Measures of Attachment for Adults*. Poster symposium presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

ANEXOS

ANEXO 1

MÉXICO
GOBIERNO DE LA REPÚBLICA



EL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

Otorga la presente

Constancia

a: Mtro. Fernando Salinas Quiroz

Por su participación en el

Curso – Taller “Reinventando la Calidad en el Servicio”

Centro Vacacional IMSS Atlixco-Metepec, Puebla

Del 10 al 14 de marzo de 2014

Lic. Flor García Ortiz

Coordinadora del Servicio de Guardería
para el Desarrollo Integral Infantil

Lic. Cristina González Medina

Directora de Prestaciones Económicas y Sociales

ANEXO 2

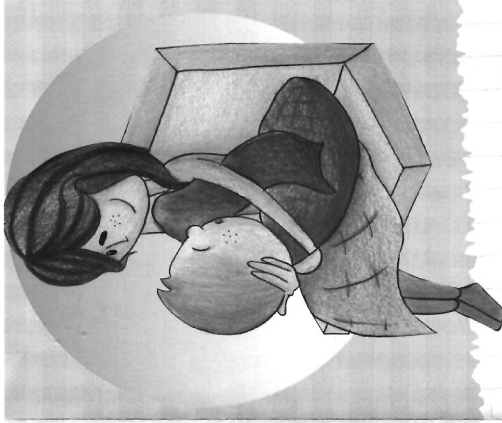
Algunos tips

- Aprende los ritmos naturales de tu bebé y trata de hacer rutinas alrededor de éstos
- Es normal y necesario que los bebés busquen y obtengan continuamente contacto físico y visual
- No le hace bien llorar por mucho tiempo, generalmente lloran por incomodidades reales y no por chantaje o ganas de molestar

Tu hijo(a) desarrolla un apego seguro cuando ha aprendido que puede expresar lo que necesita, y a confiar en que estarás dispuesto a entregárselo.

Fuentes:

- Juárez-Hernández, M.C. (2004) Influencia cultural en el vínculo madre-infante. UPN, México.
- Posada, G. Alzate, G., Carbonelli, O., & Piata, S.J. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad del cuidado en distintos contextos sociales y culturales. en Escobar Melo, H. Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología. 1a ed. Bogotá: Editorial PUJ.
- Salinas-Quiroz, F. (2013) Fenómeno de la base segura y desarrollo socio-cognitivo en Educación Inicial. Tesis doctoral, Facultad de Psicología UNAM, México, D.F.



**NADIE NOS ENSEÑA
A SER PADRES ...**



Instrumento de Comunicación Interna al Personal

Para conocer más de este y otros temas, escanea este código con tu celular



Visita la página:
www.imss.gob.mx/guarderias/padres

**DIRECCIÓN DE PRESTACIONES
ECONÓMICAS Y SOCIALES**

**COORDINACIÓN DEL SERVICIO DE
GUARDERÍA PARA EL DESARROLLO INFANTIL**

www.imss.gob.mx/guarderias/padres
Informes al 01 800 837 83 83
comunicacion.padres@imss.gob.mx

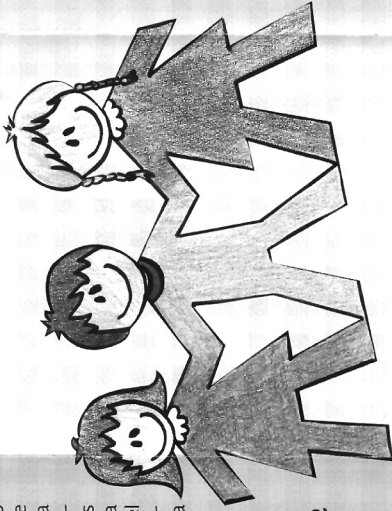


El IMSS pretende estrechar el vínculo con los padres usuarios del servicio de guardería, a través de una estrategia de comunicación directa, proporcionándoles información útil sobre diferentes temas de interés relacionados con la nutrición, autocuidado de la salud, el desarrollo físico, cognitivo y afectivo-social, así como tópicos sobre la discapacidad.

Tenemos algo importante que decirte sobre el apego...

Entender las señales y necesidades de tu hijo(a) y responder a éstas de manera apropiada, le ayudarán a sentirse valioso, seguro y pensar en los demás. Los bebés comunican sus necesidades a través de movimientos corporales, expresiones faciales y el llanto.

No es una tarea fácil entender siempre lo que quieren decir, pero si estás atento(a), eres observador(a) y sensible, aprenderás rápidamente, así tu bebé se sentirá en un ambiente seguro, confortable que estimula la relación entre ambos y lleva a la formación de un vínculo positivo, que lo acompañará durante toda su vida.



La relación afectiva es dinámica, progresiva y continua, y crece en la rutina de la vida diaria. La percepción que tenga el niño(a) acerca de sí mismo y del mundo invariablemente dependerá de la respuesta de los adultos que lo rodean.

Debido a que la maduración humana es un proceso lento, las y los niños tardan en aprender a consolarse y autorregularse, necesitan de una respuesta repetida, consistente y comprensiva del adulto que los cuida, para que aprendan a hacerlo solos.

Cuando respetas sus sentimientos, satisfaces sus necesidades y tratas de entender lo que te quiere decir con determinados comportamientos, nutres sus emociones y facilitas la comunicación y conexión con él. Para tratar de entender qué le pasa, pregúntate ¿qué me quiere decir con este comportamiento?

Apóyalo y fomenta que explore el mundo, brindándole siempre, ambientes seguros, permaneciendo cercano y, si tienes que estar en otro espacio, dejáselo saber.

Muestra interés en sus actividades y participa de manera entusiasta en sus juegos; deja que en éstos tome las riendas y dirija.

El apego es un vínculo afectivo en el que "el otro" es una persona única y especial con la que quiere mantener cercanía, porque le brinda seguridad para que explore su mundo.

Desde su nacimiento, el niño(a) establece relaciones emocionales con las personas que lo cuidan, principalmente con sus papás. Contar con esta base segura, lo fortalece para interactuar emocionalmente con otras personas, como abuelos, tíos y con cuidadoras en la guardería, esto les permite ampliar su círculo de afectos, porque se siente amado y protegido.

ANEXO 3

Dimensión: Desarrollo emocional, apego y vínculo

Llegada y salida de las niñas y los niños				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
A menudo la/el educador/a niega el saludo a los niños y niñas.	La/el educador/a no organiza bien la despedida. No se les permite a los padres y madres que acompañen a los niños y niñas a la sala.	La/el educador/a saluda cálidamente a la mayoría de los niños y niñas: parece alegrarse; comparten sonrisas. La/el educador/a organiza bien la despedida: niñas y niños están preparadas(os) para la salida. Se les permite a los padres y las madres acompañar a los niños y niñas a entrar a la sala.	La/el educador/a saluda individualmente a cada niño y niña. La despedida es agradable (sin prisas, se dan abrazos y se personaliza la despedida). La/el educador/a conoce y saluda cálidamente a los padres y las madres.	La/el educador/a ayuda a las/os niñas/os a involucrarse en las actividades recién llegan. La/el educador mantiene a las/os niñas/os ocupadas/os hasta el final: no hay periodos prolongados sin actividad. La/el educador/a usa el momento de saludo y despedida para compartir información con los/as p/madres.
Notas:				
Observaciones:				

Hora de desayuno, almuerzo y comida				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. El horario es inadecuado, pues las niñas y los niños esperan aunque tengan hambre.</p> <p>2. Atmósfera social negativa: personal rudo, obligan a las niñas y los niños a comer.</p>	<p>1. El horario es apropiado.</p> <p>2. Atmósfera caótica.</p>	<p>1. Atmósfera de no castigo.</p> <p>2. Se incluye a la mesa niñas y niños con alguna discapacidad.</p>	<p>1. La mayoría del personal se sienta con las niñas y los niños.</p> <p>2. Atmósfera social agradable.</p> <p>3. Se anima a los niños y niñas a comer independientemente (se proporcionan cubiertos pequeños).</p>	<p>1. Los niños y las niñas ayudan (ponen la mesa, se sirven ellos mismos, recogen la mesa, limpian lo que se derrama).</p> <p>2. Son momentos para la conversación (el personal les anima para hablar sobre acontecimientos del día, sus intereses... Hablan entre sí).</p>
Notas:				
Observaciones:				

Hora de la siesta				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. El horario es inapropiado para la mayoría de los niños y las niñas.	1. Se proporciona poca supervisión.	1. El horario es apropiado para la mayoría. 2. Hay bastante supervisión: ambiente calmado y sin castigos.	1. El/la AE ayuda a las niñas y los niños a relajarse (juguetes blandos para abrazar, música suave, caricias/masaje). 2. El espacio anima al descanso (luz suave, calmado).	1. El horario es flexible para alcanzar las necesidades individuales (existen espacios para ello) 2. Existen provisiones para aquellos que se levantan antes y aquellos que no duermen (jugar calmadamente o ir a espacios aparte).
Notas:				
Observaciones:				

Uso del lenguaje por parte del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. Apenas responde cuando las niñas y los niños hablan.</p> <p>2. La mayor parte del día desanima a que los niños y las niñas hablen.</p>	<p>1. Le habla a los niños y niñas principalmente para controlar su comportamiento y llevar a cabo las rutinas.</p>	<p>1. Hay algunas conversaciones con las/os niñas/os, pero suelen ser respuestas cortas, monosilábicas.</p> <p>2. Les permite a las niñas y los niños que hablen la mayor parte del día.</p>	<p>1. Muchas conversaciones con las/os niñas/os durante el juego libre y las rutinas: intercambian información mientras interactúan</p> <p>2. Añade información para expandir las ideas presentadas por las niñas y los niños.</p> <p>3. Anima la comunicación entre los niños y las niñas, incluyendo a aquellos/as con alguna discapacidad.</p> <p>4. Les recuerda que se escuchan unos a otros.</p>	<p>1. Mantiene conversaciones individuales con la mayoría de los niños y las niñas.</p> <p>2. Les pregunta: ¿Qué? y ¿Dónde?, a niños y niñas más pequeños; ¿Por qué? y ¿Cómo?, a niños y niñas mayores.</p>
Notas:				
Observaciones:				

Métodos disciplinares del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Controla a niños y niñas con métodos severos (azotes, gritos, encerrarlos/as, retirarles la comida).	1. Carece de disciplina con lo cual hay poco orden o control. 2. Las expectativas sobre el comportamiento son muy inapropiadas para la edad y nivel de desarrollo de las niñas y los niños (e.g. todos han de estar calladas/os en las comidas).	1. No usa castigos físicos ni métodos severos. 2. Normalmente mantiene el control para evitar que los niños y las niñas se hagan daño entre sí. 3. Las expectativas sobre el comportamiento son muy apropiadas para la edad y el nivel de desarrollo.	1. Usa métodos efectivos, sin la necesidad de recurrir al castigo: presta atención a los comportamientos positivos; las(os) dirige hacia actividades aceptables. 2. En su planeación evita conflictos y promueve la interacción adecuada según la edad (e.g. duplica juguetes disponibles; aquellos/as con un juguete favorito son protegidos/as para jugar). 3. Reacciona consecuentemente con el comportamiento de las niñas y los niños (mismas reglas y estrategias entre todas/os las/os educadores/as).	1. Involucra a los niños y las niñas a que resuelvan sus conflictos y problemas (verbalizar y sensibilizar a las niñas y los niños con los sentimientos de los demás). 2. Usa actividades para ayudar a los niños y niñas a que entiendan habilidades sociales (e.g. cuentos para trabajar conflictos comunes). 3. Busca ayuda de otros profesionales (e.g. psicólogos/as).
Notas:				
Observaciones:				

Involucramiento del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. No son responsables o no se involucran con los niños y niñas (e.g. las/os) ignoran y parecen distantes o fríos).</p> <p>2. Las interacciones son desagradables (voz irritada o estresada).</p> <p>3. El contacto físico se usa principalmente para controlar (apresurándolos/as o dando abrazos o cosquillas no deseadas).</p>	<p>1. Pocas o ningunas interacciones desagradables.</p>	<p>1. Normalmente responde a los niños y niñas de una manera cálida y para apoyar (parecen estar relajados/as, sonrientes, satisfechos/as).</p> <p>2. Respeta a los niños y niñas (escucha atentos, mira, no discrimina, son justos/as).</p>	<p>1. Muestra calidez a través del contacto físico apropiado (devuelven abrazos).</p> <p>2. Responde de manera simpática para ayudar a niños o niñas indispuestas, heridas o enfadadas.</p>	<p>1. Parece disfrutar estar con los niños y las niñas.</p> <p>2. Anima el desarrollo del respeto mutuo entre niños, niños y adultas (espera a que paren de hacer preguntas para contestar; anima a que los niños y las niñas escuchen cuando un adulto habla).</p>
Notas:				
Observaciones:				

Intercambio de miradas				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Miradas evasivas a la cara del niño/a. 2. Evita mirar la cara del niño/a.	1. Rara vez mira al niño/a cara a cara.	1. Ocasionalmente mira al niño/a a la cara.	1. Frecuentes miradas a la cara del niño/a.	1. Fija la mirada a la cara del niño/a por periodos largos.
Notas:				
Observaciones:				

Intercambio de vocalizaciones				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Callada/o, nunca vocaliza.	1. Palabras escasas o murmullos.	1. Ocasionalmente vocaliza para el/la niño/a.	1. Frecuentemente habla y murmura, conversa y hace sonidos.	1. Vocalizaciones intensas todo el tiempo.
Notas:				
Observaciones:				

Contacto físico promovido por el/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Nunca toca al niño/a.	1. Rara vez toca al niño/a.	1. Ocasionalmente toca al niño/a.	1. Frecuentemente toca al niño/a.	1. Si el niño/a está cerca, siempre lo/a toca.
Notas:				
Observaciones:				

Contacto físico promovido por el/la niño/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Siempre evita ser tocada/o por el/la niño/a.	1. Frecuentemente evita ser tocada por el/la niño/a.	1. Ocasionalmente evita ser tocado/a por el/la niño/a.	1. Rara vez evita ser tocado/a por el/la niño/a.	1. Nunca evita ser tocado/a por el/la niño/a.
Notas:				
Observaciones:				

Sostén				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Rechaza al niño/a alterado/a empujándolo/a o lo/a toma alejado/a de su cuerpo.	1. Sostiene al niño/a en forma tiesa o rara, no relajada.	1. Apoya al niño/a sobre su pecho u hombro brevemente.	1. Amolda su cuerpo al niño/a y mantiene contacto hasta que se tranquiliza.	1. Inclina el cuerpo hacia el/la niño/a, luego lo/a sostiene amoldándolo/a su cuerpo.
Notas:				
Observaciones:				

Afectividad del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Siempre está intensamente angustiada/o y temerosa/o.	1. Frecuentemente irritable, temerosa/o o apática/o.	1. Ansiedad moderada o poco agrado.	1. Tensión ocasional. En general sonríe.	1. Siempre sonriente.
Notas:				
Observaciones:				

Proximidad y cercanía del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
1. Se va de la sala.	1. Frecuentemente fuera del alcance del/la niño/a o en el rincón de la sala.	1. Se para o se sienta intermitentemente dentro del alcance del/la niño/a.	1. Contacto físico frecuente con los niños y las niñas.	1. Siempre en contacto físico con los niños y las niñas.
Notas:				
Observaciones:				

Aceptación del/la educador/a hacia los/as niños/as				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. Es claramente rechazante hacia las/os niñas/os.</p> <p>2. Los sentimientos positivos son frecuentemente abrumados por el resentimiento, la ira y el rechazo.</p> <p>3. Suele quejarse frecuentemente sobre sus actividades y/o sobre comportamientos específicos de las/os niñas/os.</p>	<p>1. Coloca a los/as niños/as lejos cuando no hacen lo que quiere.</p> <p>2. A pesar de que hace un esfuerzo por recuperar lo positivo, se enfoca en aquellos aspectos negativos de las y los niños.</p> <p>3. En tono de broma, pero hace comentarios "duros" sobre los/as niños/as.</p> <p>4. Es impaciente.</p>	<p>1. Si bien existen momentos positivos de disfrute en la interacción, toma los comportamientos negativos de los/as niños/as como algo personal (rabia, frustración o preferencia por otras/os compañeras/os).</p> <p>2. En ocasiones, es impaciente e irritable, rechazando a las/os niñas/os cuando dejan de ser complacientes.</p> <p>3. Frecuentemente señala que las niñas y los niños prefieren a sus colegas.</p>	<p>1. Equilibra sus sentimientos: hay más aceptación en la/el AE, que irritación y resentimiento.</p> <p>2. Es generalmente paciente con las/os niñas/os: su aceptación se ve genuina, no es sobrecomplaciente, ni parece "sufrir" con su quehacer cotidiano.</p>	<p>Acepta incluso conductas que en ocasiones son hirientes o irritantes.</p> <p>Valora que las/os niñas/os tengan voluntad propia, incluso si se opone a la suya.</p> <p>Respeto a las niñas y los niños como individuos: incluso en los momentos de enojo.</p>
Notas:				
Observaciones:				

Accesibilidad y responsividad del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. Está tan preocupada/o con sus propios pensamientos y actividades la mayoría del tiempo, que no nota a las/os niñas/os.</p> <p>2. No mira a las niñas y niños, ni les corresponde la mirada.</p> <p>3. Si no tiene a las niñas/os enfrente, parece olvidar su existencia.</p> <p>4. Interviene, característicamente, para su propia planeación y/o conveniencia.</p>	<p>1. Ocasionalmente parece responsiva/o a las conductas y señales de las/os niñas/os, pero domina la inaccesibilidad.</p> <p>2. Parece estar más preocupado/a con sus propios pensamientos y actividades.</p> <p>3. Tiene dificultad para captar las señales sutiles, se enfoca en las fuertes y persistentes.</p> <p>4. Tiende a dar atención a las/os niñas/os de acuerdo con su propia programación, más que de acuerdo con ellas/os.</p>	<p>1. Parece ocupado/a con otras cosas y parece olvidarse de los/as niños/as.</p> <p>2. Puede quedarse atrapado/a en una conversación o actividad y aparentemente casi olvidar a las/os niñas/os.</p> <p>3. Falla en responder a comportamientos de las/os niñas/os para llamar su atención: peligro o ser desobediente.</p>	<p>1. Está frecuentemente accesible.</p> <p>2. Durante breves lapsos otras demandas y actividades le pueden impedir estar consciente de las/os niñas/os y lo que están haciendo.</p> <p>3. La mayoría del tiempo está "en sintonía" con su grupo.</p> <p>4. Está al pendiente de los movimientos de las niñas y los niños.</p>	<p>1. Dispone las cosas de modo en que pueda estar accesible a las/os niñas/os.</p> <p>2. Mantiene cercanía para percatarse de los estados, señales y actividades de los/as niños/as.</p> <p>3. Está muy alerta del paradero y las acciones de las/os niñas/os.</p> <p>4. Es capaz de dividir su atención entre las/os niñas/os y otras personas y cosas.</p>
Notas:				
Observaciones:				

Cooperación o interferencia del/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. No respeta a las/os niñas/os como personas diferentes, activas y autónomas con deseos y actividades válidos.</p> <p>2. Parece sentirse orgulloso/a de hacer lo que ella/él desea, amoldando a las niñas y los niños a sus estándares.</p> <p>3. Muestra dificultades para tener en cuenta el estado de ánimo, los deseos o actividades de los/as niños/as.</p> <p>4. Domina la arbitrariedad: no hay razones "evidentes".</p> <p>5. La mayoría del tiempo quieren instruir, enseñar, dirigir y controlar.</p>	<p>1. Muestra interferencias físicas, directas y/o forzadas.</p> <p>2. Exhibe algún tipo de razonamiento para sus acciones que es perceptible al observador (aunque pueda parecer lejos de lo deseable).</p> <p>3. Suelen moverse en el "deber ser" y buscan "entrenar" a las/os niñas/os.</p>	<p>1. Más que ser interferente o controlador/a, puede ser desconsiderada/o con los deseos y actividades de los/as niños/as.</p> <p>2. Puede ser directivo/a, brusco/a y enérgico/a.</p> <p>3. Emite prohibiciones verbales a la distancia.</p> <p>4. Presta menos atención a la transición de una actividad a otra.</p>	<p>1. Es cooperativo/a y no interferente.</p> <p>2. En ciertas ocasiones siente que es necesario interrumpir o ejercer control.</p> <p>3. Rara vez interviene de manera directa física y brusca.</p> <p>4. Frecuentemente instructiva/o por medio de vocalizaciones.</p>	<p>1. Ve a las niñas y los niños como personas distintas, autónomas, activas, cuyos deseos y actividades tienen su propia validez.</p> <p>2. No impone su voluntad sobre las/os niñas/os: planifica y previene.</p> <p>3. Evita interrumpir las actividades que las/os niñas/os realizan.</p> <p>4. Hace cambios de actividades con los/as niños/as de manera suave y espontánea.</p> <p>5. Más que jalonear o dar órdenes, busca "facilitar" actitudes en las/os niñas/os.</p>
Notas:				
Observaciones:				

Sensibilidad del/la educador/a a las comunicaciones de las/os niñas/os				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. Se guía exclusivamente por sus propios deseos, estados de ánimo y actividades.</p> <p>2. Las interacciones suelen ser cortas, de manera que si el/la niño/a responde, es más bien por coincidencia.</p> <p>3. No es que nunca responda a las señales de los/as niños/as, sino que la respuesta suele darse después de que las señales se han intensificado, prolongado o repetido varias veces.</p> <p>4. Como suele guiarse por su planeación o sus deseos, puede ignorar o distorsionar los significados de la conducta de las/os niñas/os: sus respuestas suelen ser fragmentadas e incompletas.</p>	<p>1. Frecuentemente falla en responder apropiada y/o prontamente a las comunicaciones del/la niño/a, aunque en ocasiones muestra capacidad de respuesta e interacción sensible.</p> <p>2. Le cuesta trabajo ponerse en el punto de vista de los/as niños/as.</p> <p>3. Usualmente interpretan inadecuadamente las señales de las/os niñas/os: creen que "las/os van a consentir".</p> <p>4. Demora e incontingencia: sus respuestas en ocasiones son retardadas y poco acordes con el estado de ánimo del/la niño/a y/o de la situación.</p> <p>5. Interacciones fragmentadas e incompletas: rompe las interacciones antes de que los/as niños/as estén satisfechos/as.</p>	<p>1. Aunque en ocasiones puede ser muy sensible, hay periodos de insensibilidad a las comunicaciones de las/os niñas/os.</p> <p>2. En ocasiones, sus respuestas son apropiadas y prontas, pero en otras, lentas e inapropiadas.</p> <p>3. Es frecuentemente más sensible que insensible, por lo que es capaz de reflexionar sobre sus respuestas poco sensibles.</p>	<p>1. Interpreta las comunicaciones del/la niño/a pronta y apropiadamente.</p> <p>2. Tiene un poco de dificultad para detectar las señales sutiles: algunas veces las pierde. Sin embargo, no falla en detectar y responder a las señales claras.</p> <p>3. Empatiza y se pone en el lugar de los/as niños/as.</p> <p>4. Sus percepciones sobre los comportamientos infantiles no están distorsionadas.</p> <p>5. Sus respuestas son consistentes y apropiadas en la mayoría de las ocasiones.</p>	<p>1. Está sintonizada/o con las señales de las/os niñas/os y responde apropiada y prontamente a éstas.</p> <p>2. Hábil para mirar las cosas desde el punto de vista de las/os niños.</p> <p>3. Sus percepciones de las señales de las/os niñas/os no son distorsionadas por su propios deseos.</p> <p>4. Conoce el significado de hasta las más mínimas señales.</p> <p>5. Siempre está cerca de las/os niñas/os y les brinda lo que indican necesitar.</p> <p>6. Si no va a complacer la demanda del/la niño/a, ofrece alternativas.</p> <p>7. Las interacciones entre ambos están bien resueltas: la/el niña/o se ve satisfecha/o.</p>
Notas:				
Observaciones:				

Interacciones entre niños/as guiadas por el/la educador/a				
Muchos desafíos	Varios desafíos	Algunos desafíos	Puntuales desafíos	Sin desafíos
1	2	3	4	5
<p>1. No anima la interacción entre compañeros/as.</p> <p>2. Desanima que hablen entre ellos/as y a que escojan su compañero/a de juego.</p>	<p>1. Poca o ninguna guía para la interacción positiva entre compañeros/as.</p> <p>2. Poca o ninguna interacción positiva entre compañeros/as (insultos, discusión, peleas comunes).</p>	<p>1. Anima la interacción entre compañeros/as (e.g. les permite que se muevan libremente para formar grupos).</p> <p>2. Raras interacciones negativas o dañinas (golpes, peleas).</p> <p>3. Hay interacciones positivas entre compañeros/as.</p>	<p>1. Sirve de modelo para habilidades sociales (promueve el afecto, la escucha, cooperación y empatía).</p> <p>2. Ayuda a los niños y niñas a desarrollar un comportamiento apropiado con los/as compañeros/as (resolución verbal de conflictos).</p> <p>3. Animar a niños/as aislados a encontrar amigos/as.</p> <p>4. Promueve que los/as niños/as entiendan los sentimientos de los/as demás.</p>	<p>1. Las interacciones entre compañeros/as son normalmente positivas (e.g. niño y niñas mayores a menudo cooperan y comparten; juegan bien juntos/as y no se pelean).</p> <p>2. Proporciona algunas oportunidades a los niños y niñas para trabajar juntos y completar alguna tarea (e.g. mural de papel con dibujos; cooperan para traer las sillas a las mesas).</p>
Notas:				
Observaciones:				

Fuentes:

ITERS-R, Massie-Campbell, Escalas de Ainsworth. Selección de reactivos, adaptaciones culturales al tipo de escala y al contexto: Fernando Salinas-Quiroz, 2015.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *Margarita Morales Sánchez*
Diseño de portada *Jorge Núñez Silva*
Edición y corrección de estilo *Alma Aurora Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Educación inicial: apego y desarrollo socio-cognitivo* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 28 de abril de 2017.