

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**SEGURIDAD VINCULAR Y SENSIBILIDAD
MATERNA EN UN GRUPO DE DÍADAS DE LA
CIUDAD DE MÉXICO Y ZONA METROPOLITANA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

ADRIANA SÁNCHEZ LÓPEZ

**MODALIDAD DE TESIS: INFORME DE
INVESTIGACION EMPIRICA**

DIRECTOR DE TESIS :

DR. FERNANDO SALINAS-QUIROZ

AGOSTO, 2020.

Resumen

Los vínculos de apego cuidador-bebé surgen de la interacción: si se les da la oportunidad, todos los niños se apegan a uno o más cuidadores (hipótesis de la universalidad). Un aspecto central de la teoría de Ainsworth y Bowlby tiene que ver con el papel del cuidador principal como una base segura desde la cual un bebé puede organizar su comportamiento, obtener seguridad, explorar y aprender sobre el medio ambiente. La crianza sensible se refiere a la capacidad del cuidador para percibir las señales del niño, interpretarlas correctamente y responder a ellas de manera contingente y apropiada. La hipótesis de la sensibilidad sugiere que la asociación entre la sensibilidad y la seguridad se mantiene en diferentes contextos sociales, situaciones y culturas. Numerosos meta-análisis han confirmado esto con *rs* que oscilan entre .24 y .39. Desafortunadamente, la mayoría de las investigaciones se han realizado en el mundo anglosajón. Para ofrecer una nueva prueba a las hipótesis de la universalidad y de la sensibilidad, llevamos a cabo un estudio observacional de las interacciones madre-hijo/a en un grupo de díadas de la Ciudad de México y Zona Metropolitana en entornos naturales. Participaron 37 díadas, las cuales fueron video grabadas en sus hogares. Las visitas domiciliarias duraron 1,5 horas. La puntuación media de sensibilidad fue de 0.57 (DE=0.37), la de seguridad fue de 0.23 (DE=0.28). La correlación sensibilidad-seguridad fue estadísticamente significativa ($r = 0.30 [-0.03, 0.57]$), por lo que la presente investigación da sustento a las hipótesis de la universalidad y de la sensibilidad. Con nuestros hallazgos nos aventuramos a lanzar la hipótesis de que las niñas y los niños suelen recibir tratos diferenciados, particularmente en cuanto al reconocimiento de su autonomía, ya que las niñas fueron más seguras que los niños. A mayor número de hermanos, mayores puntajes de seguridad. Ambos resultados fueron discutidos desde la perspectiva de género y del modelo bioecológico de Bronfenbrenner. Concebimos al estudio de la construcción de los vínculos afectivos como un objeto de estudio propio de la Psicología Educativa.

Agradecimientos

A mi familia, pues sin su apoyo, paciencia, tolerancia y ayuda no hubiera logrado culminar este paso tan importante en mi vida. A mis amigos, a las personas con las que recorrí cuatro años de Licenciatura y a mis profesores, así como a mi bonita y amada Universidad Pedagógica Nacional, ¡Gracias por todo lo aprendido y lo vivido!

Chris sin duda este camino lo recorreremos juntos con unas altas y otras muy bajas, pero al final del día, siempre tomados de la mano y juntos luchando contra todo. Sé que estaremos juntos hasta viejitos y que sin todo tu apoyo yo no podría haber realizado este sueño.

Iker, eres mi mayor impulso, pero sobre todo, eres un ejemplo de perseverancia, lucha y amor: gracias hijo por soportar días y noches sin mamá y a pesar de todo seguir siendo un excelente hijo y un orgullo muy grande para mí. Gracias por echarme porras siempre y por ayudarme con tu hermanito cuando es necesario, ojalá y sea un ejemplo para ti como tú ya lo eres para mí, ¡Te amo!

Leonardo aún estás muy pequeño para poder comprender lo que significó que llegaras a nuestras vidas en momentos cruciales de mi preparación profesional; no obstante, no quise tirar la toalla y luché contra todo por lograrlo. No fue fácil, pero verte a ti y a tu hermano siempre me inyectó de fortaleza y amor para seguir, ¡Te amo Leito!

Mamá y papá porque a la fecha siguen esforzándose para ayudarme y apoyarme en todo: sin duda no ha sido fácil, pero siempre están dando el 1000% para que logremos nuestros sueños. Gracias por amar tanto a mis hijos y por luchar junto a

nosotros por su bienestar. Este logro es de ustedes también: ¡Los amo muchísimo y no hay forma de agradecer tanto amor y apoyo!

A mi hermana que sacrificó horas de su vida y trabajo para aportar su granito de arena en esto: sin tu apoyo no lo hubiera logrado. Tus sobrinos y yo te amamos mucho y estamos muy agradecidos por todo lo que haces por nosotros.

A mis estrellas en el cielo, abuelos, abuela y a mi madrina Olga, una persona súper importante y clave para seguir estudiando y luchando para terminar una carrera, ¡Lo logré! Los amo y los extraño mucho.

A mi familia elegida gracias por recorrer este camino juntas, gracias por decirme que sí podía y demostrarme que la edad no es importante para lograr un sueño. Pese a la diferencia de edades entre nosotras, ustedes son maestras de vida para mí; colegas y verdaderas amigas, Gracias Suyin, Lizbeth, Jessica y Samara, ¡Las amo!

El agradecimiento especial es para el Dr. Fernando Salinas-Quiroz: un ser humano ejemplar que se convirtió en mi director, en mi mentor y en mi guía en este maravilloso paso por la Universidad. Desde el primer día que tomé clase contigo sabía que quería ser como tú: te convertiste en mi profesor, luego en mi tutor y finalmente en mi asesor de tesis, pero principalmente te convertiste en mi amigo. ¡Gracias por inyectarme fuerzas y ganas en todo momento!, ¡gracias por tus enseñanzas y gracias por toda la ayuda y apoyo para terminar este paso! Sin duda eres mi ejemplo a seguir siempre en todos los aspectos, ¡Te amo mucho!

Gracias a Wendy que se convirtió en mi “hermana” y sufrió y vivió en carne propia todos los momentos y procesos de esta tesis. Sin su colaboración, esto no sería posible, ¡Eres una buenaza en lo que haces y te quiero mucho amiga! Este trabajo es de los tres y conllevó muchas horas de esfuerzo y dedicación: pasamos desde terremotos, rupturas amorosas, embarazo, enfermedades y trabajar con bebé en brazos, lo cual dio como resultado una bonita amistad, un excelente trabajo en equipo y, principalmente, ganas de más y más cosas juntos, ¡Los amo con el corazón!

Contenido

Resumen	2
Introducción	7
Marco teórico	14
Apego.....	14
Sensibilidad materna	23
Asociación sensibilidad-seguridad.....	27
Investigaciones sobre el apego en América Latina	28
Género y seguridad vincular	32
El rol de los hermanos en relación con la seguridad de apego o la sensibilidad de las madres	36
Método.....	38
Planteamiento del problema	38
Pregunta de investigación	39
Objetivo general	39
Objetivos específicos.....	39
Hipótesis	40
Tipo de estudio y diseño.....	40
Participantes.....	40
Consideraciones éticas.....	41
Instrumentos.....	42
AQS	42
MBQS	44
Resultados	46
Discusión	50
Diferencias entre niñas y niños	52
Mayor seguridad a mayor número de hermanos	53
Conclusiones	55
Referencias.....	59
Anexos.....	67
Anexo 1. Ficha de datos sociodemográficos	67
Anexo 2. AQS	70
Anexo 3. MBQS	79

Introducción

“La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional; en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos...” (Goleman, 2019, p.163). Tal y como lo expresa la cita anterior, la familia es para la niña o el niño la fuente de donde van a emanar todas las herramientas que le permitirán afrontar su futuro inmediato, pero también a largo plazo. La seguridad en el vínculo madre-niña/o es la base de su desarrollo socioemocional y se verá reflejada en la interacción y exploración de su entorno (Sroufe, 2000).

El vínculo de apego se define como un lazo emocional que se crea entre personas significativas; perdura a través del tiempo y se fortalece con el tipo de cuidados y atención a diversas necesidades (Nóblega, 2012). Carbonell, Plata y Alzate (2006) subrayan la importancia de estudiar a las relaciones vinculares tempranas mamá-bebé y su relación con el desarrollo socioemocional en distintas edades y culturas, ya que la calidad y organización de este vínculo proporcionará a las niñas y a los niños un mecanismo regulatorio de sus emociones. Específicamente existen algunos estudios en los que se ha demostrado que el vínculo madre-niño/a impacta en su socialización con otros adultos, así como con sus pares en entornos diversos, aun cuando la figura de apego no se encuentre cerca (Santelices et al., 2015).

Dicho vínculo afectivo sirve como modelo de relación para las niñas y los niños en la escuela, tanto con sus maestros/as como con sus compañeros/as, ya que éstas van a ser reflejo del prototipo de los vínculos familiares construidos tempranamente. De igual manera, si estos vínculos son inseguros, pueden generar barreras en el aprendizaje (Carbonell, Plata y Alzate, 2006). Esto lo vemos claramente en un aula de clases en donde aquellos estudiantes que se encuentran con un problema en casa, cualquiera que éste sea, no son capaces de llevar a cabo sus labores escolares o tienen conflictos con los docentes e inclusive con sus mismos pares. Consideramos que todo el proceso de desarrollo va de la mano y no puede dividirse, por lo que el desarrollo cognitivo se ve influido por el socioemocional y viceversa (Salinas-Quiroz, 2017).

Es pertinente se aborde el fenómeno de la construcción de vínculos de apego desde la Psicología Educativa (PE), pues se trata de una piedra angular del desarrollo infantil en lo particular y de lo humano en lo general. Aunado a lo anterior, desde la PE se analizan los procesos psicológicos de todos aquellos que están involucrados en las prácticas educativas (Ojeda, 2017; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015; Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Delgado y Saad, 2006) y no sólo de lo que sucede dentro de las escuelas. Ojeda (2017) lo reitera al señalar que si bien las prácticas educativas se realizan en el contexto escolar, "...también se desarrollan en otros escenarios los cuales la PE también intenta comprenderlos e intervenirlos" (p.82).

La labor del/a psicólogo/a educativo/a va más allá de enfocarse exclusivamente en las aulas (educación formal), pues, como lo comentan Sánchez,

González y Zumba (2016), está inmerso en todas las cuestiones que tengan que ver con el ser humano y sus aprendizajes. En realidad, no busca únicamente estudiar el aprendizaje dentro de las aulas, sino también adentrarse en algunas prácticas educativas no escolares, como las que surgen en la familia.

Argibay y Celorio (2005, como se citó en Ojeda, 2017) señalan que la intervención de la PE se debería centrar en tres tipos de contexto: formal, no formal e informal, los cuales se diferencian por la importancia que le dan a la educación y la manera en la que se adquiere la misma. El primer contexto hace referencia a instituciones en las cuales se imparte educación académica, áulica y se expide un reconocimiento; algunos ejemplos de estas instituciones son el preescolar, la primaria, la secundaria y/o preparatoria. El contexto no formal es aquel en el que no se obtiene un reconocimiento escrito por los aprendizajes obtenidos como en museos, centros culturales y fundaciones, por mencionar algunos ejemplos. Por último, el contexto informal se refiere a todas las experiencias educativas adquiridas en el día a día y que a simple vista no son fáciles de reconocer y de evaluar; dichas experiencias se forman en contextos como el hogar, la familia, los amigos y el entorno en general. Para el presente trabajo nos centraremos en el último contexto.

En el perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (LPE-UPN) se especifica que “el egresado contará con los conocimientos generales acerca del desarrollo humano”, dando “...especial atención a la diversidad social y comprenderá los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva” (Universidad Pedagógica Nacional, 2009). Un egresado de la LPE-UPN

tiene como campo de trabajo: instituciones educativas en los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior; empresas públicas y particulares de capacitación y actualización, e instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles y organismos gubernamentales, por mencionar algunos (UPN, 2019).

Otros autores amplían la visión y el concepto de la PE y proponen que se trata de una disciplina puente entre la psicología y la educación, al permitir que psicólogos/as educativos/as estudien otras áreas del desarrollo y no sólo procesos cognitivos (Salinas-Quiroz et al., 2015). Salinas-Quiroz y colaboradoras (2015) proponen enlazar a los procesos cognitivos, afectivos y sociales, pues unos afectan a otros en el proceso de desarrollo. A lo largo de la LPE-UPN se transita por materias como psicología evolutiva de la infancia, psicología evolutiva de la adolescencia, psicología evolutiva de la adultez y vejez, y aprendizajes en contextos culturales, las cuales, sin necesariamente hacerlo explícito, reafirman la propuesta de Salinas-Quiroz et al. (2015).

El/la psicólogo/a educativo/a se encarga de impulsar el desarrollo cognitivo de las personas y los procesos psicológicos que el ser humano realiza forman parte del mismo (Barraza, 2015). De hecho, Piaget (1962) menciona que la emoción, el afecto, y los conocimientos son algo que no pueden separarse. “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 solo las capacidades específicas, es lo característicamente humano” (Sroufe, 2000, p.50).

A lo largo de la historia reciente de la psicología, se ha asociado a la teoría del apego con la psicología clínica basándose en los estudios realizados en la cámara de Gesell como el de Mary Ainsworth (1967) con el procedimiento de la *Situación Extraña (SE)*; no obstante, el estudio de los vínculos afectivos también es un tema de estudio de la PE como hemos venido argumentando.

Para estudiar el desarrollo socioemocional del ser humano, podemos hacer uso de la teoría del apego, en donde Bowlby (1969/1982) enfatizó la necesidad del ser humano en su primera infancia de crear un apego seguro con su madre para poder así separarse y acercarse a ella en los momentos de necesidad o peligro (Sroufe, Szteren y Causadias, 2014). La teoría del apego es una de las teorías sobre el desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cinco 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).

Desde dicha teoría se ha demostrado que el *Fenómeno de la Base Segura (FBS)* le permite al niño o la niña explorar su entorno y tener curiosidad para experimentar situaciones novedosas, pero dicha exploración tiene como prerequisite contar con una o varias figuras sensibles que le apoyen y le hagan sentir seguro/a, sabiendo que cuando busque proximidad o compartir gustosamente

sus nuevos descubrimientos, habrá adultos disponibles y responsivos (Carbonell, 2011).

La observación naturalística llevada a cabo en diferentes contextos culturales, sociales y situaciones, ha permitido comprobar que el FBS se presenta en cada uno de ellos, dando soporte a una hipótesis de universalidad intercultural (Posada et al., 2013; Posada et al., 1995).

El apego es el punto focal de la organización comportamental de la niña y del niño, por ello tiene implicaciones para el crecimiento cognitivo, pues las experiencias afectivas lo respaldan (Salinas-Quiroz et al., 2015). El desarrollo cognitivo de las niñas y de los niños va a estar afectado por las experiencias afectivas que hayan vivido a lo largo de su vida. Respecto al desarrollo socioafectivo, no suele ser tomado en cuenta con la profundidad necesaria para la PE o es considerado campo de acción de la psicología clínica (Salinas-Quiroz et al., 2015), por lo que consideramos relevante poner especial énfasis en el mismo.

La presente investigación busca explorar los vínculos de apego madre-niño/a; específicamente describir la sensibilidad de un grupo de madres de niñas y niños de 12 a 36 meses de edad en la Ciudad de México y zona conurbada, así como el comportamiento de base segura de sus hijas/os -conocido como seguridad-. Desde finales de la década del 70 del siglo pasado, Ainsworth y sus colaboradores encontraron una alta correlación entre la sensibilidad de las madres y la seguridad vincular de los niños (Ainsworth, 1978).

Con esta investigación pretendemos caracterizar el contexto educativo primario de desarrollo y aprendizaje del/la niño/a: la familia. De esta forma, será más sencillo comprender la interacción futura de las niñas y los niños con otros adultos, e incluso pares, al iniciar su educación formal, es decir el preescolar. Con estos resultados podremos dar la atención necesaria para ellas/os de acuerdo con las necesidades que se presenten en la familia misma, así como proporcionar asesorías psicopedagógicas para establecer relaciones de base segura entre los/as distintos integrantes de la comunidad educativa (Salinas-Quiroz et al., 2015).

El presente proyecto se basa en la teoría del apego (e.g. Ainsworth, 1969,1971; Bowlby 1969,1982) en la cual se plantea la existencia de una relación entre la sensibilidad de la madre ante los cuidados y necesidades de su hijo/a, y el desarrollo emocional y social del/a primero/a, que lo demuestra mediante sus conductas exploratorias y utilizando a la madre como la fuente que le brinda seguridad y contención ante los peligros externos (Juárez-Hernández, 2004). Esta teoría se concentra en el impacto del entorno y de las personas con las que los/as niños/as se relacionan y conviven a diario. La madre es una de las influencias más importantes, ya que la niña y el niño construyen un vínculo de apego con ella que servirá como base de seguridad para crear y fomentar la autonomía de las/os primeros.

Por tanto, la pregunta de investigación que guía el presente trabajo es:
¿Existe asociación entre la sensibilidad materna y las conductas de base segura de las/os niñas/os en un grupo de díadas mamá-bebé de la Ciudad de México y Zona Metropolitana?

Marco teórico

Apego

Edward John Mostyn Bowlby (1907-1990), mejor conocido como John Bowlby, fue un psiquiatra y psicoanalista inglés, pionero en las investigaciones sobre el desarrollo socioemocional de los/as niños/as, que realizó grandes aportaciones científicas que a la fecha sustentan la mayor parte de las pesquisas sobre el desarrollo y las interacciones entre cuidador/a-niño/a. A nivel biográfico, el poco contacto con su madre, la separación abrupta de la niñera que se hizo cargo de él desde su nacimiento, y su relación con otra cuidadora-con la cual no estaba muy cómodo-, ocasionaron que tanto él como sus hermanos ingresaran a un orfanato para su protección como consecuencia de la Primera Guerra Mundial. Estos antecedentes fueron importantes, pues seguramente motivaron su interés en los aspectos de vinculación, el miedo a la pérdida y la ansiedad a la separación en los niños y las niñas (Mimenza, 2018).

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en 1949 dirigentes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) estaban preocupados por los niños y las niñas huérfanas a raíz de la guerra. Como consecuencia de este hecho histórico, le encargaron a John Bowlby que investigara sobre el desarrollo y las necesidades psicológicas de éstos/as. Para esta investigación se apoyó en dos de sus colegas: James Robertson y Mary Ainsworth, quienes robustecieron la teoría del apego con sus aportaciones. Una de las primeras obras donde se plasmaron tales ideas fue en el escrito *Maternal Care and Mental Health* (Cuidado materno y salud mental) en el año de 1952 (Salinas-Quiroz, 2017).

Para la creación de la teoría de apego, Bowlby integró ideas de distintas fuentes, a saber: 1) del psicoanálisis, 2) de la teoría etológica, 3) de la teoría de los sistemas de control y 4) de conceptos de las ciencias cognoscitivas (Posada, 2004). Lo anterior generó una teoría sobre el desarrollo socioemocional con fundamentos sólidos provenientes de diversos campos, lo que ha hecho que prevalezca por muchos años y que continúe siendo tomada como marco de referencia de distintas investigaciones hasta nuestros días. De hecho, se trata de la teoría socioemocional del desarrollo infantil más importante de los últimos tiempos (Posada, 2004; Salinas-Quiroz, 2017).

En su teoría, Bowlby (1969/1982) explica cómo se organizan las interacciones diádicas entre el cuidador/a y el/la niño/a. Las conductas de apego hacen referencia a todos aquellos comportamientos que buscan mantener la proximidad con otro individuo de una manera diferenciada. El apego es un vínculo afectivo perdurable y construido en el tiempo; si bien se co-construye desde el nacimiento, es a partir de los 10 meses de edad –gracias principalmente al gateo y la bipedestación- que las conductas de apego son más fácilmente observables (Salinas-Quiroz, 2019. El apego [material del aula]. Temas Selectos en Observación y Entrevista, Universidad Pedagógica Nacional, México, Ciudad de México).

Para que se construya un vínculo de apego, idealmente el niño o la niña conciben a su cuidador/a como una persona más sabia y fuerte; se trata de un sistema organizado de comportamientos que generan lazos irremplazables, específicos y discriminativos. Todo este proceso co-constructivo se enmarca en las interacciones cuidador/a-niño/a. Además, el apego no es sinónimo de la

dependencia, más bien, se trata de un balance aparentemente intencional en la búsqueda de proximidad y a exploración en contextos diversos (Salinas-Quiroz, 2019. El apego [material del aula]. Temas Selectos en Observación y Entrevista, Universidad Pedagógica Nacional, México, Ciudad de México).

Tal y como lo especificamos en el párrafo anterior, el apego es un vínculo emocional que no es propiamente observable, sino lo que puede evaluarse son las conductas o la representación de los vínculos; en otras palabras, los vínculos de apego se infieren vía conductual o representacional. Cualquier señal o indicio que permita a la niña y al niño aproximarse a su cuidador/a es considerando como una conducta de apego, por ejemplo: el llanto, la risa, la adhesión, hacer señas y el saludo (Salinas-Quiroz, 2017).

Cabe resaltar que hay una gran diferencia entre *apego* y *dependencia*, pues no son sinónimos. La dependencia se refiere a la necesidad de cercanía hacia los/as cuidadores/as, creada por el reforzamiento de conductas de apoyo excesivas que representan un obstáculo para el desarrollo de la autonomía del niño o de la niña. En cambio, el concepto de apego se refiere a la calidad de las relaciones vinculares; es decir, mediante conductas sensibles en la interacción entre el/la niño/a y su cuidador/a se establece un vínculo de apego efectivo que permite crear seguridad y autonomía en el/la niño/a para explorar su entorno, sabiendo acudir a su madre o cuidador/a cuando se sienta amenazado o requiera ayuda (Sroufe, Szteren y Causadias, 2014).

En 1969, Bowlby estableció que en el desarrollo del apego se podían observar cuatro fases, las cuales categorizó por edades aproximadas: la primera, *responsividad social indiferenciada* (0 a 3 meses); la segunda, *responsividad social específica* (3 a 6 meses); la tercera, *surgimiento de la conducta de base segura* (6 a 24 meses) y, por último, la relación *diádica* entre los 24 y 30 meses aproximadamente (Waters & Cummings, 2000).

El Fenómeno de Base Segura (FBS) se refiere a un sistema organizado de conductas de apego que tiene como fin el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas cercanas afectivamente (Salinas-Quiroz, 2017). Estas conductas son de suma importancia, ya que a través de las figuras de base segura, el/la niño/a puede explorar en el mundo físico y social con confianza, además de favorecer y propiciar el aprendizaje (Carbonell, 2013).

Desde la década del setenta del siglo pasado, una de las técnicas que más se utiliza para inferir vía observacional a los vínculos de apego es la Situación Extraña (SE): se trata de un procedimiento de laboratorio que busca evaluar la calidad del apego en la díada cuidador/a-niño/a. Consiste en una serie de ocho episodios con una duración aproximada de tres minutos cada uno, en el que se provoca ansiedad en el/la niño/a por medio de dos episodios de separación y dos de reunión en el que podemos inferir a las conductas de apego gracias a la grabación de estas interacciones (Juárez-Hernández, 2004). La SE propone un análisis experimental poco natural para la evaluación de los vínculos de apego del niño/a; sin embargo, no deja de ser un instrumento confiable y válido, que requiere

de un entrenamiento especializado y que además está respaldado por numerosas investigaciones (Salinas-Quiroz, 2017).

Las aportaciones de Ainsworth (1978) a la teoría del apego son de suma importancia y dan el sustento empírico al trabajo teórico realizado por Bowlby (1973). Mary Ainsworth (1967) realizó trabajo etnográfico en Uganda en donde se introdujo en una comunidad de dicho país y registró datos importantes sobre cómo las conductas del adulto cuidador influían en el niño o la niña y viceversa. En su posterior regreso a EE.UU., creó una serie de escalas que permiten evaluar al/a cuidador/a durante la SE, las cuales son popularmente conocidas como “Las escalas de Ainsworth”. Dichas escalas se componen de las siguientes dimensiones: 1) aceptación-rechazo, 2) cooperación-interferencia con su comportamiento, 3) accesibilidad-ignorar a las necesidades del niño/a y 4) sensibilidad-insensibilidad a las señales y comunicaciones del niño/a (Carbonell, 2013; Salinas-Quiroz, 2017). En cada una de estas se subrayan dos polos opuestos que van desde aspectos positivos hasta los negativos; no se trata de que únicamente impere lo positivo, sino de que se logre un equilibrio entre ambos extremos, de tal forma que los comportamientos negativos no perduren en la relación diádica.

Ainsworth y colaboradores (1974) describieron tres patrones organizados de apego: el apego seguro, el inseguro ambivalente y el inseguro evitativo. Las niñas y los niños con apego seguro son capaces de utilizar a su cuidador/a como base de seguridad, por lo que demuestran un equilibrio entre la búsqueda de proximidad y la exploración. Las/os niñas/os con apego inseguro resistente exploran limitada o pobremente y se angustian notablemente en las separaciones; si bien buscan el

contacto, también se resisten al mismo. Por último, las niñas y los niños con apego inseguro evitativo suelen separarse sin problemas de su cuidador/a y muestran poca precaución ante la presencia de personas extrañas; resulta paradójico que conforme aumenta la angustia o la tensión, más rehúsan el contacto con su cuidador/a (Carlson y Causadias, 2014). La organización del comportamiento del/a cuidador/a tiene un papel central para la sensación de seguridad del niño/a a lo largo de su vida que puede servir como un buen predictor del desarrollo posterior (Moya, 2015; Salinas-Quiroz, 2017).

En la actualidad, la evaluación de los vínculos de apego se realiza por dos vías: la observacional y la representacional. Sobre la primera forma, la SE es considerada el *estándar de oro* (Cadman, Diamond, & Fearon, 2017; van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg, & Riksen-Walraven, 2004); no obstante, existen instrumentos de segunda generación que han demostrado su validez concurrente con la SE: tal es el caso de la técnica Q de ordenamiento del apego, *-Attachment Q-Sort*, AQS por sus siglas en inglés- (Waters, 1995). El AQS permite evaluar, mediante observaciones naturalísticas, cómo niñas y/o niños de entre 1 y 5 años de edad se apoyan en sus cuidadores –o no- como base de seguridad. La técnica Q de ordenamiento tiene 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 del/a niño/a evaluado/a por medio de una distribución forzada y rectangular, y 3) una

amplia variedad de procedimientos para la reducción y el análisis (Posada, Carbonell, Plata, Pérez y Peña, 2014; Salinas-Quiroz, 2017).

En el año 2018, Sroufe presentó una síntesis del estudio longitudinal que él y su equipo realizaron hace ya varias décadas. Descubrieron que niñas y niños con apego seguro:

- 1) Tienen autoestima más alta; creen que serán exitosos/a y tienen confianza;
- 2) Muestran una mejor autorregulación y ajuste;
- 3) Toleran mejor la frustración;
- 4) Reflejan una mayor competencia social y establecen relaciones cercanas satisfactorias;
- 5) Confían más fácilmente en los otros y pueden mostrar su vulnerabilidad;
- 6) Tienen mayor éxito escolar, y;
- 7) Son más resilientes: tanto en el funcionamiento en dificultades, como en la recuperación de los problemas (Sroufe, 2018).

En su conferencia magistral, Alan L. Sroufe –estudiante destacado de Ainsworth- también explicó cómo el apego sostiene al desarrollo, pues: a) es *base motivacional*, al permitir que tengamos expectativas positivas del mundo; b) es *base actitudinal*, pues permite que niños/as seguros/as se conciban auto eficaces y tengan expectativas de éxito; c) es *base instrumental*, ya que, como consecuencia

de contar con figuras de base segura, los/as niños/as pueden jugar y disfrutar; d) es *base emocional*, pues el apego puede ser también concebido como un sistema de regulación que permite recuperarse ante la excitación –al principio, los/as cuidadores/as funcionan como para-excitadores-, y; e) es *base relacional*, ya que el apego seguro permite responder a otras personas con empatía y tener expectativas de reciprocidad (Sroufe, 2018).

La sensibilidad del cuidador/a para con el/la niño/a es un concepto fundamental dentro de la teoría del apego, ya que da cuenta de las capacidades que tiene el cuidador/a para responder pronta y adecuadamente a las necesidades de ellas y ellos, así como también la manera en la que interpreta dichas señales. La sensibilidad se correlaciona con el apego debido a que estas relaciones son recíprocas y coordinadas (Carbonell, 2013).

En sus investigaciones naturalistas, Ainsworth demostró que la calidad del cuidado está significativamente relacionada con la seguridad emocional del niño o de la niña, es por esto que la sensibilidad materna apoya la regulación emocional de los/las niños/as con el fin de negociar metas y necesidades mutuas a lo largo de su desarrollo, tomando en cuenta su contexto (Seifer & Schiller, 1995). Todo lo anterior implica darle al/la niño/a bases y herramientas para el uso de la base segura (Posada, Kaloustian, Richmond, & Moreno, 2007).

Posada y Waters (2018) en su número monográfico *The Mother-child Attachment Partnership in Early Childhood: Secure Base Behavioral and Representational Processes* (La relación de apego madre-hijo/a en la primera

infancia: procesos representacionales y comportamentales de la base segura) compilaron una serie de investigaciones, las cuales están centradas en la asociación del apego de madres-hijos/as en la primera infancia y los procesos de representación de base segura en las y los niños prescolares. Los autores afirman que durante la primera infancia y en la etapa preescolar, los/as niños/as tienen la capacidad de resumir, organizar y almacenar los conocimientos obtenidos a través de sus interacciones y de manera verbal gracias a sus medios de representación recién adquiridos.

En ese mismo número monográfico, Posada et al. (2018) estudiaron la asociación entre la sensibilidad materna y la seguridad del apego de las/os niños de 0 a 3 años de edad; tres años después evaluaron la asociación entre la seguridad comportamental y la representacional del niño/a (cuando las/os niñas/os tenían entre 3 y 6 años). En esta y en algunas otras de las investigaciones del volumen se utilizó el constructo base segura para evidenciar que la interacción madre-hija/o continúa siendo un factor central en la organización de relaciones de apego después de los tres años de edad; es decir, en niñas y niños preescolares: en otras palabras, el proceso de co-determinación madre-hijo/a que se establece en la infancia prevalece durante los años preescolares. Posada y colaboradores (2018) encontraron que si bien existe estabilidad en los vínculos, éstos son gradualmente más complejos. Hallaron que, durante sus intercambios diarios, tanto la madre como el/la niño/a de manera intencional -por medio de sus comunicaciones sobre eventos relacionados con el apego-, determinan la estructura del comportamiento y las representaciones mentales de los niños y las niñas.

Debido a lo anterior, es fundamental brindar el apoyo adecuado a cuidadores/as y niñas/os para facilitar el despliegue de todo su potencial humano, promoviendo el fortalecimiento de sus lazos afectivos y la calidad del cuidado hacia los/as niños/as, así como brindando apoyo a padres y madres a interesarse en crear ambientes sensibles, efectivos, seguros y estimulantes (Salinas-Quiroz et al., 2015).

Sensibilidad materna

La sensibilidad materna (SM) es un factor primordial para el establecimiento de un vínculo de apego seguro, pues el dar respuesta y cubrir las necesidades de la niña o del niño de una forma pronta y eficiente, le otorgará la seguridad y confianza para desenvolverse en su entorno próximo, lo cual a su vez repercute en su desarrollo cognitivo y social (Juárez-Hernández, 2004; Salinas-Quiroz, 2017).

La SM se refiere a la conducta y disposición de la madre para cubrir necesidades básicas del/a bebé, prestando atención a las señales que éste/a le manda y procurando dar calidad en los cuidados e interacciones diarias. La sensibilidad también está influida por las historias particulares de cada día, las representaciones mentales culturales que la madre tiene en relación con los cuidados que son pertinentes o necesarios para la satisfacción de las necesidades del/la niño/a, y las necesidades específicas de cada una/o (Nóblega, 2012), entre otros factores que intervienen dentro de la interacción. Los factores culturales influyen en este tipo de conductas de la madre, pues el llamado “instinto materno”

es una conducta socialmente aprendida (Zárate, 2015) que en ocasiones es vista como un atributo “natural” en las mujeres.

Esta investigación se centra específicamente en que la base del desarrollo socioemocional de las niñas y los niños son los vínculos de apego, y que el apego es un fenómeno diádico-interactivo donde las conductas de base segura que las/os niñas/os desplegarán, dependen en gran medida de la sensibilidad materna. Dicho de otra manera, la sensibilidad - principal componente de la calidad del cuidado - es parte fundamental para la construcción del vínculo de apego (Salinas-Quiroz, 2019).

Tamis-Le Monda (1999)...reconoce tres atributos principales, en primer lugar la multidimensionalidad de sus manifestaciones: comportamental, cognitivo y ambiental [...]; en segundo lugar, la sensibilidad es específica en su influencia, ciertas formas de sensibilidad son centrales, solo para algunos dominios específicos del desarrollo en ciertos momentos y frente a ciertos comportamientos del/a infante, [...] en tercer lugar la sensibilidad tiene una naturaleza dinámica y bidireccional (Nóblega, 2012, p.7).

Según Carbonell (2013), se ha considerado a la sensibilidad como sinónimo de amor o calidez materna; no obstante, son conceptos distintos, ya que el primero implica el comportamiento accesible del cuidado y se produce mediante la reciprocidad en la relación de los participantes; es decir, madre-hijo/a. En esta relación ambos/as cooperan y están sintonizados/as a nivel emocional y

comportamental: esta interacción se da dentro de un clima emocional y afectivo positivo.

En consecuencia, una madre poco sensible es aquella que se muestra ante la niña o el niño como poco accesible e inconsistente en sus respuestas, lo que hará sentir al/la niño/a rechazado/a y que su entorno es impredecible. La falta de sensibilidad no necesariamente se traduce como un ser hostil o violento, sino que la madre fracasa en interpretar las señales de su hijo/a, lo que le ocasiona inseguridad, falta de autonomía y carencia de autorregulación de sus emociones (Carbonell, 2011).

Mary Ainsworth (1969/1971) desarrolló cuatro escalas para describir los componentes esenciales en la calidad del cuidado. La primer escala, *Aceptación vs. Rechazo*, habla en particular de los sentimientos -positivos o no- que tiene la madre en torno a su hijo/a; a saber, el amor y la aceptación por encima de las frustraciones y de lo irritante que la maternidad puede ser, aquí se ve si el aspecto positivo vence al negativo, en consecuencia, le permite aceptar o no a su hija o hijo (Salinas-Quiroz, 2017).

La segunda escala, *Accesibilidad vs. Indiferencia y negligencia*, evalúa si la madre piensa en su hijo o hija y las necesidades de ésta/e la mayoría del tiempo, por ejemplo, monitorearla/o aunque ella esté realizando alguna otra actividad. Una mamá accesible no es aquella que solamente está atenta a las señales que emite el/a niño/a, sino también es aquella que responde de manera pronta y adecuada.

Por el contrario, la madre no accesible es incapaz de responder a las señales del/a niño/a y por lo tanto esa acción se convierte en negligencia (Salinas-Quiroz, 2017).

La tercer escala, *Cooperación vs. Interferencia*, se refiere a la participación que puede tener la madre en las actividades de su hijo/a, ya que puede iniciar actividades con él/ella sin considerar las actividades previas que estuviera realizando, o que les abrumen con interacciones excesivas y en ocasiones bruscas. Una madre cooperativa es aquella que únicamente ofrece ayuda cuando el/la niño/a la solicita, de manera que le da espacio y tiempo para continuar sus actividades (Salinas-Quiroz, 2017).

Por último, la cuarta escala *Sensibilidad vs. insensibilidad a las comunicaciones del bebé*, se refiere a la habilidad de la madre para interpretar las señales y las comunicaciones de su hijo/a adecuada y oportunamente. Debido a que es la escala que desde los primeros estudios correlaciona positiva y significativamente con la seguridad en el apego de las/os niñas/os, la calidad del cuidado se ha reducido al presente componente –e.g. sensibilidad- (Posada y Waters, 2014; Salinas-Quiroz, 2017).

Cuando una niña o un niño se desarrolla en un ambiente seguro, donde su madre está al pendiente de ésta/e y satisface sus demandas y necesidades, ella/él se sentirá confiada/o de alejarse a sabiendas de que en el momento en que lo requiera tendrá el apoyo de su madre, dejando ver así ciertas conductas denominadas conductas de base segura, ya que utiliza a la madre como su punto de confort y seguridad (Salinas-Quiroz, 2017).

Grossman et al. (2013) mencionan que más que únicamente cuidado y afecto hacia el/la niño/a, estos requieren respeto como individuos que tienen autonomía, necesidades, sentimientos y una mente propia. Es por ello que se le tiene que dar la debida importancia a las necesidades que el niño o la niña expresa, sin dejar de lado que hay que responder y comprender adecuadamente, así como en el momento preciso.

Asociación sensibilidad-seguridad

De Wolff y van IJzendoorn (1997) realizaron un meta-análisis para analizar la asociación entre la sensibilidad materna y la seguridad de las niñas y los niños. Encontraron variables trascendentales del comportamiento materno entre las que destacan: contacto con el cuerpo materno, participación paterna, soporte y apoyo, estimulación, sensibilidad, respuestas verbales de deleite de la interacción, reciprocidad entre madre e hijo/a y la frecuencia de la respuesta positiva hacia él o ella. Posteriormente reagruparon las conductas en cuatro categorías: sensibilidad, continuidad de la respuesta, contacto físico y cooperación. Los autores destacan que "...la reciprocidad y la sincronía en la interacción de la díada, están fuertemente asociadas con la seguridad del apego, de igual manera están asociados la estimulación, actitud positiva y el apoyo emocional" (De Wolff y van IJzendoorn, 1997, p.585, traducción libre). En dicho meta-análisis, las muestras analizadas arrojaron que existen otras variables que pudieran tener una influencia significativa como la salud de los integrantes de la díada, lo cual, en el caso que se presente un

problema o alteraciones clínicas, genera situaciones estresantes que afectan la sensibilidad y las conductas de base segura en los niños y las niñas.

Desde el año de 1997, De Wolf y van IJzendoorn sugirieron que la seguridad del apego en las niñas y los niños está fuertemente influenciada y es en gran medida responsabilidad del ambiente, no así de los aspectos genéticos. Esto ha sido reafirmado por estudios más recientes como el de Roisman y Fraley (2008), quienes determinaron que el modelo más adecuado para explicar la correlación sensibilidad-relaciones de base segura incluye sólo factores ambientales. La influencia de la madre sobre el vínculo de base segura del bebé se da gracias a su cuidado sensible y no mediante la transmisión genética (Lawler y Causadias, 2014).

Investigaciones sobre el apego en América Latina

Con base en la técnica Q, también se han desarrollado investigaciones en América Latina, tanto para describir ambos constructos -sensibilidad y seguridad-, como para evaluar su asociación. Sobre el primer punto, Posada (2013) realizó un estudio con una muestra de 547 niños de entre 10 y 72 meses comparando el apego de los niñas y niños en nueve países. En estos nueve países se vio que los niños usaban a sus madres como base segura, y que los rangos de seguridad fueron positivos, yendo de un .19 a un .45 (el puntaje final que arroja el AQS, es un coeficiente de correlación que va de -1 a 1).

Vale la pena destacar distintas investigaciones latinoamericanas que han evaluado la asociación sensibilidad-seguridad con el uso de la técnica Q-Sort. En primer lugar, el trabajo realizado desde hace varios años por el equipo de

investigación colombiano liderado por Germán Posada y Olga Alicia Carbonell. Entre sus publicaciones destacan: “La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia” (Carbonell, 2013); “*Maternal Sensitivity and Child Secure Base Use in Early Childhood: Studies in Different Cultural Contexts*” [Sensibilidad maternal y uso de la base segura durante la primera infancia: estudios en distintos contextos culturales] (Posada et al., 2016), y; “*Is the Secure Base Phenomenon Evident Here, There, and Anywhere? A Cross-Cultural Study of Child Behavior and Experts’ Definitions*” [¿Es el fenómeno de la base segura evidente aquí, allá y en cualquier lugar? Un estudio transcultural sobre el comportamiento infantil y las definiciones otorgadas por especialistas] (Posada et al., 2013).

Carbonell, Plata, Peña, Cristo y Posada (2010) condujeron el estudio “Calidad de cuidado materno: una comparación entre bebés prematuros en cuidado madre canguro y bebés a término en cuidado regular”, en donde buscaron evaluar la sensibilidad materna hacia sus hijas e hijos: los resultados mostraron que no existieron diferencias significativas entre la sensibilidad materna de madres adolescentes con bebés a término, expuestos a cuidado materno y sin ninguna intervención en un grupo de alto riesgo, y madres adolescentes provenientes del mismo sector de la población. También en Colombia, Ortiz, Borré, Carrillo y Gutiérrez (2006) desarrollaron una investigación sobre el apego entre niños/as y sus madres adolescentes; encontraron una correlación positiva y significativa entre los puntajes de toda la muestra en sensibilidad materna y apego, ambas evaluadas con la técnica Q ($r=0,4$ $p<0.05$).

En Uruguay, Silva (2015) realizó un estudio en el que buscó explicar la relación entre la sensibilidad materna y la adquisición del lenguaje en niños entre 6 y 24 meses de edad. Los resultados mostraron que ambas variables se relacionan de una forma positiva, llegando a la conclusión de que las madres con alta sensibilidad materna son sensiblemente favorecedoras de los procesos comunicacionales, expresivos y lingüísticos de sus hijos.

En 2014, Salinas-Quiroz realizó una investigación poniendo el foco de atención en las educadoras de primera infancia para buscar si los/as niños/as construyen vínculos de apego con el personal de estos centros: se trata de la primera investigación en México publicada en una revista científica indizada que utiliza la técnica Q (*Q-Sort*) para evaluar, tanto la sensibilidad, como la seguridad (Salinas-Quiroz, 2014, 2015, 2017). La correlación entre ambas variables no fue estadísticamente significativa (.121), lo cual indica que algunas cuidadoras eran sensibles y otras no, y que algunas díadas habían construido una relación de base segura y otras no. Lo anterior se debe a la falta de tiempo que las cuidadoras tenían con los bebés, ya que aunque decían conocerlos, el tiempo de convivencia era sólo de cuatro meses. Se trata de un hallazgo importante, puesto que subraya la necesidad de que las díadas, independientemente de que las cuidadoras sean madres o sean educadoras, requieren de tiempo para conocerse y sostener interacciones repetidas y cotidianas; en otras palabras, que los vínculos de apego se co-construyen a través del tiempo.

En 2018, Salinas-Quiroz y colaboradores evaluaron la sensibilidad de madres lesbianas y padres gais con el apoyo del *Mother Behavior Q-Sort*, MBQS por sus

siglas en inglés, y la sensibilidad de sus hijas/os con el AQS. Al tratarse de un estudio de caso múltiple con tres familias, no fue posible realizar una prueba de correlación (Salinas-Quiroz et al., 2018); no obstante, consideramos importante mencionarlo, ya que es el segundo documento mexicano publicado en bases de datos que emplea a la técnica Q.

Ese mismo año (2018) en Ecuador se desarrolló un estudio con 16 díadas con el objetivo de analizar la relación entre sensibilidad de un grupo de cuidadoras y la seguridad del apego de sus hijos/as en edad preescolar (Díaz et al., 2018). De acuerdo con este estudio, la sensibilidad de las 16 figuras de cuidado tuvo un índice promedio de .43 ($DE=0.44$, $Min=-.63$, $Max=.77$); este índice se encuentra dentro del promedio en otros países de América Latina (e.g., Posada et al., 2016). El análisis arrojó una correlación sensibilidad-seguridad moderada y estadísticamente significativa entre cuidado sensible y edad de la figura cuidadora ($r=.526$, IC 95% = [.04, .81], $p=.036$), hallazgo que coincide con reportes previos realizados.

En Perú, también se han desarrollado investigaciones sobre el apego de las niñas y los niños hacia sus figuras de cuidado. En 2015, Nóbrega et al., realizaron una investigación en donde analizó esta relación en un grupo de 32 madres peruanas de 19 a 44 años de nivel socioeconómico bajo y sus hijos de 8 a 10 meses. La media de la sensibilidad de las madres fue de 0.54 ($Min = -0.02$, $Max = 0.83$, $DE = 0.24$). La sensibilidad materna y la seguridad del apego del niño no se asociaron significativamente.

Debido a que las únicas dos investigaciones mexicanas publicadas que utilizan la técnica Q (AQS y MBQS) no evaluaron díadas mamá-bebé (Salinas-Quiroz, 2014, 2015, 2017), ni familias heterosexuales (Salinas-Quiroz et al., 2018), y a que los estudios previamente reportados tanto a nivel meta-analítico, como a nivel latinoamericano han demostrado que la sensibilidad materna se asocia positiva y significativamente con la seguridad del apego, es posible afirmar que ambos son fenómenos universales, pero que tienen modificaciones relacionadas con la cultura y características específicas de cada díada mamá-hijo/a (e.g. Carbonell et al., 2006; Carbonell, 2011; Caballero, 2012; Juárez-Hernández, 2004; Mesman et al., 2015; Nóbrega, 2012; Posada et al., 2013, Salinas-Quiroz, 2014; Santelices et al., 2015).

Género y seguridad vincular

En la última década, se ha reportado que las niñas tienden a ser más seguras que los niños. Wong y colaboradores (2014) encontraron que las niñas estadounidenses y portuguesas fueron más seguras que los niños, pero no discutieron sus hallazgos. En otro estudio realizado en Perú, las niñas también puntuaron más alto en el AQS en comparación con las calificaciones de los niños (Nóbrega, 2012), pero como las diferencias no fueron estadísticamente significativas, tampoco se profundizó en esto. Por último, Pierrehumbert y colaboradores (2009) evaluaron las representaciones mentales de apego de niñas y niños, y encontraron que las narrativas de las primeras tuvieron guiones más elaborados sobre la base segura; en otras palabras, que las producciones de las niñas eran más ricas, por lo tanto, es posible inferir que tenían modelos internos

dinámicos más seguros –i.e. representaciones mentales de apego-. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones no han buscado darle una explicación a tal hallazgo porque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Rodríguez-Sánchez, Malagón y Salinas-Quiroz (2020) señalan que tales diferencias pueden deberse a una socialización diferenciada entre niños y niñas: a las niñas se les educa para orientarse a las relaciones interpersonales, a las experiencias emocionales y a la resolución de conflictos.

Lo anteriormente descrito es consecuencia de un sistema de género que asigna diferentes características, atributos, expectativas y comportamientos para cada sexo. Esto significa que los niños y las niñas aprenden a elaborar manifestaciones de conducta correspondientes a la identidad masculina o femenina. Así, el género es tanto la consecuencia, como la razón esencial de diversos convenios sociales y una forma de legitimar las divisiones. El género “se hace” repetidamente al interactuar con las otras personas por medio de diversas situaciones que en un inicio son aparentemente normales. En otras palabras, el género se puede equiparar a una dramatización de un texto que ha sido redactado por la sociedad, obtenido de la idealización que la cultura se hecho de lo femenino y lo masculino (West y Zimmerman, 1999). Desde esta perspectiva y dado que los vínculos de apego son el resultado de las interacciones entre el/la niño/a y su cuidador/a, no es extraño que las exigencias del sistema de género influyan en dicho lazo afectivo.

Desde otra perspectiva, Urie Bronfenbrenner (1986) propuso que el ambiente ecológico se constituye por diferentes sistemas que impactan directa o

indirectamente en la vida de las personas. Dicho modelo está esquematizado en forma de círculos concéntricos: comienza con el microsistema, el cual hace referencia al contexto físico y social inmediato de la persona, típicamente la familia, y finaliza con el macrosistema, que alude a la cultura en la que se está inmerso; por ejemplo, el sistema de valores y las distintas ideologías dominantes que afectan a los individuos y a sus interacciones. Consideramos que la propuesta de Bronfenbrenner nos permite entender cómo el sistema sexo-género (macrosistema) influye a nivel microsistémico en la construcción de los vínculos de apego (Salinas-Quiroz, 2018).

El sistema sexo-género es definido por Rubin (1986) como un conjunto de disposiciones por medio de las cuales se le atribuyen una serie de asignaciones al sexo; es decir, la carga social que se coloca sobre lo biológico. Estas asignaciones son transmitidas y perpetuadas por medio de un proceso de socialización de género en el cual se educa de forma diferenciada a los niños y a las niñas. Lo que se busca en dicho proceso es la adaptación del/a niño/a a la sociedad, es por ello que se hace hincapié en el aprendizaje y promoción de las características y conductas que el grupo considera como apropiadas para las personas dependiendo de su condición sexuada, a saber, si son mujeres u hombres (Rocha, 2017).

El proceso de socialización está atravesado por relaciones de poder: aquellas características, comportamientos, atributos y expectativas que surgen de forma diferenciada para niños y niñas no son producto del azar, sino que siempre tienen consecuencias en la vida de las personas. Dentro de las repercusiones más sobresalientes está el cómo los individuos construyen relaciones con los demás

(Rocha, 2017), por lo que es posible afirmar que las interacciones diádicas madre-hija se ven afectadas por la socialización de género. En México, existe una tendencia a considerar a las niñas como más delicadas, por lo cual, las personas adultas tienden a ser más protectoras con ellas (Rocha y Díaz-Loving, 2011), lo que deriva en que las primeras se preocupen más por las demás personas, sean más prosociales y empáticas (Pierrehumbert et al., 2009). Además, al considerar a las niñas como seres vulnerables, se les enseña que deben de depender de alguien más, por lo que es plausible que la organización de las conductas de apego que tiendan a la búsqueda de la proximidad sea reforzada y, en consecuencia, aumenten los puntajes de seguridad.

Rocha y Díaz-Loving (2011) enlistaron una serie de características en las que se hace evidente cómo las madres y los padres mexicanos marcan la diferencia entre niños y niñas. Para fines de la presente investigación, subrayamos las siguientes:

- Imposiciones de control: Las madres tienden a ser más impositivas con los niños que con las niñas. De igual forma, son más permisivas con las niñas que con los niños;
- Interacción: Las madres interactúan y se acercan más con las hijas que con los hijos;
- Proximidad: Las madres también tienen mayor proximidad física con las niñas;

- **Expresividad-instrumentalidad:** Las madres tienden a ser más autoritarias, dominantes y les dan más instrucciones a los niños, mientras que con las niñas ofrecen sugerencias y precauciones;
- **Comunicación:** Comúnmente se considera que los niños necesitan recibir más motivación para ser independientes, mientras que a las niñas se les da mayor apoyo verbal, se les proporciona más cercanía y se cree que tienen que ser dependientes.

El rol de los hermanos en relación con la seguridad de apego o la sensibilidad de las madres

Con las primeras investigaciones realizadas por Ainsworth (Ainsworth, 1967, 1977; Ainsworth et al., 1978) fue posible afirmar que las niñas y los niños construyen vínculos de apego con otros cuidadores distintos a la madre, y que dichos lazos tienen características particulares que deben ser estudiadas; Bowlby (1988) explícitamente reconoció en uno de sus últimos escritos que el cuidado de los niños no es un trabajo para una sola persona; sin embargo, la investigación se ha enfocado en los lazos afectivos madre-hija/o (Salinas-Quiroz, 2017). Las niñas y los niños en su cotidianidad pueden tener múltiples figuras de cuidado y enlaces con diversas personas, no siendo ello un detrimento en la medida en que pueda establecer con alguna de ellas relaciones de base segura (Cassidy, 2016).

La teoría del apego se enfoca en lo que sucede en relaciones diádicas; en otras palabras una persona cuidadora con una persona cuidada en particular. Algunas investigaciones señalan que existen diversas figuras de apego como los

padres o los hermanos (Maldonado y Carrillo, 2002; Grossman y Grossman, 2019). Si bien dichas figuras pueden proporcionarle tranquilidad y seguridad al/a niño/a ante la ausencia de la figura primaria, o pueden percibir las señales de ansiedad en el niño o la niña y llevarles hacia la figura de apego, no es claro si contar o no con hermanos/as influye en el vínculo del/a niño/a estudiado con su madre.

Método

Planteamiento del problema

Las investigaciones orientadas desde la teoría del apego se han realizado mayoritariamente en Norteamérica y Europa; sin embargo, en América Latina han tenido un crecimiento notable, pese a que ha sido tardío y escaso. Este aumento se debe a que autores como Carbonell, Plata y Alzate (2006), Díaz y colaboradores (2018), y Salinas-Quiroz y Posada (2015) han subrayado la importancia de estudiar las relaciones vinculares tempranas mamá-bebé en diferentes culturas.

Alan L. Sroufe (2012), discípulo de John Bowlby y Mary Ainsworth, considera que la ausencia en la investigación de apego en la región limita nuestra comprensión de las relaciones entre madres/padres e hijos/as, y dificulta la generación de programas de intervención y de políticas públicas basadas en evidencia científica a favor del desarrollo infantil.

De lo anterior surge la necesidad de realizar la presente investigación, pues si bien cada vez se realizan más en Latinoamérica, específicamente en México no se han hecho muchos estudios sobre apego (Salinas-Quiroz, 2014, 2015, 2017; Salinas-Quiroz et al., 2018). Aunque no procuramos la generalización de nuestros hallazgos, sí buscamos probar la hipótesis de la universalidad del apego en un contexto diferente al que inicio la teoría del apego.

Además, en los últimos años algunos hallazgos arrojan diferencias, algunas significativas y/o otras no, en cuanto seguridad entre niños y niñas, así como

dependiendo de la configuración familiar, por lo que exploraremos las diferencias por sexo y por número de hermanos desde la psicología y la perspectiva de género.

Pregunta de investigación

¿Existe asociación entre la sensibilidad materna y las conductas de base segura en un grupo de díadas mamá-bebé de la CDMX y la zona metropolitana?

Objetivo general

Conocer si existe asociación entre la sensibilidad materna y las conductas de base segura de las y los bebés.

Objetivos específicos

- Describir la sensibilidad de madres de niños/as de 12 a 36 meses de la CDMX y de la zona metropolitana con el apoyo de la técnica Q.
- Describir la seguridad de los niños de 12 a 36 meses de la CDMX y de la zona metropolitana con el apoyo de la técnica Q.
- Evaluar si existen diferencias en la seguridad de los niños dependiendo de su sexo (hombres/mujeres) y del número de hermanos.
- Evaluar si existe asociación entre la sensibilidad y la seguridad por medio de una prueba de correlación.

Hipótesis

Hi: Existe correlación entre sensibilidad materna y seguridad en el/la niño/a.

Ho: No existe correlación entre sensibilidad materna y seguridad en el/la niño/a.

Hi: Las niñas son más seguras que los niños

Ho: Las niñas no son más seguras que los niños

Hi: Existen diferencias significativas en los/as niños/as dependiendo del número de hermanos/as que tienen

Ho: No existen diferencias significativas en los/as niños/as dependiendo del número de hermanos/as que tienen

Tipo de estudio y diseño

Se trató de una investigación empírica cuantitativa de corte transversal, ya que las observaciones sólo se le realizaron en un momento del tiempo.

Participantes

Treinta y siete díadas madres e hijos/as, todas residentes de la CDMX y zona metropolitana. Las/os participantes se reclutaron a lo largo de varios semestres, a través de la materia Observación y Entrevista que era impartida por mi asesor. Los criterios de inclusión fueron que los/las niños/as tuvieran entre 12 y 36 meses de edad y no tuvieran ninguna alteración en su desarrollo. Además, que las madres tuvieran tiempo para realizar una grabación con una duración aproximada de dos

horas. Algunos datos sociodemográficos se muestran en la siguiente tabla. El formulario puede encontrarse como anexo al final del documento [Ver Anexo 1].

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las madres.

Edad	Rango 20 a 58 años, media 29.32 años (<i>DE</i> = 10.14)
Ocupación	Licenciatura, 1 (2%) Estudiantes, 4 (11%) Ama de casa, 12 (32%) Otra, 20 (54%)
Número de hijos	1 hijo (a)-----10 2 hijos (as)-----12 3 hijos (as)-----7 4 hijos (as)-----8

Consideraciones éticas

A cada día se le entregó un consentimiento informado en el que se describía el objetivo de la investigación y en qué consistía su participación; se les

garantizó que era voluntaria y que si en algún momento decidían dejar la investigación no habría ningún perjuicio. También se les aseguró que toda la información que proporcionaron sería anónima y confidencial, la cual sólo se utilizaría para fines de investigación, por lo que únicamente el equipo de investigación tendría acceso a ella. Dicha carta fue firmada por las madres y por mi asesor.

Instrumentos

La observación naturalista nos permite hacer observaciones en el entorno usual y cotidiano de los individuos. Una ventaja de esta es que permite analizar con facilidad las conductas y respuestas espontáneas de las niñas y los niños aun cuando no han desarrollado el lenguaje verbal. Este tipo de observación como estrategia de trabajo, proporciona al/a investigador/a un panorama más amplio de las conductas reales de los entornos a analizar que posteriormente. Pueden generar teorías y convertirse en elementos para enriquecer los ambientes de laboratorio (Buela-Casal y Sierra, 1997).

AQS

Se diseñó el *Attachment Behavior Q-set* o AQS (Waters, 1995; Waters y Deane, 1985) para poder estudiar las conductas de apego en el contexto natural del hogar, el cual sigue la metodología Q, iniciada por Block (1978) como una estrategia para evaluar la personalidad. Esta herramienta últimamente se ha usado para la evaluación del comportamiento de base segura en una persona a la vez. A

diferencia de la metodología usada por Ainsworth, esto es, el procedimiento de la SE, es una técnica más eficaz y práctica (Posada, 2014).

Dicha técnica explora la seguridad de las conductas de apego de las niñas y los niños de entre 12 meses y 5 años con el cuidador (Román, 2011); como objetivo principal tiene el investigar las relaciones vinculares en diferentes contextos y situaciones, específicamente evaluar sobre el apego entre cuidador y madre (Posada, 2014). Esta técnica propone una evaluación naturalística debido a que no exige la videograbación de las interacciones, ni ambientes controlados (Salinas-Quiroz, 2014).

El procedimiento consiste en que dos observadores independientes ordenen 90 tarjetas que describen comportamientos comunes en niñas y niños de dicho rango de edad (por ejemplo, "El niño fácilmente comparte cosas con la cuidadora o le permite agarrarlas si ella se lo pide"). Primero las/os observadores deben de ordenar los ítems o las tarjetas en tres pilas: aquellos comportamientos característicos, los ni característicos, ni no característicos -o los no observados-, y los no característicos. Una vez finalizada esta tarea, cada pila es vuelta a dividir en tres más, esto en función de si describen en mayor o menor medida al niño o niña evaluado. Cada una de las nueve pilas finales debe de contar con 10 tarjetas cada una -esto eso, una distribución forzada-. La colocación de las tarjetas en los grupos determinará la puntuación obtenida por el niño o niña en una escala unidimensional de seguridad del comportamiento de apego (Román, 2011).

Esta técnica de ordenamiento (*Q-Sort methodology*) es aplicada por dos observadores, previamente entrenados, de manera independiente. Los resultados de cada uno se discuten para poder llegar a un acuerdo en aquellos ítems donde exista una diferencia igual o mayor a 3 puntos. Una vez discutidos, se modifican los puntajes y se saca un puntaje promedio, esto producto de las dos evaluaciones. Esta técnica permite llegar a un nivel de correspondencia sobre lo que la teoría describe como un niño o una niña prototípicamente seguro/a y el individuo evaluado. El puntaje final se expresa a manera de un coeficiente de correlación; este se obtiene al correlacionar el niño o la niña evaluada y un puntaje criterio, establecido por expertos, sobre un/a niño/a prototípicamente seguro/a. Dicha puntuación va de -1 a 1, y refleja el puntaje de seguridad de un niño, el nivel de confianza que tiene a la respuesta de la madre, y la forma en la que el niño toma a la madre como base segura para así alejarse a explorar y regresar a ella a “cargar baterías” (Posada et al., 2014) [Ver Anexo 2].

MBQS

Esta técnica Q-Sort es la encargada de la evaluación del comportamiento materno. Pederson y Moran (1995) diseñaron este instrumento tomando en cuenta el planteamiento de Ainsworth sobre el constructo de sensibilidad. Al igual que el AQS, consta de 90 ítems, los cuales ayudan a describir a una cuidadora prototípicamente sensible al interactuar en el hogar con su hija/o de 12 a 36 meses de edad (Pederson et al., 1990). Se aplica en la observación de la conducta espontánea de la madre durante la interacción con el bebé.

Los ítems describen conductas de la madre en el contexto natural de cuidado, como sus prácticas de crianza; interacciones durante la alimentación; organización del ambiente en función de las necesidades de la niña o el niño, y sensibilidad a su estado de ánimo, específicamente su habilidad para reconocer y detectar las señales comunicativas del bebé de manera pronta, oportuna y de acuerdo con sus necesidades (Carbonell et al., 2006).

El puntaje obtenido corresponde al índice de correlación entre la descripción del comportamiento de la madre y el criterio teórico, reflejando similitudes o diferencias con el perfil de la cuidadora prototípicamente sensible (Salinas-Quiroz y Posada, 2015). (Ver anexo 3)

Análisis de datos

Analizamos los datos mediante la revisión y puntuación de las grabaciones realizadas a las diadas. Utilizamos el software QSTAT para obtener la confiabilidad inter observadores y los puntajes de seguridad y sensibilidad. Realizamos estadísticos descriptivos de las variables continuas y pruebas de normalidad para analizar si los datos presentaban una distribución normal y así determinar el método de correlación más apropiado.

Asimismo, calculamos la matriz de correlaciones para conocer la fuerza de asociación de las variables con el puntaje de sensibilidad y de seguridad. Calculamos las correlaciones parciales de aquellas variables que se asocian con el

puntaje de seguridad como predictores de dicho puntaje; a saber, sexo del niño/a y número de hermanos/as.

Resultados

Con el propósito de conocer la asociación entre los puntajes de seguridad del niño y la sensibilidad de la madre, así como con las variables sociodemográficas, analizamos los resultados de 37 diadas madre e hijo. La edad promedio para las madres fue de 29.32 años ($DE = 10.14$) y para los hijos fue de 2.27 años ($DE = 1.64$), siendo los hijos 17 niñas y 20 niños.

Realizamos todos los análisis en el ambiente estadístico *R* versión 3.4.3¹ y con el uso de los paquetes *psych*², *broom*³, *dplyr*⁴, *polycor*⁵ y *corrgram*⁶.

Obtuvimos la correlación del puntaje de seguridad con las siguientes variables:

- Nivel socioeconómico
- Edad del hijo
- Sexo del hijo
- Horas de convivencia de lunes a viernes

¹ R Core Team. (2017). R: A language and environment for statistical computing (version 3.4.3) [software de cómputo]. Vienna, Austria. Recuperado de <https://www.R-project.org/>

² Revelle, W. (2017). *psych: Procedures for personality and psychological research*. Illinois, EUA: Northwestern University. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=psych>

³ Robinson, D. y Hayes, A. (2019). broom: Convert statistical analysis objects into tidy tibbles [Paquete de R, versión 0.5.2]. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=broom>

⁴ Wickham, H., Francois, R., Henry, L. y Müller, K. (2017). dplyr: A grammar of data manipulation [Paquete de R, versión 0.7.4]. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>

⁵ Fox, J. (2016). polycor: Polychoric and polyserial correlations [Paquete de R, versión 0.7-9]. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=polycor>

⁶ Wright, K. (2018). corrgram: Plot a correlogram [Paquete de R, versión 1.13]. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=corrgram>

- Horas de convivencia de sábado a domingo
- Posición ordinal entre los hijos
- Edad de la madre
- Nivel educativo de la madre
- Número de hijos
- Puntaje de sensibilidad

Para determinar el método de correlación utilizado consideramos la distribución de cada variable. Analizamos la normalidad para las variables continuas mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Tabla 2) encontrando que únicamente el puntaje de seguridad presenta una distribución normal.

Por este motivo utilizamos correlaciones policóricas para todas las variables con excepción de seguridad en cuyo caso se realizamos correlaciones poliseriales.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las variables continuas

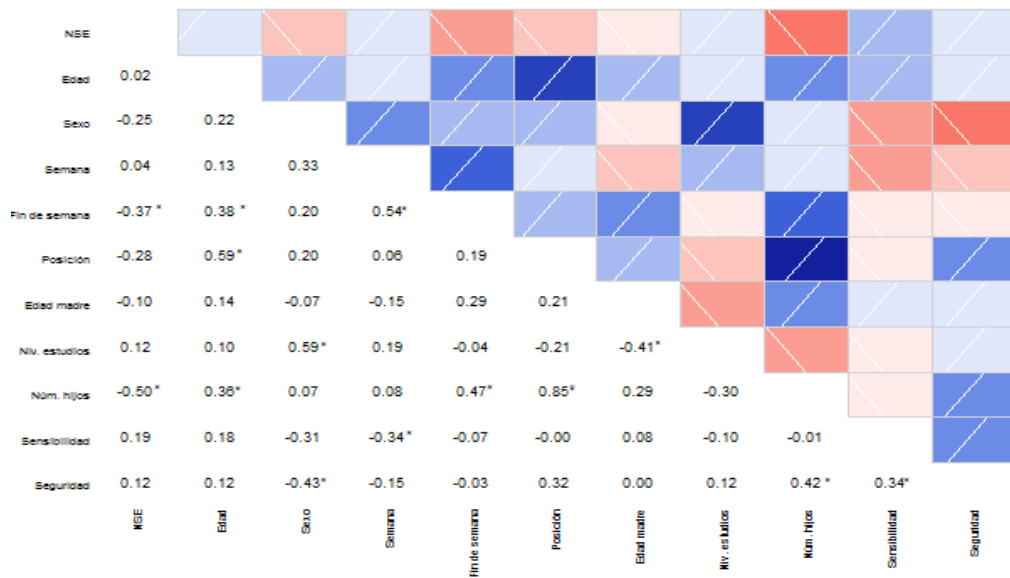
Variable	Media	DE	Sesgo	Kurtosis	W
Seguridad	0.23	0.28	-0.28	-0.61	0.98
Sensibilidad	0.57	0.37	-1.48	0.95	0.71**
Edad hijo	2.27	1.64	4.06	19.08	0.53**
Edad madre	29.32	10.14	1.39	0.67	0.75**

Horas juntos entre semana	34.96	34.54	1.42	0.67	0.71**
Horas juntos fin de semana	32.43	16.21	-0.30	-1.65	0.81**

**estadísticamente significativo al valor de $p = .01$.

En la Figura 1 presentamos las correlaciones de las variables.

Figura 1. Matriz de correlaciones.



*estadísticamente significativo al valor de $p = 0.05$.

En la Figura 1 se puede observar que las variables de sexo ($r = -0.43$ [-0.66, -0.43]), número de hijos ($r = 0.42$ [0.11, 0.66]) y puntaje de sensibilidad ($r = 0.34$ [0.02, 0.60]) correlacionan significativamente con el puntaje de seguridad. Aun

cuando la correlación con la posición que ocupa el hijo entre los hermanos ($r = 0.32$ [-0.01, 0.58]) no es estadísticamente significativa, la fuerza de asociación con el puntaje de seguridad es considerable, por lo que incluimos esta variable en los siguientes análisis.

Considerando el tamaño de la muestra, calculamos la correlación parcial de las cuatro variables como predictores del puntaje de seguridad y estimamos sus intervalos de confianza y significancia estadística con base en una prueba *t* de Student (Tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones parciales e intervalos de confianza para las variables predictoras del puntaje de seguridad

Variable	I.C. inf	r	I.C. sup
Sensibilidad	-0.03	0.30	0.57
Núm. Hijos	0.12	0.43*	0.66
Posición	-0.42	-0.11	0.22
Sexo	-0.71	-0.50**	-0.21

De acuerdo con los resultados de la Tabla 2, el número de hijos y el sexo del hijo son las variables con mayor fuerza de asociación al puntaje de seguridad, indicando que a mayor número de hermanos (de uno a cuatro) mayor es la seguridad del hijo y que las niñas son más seguras que los niños.

El puntaje de sensibilidad presenta una fuerza de asociación considerable ($r = 0.30 [-0.03, 0.57]$) indicando, en congruencia con los resultados de otras investigaciones, que a mayor sensibilidad de la madre, mayor seguridad del hijo.

Como mencionamos, estas correlaciones parciales consideran el tamaño de la muestra y sus resultados deben ser interpretados con las debidas reservas, ya que el número de observaciones es muy limitado para un modelo con cuatro predictores.

Discusión

En primer lugar, con base en nuestros resultados, podemos decir que la correlación obtenida entre seguridad y sensibilidad ($r = 0.30 [-0.03, 0.57]$) coincide con lo reportado en distintos meta-análisis –i.e. van IJzendoorn et al. (2004), 0.31; Cadman et al. (2017), 0.35-, por lo que amplía la evidencia empírica que da sustento a la hipótesis de la sensibilidad. Además, coincide con las medias obtenidas en Latinoamérica (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Correlaciones entre seguridad y sensibilidad en América Latina.*

País	Referencia	Correlación sensibilidad-seguridad	Media Sensibilidad	Media Seguridad	MBQS/MBPQS ⁷
Perú (2015) Primer año de vida	Nóblega, M., Bárrig. P., Conde, G. y Núñez del Prado, J. (2015) Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de	0.4	0.54	0.2	MBQS

⁷ Por sus siglas en inglés, el *Maternal Behavior for Preschoolers Q Set* (MBPQS) es un instrumento creado por Posada, Jacobs y Richmond en 1998 (Posada et al., 2007), inspirado en el MBQS, que evalúa la sensibilidad del/a cuidador/a de niñas y niños de 3 a 6 años de edad.

	vida. <i>Universitas Psychologica</i> , 15(1), 245-260				
Perú (2019) Preescolares	Nóblega, M., Bárrig, P., Fourment, K., (2019) Maternal Care and Attachment Security in Preschool Children. <i>Psicología: Teoría y Pesquisa</i> . 35 http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3534	0.59	0.2	0.23	MBPQS
Colombia (2006)	Ortíz, J., Carrillo, S. y Gutiérrez, G. (2006) Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguros. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 38(1), 71-86	0.4	0.42	0.22	MBQS
Ecuador (2018)	Díaz, E., Andrade, I., Espinoza, E., Nóblega, M. y Núñez del Prado, J. (2018). Cuidado sensible y seguridad del apego en preescolares. <i>Ciencias psicológicas</i> , 12 (1), 97-107	0.69	0.43	0.42	MBPQS
Perú, Los Olivos (2013)	Dávila, D. (2013) <i>Apego y sensibilidad materna en mares y niños preescolares del distrito de los Olivos</i> . (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima Perú	0.31	0.2	0.12	MBPQS
Colombia, Bogotá (2004)	Posada, G., Carbonell, O., Alzate, G. and Plata, S. (2004) Through Colombian Lenses: Ethnographic and Conventional Analyses of Maternal Care and Their Associations With Secure Base Behavior. <i>Developmental Psychology</i> , 40(4), 508-518.	0.42	0.69	0.46	MBQS
Colombia (2002)	Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Carbonell O., Alzate, G., Bustamante, M. and Quiceno, J. (2002) Maternal Caregiving and Infant Security in Two Cultures. <i>Developmental Psychology</i> , 38(1), 67-78.	0.46	0.69	0.42	MBQS
Perú (2012)	Nóblega, M. (2012) <i>Conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de Los Olivos</i> . (Tesis de doctorado inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.	0.63			MBPQS

Por lo tanto, podemos afirmar decir que se comprueba otra de las hipótesis centrales de la teoría del apego: la hipótesis de la universalidad cultural. En otras palabras, que el fenómeno de base segura se presenta en diversos contextos culturales, sociales y situaciones (Posada et al., 1995; Posada et al., 2013).

Diferencias entre niñas y niños

Si bien en la literatura especializada se ha reportado que las niñas tienden a ser más seguras que los niños, las y los investigadores no han lanzado hipótesis explicativas para dicho hallazgo. No encontramos explicaciones desde la teoría del apego, por lo que decidimos echar mano de otros marcos teóricos.

Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg y Mesman (2016) realizaron un estudio meta-analítico en el que categorizaron las estrategias de control que utilizan los padres para modificar los sentimientos, pensamientos o comportamientos de sus hijas e hijos en: a) estrategias controladoras (prácticas coercitivas que no toman en cuenta las capacidades regulatorias y la autonomía de las/os niñas/os) y b) estrategias de apoyo a la autonomía (aquellas que reconocen la perspectiva de las/os niñas/os). Pese a que la evidencia no es concluyente, el mismo estudio reportó que los padres y las madres utilizaban más estrategias controladoras con los niños que con las niñas. Además, encontraron que las estrategias de apoyo a la autonomía se relacionan con la conceptualización de sensibilidad materna propuesta por Ainsworth (Endendijk et al., 2016), por lo que su uso por parte de las madres puede explicar parcialmente que las niñas sean más seguras que los niños. Dadas estas diferencias entre niños y niñas, no sería extraño

que el apego tenga diferentes precursores, correlatos y consecuencias para cada uno/a (Bornstein, 2002). Empero, estas hipótesis explicativas deben de leerse con reserva, porque si bien es cierto que todas las personas se enfrentan a un proceso diferenciado de socialización y están inmersas en el sistema sexo-género, los significados que se le atribuyen a la diferencia sexual pueden ser distintos para cada cultura (Lamas, 2016).

A manera de resumen, con nuestros hallazgos nos aventuramos a lanzar la hipótesis de que las niñas y los niños suelen recibir tratos diferenciados, particularmente en cuanto al reconocimiento de su autonomía. Pese a que no evaluamos las estrategias de control por parte de las madres, probablemente aquellas que tenían hijos fueron más coercitivas, mientras que aquellas con hijas, tomaron más en cuenta la perspectiva de las niñas.

Mayor seguridad a mayor número de hermanos

El que nuestros hallazgos reflejen que a mayor número de hermanos, mayores puntajes de seguridad, resulta difícil de explicar, ya que el apego hace referencia a relaciones específicas propias de cada díada (mamá-bebé).

Heidi Keller (2018) critica tanto a la teoría del apego, como a las investigaciones producto de la misma, pues afirma que la mayoría de los estudios se han realizado con personas educadas en el seno de familias nucleares que viven en países industrializados, ricos y democráticos. Lo anterior deja fuera a otro tipo de configuraciones familiares provenientes de contextos distintos. De hecho, la

investigadora brinda el ejemplo de familias agrícolas en donde nanas, abuelas o hermanos/as son las figuras primarias de apego, no así la madre, por lo que indica que en ocasiones las díadas se ven “descontextualizadas”; en otras palabras, aisladas del resto de la familia y del contexto (Keller, 2018). Pese a lo anterior, diversos autores latinoamericanos liderados por Germán Posada han demostrado a lo largo de los años que tanto la sensibilidad como el apego son fenómenos universales.

Dicho esto, si bien este estudio brinda sustento empírico a dos de las hipótesis centrales de la teoría del apego (i.e. universalidad y sensibilidad), coincidimos con Keller (2018) en cuanto a que el estudio de díadas mamá-bebé toma poco en cuenta al contexto familiar. Con base en todo lo anteriormente descrito, nuestra hipótesis explicativa para el hallazgo de que a más hermanos/as, más seguridad, intenta tomar en cuenta al contexto, por lo que consideramos que el hallazgo puede indicar que “si mi hermano/a ya confía en mamá, yo también puedo hacerlo”. Sabemos que una madre sensible es aquella que es hábil para estar atenta a las señales del hijo o hija, las interpreta correctamente, y responde pronta y apropiadamente (Salinas-Quiroz y Posada, 2015), por lo que una madre con varios/as hijos/as debe de ser hábil para dividir su atención y cuidado entre ellas/os; una vez que lo logra de manera efectiva, les dará a sus hijos/as la seguridad de que responderá correctamente a sus necesidades, pero no necesariamente de manera inmediata.

De igual forma, esta hipótesis explicativa pone en tela de juicio la competitividad malsana entre hermanos/as para llamar la atención y querer ser el/la

único/a, sino que, al contrario, el convivir con sus hermanos o hermanas les permite aprender de las experiencias de otros, esperar y compartir. Es por ello que consideramos que los/las niños/as al ver que alguien “similar a mí” (Bornstein, 2002) tiene seguridad con su madre, ellos/as reafirman que la misma puede convertirse tanto en una base de seguridad, como en un refugio seguro (Grossman & Grossman, 2019).

Conclusiones

Podemos concluir que nuestros resultados se convierten en evidencia empírica y sustento de dos hipótesis centrales de la teoría del apego (universalidad y sensibilidad), ya que se cumplió con el objetivo principal de esta investigación al corroborar que el grupo de niñas y niños mexicanos evaluados construyen vínculos de apego con sus madres y que existe correlación entre la sensibilidad materna y la seguridad vincular –con un coeficiente de correlación similar a los reportados por otras investigaciones en América Latina y en el mundo-. Al encontrar una correlación estadísticamente significativa, podemos contradecir a autores como Keller (2018) que han señalado que la hipótesis de la universalidad intercultural no toma en cuenta los distintos ambientes; sin embargo, concordamos con ella en que la diáda debe estar contextualizada para ver la influencia de otros sistemas en la misma. Nuestros hallazgos reflejan cómo efectivamente se trata de un fenómeno universal y no sólo de países anglosajones e industrializados, tal y cómo han demostrado otros estudios latinoamericanos (e.g. Díaz et al., 2018; Nóblega, 2012; Nóblega et

al., 2015; Posada et al., 2004; Posada et al., 2002; Posada et al. 2013; Posada et al., 2013),

Tal como lo mostramos en esta investigación, uno de los sistemas que impacta en la relación diádica es el sistema sexo-género al crear diversas expectativas, comportamientos y atribuciones diferentes para niños y niñas, las cuales pueden repercutir en la diferencia encontrada en los puntajes de seguridad. Es por ello que proponemos que se abran nuevas directrices para que futuros estudios tomen en cuenta cómo el sistema sexo-género puede generar variaciones en los puntajes de seguridad de niños y niñas, de manera que se desarrollen nuevas líneas de investigación en las que se evalúe tanto el desarrollo socioemocional, como el sexual, particularmente el de género. Futuras pesquisas pueden explorar la sensibilidad y la seguridad, las estrategias de control utilizadas por las y los cuidadores, e instrumentos que evalúen rasgos de feminidad-masculinidad y expresividad-instrumentalidad, por mencionar algunos factores.

Por otro lado, respecto al hallazgo que encontramos sobre el número de hermanos/as, nos resulta difícil dar una explicación fundamentada en los datos, ya que todas las investigaciones que incluyen a las y los hermanos en su muestra, los consideran figuras de apego secundarias. Lo anterior ha dificultado que el hermano/a pueda verse como aquel/lla que influye en la relación diádica de la madre con sus demás hijos/as, de manera que podría incidir en la seguridad porque “alguien más visto como similar a mí, ya es seguro/a con la figura de apego principal”. Desde estos hallazgos podemos proponer futuras investigaciones en donde se busque contextualizar la díada y no mantenerla aislada de los demás

vínculos de apego al interior de la familia. Lo anterior, podría ayudar a comprender cómo los/as niños/as construyen una red de múltiples vínculos de apego (Salinas-Quiroz, 2013, 2014, 2017; van IJzendoorn, Sagi y Lambermon, 1992).

Sabemos que una de las limitaciones de nuestra investigación fue que la muestra no es estadísticamente significativa, así como el reducido número de diadas; no obstante, pudimos constatar que nuestra correlación es similar a la de otros investigadores en América Latina y el mundo. Otra de las limitaciones es que, para sustentar las diferencias encontradas en los niveles de seguridad entre niños y niñas, tuvimos que echar mano de otras teorías que señalan que las mismas pueden deberse al trato diferenciado de las madres hacia los hijos e hijas; sin embargo, en esta investigación no lo evaluamos. Con respecto al hallazgo de las y los hermanos, nos enfrentamos a que éste no ha sido reportado en otras investigaciones y no hay teoría alguna que lo sustente; empero, abre nuevas oportunidades de investigación que permitan contextualizar aún más a la diada.

Por último, para las y los psicólogos educativos es importante estudiar a la sensibilidad materna y el uso de los adultos como base de seguridad, así como la manera en la que los niños y las niñas logran relacionarse con otras personas, tanto en la escuela como en la familia: echar mano de esta teoría y de este tipo de diseño metodológico puede servir como referente, pues los vínculos de apego construidos en la primera infancia repercuten en las futuras relaciones de las/os niñas/os en distintos contextos a lo largo del desarrollo, particularmente en el educativo formal. Cuando un niño o niña construye vínculos de apego seguro en su contexto familiar, sabemos que tendrá una autoestima más alta (con mayores creencias de éxito y

confianza); podrá autorregularse y tolerar efectivamente la frustración; será más competente a nivel social y tendrá relaciones cercanas satisfactorias en las que confiará en las otras personas; será más resiliente y tendrá mayor éxito escolar (Sroufe, 2018).

Realizar investigaciones guiadas desde la teoría del apego, permitirá que las y los psicólogos educativos puedan mediar las relaciones de base segura madre-bebé, así como educador/a-niño/a, apoyando a la persona adulta en la respuesta sensible a las demandas de las niñas y los niños (Salinas-Quiroz et al., 2015). Más aún, este tipo de proyectos conllevan a la reflexión sobre nuestro quehacer profesional, puesto que amplían la visión de la psicología educativa como exclusivamente escolar, de manera que nos aboquemos a la exploración de contextos no formales e informales.

Referencias

- Ainsworth, M. (1969/1971). Escala de Observación. Sensibilidad del cuidador a la comunicación del bebé (Documento inédito).
- Aisworth, M. B. (1978). *Patterns of attachment: a Psychological study of the strange situation*. New Jersey: Eribaum.
- Barraza López, René (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3),1-21
- Bornstein, M., Hendricks, C., Haynes, O. M. y Painter, K. (2007). *Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis*. *Infancy*, 12, 189–223.
- Bowlby, J. (1969-1982). *Attachment and Loss*, Vol. 1. New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). En: 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/Instituto de Psicología. Universidad federal de Rio Grande del Sur- Brasil.
- Buela-Casal, G., y Sierra, J. C. (1997). Manual de evaluación psicológica. *Fundamentos técnicos y aplicaciones*. España. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Caballero, M. G. (2012). *Sensitividad en madres de niños con cáncer de entre 3 y 5 años de edad*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad De Letras Y Ciencias Humanas.
- Cadman, T., Diamond, P. R. & Fearon, P. (2017). Reassessing the validity of the attachment Q-sort: An update meta-analysis. *Infant and Child Development*, 27. <https://doi.org/10.1002/icd.2034>
- Carbonell, O. A. (2013). Conferencia: La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas, Vol. II (2)*, 201-207.

- Carbonell, O., Plata, S. 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, 115-140.
- Carbonell, O., Plata, S., Peña, P., Cristo, M. y Posada, G. (2010). Calidad de cuidado materno: una comparación entre bebés prematuros en cuidado madre canguro y bebés a término en cuidado regular. *Universitas Psychologica*, 9(3), 773-785.
- Carbonell, O., Posada, G., Plata, S. J., Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. [publicación?]
- Carlson, E. A. y Causadias, J. M. (2014). La observación y la evaluación del apego en la infancia. En Torres, B., Causadias, J. M. y Posada, G. (Eds.), *La teoría del apego. Investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 131-150), Madrid: Prismática Editorial
- De Wolff, M. y van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity an Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*. 68-4, p.571-591.
- DeKlyen, M.y Greenberg, M. (2008). Attachment y Psicopatology in childhhod. In J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory research, and clinical aplations* (2a ed., pp. 637-665). Nueva York: The Guilford Press.
- Díaz, E., Andrade, I., Espinoza, E., Nóblega, M. y Nuñez del Prado, J. (2018). Cuidado sensible y seguridad del apego en preescolares. *Ciencias psicológicas*, 12 (1), 97-107.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Delgado, G. y Saad, E. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del Psicólogo Educativo. *Revista de la educación superior*, XXV (137), 11-24.
- El apego [material del aula]. Temas Selectos en Observación y Entrevista, Universidad Pedagógica Nacional, México, Ciudad de México.2018 platicas de Dr. Fernando Salinas-Quiroz.
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M.P., Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 148. IISUE-UNAM
- Goleman D. (1995) Working with emotional intelligence. Bantam Dell a division of randomhouse inc. (p. 163) New York
- Grossman, K.E., Bretherton, I., Waters, E., & Grossman, K. (2013). Maternal sensitivity: observational studies honoring Mary Ainsworth 100th year.

Attachment & Human Development, 15, 443-447. doi: 10.1080/14616734.2013.841058

- Juárez-Hernández, M. (2004). Influencia cultural en el vínculo madre-infante. En M. Juárez-Hernández, (Comp.) *Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos*. (pp. 159-169). México: UPN
- Keller, H., Bard, K., Morelli, G., Chaudhary, N., Vicedo, M., Rosabal-Coto, M., Scheidecker, G. & Murray, M. (2018). The Myth of Universal Sensitive Responsiveness: Comment on Mesman et al. (2017). *Child Development*, 00(0), Pages 1–8
- Lawler, J. y Causadias, J. M. (2014). La relación diádica entre la biología y el apego. En Torres, B., Causadias, J. M. y Posada, G. (Eds. y comp.). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp.99-112), Madrid: Prismática Editorial.
- Lowyck, B., Luyten, P., Demyttenaere, K., y Corveleyn, J. (2007). Efectos de los Modelos Operativos Internos (MOI) generales y específicos en la satisfacción de la relación de pareja: Un estudio prospectivo Persona, núm. 10, pp. 13-27 Universidad de Lima. Lima, Perú
- Marrone, M. (2014). Prólogo. En: Torres Gómez de Cádiz, B., Causadias, J.M. y Posada, G. (Eds.) *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*. (pp. 21-24). Madrid: Psimática Editorial, S.L.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la educación*. México: Siglo XXI.
- Mimenza, O. C. (2018). *Psicología y Mente*. Recuperado el 26 de Febrero de 2019, de Psicología y Mente: <https://psicologiymente.com/biografias/john-bowlby>
- Moya, J.J. (2015). *Apego y ajuste psicológico en población infantil: análisis de la cualidad de la vinculación afectiva*. (Tesis de Licenciatura en Psicología), Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España.
- Nóblega, M., Bárrig, P., Conde, G. y Nuñez del Prado, J. (2015) Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de vida. *Universitas Psychologica*, 15(1), 245-260.
- Nóblega-Mayorca, M. (2012). *Conductas de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de los Olivos*. Tesis para optar el grado de doctora en Psicología. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de posgrado.
- Ojeda, P. C. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes psicológicos*. 17(2). 79-91. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a04>

- 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.
- 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/Instituto de Psicología*. Universidad federal de Rio Grande del Sur- Brasil.
- Ortiz, M., Fuentes, M., y López, F. (1990/1997). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. V. 1. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza pp. 151-176.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-sort measures of infant-mother interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 111–132.
- Pederson, D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*, 61(6), 1974-1983.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, I. R., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno, A. & Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years: Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566.
- Posada, G. & Waters, H. (2018). The mother-child attachment partnership in early childhood: secure base behavioral and representational processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85, (4), 1-185.
- 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, D. F.: UPN.
- Posada, G., Alzate, G., Carbonell, O., y Plata, S. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad de cuidado en distintos contextos sociales y culturales En: Escobar Melo E. (2006) *Saber, sujeto y sociedad. Una década de investigación en psicología*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- 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 Torres, B., Causadias, J. M. Y Posada, G. (Eds. y comp.). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp.151-), Madrid: Prismática Editorial

- Posada, G., et. Al Lu, T., 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., Nóblega, M., Haya, I. M., Pedraglio, C., Verissimo, M., Santos, A. J., Monteiro, L., ... Lay, K. L. (2013). Is the secure base phenomenon evident here, there, and anywhere? A cross-cultural study of child behavior and experts' definitions. *Child development*, 84(6), 1896–1905.
- Posada, G., Gao, Y., Fang, W., Posada, R., Tascon, M., Schoelmerich, A., Sagi, A., Kondolkemura, K., Ylaland, W., & Synnevaag, B. (1995). The secure-base phenomenon across cultures: Children's behavior, mothers' preferences, and experts' concepts. En E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & 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 No. 244), 27–48. doi:10.1111/j.1540-5834.1995.tb00202.x
- Posada, G., Kaloustian, G., Richmond, M. K. & Moreno, A. J. (2007). Maternal secure base support and preschoolers secure base behavior in natural environments. *Attachment & Human Development*, 9, 393-411.
- Posada, G., Trumbell, J., Nóblega, M., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O. & Lu, T. (2016). Maternal Sensitivity and Child Secure Base Use in Early Childhood: Studies in Different Cultural Contexts. *Child Development*, 87(1), 297-311
- Posada, G., Trumbell, Jill, Lu Ting & Kaloustian, G. (2018). III: Organization of attachment behavior in early childhood: Links whit maternal sensivity and child attachment representations. *Monographs of the Society for Research in Child Development* . 83, 35-59. 10 1111/mono. 12390
- Rocha, T. E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para genera cambios y promover la igualdad de género. En: *Delgado, G. (Coord.). Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, (61-109), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha, T. E. y Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de género: más allá de cuerpos y mitos*. México:Trillas.
- Rodríguez-Sánchez, F., Malagon Arias, J.K., & Salinas-Quiroz, F. (2020). Significados de madres y padres mexicanos del mismo género en torno a la crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 33-44. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13104>
- Roman, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Revista de Acción Psicológica*, 8(2), 27-38.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.

- 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*. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1043.8083ISSN:2007-7246>
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil* (Tesis inédita de doctorado). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1017-1028. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs>
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371-educacion-inicial-apego-y-desarrollo-sociocognitivo>
- Salinas-Quiroz, F. (2019). Sexuality and Sexualization in Childhood (Mexico). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209472.0013>
- 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. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13235280514>
- Salinas-Quiroz, F., Cambón, V., Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37.
- Salinas-Quiroz, F., Rodríguez-Sánchez, F., Costa, P.A., Rosales, M., Silva, P., & Cambón, V. (2018). Can Children Have Ordinary Expectable Caregiving Environments in Unconventional Contexts? Quality of Care Organization in Three Mexican Same-Sex Planned Families. *Frontiers in Psychology*. 9:2349. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02349>
- Sánchez, P., González, M., & Zumba, I. Y. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 123-129. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Santelices, M.P., Farkas, C., Montoya, M.F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. y Himmel E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-76. Recuperado de

<http://www.psicoperspectivas.cl>.doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-441

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011/Guía para la Educadora Preescolar*. México, D.F.

Secretaria de Educación Pública. Dirección General de Relaciones Internacionales, (2008). Recuperado de: http://www.mexterior.sep.gob.mx/1_epe.htm.

Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment, *Monographs of the society for Research in Child Development*, 60(2), 146- 174.

Silva, P. (2015). *Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje. Estudio exploratorio en díadas mamá-hijo de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo* (Tesis de Maestría), Universidad de la Republica, Uruguay.

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford University.

Sroufe, A. (2018). *El apego como andamio para el desarrollo*. En “V Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Apego (RIA)”. Congreso llevado a cabo en Montevideo, Uruguay.

Sroufe, A., Szteren, L. y Causadias, J.M. (2014) El apego como sistema dinámico: fundamentos de la teoría de apego. En: *B. Torres, J. M. Causadias & G. Posada (eds.) La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 17-20). Madrid: Psimática Editorial, S. L

Torres Gómez de Cádiz, B., Causadias, J.M. y Posada, G. (Eds.). (2014). *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*. Madrid: Psimática Editorial, S.L.

Universidad Pedagógica Nacional (2009). Perfil de egreso. México: UPN <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/94-psicologia-educativa-plan-2009>

Van Ijzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with Attachment Q Sort: meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75(4). Pp 1188-1213

Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164-172.

Waters, E. (1995). Attachment Q-set items. En: E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & 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 No. 209), 255-265. doi:10.1111/j.1540-5834.1995.tb00214.x

- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En: I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(209), 41–65.
- Wong, M., Bost, K., Shin, N., Veríssomo, M., Maia, J., Monteiro, L., Silva, F., Coppola, G., Costantini, A. & Vaughn, B. E. (2011). Preschool children's mental representations of attachment: antecedents in their secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment & Human Development*, 13(5), 489-502.
- Zárate, L. (2015). *El "instinto materno", el invento más rentable del patriarcado. La que arde. El derecho a la no maternidad*. Recuperado de: <https://www.laquearde.org/2015/08/03/el-instinto-materno-el-invento-mas-rentable-del-patriarcado>

Anexos

Anexo 1. Ficha de datos sociodemográficos

FECHA DE ENCUESTA: _____			
DATOS DEL/A NIÑO/A			
NOMBRE DEL/A NIÑO/A: _____		FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____	
LUGAR DE NTO: _____	SEXO: HOMBRE __ MUJER __	No. DE HIJOS: _____	ORDEN: _____
Su hijo/a asiste a guardería o jardín de infantil (1) Sí _____ (2) No _____ ¿Cuántas horas por día? _____ ¿Hace cuánto tiempo su hijo/a asiste a la guardería? _____			
¿Ha tenido que separarse o dejar a su bebé al cuidado de otra persona? Sí _____ NO _____ ¿Por cuánto tiempo? (1) Menos de 1 semana _____ (2) 1 mes _____ (3) 3 meses _____ (4) Más de 3 meses _____ ¿Cuál persona lo/la cuidó? _____ Motivo de la separación: _____ _____ _____ _____			
ESTADO DE SALUD FÍSICO DEL/A NIÑO/A ¿Ha tenido algún problema de salud?			
PROBLEMAS DE SALUD	SÍ	NO	¿Cuáles y cuándo?
Respiratorias			
Digestivas			
Eruptivas			
Accidentes domésticos			
Virales			
Otros			
	SÍ	NO	Motivos o Razones
Hospitalizaciones			
	SÍ	NO	Tipos
Accidentes			
CUIDADOR PRINCIPAL			
Nombre Cuidador/a principal: _____		Parentesco: _____ Teléfono: _____	
Nombre otro contacto: _____			
DATOS DE LA MADRE			
Nombre de la Mamá: _____		Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____	
Estado Civil: (1) Casada __ (2) Soltera __ (3) Divorciada __ (4) Viuda __ (5) Unión libre __ (6) otro (especificar): _____			
NIVEL EDUCATIVO	ESPECIFICAR		
OCUPACIÓN	ESPECIFICAR TAREAS QUE REALIZA		

Horas diarias de trabajo por día fuera del hogar: (1) Menos de 4 horas al día ____ (2) De 4-6 horas/día ____ (3) De 6-8 horas/día ____ (4) Más de 8 horas/día ____ No Aplica ____

DATOS DEL PADRE

Nombre del padre: _____ **Fecha de Nacimiento:** _____ **Edad:** _____

Estado Civil: (1) Casado ____ (2) Soltero ____ (3) Divorciado ____ (4) Viudo ____ (5) Unión libre ____ (6) otro (especificar): _____

NIVEL EDUCATIVO	ESPECIFICAR
OCUPACIÓN	ESPECIFICAR TAREAS QUE REALIZA

Horas diarias de trabajo por día fuera del hogar: (1) Menos de 4 horas al día ____ (2) De 4-6 horas/día ____ (3) De 6-8 horas/día ____ (4) Más de 8 horas/día ____ No Aplica ____

OTRAS/OS CUIDADORAS/ES: Además del cuidador/a principal, ¿qué otras personas cuidan a su hijo/a?

(1) Abuela materna ____ (2) Abuela paterna ____ (3) Papá ____ (4) Hermanos ____ (5) Tíos/as ____ (6) Profesor/a ____

Otros: _____

COMPOSICIÓN DEL HOGAR DONDE VIVE EL NIÑO/A

Parentesco con el niño/a (ej. hermano, tío, etc.)	Edad	Sexo		Ocupación	Nivel Educativo
		M	F		

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Grado de estudios de la persona que aporta el mayor ingreso a tu hogar:

(1) Básica incompleta__ (2) Básica completa__ (3) Media incompleta__ (4) Media completa__ (5) Superior incompleta__ (6) Superior completa__ (7) Posgrado__ (8) No sé__

Total de cuartos/piezas/habitaciones del hogar donde vives (No cuente baños, pasillos, patios o azotehuelas)		¿Cuántos baños con regadera y WC hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar?	
¿Tu hogar cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños?	(1) Sí__ (2) No__	Contando todos los focos incluyendo de techo pared y lámparas de buró y piso ¿Cuántos focos tienes en tu vivienda?	
¿Cuántos automóviles propios, sin contar taxis tienes en tu hogar?		¿En tu hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?	(1) Sí__ (2) No__
		El piso de tu hogar es:	(1) Predominantemente de tierra o cemento__ (2) Predominantemente de otro acabado

REDES SOCIALES DE APOYO: En la vida diaria, cuando usted necesita ayuda (apoyo, consuelo, consejos, etc.), indique si puede contar con:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	¿Hace cuánto tiempo?
a) el padre de su hijo/a o su pareja	1	2	3	4	5	
b) su familia	1	2	3	4	5	
c) sus amigos	1	2	3	4	5	
d) sus compañeros de trabajo	1	2	3	4	5	
e) organizaciones, asociaciones, parroquia	1	2	3	4	5	
f) el jardín infantil y/o colegio	1	2	3	4	5	
g) otros	1	2	3	4	5	
¿Siente que cuenta con apoyo en la crianza de su hijo/a?	1	2	3	4	5	

ACONTECIMIENTOS AMBIENTALES ESTRESANTES

¿En los últimos 6 meses han ocurrido en su familia, acontecimientos o situaciones como los que se enumeran a continuación? (1) Pérdida de empleo __ (2) Problemas de vivienda __ (3) Problemas económicos __ (4) Enfermedades graves __ (5) Muerte de familiar __ (6) Problemas con alcohol ____ (7) Problemas con drogas (8) Problemas con su pareja ____ Otros(9) ¿Cuáles? _____

REPERCUSIONES

¿Considera que ser madre y estar criando a su hijo/a influye de alguna forma en las siguientes relaciones? Indicar con una **x** si la influencia es positiva o negativa

Relaciones	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho	Positivamente	Negativamente
a) En su relación de pareja	1	2	3	4	5		
b) En su vida familiar	1	2	3	4	5		
c) En su vida social	1	2	3	4	5		

ESTADO DE SALUD EMOCIONAL Y FÍSICO DE USTED

¿Cómo se ha sentido emocionalmente desde que nació su hijo/a? ó ¿Cómo ha sido su estado de ánimo en los últimos 6 meses?:

¿Ha presentado o tenido alguna enfermedad en el último año? ¿Cuál?

Anexo 2. AQS

Q-Sort del Apego, QSA (Versión 3.0).

AQS, Waters, 1995. Traducción, revisión y adecuación a español mexicano
Salinas-Quiroz, 2019.

Reactivos

1. El niño fácilmente comparte cosas con la madre o le permite agarrarlas si ella se lo pide.
No característico: Si se niega.
2. Cuando el niño regresa con la madre después de jugar, algunas veces está molesto sin razón aparente.
No característico: El niño está feliz o es afectuoso cuando regresa con la madre durante o después de jugar.
3. Cuando el niño está enojado o molesto acepta ser confortado por adultos distintos a la madre principal.
No característico: La madre principal es la única a quien él permite confortarlo.
4. El niño es cuidadoso y suave con los juguetes y las mascotas.
5. El niño está más interesado en las personas que en las cosas.
No característico: Si está más interesado en las cosas que en las personas.
6. Cuando el niño está cerca de la madre y ve algo con lo que quiere jugar, pide quejumbrosamente o trata de jalar a la madre hacia lo que quiere.
No característico: Va hacia lo que quiere sin pedir quejumbrosamente o trata de jalar a la madre hacia lo que quiere.
7. El niño fácilmente ríe y sonrío con muchas personas diferentes.
No característico: La madre obtiene fácilmente del niño una sonrisa o risa más que cualquier otra persona.
8. Cuando el niño llora, llora fuerte.
No característico: Suspira, solloza, no llora intenso, o el llanto intenso no dura mucho.
9. El niño es alegre y juguetón la mayor parte del tiempo.
No característico: El niño tiende a estar serio, triste, o fastidiado durante bastante tiempo.
10. El niño frecuentemente llora o se resiste cuando la madre lo lleva a dormir la siesta.

11. El niño frecuentemente abraza o se acurruca en el cuerpo de la madre, sin pedirselo o invitándolo a hacerlo.

No característico: El niño no abraza ni se acurruca mucho, a menos que la madre lo abrace o le pida que le de un abrazo.

12. El niño se adapta rápidamente a las personas o a las cosas que inicialmente hacían que fuera tímido o se asustara.

Ni característico, ni no característico: Nunca es tímido ni miedoso.

13. Cuando el niño está enojado porque la madre lo deja, continúa llorando o se enoja más después de que la madre se ha ido.

Ni característico, ni no característico: No está enojado porque la madre se ha ido.

No característico: Para de llorar justo después de que la madre se ha ido.

14. Cuando el niño encuentra algo nuevo con qué jugar, se lo lleva a la madre o se lo muestra a la distancia.

No característico: Juega silenciosamente con el nuevo objeto, o sea va a donde no sea interrumpido.

15. El niño quiere platicar con una persona desconocida, le muestra juguetes, o muestra lo que puede hacer si la madre se lo pide.

16. El niño prefiere juguetes que son reproducciones de seres vivos (muñecas, muñecos de peluche).

No característico: Prefiere pelotas, cubos, trastes, etc.

17. El niño pierde interés rápidamente en los adultos desconocidos si ellos hacen algo que lo fastidia.

18. El niño sigue fácilmente las sugerencias de la madre, aun cuando claramente son sugerencias y no órdenes.

No característico: Ignora o se niega a menos que se le ordene.

19. Cuando la madre le pide al niño que le dé algo, la obedece (No cuenta cuando se niega de manera juguetona: debe ser completamente desobediente).

No característico: La madre le tiene que quitar el objeto al niño o levantar la voz para quitárselo.

20. El niño ignora la mayoría de los tropezones, caídas y sobresaltos.

No característico: Lloro o se queja después de cualquier tropezón, caída y sobresalto.

21. El niño sigue con la mirada a la madre mientras que está jugando en la sala. La llama de vez en cuando; se da cuenta cuando la madre se va de un cuarto a otro. Se da cuenta si la madre cambia de actividades.

Ni característico, ni no característico: Al niño no se le permite o no tiene espacio para jugar separado de la madre.

No característico: No sigue con la mirada a la madre.

22. El niño actúa como padre afectuoso con los muñecos, mascotas o demás niños.

Ni característico, ni no característico: El niño no juega con o no tiene muñecos, mascotas o niños a su alcance.

No característico: Juega con ellos de otra manera.

23. Cuando la madre se sienta con otros miembros de la familia o es afectuosa con ellos, el niño trata de conseguir su afecto.

No característico: Deja que la madre sea afectuosa con los demás, puede que participe, pero no es celoso.

24. Cuando la madre le habla con firmeza o le sube el tono de voz, el niño parece molesto, arrepentido, o avergonzado por haberla molestado. (No se califica alto si el niño sólo está molesto porque le subió el tono de voz o por miedo a ser castigado).

25. Cuando el niño está jugando fuera de la vista de la madre no es fácil para ella saber dónde está y qué está haciendo.

Ni característico, ni no característico: Nunca juega fuera de la vista de la madre.

No característico: El niño habla y llamada cuando está fuera de la vista de la madre. Fácil de encontrar y saber con qué está jugando.

26. El niño llora cuando la madre lo deja en la casa con el papá un/a abuelo/a, o con alguien que lo cuide.

No característico: No llora con ninguna de las personas mencionadas (obté información de la madre).

27. El niño se ríe cuando la madre bromea con él.

Ni característico, ni no característico: La madre nunca bromea con el niño mientras juegan o platican.

No característico: Se fastidia cuando la madre bromea con él.

28. El niño disfruta relajarse en el regazo de la madre

Ni característico, ni no característico: El niño nunca está quieto.

No característico: Prefiere relajarse en el piso o en los muebles.

29. A veces, el niño presta tanta atención a algo, que parece no escuchar cuando la gente habla.

No característico: Aun cuando está profundamente involucrado en jugar, el niño se da cuenta cuando la gente le habla

30. El niño fácilmente se enoja con los juguetes.

31. El niño quiere ser el centro de atención para la madre. Si la madre está ocupada o habla con otra persona, él la interrumpe.

No característico: No se da cuenta o no le importa ser el centro de atención para la madre.

32. Cuando la madre dice “no” o lo castiga, el niño para de portarse mal (por lo menos en ese momento). No tiene que decírselo dos veces.

33. A veces, el niño pide a la madre (o da la impresión) que quiere bajarse de sus brazos y luego se fastidia o quiere que lo cargue enseguida.

No característico: Siempre que le pide a la madre que quiere bajarse de los brazos, está dispuesto a jugar.

34. Cuando el niño se molesta porque la madre lo deja, se queda donde está y llora donde lo dejó. No la sigue.

Ni característico, ni no característico: Nunca se molesta cuando la madre se va.

No característico: La sigue activamente si está molesto o llorando.

35. El niño es independiente de la madre. Prefiere jugar por su cuenta; fácilmente deja a la madre cuando quiere jugar.

Ni característico, ni no característico: No se le permite o no hay suficiente espacio para que juegue separado de la madre.

No característico: Prefiere jugar con o cerca de la madre.

36. El niño claramente muestra el patrón de usar a la madre como una base segura a partir de la cual explora. Se aleja a jugar; regresa o juega cerca de ella; se aleja a jugar nuevamente.

No característico: Siempre está alejado a menos que lo llamen o siempre está cercano.

37. El niño es muy activo. Siempre se está moviendo. Prefiere juegos activos frente a los pocos activos o tranquilos.

38. El niño es exigente e impaciente con la madre. Se fastidia o persiste a menos que ella haga en seguida lo que él quiere.

39. El niño con frecuencia está concentrado y serio cuando juega separado de la madre o juega solo con sus juguetes.

No característico: Con frecuencia se pone “bobo” o se ríe cuando juega separado de la madre o juega a solas con sus juguetes.

40. El niño inspecciona detalladamente objetos desconocidos o nuevos. Trata de usar los juguetes de distintas formas o desarmarlos.
No característico: Mira brevemente un objeto nuevo o juguete (puede ser; sin embargo, que vuelva hacia ellos después).
41. Cuando la madre le dice al niño que la siga, él lo hace. (No se califica si se niega o se tarda en hacerlo bromeando o como parte de un juego, a menos que sea claramente desobediente).
42. El niño reconoce cuando la madre está enfadada/preocupada. Se calla o está molesto. Trata de consolarla; le pregunta qué le pasa, etc.
No característico: No reconoce; continúa jugando; la trata como si no pasara nada.
43. El niño se queda cerca de la madre o regresa a ella más de lo necesario para saber dónde está o qué está haciendo.
No característico: No está al tanto de la ubicación y actividades de la madre.
44. El niño pide a la madre y le gusta que lo cargue, abrace o acurruque.
No característico: No le gusta especialmente. Lo tolera, pero no lo busca; o pide que lo baje.
45. Al niño le gusta bailar o cantar con música.
No característico: No le gusta, ni disgusta la música.
46. El niño camina y corre sin chocar, ni dejarse caer o tropezarse.
No característico: Choca, se deja caer o se tropieza a lo largo del día (aunque no se lastime).
47. El niño acepta y disfruta sonidos fuertes o ser lanzado hacia arriba si la madre sonrío o muestra que se supone que se trata de algo divertido.
No característico: El niño se molesta aun cuando la madre le indica que el sonido o la actividad es segura o divertida.
48. El niño fácilmente se deja cargar por adultos desconocidos o comparte sus cosas si se las piden.
49. Cuando gente desconocida visita la casa, el niño corre hacia la madre con una sonrisa tímida.
Ni característico, ni no característico: El niño nunca corre hacia la madre cuando llegan visitas.
No característico: Aún si el niño eventualmente les hace caso a las visitas, inicialmente corre hacia la madre con el ceño fruncido o llorando.
50. La reacción inicial del niño cuando llegan visitas a la casa es ignorarlos o evitarlos, aún si eventualmente se interesa en ellos.

51. El niño disfruta treparse encima de los visitantes cuando juega con ellos.

Ni característico, ni no característico: El niño no juega con los visitantes

No característico: No busca contacto cercano con los visitantes cuando juega con ellos.

52. El niño tiene dificultad para manipular objetos pequeños o armar cosas pequeñas

No característico: Tiene mucha habilidad con objetos pequeños, lápices, etc.

53. El niño coloca sus brazos alrededor de la madre o le pone la mano en su hombro cuando ella lo carga.

No característico: Acepta que lo cargue, pero no ayuda ni se agarra especialmente.

54. El niño actúa como si esperara que la madre interfiera con sus actividades cuando ella sólo está tratando de ayudarle con algo.

No característico: Fácilmente acepta la ayuda de la madre, a menos que verdaderamente ella esté interfiriendo.

55. El niño copia/imita varios comportamientos o maneras de hacer las cosas a través de observar el comportamiento de la madre.

No característico: No copia notablemente el comportamiento de la madre.

56. El niño se vuelve tímido o pierde interés cuando una actividad parece que puede ser difícil.

No característico: Piensa que puede hacer las cosas difíciles.

57. El niño es intrépido

No característico: El niño es prudente o miedoso.

58. Predominantemente el niño ignora a los adultos que visitan la casa. Está más interesado en sus propias actividades.

No característico: Se encuentra interesado en las visitas, aún cuando al inicio parecía un poco tímido.

59. Cuando el niño termina una actividad o deja de jugar con sus juguetes, generalmente encuentra alguna otra cosa que hacer sin tener que volver junto a la madre entre una y otra actividad.

No característico: Cuando termina una actividad o de jugar con sus juguetes, él vuelve a la madre para jugar, recibir afecto, o que le ayude a encontrar cosas que hacer.

60. Si la madre lo tranquiliza diciendo: “*No pasa nada*” o “*no te hace daño*”, el niño se acerca o juega con la cosa que inicialmente lo asustó.

Ni característico, ni no característico: Nunca tiene precaución ni miedo.

61. Juega brusco con la madre: la golpea, rasguña o muerde durante sus juegos (no necesariamente con la intención de lastimarla).

Ni característico, ni no característico: No tiene juego muy activo

No característico: Juega activamente sin hacerle daño a la madre.

62. Cuando el niño está contento, suele permanecer así todo el tiempo.

No característico: Su estado de humor es muy variable.

63. Aún antes de tratar de hacer algo solo, el niño intenta conseguir a alguien para que lo ayude.

64. Al niño le gusta encimarse sobre la madre mientras juega.

No característico: No quiere mucho contacto especialmente cuando juega.

65. El niño fácilmente se molesta cuando la madre le pide que cambie de una actividad a otra (aún cuando la actividad nueva es algo que al niño le gusta).

66. El niño fácilmente se encariña con personas que visitan la casa y son amistosos con él.

No característico: No se encariña fácilmente con personas desconocidas.

67. Cuando hay visitas en casa el niño quiere que le presten mucha atención.

68. En promedio, el niño es más activo que la madre.

No característico: En promedio el niño es menos activo que la madre.

69. Rara vez le pide ayuda a la madre

Ni característico, ni no característico: El niño es demasiado pequeño para preguntar

No característico: Frecuentemente pide ayuda a la madre.

70. Cuando la madre entra al cuarto donde él está, el niño inmediatamente la saluda con una gran sonrisa (le muestra un juguete, hace un gesto o le dice "Hola")

No característico: No saluda a la madre a menos que ella primero lo salude.

71. Si está cargado en los brazos de la madre, el niño para de llorar o rápidamente se recupera después de haber estado asustado o molesto.

No característico: No es fácilmente consolado.

72. Si los visitantes se ríen o aprueban algo que el niño haga, él lo repite una y otra vez.

No característico: Las reacciones de los visitantes no afectan al niño en este sentido.

73. El niño tiene un juguete o cobija favoritos y que lleva consigo para irse a dormir, o que usa cuando está molesto o disgustado (no se califica la mamila, ni el chupón si el niño tiene menos de dos años).

No característico: Puede llevar tales cosas, dejarlas, o no tener nada.

74. Cuando la madre no hace inmediatamente lo que el niño quiere, él actúa como si la madre no lo fuera a hacer (se queja, se enoja, se va a hacer otras actividades, etc.)

No característico: Espera un tiempo razonable, como si esperara a que la madre hiciera lo que él le ha pedido.

75. En la casa, el niño se molesta o llora cuando la madre sale del cuarto donde están (puede no seguirla).

No característico: Se da cuenta cuando ella sale; puede seguirla, pero no se molesta.

76. Dada la opción, el niño prefiere jugar con juguetes a jugar con adultos.

No característico: Prefiere jugar con personas a jugar con juguetes

77. Cuando la madre le pide al niño que haga algo, él entiende fácilmente lo que ella quiere (puede o no obedecer)

Ni característico, ni no característico: El niño es demasiado pequeño para entender.

No característico: A veces está confundido o tarda en entender lo que ella le dice.

78. El niño disfruta ser abrazado o alzado por personas distintas a sus padres o abuelos.

79. El niño se enoja fácilmente con la madre.

No característico: No se enoja con la madre a menos que ella sea muy intrusiva o él esté cansado.

80. El niño usa las expresiones faciales de la madre como buen indicador cuando algo parece ser arriesgado o amenazador.

No característico: Decide por sí mismo sin fijarse en las expresiones de la madre.

81. El niño llora para hacer que la madre haga lo que él quiere

No característico: El niño llora principalmente por un malestar genuino (cansado, triste, asustado, etc.)

82. El niño pasa la mayoría de su tiempo de juego con pocos juguetes o actividades favoritas.

83. Cuando está aburrido, el niño regresa a la madre en busca de algo que hacer.

No característico: Da vueltas o no hace nada por un rato hasta que encuentra algo que hacer.

84. El niño hace por lo menos algún esfuerzo para ser limpio y ordenado en casa.
No característico: Siempre derrama o unta cosas sobre sí mismo o en el piso.

85. El niño es fuertemente atraído hacia nuevas actividades o juguetes.
No característico: Cosas desconocidas no hacen que deje actividades o juguetes conocidos.

86. El niño trata de hacer que la madre lo imite o nota rápidamente y disfruta cuando la madre lo hace por sí misma.

87. Si la madre ríe o aprueba algo que el niño ha hecho, él lo repite una y otra vez.
No característico: En particular, esto no influye en el niño.

88. Cuando algo enfada o molesta al niño, se queda donde está y llora
No característico: Va hacia la madre cuando llora. No se espera hasta que ella se le acerque.

89. Las expresiones faciales del niño son fuertes y obvias cuando está jugando con algo.

90. Si la madre se aleja, el niño la sigue y continúa su juego en el área donde ella se encuentra. El niño no tiene que ser llamado o llevado; no deja de jugar, ni se molesta.
Medio: Si al niño no se le permite o no tiene espacio donde jugar que esté separado de la madre.

Anexo 3. MBQS

ÍTEMS Q-SET

COMPORTAMIENTO MATERNO⁸

- 1 Nota o se da cuenta cuando su bebé sonrío y vocaliza
- 2 No se da cuenta o es insensible a las señales de molestia o angustia del/la bebé
- 3 Frecuentemente interpreta las señales del/la bebé de acuerdo a sus propios deseos y/o estados de ánimo
- 4 La respuesta es tan demorada, que el/la bebé no puede conectar la respuesta con la acción que la inició
- 5 Nota cuando el/la bebé está alterado/a, llora, está molesto/a o quejumbroso/a
- 6 Las interacciones son apropiadamente vigorosas y excitantes a juzgar por las respuestas del/la bebé
- 7 Sólo responde a señales que son frecuentes, prolongadas o intensas del/la bebé
- 8 Las respuestas a las comunicaciones del/la bebé son inconsistentes e impredecibles
- 9 Responde consistentemente a las señales del/la bebé
Contrario: Sus respuestas son impredecibles o arbitrarias
- 10 Saluda al/la bebé cuando regresa a la habitación
- 11 Algunas veces se da cuenta de las señales de angustia o molestia del/la bebé, pero las ignora o no responde inmediatamente a estas señales
- 12 Interpreta correctamente las señales a juzgar por las respuestas del/la bebé
- 13 Se irrita por las exigencias o demandas del/la bebé. (Considere información de la entrevista, incluyendo comentarios sobre las exigencias o demandas del cuidado del/la bebé)
- 14 Regaña al/la bebé
- 15 Está consciente de la forma en la que su estado de ánimo afecta al/la bebé
- 16 Frecuentemente interfiere con actividades o comportamientos apropiados del/la bebé *Contrario:* Se retira o contiene y deja que el/la bebé continúe con su actividad sin interrumpirlo
- 17 Preocupada por malcriar al/la bebé, tiene muchos “debería” sobre el cuidado del mismo
- 18 Estructura el medio ambiente considerando las necesidades del/la bebé y las suyas (Considere el equilibrio entre ambas necesidades)
- 19 Percibe el comportamiento negativo del/la bebé como un rechazo a ella; toma el mal comportamiento del/la bebé como algo “personal”

⁸ Maternal Behavior Q-Set (Infants) Version 2.1. Pederson & Moran, 1995.

- 20 Parece molestarse o disgustarse por las llamadas de atención o las señales de angustia o molestia del/la bebé
- 21 Está encantada con el/la bebé
- 22 Resuelve sus sentimientos negativos acerca del bebé, es decir, tiene algunos sentimientos negativos, pero puede dejarlos de lado cuando interactúa con él/ella.
- 23 Respeta al/la bebé como individuo; por ejemplo, puede aceptar el comportamiento del/la bebé aún cuando no coincida con su ideal
- 24 Sabe mucho acerca de su bebé, es buena informante
- 25 Idealiza al/la bebé, no reconoce aspectos negativos
- 26 Es crítica en sus descripciones del/la bebé
- 27 Parece tener una actitud “sufrida” o “quejumbrosa” sobre sus deberes maternos
- 28 Molesta-juega más allá del punto en que el/la bebé parece disfrutarlo
- 29 Reduce el ritmo de la interacción para ajustarse y esperar la respuesta del/la bebé en sus interacciones cara a cara
- 30 Juega con el/la bebé juegos como el de esconder y mostrar la cara o juegos de manos, etc.
- 31 Se esfuerza por llevar al/la bebé consigo cuando sale a la calle: como cuando va de compras, o a visitar amigos
- 32 Le proporciona juguetes de acuerdo a la edad
- 33 Crea un ambiente interesante
- 34 Busca interacciones cara a cara
- 35 Señala e identifica cosas interesantes en el ambiente del bebé
- 36 Tiene predominantemente un estado de ánimo positivo con respecto al/la bebé
- 37 Sus comentarios son generalmente positivos cuando habla del/la bebé
- 38 Demuestra afecto tocándolo/a o acariciándolo/a
- 39 Cuando lo/la alza, acuna al/la bebé en sus brazos como una forma de interacción típica; lo/la amolda a su cuerpo
- 40 Elogia al bebé
- 41 Afecto plano cuando interactúa con el/la bebé
- 42 Es animada en la interacción social con el/la bebé
- 43 Besa al/la bebé en la cabeza como una de las principales maneras de expresarle afecto
- 44 Cuando cambia el pañal, balancea entre esta actividad y las del bebé
- 45 Estimula las iniciativas del/la bebé al alimentarlo/a
- 46 Hace señales al/la bebé y espera su respuesta al alimentarlo/a
- 47 Cuando lo alimenta, balancea entre esta actividad y las del bebé
- 48 Proporciona refrigerios nutritivos
- 49 El ambiente es seguro, a “prueba de bebés”
- 50 Algunas veces interfiere con una actividad apropiada del bebé si es posible que se bata o ensucie
- 51 Se altera cuando el/la bebé se ensucia al comer, esta preocupación a veces interfiere con la alimentación
- 52 La madre no interrumpe la actividad del/la bebé cuando ésta puede ser peligrosa

- 53 La interacción con el/la bebé es bien resuelta; ésta termina cuando el/la bebé está satisfecho/a. (También considere las interacciones que el/la bebé está disfrutando)
- 54 Las interacciones se plantean en función del ritmo y estado del/la bebé
- 55 Repite una serie de interacciones en búsqueda del mejor método para satisfacer al bebé, con frecuencia lo intenta por ensayo-error
- 56 Muy preocupada porque el bebé esté bien vestido/a y atractivo/a en todo momento
- 57 Abruma al bebé con constante y abrupta estimulación (lo sobre-estimula)
- 58 Está atenta de los estados de ánimo, así como las fluctuaciones de los estados de ánimo en el bebé
- 59 Es brusca e invasiva en las interacciones con el/la bebé
- 60 Cuando el/la bebé se angustia o molesta, ella puede identificar la fuente con rapidez y precisión
- 61 Parece estar al tanto del/la bebé aun cuando no se halle en la misma habitación
- 62 Preocupada por la entrevista, parece ignorar al/la bebé
- 63 Monitorea y responde al/la bebé aun cuando esté comprometida en otra actividad, como cocinar o conversar con una visita
- 64 Responde inmediatamente a llantos y lloriqueos
- 65 No es hábil para dividir su atención entre el/la bebé y otras demandas que compiten con él / ella y por eso pierde o no capta sus señales
- 66 Se localiza o acomoda de forma que pueda percibir las señales del/la bebé
- 67 Cuando se encuentra en la misma habitación con el/la bebé, le permite un acceso ilimitado a ella (se mantiene accesible)
- 68 Frecuentemente parece “fuera de tono” y no nota la molestia, ni las llamadas de atención del bebé
- 69 Parece muy preocupada, deprimida
- 70 Responde adecuada y oportunamente a las señales de angustia o molestia del bebé, pero frecuentemente ignora o no responde a sus señales de afecto positivo
- 71 Cuando el/la bebé está de mal humor o quejumbroso/a, la madre a menudo lo/la coloca en otra habitación para que no moleste
- 72 A primera vista, el hogar muestra poca evidencia de la presencia del/la bebé
- 73 El contenido y ritmo de las interacciones con el/la bebé parecen ser establecidas por la madre más que de acuerdo con las respuestas del/la bebé
- 74 Frecuentemente no capta las señales que emite el/la bebé de hacer más lento el ritmo de la interacción o de darle un descanso durante los juegos cara a cara
- 75 Intenta involucrar al bebé en juegos o actividades que obviamente rebasan su capacidad actual
- 76 A veces se separa del/la bebé en la mitad de una interacción con él/ella para hablar con una visita o atender a otra actividad que súbitamente le viene a la mente
- 77 A menudo “estaciona” al/la bebé frente al celular, la tableta y/o la televisión en un esfuerzo por mantenerlo/a entretenido/a

- 78 Las horas de la siesta están determinadas más por conveniencia de la madre que por las necesidades inmediatas del/la bebé (determinarlo con base en la entrevista).
- 79 Frecuentemente repite palabras cuidadosa y lentamente al bebé como si le enseñara el significado o nombrando la actividad u objeto
- 80 Rara vez le habla directamente al bebé
- 81 Usa con frecuencia el corral o la cuna para poder desempeñar sus labores domésticas
- 82 Se siente tranquila dejando al/la bebé con una niñera en la noche
- 83 Sale de la habitación sin ninguna clase de señal o explicación al/la bebé; por ejemplo, “regreso en un minuto”
- 84 A veces parece tratar al/la bebé como un objeto inanimado cuando lo/la traslada de una parte a otra, o cuando lo/la cambia de posición
- 85 Se resiste a dejar al/la bebé en manos de una persona diferente a su marido u otro pariente cercano (información obtenida de la entrevista)
- 86 Promueve la interacción del/la bebé con las visitas; por ejemplo, invita a la visita a que alce al/la bebé, se asegura de presentarle la visita al/la bebé: “mira quien llegó”
- 87 Parece incómoda e intranquila cuando interactúa directamente con el/la bebé cara a cara
- 88 A menudo parece olvidar que el/la bebé está en la habitación mientras ella interactúa con la visita
- 89 Muy atenta al “pañal sucio”, parece cambiar los pañales tan pronto hay indicios de que es necesario
- 90 A menudo pone un juguete al alcance del/la bebé y trata de que él/ella se interese en este.