

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
POSGRADO EN PSICOLOGÍA

**CALIDAD DE LA INTERACCIÓN Y SENSITIVIDAD
MATERNA: SU INFLUENCIA EN EL APEGO Y LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL NIÑO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LIC. YUSMEISY ALBELO CAPOTE

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARCELA SOTOMAYOR-PETERSON.

LECTORES INTERNOS:

DRA. NADIA SARAÍ CORRAL FRÍAS

MTRA. NPS. DENISSE RODRÍGUEZ MALDONADO

LECTOR EXTERNO:

DR. TOMÁS CABEZA DE BACA

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
POSGRADO EN PSICOLOGÍA

**CALIDAD DE LA INTERACCIÓN Y SENSITIVIDAD
MATERNA: SU INFLUENCIA EN EL APEGO Y LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL NIÑO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LIC. YUSMEISY ALBELO CAPOTE

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARCELA SOTOMAYOR-PETERSON.

LECTORES INTERNOS:

DRA. NADIA SARAÍ CORRAL FRÍAS

MTRA. NPS. DENISSE RODRÍGUEZ MALDONADO

LECTOR EXTERNO:

DR. TOMÁS CABEZA DE BACA

DEDICATORIA

A mis padres quienes han sido mi más grande fuente de apoyo y motivación. Los amo con todo mi corazón y espero poder brindarles un poco de todo lo que me han dado.

A Luis, mi amor, porque eres si dudar una de las personas más importantes de mi vida, y te quiero en ella por siempre.

A Leo y Ana, mis sobrinos hermosos, espero llenarlos de orgullo siempre como ustedes me llenan a mí. Ustedes son mis tesoritos más grandes.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Marcela Sotomayor-Peterson quien ha sido el ancla más fuerte que he tenido en todo este proceso, para mantenerme firme y motivada para terminar este proyecto. Gracias por su paciencia, por su dedicación, por su apoyo constante y sobre todo por las oportunidades y los conocimientos que me ha brindado y que me han hecho sentir que hoy, soy una mejor profesional.

A mis lectores: A la Mtra. Denisse, a la Dra. Nadia Corral y al Dr. Tomás Cabeza De Baca. Gracias por el apoyo, el tiempo, la disposición y los conocimientos que amablemente me compartieron y por cada una de sus sugerencias que nutrieron el proyecto.

Al maestro Juan, director de la primaria: “María Paliza del Carpio” por su amable disposición al permitirnos el acceso a su escuela para trabajar con los niños y apoyarme durante todo el proceso.

A mis padres, que sin duda alguna, son ellos grandes responsables de que sea una mujer arriesgada y perseverante, gracias por su apoyo a lo largo de toda mi vida, porque SIEMPRE he sentido que puedo contar con ustedes, porque me enseñaron que con perseverancia se puede lograr todo lo que uno se proponga. Gracias eternamente por ser mis padres.

A Luis Alejandro, mi futuro esposo, quien me ha amado y apoyado incondicionalmente. Es infinito mi amor y mi gratitud por ti, por todo lo que haces a diario por mí a pesar de estar en este proceso tan difícil para ambos... eres sin dudar, una de las mejores personas que he conocido en mi vida. Te amo.

Al Dr. Cesar (Coordinador del Posgrado en Psicología) quien fue un pilar importante en el comienzo de esta aventura. ¡Gracias por su apoyo, fue de vital importancia!

A todas aquellas personas, que son muchas, y que de una manera u otra me han apoyado desde el comienzo hasta el final; estoy sumamente agradecida...

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	vii
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	2
Antecedentes	3
Justificación.....	5
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	8
1.1. La Teoría del Apego. Antecedentes y Principales Postulados	8
1.2. Calidad de la Interacción y la Sensitividad Materna. Estudios Interculturales	18
1.3. Competencias Emocionales (Conocimiento, Expresión y Regulación Emocional)	23
1.4. Relación entre el Apego, la Sensitividad Materna y las Competencias Emocionales	32
1.4.1. Breve anotación sobre el Déficit Atencional, y el Estrés Materno	37
Pregunta de Investigación General	38
Preguntas de Investigación Específicas.....	38
Hipótesis de Investigación	39
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	41
2.1. Diseño de Investigación	41
2.2. Selección de la Muestra	41
2.3. Procedimiento.....	42
2.4. Operacionalización de las Variables para su Medición	43
2.5. Instrumentos de Medición.....	45
2.6. Estrategias de Análisis	49
CAPÍTULO III: RESULTADOS	51

3.1. Descripción Sociodemográfica de la Muestra.....	51
3.2. El Apego en Niños (Attachment-focused Coding System AFCS)	56
3.3. Competencias Emocionales en Niños (Entrevista de Competencia Emocional con Viñetas), y Tolerancia a la Frustración (Observación directa tarea: El círculo perfecto)	60
3.4. Análisis de Correlación Bivariada entre las categorías del Apego, las Competencias Emocionales y la Tolerancia a la Frustración	64
3.5. Análisis Variables Control	66
3.6. Análisis de Regresión Lineal para responder a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la relación del apego del niño con los componentes de las competencias emocionales y la tolerancia a la frustración?	71
3.7. Sensitividad Materna	72
3.8. Análisis Variables Control	80
3.9. Análisis de Correlación Bivariada entre la Sensitividad y las categorías/ componentes del Apego y las Competencias Emocionales	82
3.10. Análisis de Regresión Lineal para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la relación entre la sensitividad materna, con el apego del niño y los componentes de las competencias emocionales y la tolerancia a la frustración?	82
3.11. Síntesis del análisis de ANOVA unifactorial y Correlación de Pearson para responder a la tercera pregunta investigativa: ¿Cómo modulan las variables déficit atencional, edad y género del niño, estrés parental y nivel educativo de las madres las relaciones entre las variables sensitividad materna, apego, competencias emocionales, y tolerancia a la frustración del niño?.....	85
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	87

Limitaciones de la Investigación	93
Aportes de la Investigación	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
Cronograma de Actividades	102
Anexo 1	103
Anexo 2.....	104
Anexo 3.....	105
Anexo 4.....	106
Anexo 5 Consentimiento Informado	107
Anexo 6 Entrevista de las Emociones. Viñetas.....	110
Anexo 7 Cuestionario: Padres Manejando las Emociones de sus hijos.....	118
Anexo 8 Guía de Observación de Actividad Semiestructurada	121
Anexo 9 Escala de Estrés Parental	127

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de confiabilidad de los instrumentos	49
Tabla 2. Edad y Grado Escolar de los Niños Participantes	51
Tabla 3. Datos sociodemográficos de los niños participantes	51
Tabla 4. Datos clínicos de los niños participantes	52
Tabla 2. Edad y nivel escolar de los padres	53
Tabla 6. Nivel escolar de los padres	53
Tabla 7. Ocupación de los padres	54
Tabla 8. Estado Civil de las madres y Composición Familiar	54
Tabla 9. Estrés Parental en las madres	55
Tabla 10. Análisis descriptivo por porcentaje de las categorías del Apego (AFCS)	58
Tabla 11. Matriz de Correlación Bivariada entre las categorías del Apego (AFCS)	60
Tabla 12. Análisis descriptivo y de frecuencia de los componentes de las Competencias Emocionales y de la Tolerancia a la Frustración	61
Tabla 13. Identificación del enojo en sí mismo y en los demás	62
Tabla 14. Matriz de Correlación bivariada entre las C.E.	64
Tabla 15. Matriz de Correlación Bivariada Apego y Competencias Emocionales	66
Tabla 16. Análisis de varianza ANOVA (unifactorial) de las variables sociodemográficas referentes al niño y las categorías del Apego y las Competencias Emocionales y Tolerancia a la Frustración	67
Tabla 17. Prueba de Tukey de comparación de medias por grupos de edades niños	69
Tabla 18. Modelo de regresión jerárquica del apego sobre la tolerancia a la frustración	72
Tabla 19. Análisis de Frecuencia del empleo de las estrategias en el manejo de las emociones del hijo	74
Tabla 20. Matriz de Correlación Bivariada Manejando las Emociones de sus hijos	75
Tabla 21. Análisis de Frecuencia de las categorías evaluadas durante la Interacción	76
Tabla 22. Matriz de Correlación Bivariada entre las categorías de la interacción diádica	79
Tabla 23. Modelo de regresión de las variables maternas sobre la expresión de afecto positivo y negativo del niño	83
Tabla 24. Modelo de regresión de las variables maternas sobre la iniciativa e interés y la resolución de emociones y temas negativos del niño	84

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el valor predictivo de la calidad de la sensibilidad materna, y de su forma de responder ante las emociones de su hijo, con el apego y las competencias emocionales del niño, incluido la tolerancia a la frustración. El estudio se sustentó sobre el Paradigma Cuantitativo de Investigación, con un diseño transeccional y un alcance descriptivo-correlacional. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico y quedó conformada por 37 madres y sus hijos, reclutados en una escuela de educación primaria y en el Laboratorio de Apoyo Integral de Atención a la Comunidad (LAIAC) de la Universidad de Sonora, ambas instituciones en la Ciudad de Hermosillo, Sonora. Los datos fueron colectados a través de técnicas estandarizadas, proyectivas y observacionales que incluyeron una prueba de cribado para identificar problemas atencionales dado que la muestra incluyó niños que se atendían en el LAIAC. La información fue analizada a través del uso de estadísticas descriptivos y mediante modelos de regresión jerárquica. Los hallazgos evidenciaron apoyo en gran medida a los postulados básicos de la Teoría del Apego al constatar relaciones predictivas de la calidad del apego sobre las competencias emocionales del niño; en particular, nuestros hallazgos sugieren que la Evitación de la Conducta de Apego predice negativamente la tolerancia a la frustración en el niño. Por otro lado, la calidad de la interacción en general fue percibida por los niños de la muestra como positiva, observándose madres sensitivas fundamentalmente, y sólo en algunos casos madres con comportamientos evitativos que se asociaron a dificultades para la expresión emocional en el niño.

Palabras claves: Apego, Competencias Emocionales, Tolerancia a la Frustración, Sensitividad.

INTRODUCCIÓN

La competencia emocional, particularmente la regulación de la emoción, es considerada una habilidad fundamental debido a su función adaptativa, como lo señalan varios autores (i.e. Kopp, 1989, Block y Block, 1980; Atos, 2004; Caicedo 2005; Morales, 2006) pues permite el ajuste de las personas a las normas y reglas sociales. En especial resulta significativa para los niños que se adentran en la etapa escolar, pues se conoce que el poco control de los impulsos y la baja tolerancia a la frustración se asocian con el afecto negativo y los comportamientos violentos en los niños; (Eisenberg et al., 1994; Eisenberg et al., 1997; Fabes & Eisenberg, 1992; Fabes et al., 1999, citado en Rendón, 2007) lo cual es considerado por el Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF (s.f.) como una problemática actual para varias sociedades del mundo.

Es más probable que aquellos individuos con habilidades regulatorias modulen su reactividad emocional y actúen de manera competente en contextos altamente emocionales. Mientras que individuos que experimentan emocionalidad negativa frecuente e intensa tienden a exhibir niveles relativamente más altos de agresión y otras conductas problemáticas como abusar de sustancias, mentir, robar e intimidar (Eisenberg, 2000; Fabes et al., 1999 citado en Rendón, 2007). Según el Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF (s.f.) contrariamente a la idea de situar la causa del problema en el niño mismo, el comportamiento desajustado de los menores generalmente tiene su origen en el manejo de los adultos, fundamentalmente desde los hogares; considerando el valor de la función social de la familia. Al respecto, Rodríguez (2007) plantea:

La familia constituye el primer contexto para el desarrollo socio afectivo del niño; la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su

personalidad relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras (p. 93).

Al interior de la familia se desarrollan diversos roles, lo que propicia profundos lazos afectivos; resultado directo de la calidad de la interacción cotidiana entre sus miembros. Para el niño generalmente es la madre, su cuidador principal, con quien se desarrolla el vínculo más fuerte, definitivo y específico, estableciéndose lo que Bowlby denomina: Apego.

A lo largo de este estudio, se revisarán conceptos y teorías relevantes en el estudio del apego en la niñez. Particularmente nos enfocaremos al estudio de un componente central desde la Teoría del Apego: la calidad de la interacción y sensibilidad materna, así como también se explorarán algunas de las consecuencias más notables del establecimiento del apego: las competencias emocionales que el niño demanda para su ajuste escolar y para el contexto social en general.

La idea central que justifica este trabajo se sostiene en que aún persisten lagunas del conocimiento en el estudio de dichas variables en poblaciones latinas y mexicanas en particular, tesis que esperamos sea demostrada a lo largo de la lectura de este manuscrito.

Antecedentes

Varios investigadores han desarrollado estudios donde establecen la relación entre los diferentes estilos de apego y la regulación emocional como uno de los componentes importantes dentro de las competencias emocionales. Al respecto, autores como Gamble (1993), Leerkes & Wong (2012) han realizado investigaciones, en gran parte longitudinales, que establecen la causalidad entre los estilos de apegos seguros y una adecuada regulación emocional. Mientras que ante estilos inseguros se identifican dificultades para la regulación (citado en Shaver, Mikulincer, Gross, Stern & Cassidy, 2016).

Específicamente en México se ha desarrollado mucho menos la investigación sobre el Apego. En tal sentido destaca la de Díaz-Loving & Vargas (2003), quienes realizaron un estudio sobre el apego en niños mexicanos. Su objetivo estuvo direccionado a desarrollar una escala de estilos de apego, para lo que tomaron en cuenta cuestiones culturales en su validación. Esto permitió un acercamiento a la influencia de los estilos de apegos sobre el desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales; identificando en mayor medida la presencia de apego seguro en los niños.

Un creciente cuerpo de investigación demuestra que las reacciones negativas y no favorables de los padres a la vida diaria de los niños, y en particular ante sus emociones negativas como la angustia, el miedo, la tristeza y la ira, se asocian con resultados sociales y emocionales pobres para los niños (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996; Gottman et al., 1996). Si bien existe una mayor probabilidad de que las reacciones de crianza negativas se asocien con niveles más bajos de competencia emocional, los resultados respecto al apoyo de los padres y las competencias favorables son menos consistentes (Denham, 1997; Eisenberg y Fabes, 1994; Eisenberg, Fabes, Carlo y Karbon, 1992). En este momento, la conclusión con respecto al apoyo es que un nivel moderado de estímulo y apoyo de las expresiones por parte de los padres se asocia con una actitud socioemocional positiva (citado en Gamble, Ramakumar, Díaz, 2007).

El estudio de Gamble et al. (2007) arrojó correlaciones significativas para el apoyo materno y las competencias emocionales. Sin embargo el único resultado fuera de lo normal encontrado fue la correlación entre el apoyo y consuelo materno y las conductas minimizantes y evitativas maternas. Mientras que otro estudio realizado por Hill, Bush y Roosa, (2003) encontró que la aceptación y el control hostil estaban positivamente relacionados para méxico-

americanos hablantes de español, no siendo así para los México-americanos de habla inglesa.

Según Mesman, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg (2012) esto pudiera deberse a que los “factores socioculturales que distinguen a los diferentes grupos étnicos podrían influir en las cualidades de la respuesta materna y por tanto en la calidad de su interacción con el niño, modulando así las formas de regulación emocional, y por ende, los estilos de apego en la relación (citado en Sotomayor-Peterson, 2018). Al respecto Díaz-Guerrero (2001) encontró en un estudio con adolescentes de 20 naciones, que la abnegación y la obediencia en los mexicanos son superior a la de otros países. Este hallazgo cultural, se refleja en la crianza ejercida por las madres, quienes pueden llegar a desarrollar conductas hostiles y/o evitativas, sin dejar de ser sensitivas con sus hijos, con la finalidad de que estos sean obedientes a sus padres como una virtud a alcanzar.

Justificación

De manera general, pese a la abundante literatura sobre sensibilidad, apego, competencia emocional, regulación emocional y ajuste social del niño en poblaciones europeas y americanas, aún persisten lagunas de conocimiento acerca del tema. Esto es especialmente evidente, cuando se trata de estudiar dichas relaciones en poblaciones distintas, tales como entre hispanos, y mexicanos en particular (Mesman et al., 2012). Igualmente, la investigación presenta aún áreas que han recibido poca atención, por ejemplo, estudios que exploren condiciones moduladoras de los vínculos entre las variables de interés.

Tomando en cuenta la importancia de esta temática y como parte de la justificación de la presente investigación se reconoce que el estudio del Apego y las Competencias Emocionales en la etapa escolar es relevante; considerando la inserción del menor en el contexto de la escuela con nuevas exigencias sociales, a las que debe ajustarse (Palacios, Marchesi, & Coll,

2000). Además, resulta importante el estudio de esta etapa, pues aun cuando se han realizado investigaciones sobre todo con poblaciones de niños de menor edad; éste es un período en el que se describe un mayor desarrollo socio-afectivo, y donde se comienza a implementar una mayor autorregulación emocional en consonancia con las exigencias de la escuela (Palacios et al., 2000; Abarca, 2003).

De esta manera, en la medida en que se garantice el desarrollo de competencias emocionales efectivas en este período evolutivo, se estará propiciando el ajuste adecuado del niño al medio además de favorecer el desarrollo de una personalidad estable a largo plazo (Denham, 1998). En este sentido plantea Duck (1994) que la infancia y la pubertad resultan cruciales para el establecimiento de los estilos de apego y su conformación hacia la adolescencia y la adultez. Además, refiere Díaz-Loving & Vargas (2003) que en esta edad aprenden a regular su propia conducta para promover su seguridad, y son capaces de construir modelos internos más flexibles y de diferenciar más detalles; además, de que aprenden a convencer a otros de sus intenciones.

Por tanto, en la presente investigación se pretende estudiar en primer lugar la relación entre el Apego y las Competencias Emocionales asociadas a un factor determinante para su desarrollo: la calidad de la interacción y sensibilidad materna, tal como lo establece la Teoría del Apego, profundamente descrita en apartados siguientes. Nuestro trabajo se realiza en niños mexicanos, específicamente de la ciudad de Hermosillo, Sonora, dada la carencia de literatura en poblaciones como ésta. Esto nos permitirá conocer, además, en qué medida esta relación se puede ver afectada ante determinadas particularidades que, según estudios previos, sugieren un rol modulador de disposiciones orgánicas como lo es el déficit atencional en el niño, el estrés parental derivado en la madre, y aspectos de carácter sociodemográfico como edad,

género y educación.

Por último, la inclusión de participantes en esta tesis de niños y madres atendidos en el Laboratorio de Apoyo Integral de Atención a la Comunidad (LAIAC) ubicada en la Universidad de Sonora, destaca la importancia práctica del estudio; pues se pretende generar conocimiento para apoyar la implementación de estrategias hacia la familia que enriquezcan los servicios que allí se ofrecen. Particularmente, este interés lo consideramos de relevancia pues se considera que el LAIAC es un importante centro que brinda atención a familias de bajos recursos, por lo que el estudio pudiera tener un mayor impacto social, para contribuir al bienestar no solo de las personas que conforman la muestra sino de otros grupos que presenten estas particularidades.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. La Teoría del Apego. Antecedentes y Principales Postulados

Antecedentes de la teoría de apego. El apego es una categoría que ha sido estudiada por su relevancia para el ajuste de las personas a su medio. Pues tiene una estrecha relación con la calidad de las interacciones sociales que van desarrollando y replicando los individuos a lo largo de su vida, tomando como referente su primera experiencia de apego. Además tiene un impacto sobre el desarrollo personalógico y la expresión y regulación de las emociones en las personas. Bowlby y Ainsworth desde una perspectiva etológica, evolucionista y naturalista conceptualizan el apego y brindan métodos para su estudio, que han sido enriquecidos por otros autores que, partiendo de este modelo, a lo largo de la historia han estudiado el apego en relación con otros procesos psicológicos como las competencias emocionales.

El apego se refiere a un vínculo afectivo y específico que una persona establece con otro individuo. Ocurren en todas las edades y no implica necesariamente inmadurez o desamparo. El primer vínculo es más probable que se forme con la madre, pero es posible que pronto se establezcan apegos con otras personas específicas (Ainsworth, 1969, p. 971).

Sin embargo, el interés por estudiar las características de este tipo de relación fue explorado en un inicio desde otras perspectivas teóricas tradicionales. Por ejemplo, la Teoría de los Instintos del Psicoanálisis, abordaba el vínculo como una relación objetal entre el niño y su madre donde, el niño identificaba el pecho de la mamá como el primer objeto de apego, ya que, al satisfacer su necesidad primaria de alimentación, satisfacía el impulso innato; convirtiéndose así en el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores. Luego en 1931 y 1938 Freud reconoce, en sus trabajos, la importancia del vínculo madre-bebé, otorgándole valor a la madre como única, sin paralelo, y como el primer y más fuerte objeto amoroso (Ainsworth, 1969).

De manera general, aun cuando el Psicoanálisis hace importantes contribuciones en

relación al vínculo madre-hijo, según Ainsworth (1969), se encuentran varias limitantes en la teoría. Entre ellas: el interés por el mundo interno de las relaciones infantiles tempranas, donde tomaban en cuenta la experiencia del bebe, a la que les resultaba imposible acceder mediante sus métodos únicos de investigación.

Los teóricos del aprendizaje social también abordaron esta relación. Ellos se identificaban más o menos en dos grupos con respecto al estudio del vínculo cuidador-niño, que denominaron como dependencia. El primer grupo describe la dependencia como un impulso adquirido o secundario, mientras que el segundo la define como un simple rótulo que se debe aplicar a ciertos tipos de comportamientos aprendidos (Ainsworth, 1969).

En este sentido autores como Stendler (1954) y Levi (1944) suponen que la formación de la relación madre-niño puede ser explicada por las mismas leyes generales del comportamiento que comprenden todas las instancias de aprendizaje. Desde esta perspectiva la dependencia fue definida como un impulso aprendido, adquirido a través de su asociación con la reducción de los impulsos primarios, como una clase de comportamientos aprendidos en el contexto de la relación de dependencia del lactante con su madre, y reforzada en el curso de su cuidado e interacción con él. Por lo que a través de la continua interacción con el niño, la madre se convierte en el estímulo discriminante de un evento reforzante, que inicia vinculado con la satisfacción de la necesidad básica de alimento y por encadenamiento termina incluyendo la búsqueda de atención, reconocimiento, etc. de la madre hacia el niño. En cualquier caso, aunque la primera relación de dependencia es específica con la madre o madre sustituta, la dependencia se generaliza a otras relaciones interpersonales subsiguientes (Ainsworth, 1969).

Al respecto Ainsworth (1969) refiere limitaciones de esta teoría; considerando que definir la relación de un niño con su cuidador como dependencia connota un estado de desamparo,

inmadurez, pues el comportamiento descrito como dependiente implica buscar no sólo contacto con otras personas y su proximidad, sino también ayuda, atención y aprobación; donde lo significativo es lo que se busca y se recibe y no la persona a quien se solicita o de quién se recibe. Además, aun cuando es considerado normal la dependencia en el niño pequeño, el vínculo de apego se distingue porque la dependencia debe gradualmente dar lugar a un nivel sustancial de independencia.

Otra limitante, es que los teóricos del aprendizaje social poseen dificultades para incorporar cualquier visión de la estructura interna en sus planteamientos, ya sea codificación genética, estructura neurofisiológica o estructura cognitiva. Plantea Ainsworth (1969):

Los teóricos del aprendizaje social se centran en el comportamiento y lo toman como un índice fiable de la relación. Así, cuando el comportamiento se vuelve más intenso, se supone que la relación de dependencia (o de apego) es más fuerte y cuando el comportamiento se hace menos intenso se supone que la relación se ha debilitado. No se ocupan de nada "interior" que represente la relación (p.984).

En este sentido, cabe destacar que Freud, a diferencia de los teóricos del aprendizaje, sí tenía una visión de la superestructura psíquica como enraizada firmemente en la naturaleza biológica del hombre. Desde esta perspectiva Bowlby que proviene del psicoanálisis, propone reemplazar la teoría del instinto freudiano, aunque respetando las muchas contribuciones psicoanalíticas a la comprensión de la experiencia humana y del comportamiento, pues consideraba que la mejor etapa para la revisión teórica de las relaciones de apego es la primera infancia y en dicho período el psicoanálisis había estado limitado por sus métodos de investigación.

Aunque el entorno sigue siendo considerado como relevante, el reconocimiento de la estructura interna en el desarrollo del apego resulta un importante aporte. Al respecto Ainsworth (1969) expone que, a través de los relatos filogenéticos y ontogenéticos del

desarrollo, un principio cardinal biológico es que el desarrollo se produce a través de transformaciones de estructuras ya presentes: “No parece haber incompatibilidad esencial entre los principios de aprendizaje y el concepto de un organismo con estructura interna y estados cambiantes. De hecho, esto debe ser una cuestión de énfasis relativo para todas las teorías, el reconocer que el comportamiento es resultante de la interacción entre el organismo y el medio ambiente” (p. 1017).

La Teoría del Apego según Bowlby y Ainsworth. La teoría de Bowlby sobre el apego integra aspectos vinculados tanto a las condiciones biológicas y psicológicas como ambientales. Expone que el comportamiento del apego tiene fundamentos biológicos que pueden ser comprendidos solamente dentro del contexto evolutivo y reconoce que la especie humana es aquella en la que hay una gran proporción de conductas que le permite hacer frente a una amplia gama de variaciones ambientales (Ainsworth, 1969).

Bowlby consideró que muchas ideas importantes sobre las relaciones entre bebés y madres corrían el riesgo de ser descartadas porque las formulaciones psicoanalíticas no eran empíricamente accesibles. Por lo tanto, propuso un nuevo modelo de comportamiento instintivo basado en la teoría de los sistemas de control, la etología y sus propias observaciones clínicas. Específicamente, propuso (1958, 1969/1982) que la conducta de apego infantil estaba organizada por un sistema de control subyacente que emerge a través de la interacción de sesgos en las habilidades de aprendizaje infantil y lo que él llamó un "ambiente de cuidado habitual y razonable". Este sistema de control mantiene el equilibrio entre el apego y las conductas exploratorias y en situaciones de emergencia tiene el resultado predecible de promover la proximidad con el cuidador. También propuso que el comportamiento de los cuidadores se organiza como un sistema de comportamiento (Bowlby, 1969/1982) que

combina con el comportamiento infantil para asegurar la protección y la seguridad (citado en Posada, 2013).

Bowlby y Ainsworth propusieron que los comportamientos a través de los cuales se desarrollaba el apego eran comparables a los esquemas iniciales de Piaget (1936, 1952, 1937, 1954) de hecho la mayoría de ellos se desarrollan de la misma manera y lo hacen a través de procesos homólogos a los que Piaget describió para el desarrollo cognoscitivo (Ainsworth, 1969).

Bowlby siempre subrayó el papel primario de las creencias y de los esquemas cognitivos en la orientación de los comportamientos y de las expectativas de los apegos. En este sentido, Baldwin (1996) desde una perspectiva de cognición social, sugiere que los recuerdos accesibles de experiencias satisfactorias o insatisfactorias de apego desempeñan un papel en la formación de la percepción de las relaciones. Además, se mostró que los esquemas mentales del apego pueden tener accesibilidad diferente dependiendo de contextos diferentes, de manera similar a la mayoría de las estructuras cognitivas (De Carli, Tagini, Sarracino, Santona & Parolin, 2015).

Según Bowlby (1988) los Esquemas Cognitivos son expectativas dirigidas a la preservación de la autorregulación y el afecto positivo incluso en condiciones ambientales adversas. Su principal función es simular acontecimientos del mundo real, permitiendo al individuo planear su comportamiento con todas las ventajas de la perspicacia y la previsión (citado en De Carli et al., 2015). Una vez que el equipo cognitivo del niño le permite organizar su comportamiento de apego en base a una meta corregida, puede ser descrito como buscando proximidad a su objeto de apego (Ainsworth, 1969). De esta manera, el sistema de comportamientos de apego es definido por Bowlby (1969/1982) como: “un sistema

organizado de comportamientos que tiene un resultado predecible (proximidad) y tiene una función biológica identificable (protección)” (citado en Cassidy, Jones & Shaver, 2013, p. 3).

Según Bowlby (1969) estos sistemas de comportamiento se refinan a través de la adaptación evolutiva de la interacción del niño con la figura de apego y varían de acuerdo a la edad, condiciones biológicas y/o condiciones ambientales en las que se encuentra el niño (Alba, 2014). De acuerdo a Bowlby (1969/1982), “este sistema de comportamientos de apego está organizado por "Esquemas Cognitivos" basados en la experiencia, de sí mismo y del medio ambiente, incluyendo especialmente el entorno de cuidado” (citado en Shaver; Mikulincer; Gross; Stern & Cassidy, 2016, p. 3).

De manera general la Teoría del Apego de Bowlby basada en principios etológicos y naturalistas desde una orientación evolutiva, hace posible ver el comportamiento de apego del individuo en interrelación con su entorno, al que debe ajustarse.

Al desarrollo de la teoría de apego suma Mary Ainsworth, quien ha realizado importantes aportes. Al respecto sus observaciones cuidadosas, primero en Uganda (Ainsworth, 1967) y más tarde en Baltimore, y su especificación detallada de los aspectos del comportamiento materno, precedieron a su teoría sobre las diferencias del apego infantil. De esta manera, desarrolló un ejercicio observacional denominado Situación Extraña (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) que incluía al infante, su madre y a un extraño con instrucciones previamente establecidas, obteniéndose importante información de estas observaciones (Cassidy et al., 2013).

El estudio de Uganda produjo una serie de descubrimientos y conjeturas que transformaron y guiaron la opinión de Ainsworth sobre la relación de apego de un bebé con su madre. Entre ellos, destaca la información sobre el desarrollo del apego infantil, el fenómeno de la base

segura, el desarrollo de las diferencias individuales en el apego y el posible papel desempeñado por la atención materna, y la sensibilidad al contexto de las relaciones de apego (Posada, 2013).

En relación a la base segura, notó que los bebés "no siempre permanecen cerca de la madre, sino que hacen pequeñas excursiones lejos de ella, explorando otros objetos e interactuando con otras personas, pero regresando a la madre de vez en cuando" (Ainsworth, 1967, p. 345). Más tarde, en Baltimore, Ainsworth relacionó el uso de la madre como una base segura, con la sensibilidad materna. El concepto de base segura se ha convertido en una pieza central para la investigación sobre las relaciones de apego (Bowlby, 1988; Waters & Cummings, 2000) (citado en Posada, 2013).

Además, Ainsworth (1973), Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall (1978) encontraron en la Situación Extraña que los niños diferían en la manera en que manejaban el estrés de ser dejados solos por sus madres en una sala de laboratorio equipada con una gran cantidad de juguetes nuevos, lo que le permitió observar diferencias en el apego en el niño y establecer tres estilos de apego. La mayoría de los niños con apego seguro, se volvieron angustiados ante la ausencia materna, pero expresaron calidez y alivio y fueron rápidamente calmados por sus madres cuando regresaron. Los niños restantes se comportaron de dos maneras diferentes, las cuales Ainsworth y sus colaboradores llamaron apego inseguro, donde los etiquetados como inseguros ansioso- ambivalente protestaron y lloraron cuando sus madres se fueron y durante su ausencia, y aún ante el regreso de las mismas y el intento de calmarlos, los niños seguían pareciendo enojados y angustiados. El tercer grupo, denominado apego inseguro evitativo, parecían no alterarse por la partida de sus madres o se mostraban desinteresados a su regreso; no buscaban caricias o reconfortantes y parecían prematuramente confiados y autónomos

(Cooper, Shaver & Collins, 1998).

Más tarde, los investigadores Main y Solomon (1986), agregaron un cuarto estilo de apego, que denominaron desorganizado, en relación a los infantes que muestran conductas desorientadas en presencia de la madre. Sroufe (2000) denota que un aspecto interesante de esta clasificación es que se basa en la expresión y regulación de las emociones donde la calidad del apego se establece fundamentalmente dependiendo de cuán bien está la regulación emocional diádica al servicio de la exploración y el dominio (citado en Garrido, 2006).

De cualquier manera, la teoría refiere que los estilos de apego referidos por Ainsworth y colaboradores, y Main y Solomon van a depender de la calidad de la relación que se establece entre el niño y su cuidador; enfatizando en las conductas de las madres en respuesta a las necesidades del menor. Estos comportamientos maternos se asocian a lo Ainsworth denomina sensibilidad; la cual es considerada como una de sus más relevantes contribuciones al campo de la crianza de los hijos y el desarrollo infantil.

Si bien no existe un repertorio estándar de conductas maternas sensibles, ya que las respuestas de la madre deben ser coherentes con las necesidades particulares del niño, Ainsworth y sus colegas identificaron las características de la atención materna que están asociadas con la conducta básica segura del niño. En sus estudios longitudinales, tanto en contextos naturales como en el laboratorio, encontraron que las madres de niños con apego seguro se caracterizaban por responder rápidamente al niño en momentos de lágrimas y ansiedad, y calmarlo a través del contacto físico, llevándolo en sus brazos, especialmente en los primeros seis meses, respondiendo con sensibilidad y coherencia a sus señales, interviniendo en armonía con el ritmo del niño, siendo afectuoso en el contacto físico con el niño y expresando el disfrute mutuo de estar juntos, además de proporcionar un ambiente

regulado y predecible (Bowlby, 1969/1982). Por otro lado, las madres de niños con comportamientos de apego inseguros mostraron comportamientos que no se ajustaban a las señales de sus hijos, por ejemplo, daban respuestas lentas, que no eran accesibles para el niño o que eran intrusivas en sus interacciones con ellos (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001, citado en Bárrig-Jo, Nóblega, Núñez, Conde, Carbonell, Altman, 2016; citado en Mesman & Emmen, 2013).

Específicamente, Ainsworth et al. (1974) define la sensibilidad como “la capacidad de un padre o madre para 1. Detectar las señales de los niños, 2. Interpretarlas de manera correcta y 3. Responder a estas señales rápida y apropiadamente” (citado en Mesman & Emmen, 2013, p.486). Estos componentes del comportamiento de los padres se refieren a aspectos universales relevantes del cuidado, incluyendo la proximidad al niño (necesaria para la protección y la satisfacción de las necesidades básica), la respuesta contingente (promoviendo el desarrollo social), y lo apropiado de las intervenciones de los padres basadas en las respuestas del niño en lugar de una lista fija de comportamientos específicos de crianza (Mesman, Oster, & Camras, 2012; Mesman, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2012, citado en Mesman & Emmen, 2013).

De esta manera, el grado de sensibilidad asumido por el cuidador en el marco de la interacción cuidador-niño de una manera estable y consistente fomenta el desarrollo de los esquemas cognitivos del niño sobre el tipo de contacto que pueden esperar de las otras personas que los rodean y responden en consecuencia; observándose entonces cómo el estilo de apego inicial (con el cuidador primario) se puede repetir hacia otras relaciones posteriores.

El comportamiento de apego persiste a lo largo de toda la vida útil. Puede persistir en las figuras de apego temprano, y realmente lo hace, pero también se seleccionan nuevas figuras.

El tipo de experiencia que la persona ha tenido en sus apegos anteriores y el tipo de competencia que ha logrado al percibir los objetivos establecidos de otro y al ponerlos en armonía con los suyos, tendrá un papel crucial en su éxito en mantener la proximidad y la comunicación con nuevas figuras (Ainsworth, 1969, p.1008).

Aunque, si bien es cierto que las representaciones del apego son relativamente estables (Bowlby, 1969/1982), éstas se construyen sobre la base de situaciones y relaciones pasadas y presentes. De este modo, se pueden incorporar nuevas experiencias en esquemas existentes, actualizando sus contenidos y estructura. Estas representaciones dan forma a la respuesta del individuo al entorno, organizan sus expectativas de respuestas a los demás y promueven el desarrollo de un comportamiento de base seguro (Bretherton y Munholland, 2008; Posada et al., 1995; citado en Bárrig-Jo et al., 2016).

Considerando la relevancia de la sensibilidad para el apego seguro; algunos investigadores valoran que al ser una adaptación humana fundamental, entonces debería ser una característica universal de la crianza y del cuidado humano, relevante para todas las culturas. Sin embargo, al igual que la investigación en muchos dominios del desarrollo humano, la gran mayoría del trabajo empírico sobre cuidado sensible se ha realizado en muestras urbanas occidentales (Henrich, Heine y Norenzayan, 2010 citado en Mesman, Minter, Cissé, Angged, Salali, Migliano, 2017) dificultando ratificar la universalidad de esta variable.

El planteamiento anterior se relaciona con una de las hipótesis de universalidad derivadas de la teoría del apego. Específicamente en el siguiente apartado abordaremos como diferentes investigadores han desarrollado estudios para comprobar la universalidad de “La hipótesis de la sensibilidad” que indica que la seguridad del apego depende de los antecedentes de la crianza, especialmente la sensibilidad y las respuestas rápidas a las señales de apego del bebé,

aunque otros factores también pueden ser relevantes (Gojman et al., 2012).

1.2. Calidad de la Interacción y la Sensitividad Materna. Estudios Interculturales

En el estudio de Baltimore, Ainsworth y sus colegas (Ainsworth et al., 1978) descubrieron que la calidad de la interacción temprana, en particular, la sensitividad materna hacia las señales y demandas del niño, es un factor clave en la capacidad del niño para usar a su madre efectivamente como una base segura desde la cual explorar el entorno y al cual retirarse si es necesario. Estudios posteriores han replicado los hallazgos de Ainsworth, por ejemplo la investigación resumida en un metanálisis de 66 estudios (De Wolff y van IJzendoorn, 1997) demostró una relación significativa entre la sensitividad materna y la seguridad infantil, aunque los tamaños del efecto informados fueron, en general, mucho más pequeños que los informados por Ainsworth.

A pesar de la cantidad de informes y la consistencia de los hallazgos, que dan la impresión de que se ha demostrado que el vínculo sensibilidad-seguridad es universal; la mayoría de los estudios se han realizado con muestras de clase media de sociedades industrializadas occidentales (Posada, 2013) y se ha demostrado que las familias con un estatus socioeconómico bajo tienden a estar expuestas a una variedad de factores estresantes y eventos de vida negativos, que a su vez se han relacionado con tasas más bajas de sensitividad materna y apego seguro en comparación con las díadas de clase media (Nóblega, 2012, Posada et al., 1995; Waters, Merrick, Treboux, Crowell y Albersheim, 2000 citado en Bárrig-Jó et al., 2016).

En un estudio intercultural, que evaluó si la sensitividad materna y la seguridad infantil están relacionadas durante la primera infancia y si dicha asociación se encuentra en diferentes contextos culturales y sociales. Se obtuvieron los siguientes resultados trabajando con una

muestra de cuatro países diferentes (Colombia, México, Perú y Estados Unidos), este estudio mostró que la edad y la educación materna estaban significativamente relacionadas con la sensibilidad materna en la muestra general. Pues las madres mayores y más educadas recibieron puntuaciones de sensibilidad más altas. Además se encontró, que la seguridad infantil estaba asociada con el género en el grupo de inmigrantes mexicanos donde las niñas obtuvieron puntuaciones de seguridad más altas que los niños. Las comparaciones post hoc indicaron que las madres de los EE. UU obtuvieron puntuaciones de sensibilidad significativamente más altas que las madres en cualquier otro grupo, y de igual manera los niños en los Estados Unidos tenían puntuaciones de seguridad significativamente más altas que el resto de los niños (Posada, Noblega, Trumbell, Plata, Peña, Carbonell, 2016).

Esto se debe, en gran medida, a que los países de América Latina incluyen culturas con características diferentes a las de la cultura angloamericana. Su estructura social, incluida la organización familiar, es en gran parte un legado de los colonos y colonizadores españoles (Valenzuela, 1997). Las familias latinas han sido descritas como más orientadas socialmente, con la familia extendida como una fuente muy importante de contacto y apoyo social (Leyendecker & Lamb, 1999; Martin & Colbert, 1997) comparados con la orientación individualista de los anglosajones. Además, tienden a mantener actitudes de crianza infantil que enfatizan la interdependencia en lugar de la independencia (Leyendecker, Lamb, Scholmerich y Fracasso, 1995). Por lo tanto, las familias latinas parecen ser diferentes a las familias anglosajonas, norteamericanas y de clase media (citado en Posada, 2013).

Según Keller et al. (2018) este tipo de resultados apoyan la afirmación de que la sensibilidad responsiva, según lo definido por Ainsworth y los teóricos del apego, no es una práctica universal. No solo el comportamiento de los bebés es diferente, sino que también

estos diferentes comportamientos son la base para la atención de los cuidadores. Por ejemplo, relativamente más señales visuales se asocian con estrategias de crianza distal (como en muchos estilos de vida occidentales), y más señales táctiles son comunes en comunidades con estrategias proximales. Por lo que las encarnaciones más recientes de las definiciones de sensibilidad parecen ser menos adecuadas para el uso en comunidades rurales no occidentales donde, en promedio, el afecto positivo y la interacción verbal parecen ser menos frecuentes en las interacciones entre cuidadores y bebés que en el mundo occidental (Mesman et al., 2017).

Además en muchas partes del mundo, la buena crianza de los hijos se piensa y se practica de manera diferente. En parte, el cuidado sensible se basa en las concepciones culturales del niño ideal, que difieren dramáticamente en los extremos, es decir, expresivo, franco e independiente en muchas familias que viven un estilo de vida occidental, y tranquilo, no expresivo, silencioso y armoniosamente bien integrado en familias que viven otros estilos de vida (Keller et al., 2018).

Específicamente en México no se han encontrado muchos estudios que aporten a la discusión teórica sobre la universalidad de la sensibilidad y su relación con el apego seguro. Sin embargo, los resultados de los encontrados, apoyan la relación entre la sensibilidad y el apego. En este sentido, Díaz-Loving & Vargas (2003) realizan un análisis sobre como los estilos de apego, y las emociones de los niños son resultados de cuan sensitivos son los cuidadores con respecto a las necesidades de los escolares. En otro estudio, Gojman et al. (2012) también encontró que la sensibilidad durante la interacción se relacionó con el apego seguro infantil en el México rural y urbano.

Por otra parte, Eisenberg y Fabes (1994) y Eisenberg et al. (1996) evaluaron las reacciones de los padres, encontrando que en edad preescolar y los niños en edad escolar expuestos a

reacciones punitivas se describen como que emplean niveles más altos de afrontamiento evitativo cuando experimentan dificultades en las interacciones con sus compañeros (escapar, buscar venganza o prestar atención a estímulos que lo distraen). En tanto reacciones minimizadoras parentales han sido vinculados a menos comportamiento socialmente competente con sus compañeros y más problemas externos (citado en Gamble et al., 2007).

Así mismo, un metanálisis de más de 65 estudios llevó a van IJzendoorn y Sagi-Schwartz (2008) a concluir que la asociación entre el apego y la sensibilidad es importante pero modesta: los autores sostienen que los estudios interculturales sobre el apego son pequeños; y que la falta de poder estadístico para la asociación puede haber sido una de las causas más importantes para los resultados desconcertantes. Sin embargo en 12 estudios se encontró un apoyo inequívoco para la hipótesis de sensibilidad; y en otros dos estudios el apoyo puede derivarse indirectamente de los informes. Por lo tanto, la hipótesis de sensibilidad no parece ser refutada en la investigación intercultural (Gojman et al., 2012). Sino que en una revisión reciente de la investigación de apego realizada en varios países de África, China, Japón e Israel, van IJzendoorn y Sagi (2008) concluyeron que se requieren más estudios interculturales para resolver el problema.

A partir de este análisis se puede ver que indiscutiblemente la relación entre la sensibilidad y la seguridad del apego infantil es una piedra angular de la teoría del apego de Bowlby-Ainsworth. Y aun cuando se han realizado múltiples estudios para comprobar su universalidad, sin lugar a dudas continúa siendo un tema poco estudiado en los países de Latinoamérica; de ahí su relevancia de continuar siendo abordado. Además, analizando un poco más allá, se identifica otra laguna en las investigaciones, referente a que la mayoría de los estudios han estado orientados a la infancia, y se sabe poco sobre las relaciones y los

patrones de comportamiento materno-infantil durante las interacciones en los años preescolares y escolares (Posada et al., 2016).

En este sentido Posada et al. (2016) refiere que los hallazgos encontrados sobre los análisis principales para la muestra completa y cada cultura apoyan la primera hipótesis de que la sensibilidad sigue siendo importante más allá de la infancia y respalda la idea de que la construcción de la seguridad infantil en la relación niño-madre es un proceso continuo que continúa luego de la primera infancia.

Un estudio longitudinal realizado por Carlson, Sroufe y Egeland (2004) arrojó asociaciones significativas de aspectos representacionales y comportamentales del apego con el funcionamiento socioemocional del individuo desde la infancia hasta la adolescencia tardía (Bárrig-Jó et al., 2016). Este último estudio, se relaciona con otra de las hipótesis de la teoría del apego: "La hipótesis de competencia", la cual afirma que la seguridad del apego conduce a diferencias en la competencia de los niños para regular sus emociones negativas, para establecer relaciones satisfactorias con compañeros y maestros, y para desarrollar habilidades cognitivas (alfabetización emergente, metacognición) (citado en Gojman et al., 2012).

La hipótesis de la competencia ha sido probada solo esporádicamente en la investigación intercultural y, a pesar de que se ha producido cierta evidencia de la relación entre el apego y las emociones, la conclusión del apoyo intercultural para la hipótesis de la competencia todavía es insuficiente (Gojman et al., 2012). En este sentido en México resalta el estudio antes mencionado de Díaz-Loving & Vargas (2003), pero sin lugar a dudas las investigaciones que más apoyan esta relación provienen del mundo anglosajón. Al respecto, existen varios investigadores que han argumentado que la calidad de los apegos en desarrollo de los bebés contribuye a las diferencias individuales en la regulación emocional (por ejemplo, Cassidy,

1994) y varios estudios proporcionan evidencia empírica (por ejemplo, Hill, Stifter, Philbrook, & Teti, 2014, Sherman, Stupica, Dykas, Ramos-Marcuse, & Cassidy, 2013) (citado en Shaver et al., 2016, p. 881). Considerándose importante, para la presente investigación, el estudio de las competencias emocionales en relación al apego, tomando en cuenta su novedad así como su importancia para el ajuste de los individuos al medio. Por tanto, en el siguiente apartado se puntualizan algunas particularidades teóricas sobre las competencias emocionales.

1.3. Competencias Emocionales (Conocimiento, Expresión y Regulación Emocional)

La definición de las competencias emocionales ha sido una polémica, en la que aún muchos investigadores no consensuan. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación, así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socioemocional (Bisquerra & Pérez, 2007, p.65).

Si bien se hace difícil lograr una conceptualización unificada de la variable, existe consenso en cuanto a la relevancia que se le otorga a las competencias emocionales para el desarrollo de otros procesos como las habilidades sociales y el ajuste a las demandas externas. Al respecto Raver (2002) refiere que los niños que son emocionalmente competentes tienen una posibilidad significativamente mayor de estar listos para la escuela, de capitalizar esas experiencias educativas tempranas y de experimentar el éxito escolar (Draft, 2005).

De esta manera se realizará una breve revisión de algunas de las definiciones sobre la variable de interés. Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Al respecto refiere Bisquerra & Pérez (2007) que “Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995) (p.65).

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee

(2002), proponen solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia proporcione mayores conocimientos, la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción (Bisquerra & Pérez, 2007).

Otros autores hacen referencia a la importancia del conocimiento y la regulación emocional. Sin embargo en la presente investigación se parte del concepto brindado por Denham, 1998, pues es considerado un avance sobre otras visiones actuales de competencia emocional porque reconoce el temperamento superpuesto y va más allá de un enfoque centrado solamente en el conocimiento emocional (Cassidy et al., 1992; Denham, Mckinley y Couchoud, 1990) o en la regulación (Eisenberg et al., 1996, 1999), sino que considera tres componentes:

“La Competencia Emocional es la relación de tres dimensiones comunes: Conocimiento, Regulación y Expresión, dimensiones correspondientes a las cogniciones, los comportamientos y, como es lógico, las emociones”.

Refiere además, que, los niños que logran y demuestran exitosamente las habilidades asociadas con cada dimensión acorde con la edad apropiada son considerados emocionalmente competentes. Los niños emocionalmente competentes son capaces de comprender y ajustar sus impulsos y afectos, modulando sus actividades motoras y verbales, y manteniéndose emocional y comportamentalmente organizados frente a los desafíos educativos y sociales. Específicamente, los niños emocionalmente competentes tienden a controlar las reacciones a demandas de estrés, a sobre estimulaciones novedosas o confusas, al rechazo de compañeros o a situaciones provocativas comunes.

Desde esta perspectiva, no son abundantes los estudios que incluyen a estos tres componentes. En este sentido, Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, Qeenan, (2003) realizaron una investigación sobre la Competencia Emocional, incluyendo sus tres componentes, en relación con las competencias sociales.

Denham et al. (2003) refieren que las Competencias Emocionales son cruciales para las habilidades del niño para interactuar y relacionarse con otros (Parke, 1994; Saarni, 1990). Como plantea Saarni (1990), “estamos hablando de cómo los niños pueden responder emocionalmente, pero de manera simultánea y estratégica aplican su conocimiento sobre las emociones y su expresión a las relaciones con los demás, para que puedan negociar los intercambios interpersonales y regular sus experiencias emocionales" (p.116). Aunque estos aspectos de la competencia emocional y otros continúan desarrollándose a lo largo de la vida, los niños en edad escolar ya son expertos en varias habilidades de los componentes de la competencia emocional (Dun, 1994). Además, los niños en edad escolar son capaces de discernir sus propios estados emocionales y los de otros, y hablar de ellos con fluidez (Denham, 1998; Saarni, 1990).

Otro de los resultados obtenidos en la investigación fue que tanto el conocimiento emocional como la regulación emocional se vuelven más sofisticados con la edad; con la expresividad emocional cambiando más en calidad que en cantidad (Denham, 1998), así mismo se identificó que el género también influía en la regulación emocional; obteniéndose que las niñas tendrían a regularse más.

Con respecto a los componentes de las competencias emocionales, el conocimiento de las emociones es considerado como:

Conjunto de cogniciones sobre las emociones que incluyen: el conocimiento de la emoción (la capacidad de producir y comprender etiquetas verbales para las manifestaciones faciales de las

emociones); conocimiento de la situación (la comprensión de las reacciones normativas ante situaciones que provocan emociones); la causalidad emocional (reconocer y articular causas comúnmente relacionadas); y experiencia emocional (la capacidad de reconocer, experimentar emociones y describir los eventos que las provocan) (Denham, 1998).

Por otra parte, los investigadores generalmente han examinado el conocimiento o la regulación de la emoción, mientras que algunos han argumentado, sin embargo, que estos dos están vinculados y no pueden separarse (Dodge y Garber citado en Draft, 2005). Para la presente investigación se considera relevante su estudio como dos componentes individuales, aunque ciertamente se relacionan; considerándose además el tercer componente que es la expresión de la emoción. En este sentido la *Expresión Emocional*, es definida por Denham, (1998), como:

La intensidad subjetiva de la emoción experimentada (¿Qué tanto te sientes de esa manera?); disposición a mostrar emociones (lo muestra o no el niño a otros); y una intensidad objetiva de la expresión física (calificación objetiva para las expresiones no tan evidentes, pequeña, largas, limitada a la cara o al cuerpo completo).

La Regulación Emocional como otro de los componentes, ha sido una variable tan polémica y compleja de delimitar como la Competencia Emocional en sí misma. En este sentido, ha sido definida de diversas maneras.

Algunas de las definiciones se refieren a la habilidad de cumplir con una solicitud, iniciar y cesar actividades de acuerdo con las demandas situacionales, modular la intensidad, frecuencia, y duración de comportamientos verbales y motores en entornos sociales y educativos, posponer actuar sobre un objeto o meta, y generar un comportamiento socialmente aprobado en ausencia de monitores externos (Block & Block, 1979, Fenichel, 1945; Greenacre, 1950; 1960; 1961; Masters & Binger; 1978; Meichenbaum & Goodman, 1971; Mischel & Mischel). A pesar de estas diferencias en énfasis (e ideología), en general se acepta que la autorregulación exige conciencia de comportamientos socialmente aprobados y, por lo

tanto, representa un aspecto significativo de la socialización de los niños (citado en Kopp, 1982 p. 199-200).

De esta manera, aunque inicialmente fue descrita en términos de capacidades individuales, estudiosos del tema trascendieron esta perspectiva abordando la regulación emocional precisamente desde su importancia para el ajuste al medio. En este sentido Kopp, (1989); Block y Block, (1980), significan: "...este aspecto de "adaptación" a una situación específica le concede un carácter flexible, lo que le hace diferenciarse del rígido concepto de control de emociones o impulsos; este último, requiere energía y atención, disminuyendo la capacidad del individuo de implicarse en su ambiente" (citado en Ato, González & Carranza, 2004, p. 70).

Asimismo Abarca (2003) explica la ventaja que supuso la aparición de la regulación de la emoción en el transcurso de la filogénesis, a nivel adaptativo puesto que permitía responder rápidamente a situaciones críticas con comportamientos complejos.

Thompson (1991) plantea que "el desarrollo de los procesos de regulación emocional involucra capacidades tanto extrínsecas como intrínsecas emergentes para manejar la excitación emocional; es un proceso que abarca toda la vida, involucrando una dialéctica entre el individuo y las exigencias del entorno social" (p. 275). Este autor no solo hace referencia al ajuste al medio en relación a la regulación emocional, sino que expone factores endógenos y exógenos que influyen en esta categoría, ofreciendo una conceptualización más amplia del proceso.

Thompson (1991) ha desarrollado significativas investigaciones sobre la regulación emocional. En dichos estudios reconoce tanto los componentes neurobiológicos como las experiencias de los individuos en interacción con otros agentes del entorno durante toda su

vida. Por otra parte, Fox (1994) además de contemplar estos aspectos, le concede relevancia al desarrollo moral del individuo para su ajuste al medio. De esta manera define la Regulación Emocional como una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente (citado en Rendón, 2007).

Otra de las particularidades importantes sobre la regulación emocional, abordadas por diferentes autores es la inclusión, entre las habilidades para el ajuste al medio, de los procesos de afrontamiento de emociones tanto placenteras, (i.e. alegría, placer), como displacenteras, (i.e. malestar, miedo, ira), superando posturas tradicionales que consideraban únicamente las emociones negativas en el concepto de autorregulación. Además, actualmente se consideran como aspectos de la autorregulación emocional los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no solo a la modulación y el cese de dicha respuesta, tal como se había considerado anteriormente (Grolnick, 1999; Kopp, 1989, citado en Ato et al., 2004).

Por otra parte Abarca (2003), realiza un importante planteamiento, refiriendo que para que las emociones continúen teniendo esta función adaptativa en nuestro contexto humano, se requiere que sean flexibles, se adapten rápidamente a las situaciones cambiantes y a los objetivos que tiene cada persona, y que el nivel de activación que generen sea suficiente pero que no sobrepase las posibilidades de regulación.

Tomando en cuenta los aspectos antes expuestos, se considera interesante el concepto que brinda Denham, (1998), sobre Regulación Emocional, donde se toman en cuenta tanto aspectos cognitivos, como conductuales, haciendo énfasis en las estrategias de regulación emocional; por lo que se considera pertinente el empleo de esta definición en la presente investigación.

Regulación Emocional: se define como la disponibilidad y apropiación de estrategias conductuales y cognitivas para controlar las emociones, incluidas las conductas reguladas o de

afrentamiento de los niños ante situaciones emocionales difíciles (si el niño llora para obtener ayuda, o se comporta agresivamente para resolver problemas, se distrae, habla consigo mismo y la estructuración cognitiva; y sus procesos de auto regulación, y específicamente conductas desreguladas (impulsividad, cambio de atención, alta actividad, y difícil de calmar).

Abarca (2003) reconoce que, en correspondencia con las habilidades desarrolladas en el empleo de estrategias disponibles ante diferentes estresores, vendrá dado el éxito de la regulación emocional. Refiere además, que la capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano que se manifiesta en las diferentes etapas evolutivas del ciclo vital. Al respecto existen importantes precedentes investigativo sobre la Regulación Emocional en la primera infancia, en este sentido Kopp (1982) señala 5 fases en el proceso de desarrollo de la regulación emocional.

La primera consiste en la modulación neuropsicológica, referida a la adaptación neuropsicológica y reflexiva al ambiente, y a la modulación de la excitación (se da desde el nacimiento hasta dos o tres meses). La segunda fase se refiere a la adaptación sensoriomotor como respuesta a las señales perceptuales o motivacionales (tres a 12 meses). La tercera, cuarta y quinta fase denominadas control, autocontrol y autorregulación respectivamente, representan instancias en las que los niños emplean sus habilidades cognitivas para controlar intencionalmente su propio comportamiento con una conciencia de los deseos y expectativas de los cuidadores (9 meses a los 2 años) (Kopp, 1982).

Sin embargo, si bien las bases de la Regulación Emocional se sitúan en la primera infancia, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso. Durante los años escolares, los niños mejoran significativamente las habilidades de identificación de emociones y verbalizan cada vez más las causas y consecuencias de las emociones de los demás y de ellos mismos (Denham, 1986; Denham et al., 1994). Según Denham, Zoller, y Couchaoud, (1994), la comprensión de las emociones "permite que los niños expresen sus

propios sentimientos, comprendan los comentarios sobre estos sentimientos y procesen asociaciones más completamente causales entre los eventos y las emociones" (p. 928). Por lo tanto, la comprensión de las emociones juega un papel importante en el comportamiento prosocial de los niños (Denham, 1986) y en las interacciones positivas con sus compañeros (Denham, McKinley, Couchoud y Holt, 1990, citado en Pérez-Rivera, 2008).

Al respecto se expondrán algunas de las características sobre las C.E. en la etapa escolar (específicamente en las edades de 6-10 años), que concierne a la presente investigación.

Competencias emocionales en el escolar. El comienzo de la etapa escolar es sin dudas un período lleno de cambios donde se ponen a prueba los logros alcanzados y las estrategias de ajuste al medio (Palacios et al., 2000).

En las edades de 6-10 años, período objeto de la investigación, comienzan a cristalizarse los logros de la etapa evolutiva; según Palacios et al. (2000) y Domínguez (2007) se da un importante desarrollo de la esfera cognitiva. Al respecto, Piaget (1937) describe que aparece el pensamiento operacional concreto que, entre otras características, le posibilita al escolar hacer frente a la complejidad de cualquier situación tomando en cuenta varias dimensiones y perspectivas. Este logro le permite al niño un mayor razonamiento favoreciendo estrategias de regulación emocional, al tener más recursos para planificar y utilizar de forma eficiente sus aptitudes al enfrentar un problema y adaptarse a la situación (citado en Palacios et al., 2000).

Además, en interrelación con los procesos cognitivos también se da el desarrollo de los procesos afectivo contribuyendo al desarrollo de la Competencia Emocional. En este sentido, plantea Abarca (2003):

Con el aumento de la edad y la progresiva toma de conciencia de los procesos cognitivos se amplía el conocimiento sobre la duración de los estados emocionales, la habilidad para

verbalizar y discriminar el estado emocional en sí mismo y en los demás, la capacidad para describir las emociones presentes en las diferentes experiencias, y el conocimiento de los roles culturales sobre la expresión emocional. Asimismo, se incrementan las estrategias cognitivas a lo largo del desarrollo (p.34).

Dentro de las respuestas emocionales que destacan en esta etapa, se encuentra el afrontamiento, a través del empleo de estrategias que le permiten al niño manejar de forma eficaz las emociones negativas. Por otra parte, la inhibición y la desregulación emocional, como otras posibles respuestas emocionales, desfavorecen el ajuste del individuo a su medio. La inhibición consiste en suprimir los estados afectivos negativos, mientras que la desregulación emocional se refiere a una expresión externa desorganizada de las emociones donde se acude al llanto, a la presencia de comportamientos agresivos, etc. (Abarca, 2003).

De manera general estos comportamientos también tienen un impacto en el establecimiento de relaciones interpersonales. Al respecto Eisenberg et al. (1993); Kliever, (1991); Eisenberg, Gunthrie & Reiser, (1997), Block y Block (1980); describen la relación existente entre la regulación emocional y la capacidad de establecer vínculos: los niños capaces de regular la activación emocional en las interacciones sociales establecen con más frecuencia interacciones positivas, mostrando niveles más bajos de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar la satisfacción y tolerar la frustración, así como, mayores comportamientos prosociales (citado en Abarca, 2003).

Además, en esta etapa, el juego como importante medio de actividad y comunicación para el establecimiento de vínculos con los coetáneos, se amplía y se hace más complejo; manteniéndose el juego de roles y surgiendo las reglas en el juego (Domínguez, 2004). La participación del niño en el juego de reglas le permite aprender a enfrentar situaciones y

adaptarse a ellas, le favorece en la adquisición de competencias sociales, y contribuye al desarrollo moral del niño en correspondencia con la capacidad que este tenga para la sujeción de sus conductas a las normas de esta actividad lúdica.

La subordinación a una regla es expresión básica de la regulación emocional del escolar, le permite integrarse al juego, al grupo, desarrollar relaciones positivas, y adaptarse a las demandas de la situación. En este sentido “los iguales son un poderoso elemento de control emocional...” (Denham, Blair, Demulder, Levites, Sawyer, Averbach-Major & Queenan, 2003; citado en Rendón 2007).

Sin embargo, algunos autores como Bridges, Grolnick & Connell (1997), le conceden total autonomía al niño en la autorregulación y desprendimiento del control externo, planteando: “El desarrollo de la autorregulación emocional en el niño es un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control” (citado en Cuervo, 2007). Aunque otros, le siguen otorgando importancia a la mediación externa: “(...) a pesar de que estos progresos pueden favorecer las competencias emocionales, la regulación emocional sigue siendo un proceso interno mediatizado por los cuidadores” (Ortiz, 2001 citado en Abarca, 2003 p.31).

En síntesis, se le otorga a las Competencias Emocionales y en especial a la Regulación Emocional, una función adaptativa. Se reconoce que aun cuando el escolar va desarrollando un carácter activo en su regulación, ésta continúa siendo mediada por agentes socializadores como la familia, en especial por el cuidador principal; relación que se abordará a mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.4. Relación entre el Apego, la Sensitividad Materna y las Competencias Emocionales

Según autores como Kobak & Sceery (1988), Lecannelier (2002) y Valdés (2002) el apego se asocian a ciertas emociones, y además, se relacionan con la expresión de éstas y su regulación (citado en Garrido, 2006). Al respecto autores como Thompson (1994), Cassidy (1994), Hofer (1994), Sroufe (1996, 2000), Schore (2000), Mikulincer, Shaver y Pereg (2003) y Calkins y Leerkes (2011), ratifican en sus estudios el significativo vínculo entre las habilidades de regulación emocional y las diferencias individuales del apego y la sensibilidad materna.

La teoría del apego sostiene que la regulación emocional surge de experiencias repetidas de las respuestas sensibles y reguladoras de los cuidadores a la angustia de los niños, y considera que esta capacidad es un importante mecanismo moderador que explica cómo la experiencia temprana afecta el funcionamiento posterior (citado en Shaver et al., 2016).

Bowlby (1969, 1973) describe que el temprano intercambio con los cuidadores proporciona un contexto crítico dentro del cual el niño organiza la experiencia emocional y aprende a regular sus sentimientos relacionados a la seguridad. Según Bowlby, el deseo de mantener sentimientos de seguridad es un objetivo universal, aunque las estrategias que las personas emplean para lograr este objetivo varían con su historia de apego. Cuando, por ejemplo, la figura de apego está disponible y es sensible a las señales de angustia del niño, el menor aprende que puede regular con eficacia las emociones angustiantes. Sin embargo, en circunstancias menos óptimas, el niño aprende que la experiencia de angustia está asociada con resultados negativos y que las emociones angustiosas no pueden ser reguladas de manera efectiva. Este tipo de datos presta apoyo indirecto a la existencia de los Esquemas Cognitivos, lo que sugiere que las primeras estrategias que se dan durante la infancia en el contexto de intercambios con los cuidadores persisten a través del tiempo y se generalizan a una gama de situaciones y experiencias que evocan emociones negativas (citado en Cooper et al., 1998).

De acuerdo a Cooper et al. (1998) los autores Kobak y Sceery (1988) proporcionaron un buen resumen acerca de la asociación entre los estilos de apego y las diferencias individuales en el manejo de las emociones negativas de manera competente:

El apego seguro está organizado por reglas que permiten reconocer la angustia y recurrir a otros para obtener apoyo, el apego evitativo por normas que restringen el reconocimiento de la angustia y de las tentativas de apego asociadas a buscar consuelo y apoyo, y el [ansioso-] apego ambivalente por reglas que dirigen la atención hacia las figuras de angustia y de apego de una manera hipervigilante que inhibe el desarrollo de autonomía y autoconfianza (p. 1381).

Consistente con estas nociones, una serie de estudios evidencian las diferencias de los estilos de apegos en la naturaleza de la experiencia emocional (Shaver & Clark, 1994, y Shaver & Hazan, 1993). Por ejemplo, el apego inseguro se ha asociado con mayor soledad, propensión a la vergüenza, ira, resentimiento, ansiedad, depresión, paranoia, miedo a la evaluación, narcisismo patológico y a los síntomas somáticos, así como a una baja autoestima y autoconfianza (Cooper et al., 1998).

Mikulincer (2003), enfatiza que en el estilo ansioso ambivalente se aprecia alta ansiedad y baja evitación, inseguridad en el apego, fuerte necesidad de cercanía, preocupaciones en cuanto a las relaciones y miedo a ser rechazado. Kerr et al. (2003), señalan que sujetos pertenecientes al estilo ambivalente reportan los niveles más altos de afecto negativo; malestar, enojo, repugnancia, culpa, miedo y nerviosismo y menores niveles de calma y serenidad (citado en Garrido, 2006). Suelen ser muy expresivos emocionalmente, pero a menudo no puede regular sus emociones o comportamiento emocionalmente efectivos en línea con los intereses personales o normas sociales (Cooper et al., 1998).

También se ha observado que las personas evitativas tienden a expresar pocas emociones hacia sus seres queridos. Ellos parecen estar motivados por el deseo de suprimir el dolor y estrés causado por la frustración de las demandas de proximidad y apoyo de figuras de apego

frías, distantes o rechazantes (Cassidy & Kobak, 1988). Los evitantes tienden a bloquear o inhibir sus reacciones emocionales negativas (también Magai, Hunziker, Mesias & Culver, 2000) activadas por amenazas potenciales y la falta de disponibilidad de sus figuras de apego, ya que tales amenazas son detonantes directos de la activación del sistema de apego (Mikulincer & Florian, 1998; Mikulincer & Shaver, 2007). Consedine y Magai (2003) sugieren que estos bajos niveles de expresión del afecto negativo se asocian con evitación del apego dadas sus connotaciones de debilidad y necesidad personal. También es probable, de acuerdo con Bowlby (1980), que las personas evitantes ni siquiera noten sus propias reacciones emocionales, lo que vuelve más difícil su expresión. Esta pauta de inhibición y negación de las experiencias emocionales fue llamada exclusión defensiva (citado en Frías, Díaz-Loving y Shaver, 2012). Sujetos evitativos tratan de no reconocer las emociones negativas y consecuentemente pueden actuar emocionalmente sin un pleno conocimiento de las razones (Cooper et al., 1998).

Por otra parte, el apego seguro es analizado como precursor de una mayor presencia de estados emocionales positivos y una adecuada regulación emocional. Al respecto Bowlby (1973) plantea que “la seguridad proporciona una base para el desarrollo del funcionamiento emocional de los niños, en particular para la capacidad de regular las emociones” (Shaver et al., 2016, p. 881).

Investigaciones considerables han demostrado que los bebés, los niños y los adolescentes con mayor seguridad están mejor capacitados para regular la excitación emocional (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler & Tomich, 2000, Kobs, Abraham, Schlegelmilch & Morgan, Gillies, Fleming & Gamp; Gamble, 1993, Kopp, 1989, Leerkes & Wong, 2012, Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz, & Buss, 1996, Sroufe, 1983,2005). Además, la seguridad fomenta el

desarrollo de destrezas cognitivas y regulatorias (como la comprensión y la regulación emocional) que apoyan la capacidad de los niños para responder a la angustia de otros (Shaver et al., 2016).

Mikulincer, Shaver y Pereg (2003), describen que “en el estilo seguro existe baja ansiedad y evitación, seguridad en el apego, comodidad con la cercanía y con la interdependencia, confianza en la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos de afrontamiento al estrés” (citado en Garrido, 2006, p. 496).

En este sentido, Mikulincer (1998) señala que cuando personas seguras están enojadas tienden a ser más competentes emocionalmente, pues aceptan su ira, expresan su enojo controladamente y buscar soluciones a la situación. En un estudio que explora la relación entre estilos de apego y síntomas de ansiedad y depresión (Muris, Mayer & Meesters, 2000), se reporta que niños con estilo de apego seguro exhiben menores niveles de ansiedad y depresión, comparado a los niños con estilos inseguros (Garrido, 2006).

La revisión anterior permite ver la importancia de estudios como el nuestro que buscan explorar las estrechas relaciones entre el apego, la sensibilidad materna y las competencias emocionales; por su relevancia para el ajuste adecuado de los escolares a su medio. Sin embargo, estudios previos también identifican, aunque no de forma concluyente, la participación de variables que alteran o modulan dichas relaciones, tanto de la persona como del contexto. Entre dichas variables destacan la pre-existencia de condiciones orgánicas en el niño y la consecuente afectación en la experiencia materna expresada en el Estrés Parental, así como condicionantes socio-económicas que, estudios previamente detallados sugieren marcan diferencias en la calidad de la interacción y sensibilidad materna (González, Bakker y Rubiales, 2014; Posada et al., 2016).

1.4.1. Breve anotación sobre el Déficit Atencional, y el Estrés Materno

Dado que algunos participantes de este estudio son niños con déficit atencional reclutados a través del Laboratorio de Apoyo Integral de Atención a la Comunidad (LAIAC), a continuación presentamos una breve descripción del Modelo de Barkley (1997) sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, así como los escasos estudios encontrados donde se analizan las relaciones entre dicha condición y nuestras variables de interés, donde el estrés parental cobra importancia por su potencial efecto sobre la calidad de la interacción y sensibilidad materna, dada la dificultad que implica el manejo de un niño con problemas atencionales.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y sus expresiones más moderadas como las Dificultades Atencionales son uno de los trastornos psicopatológicos infantiles más estudiados en los últimos años. Como refiere Thompson (1991) quien expresa que los procesos de regulación emocional son importantes para el estudio de los trastornos clínicos infantiles y su etiología y tratamiento, dado que muchos trastornos de la infancia presentan problemas de auto-regulación emocional.

El Modelo de las funciones ejecutivas de Barkley (1997) resulta de especial relevancia para entender cómo los déficits en la inhibición conductual conllevan un deterioro en otras cuatro Funciones Ejecutivas (FE) que dependen de esta inhibición para funcionar adecuadamente (Amador & Krieger, 2013; Orjales, 2000). Entre las cuatro funciones más afectadas por los trastornos en la atención que plantea el modelo (i.e. memoria de trabajo no verbal, memoria de trabajo verbal, reconstitución del comportamiento); la autorregulación de las emociones, motivación y activación resulta especialmente relevante para el desarrollo de competencias emocionales en el escolar porque esta función permite al niño practicar el autocontrol

emocional y le da una perspectiva social y un sentido de planificación a largo plazo.

El Dr. Barkley (1997) argumenta que los déficits en estas cuatro funciones ejecutivas pueden conducir a un comportamiento problemático y un mal control motriz, principalmente a causa de la persistencia de respuestas, una falta de flexibilidad conductual y una inhibición insuficiente de las conductas hacia tareas relevantes. La dificultad que esta condición infantil entraña para las tareas de crianza, son potenciales generadoras de estrés parental, como lo revela el estudio de González et al. (2014). Esto a su vez puede afectar la calidad de la interacción materno infantil y la sensibilidad materna, dándose una mayor presencia de apegos inseguros, como se encontró en el estudio de García & Ibáñez (2007) y en otras investigaciones como las de Santurde & Del Barrio (2013) y Claro (2015).

Finalmente, de la revisión de literatura y antecedentes previamente descritos resulta evidente la pertinencia de un trabajo como el presente, cuyas preguntas e hipótesis de investigación se enuncian a continuación:

Pregunta de Investigación General

¿Cómo influye la calidad de la interacción de la madre con su hijo, particularmente la sensibilidad materna, y su forma de responder ante las emociones del niño, con el apego y las competencias emocionales del menor, incluido la tolerancia a la frustración?

Preguntas de Investigación Específicas

- ¿Cómo se manifiesta la relación del apego del niño con los componentes de las competencias emocionales (i.e. conocimiento, expresión, regulación); así como con la tolerancia a la frustración?
- ¿Cómo se manifiesta la relación entre la sensibilidad materna explorada en la interacción diádica y en el reporte que hace de su respuesta a las emociones de su hijo,

con el apego del niño, los componentes de las competencias emocionales del niño y con la tolerancia a la frustración?

- ¿Cómo modulan las variables déficit atencional, edad y género del niño, así como estrés parental y nivel educativo de las madres sobre las relaciones que se observan entre las variables sensibilidad materna y respuesta a las emociones del niño, así como en el apego, competencias emocionales, y tolerancia a la frustración del niño?

Hipótesis de Investigación

Diversos estudios encontrados en la literatura brindan evidencias sobre la relación entre el Apego y las C.E. Para Bowlby (1973) el apego seguro proporciona una base para el desarrollo del funcionamiento emocional de los niños, enfatizando en el conocimiento y regulación emocional (Shaver et al., 2016). En tanto autores como, Shaver & Clark (1994), y Shaver & Hazan, (1993) refieren que el apego inseguro está asociado a emociones negativas como la ira, el resentimiento, la ansiedad, la depresión, el miedo y a la ineficiencia en el control y expresión de dichas emociones. Tomando en cuenta estos antecedentes se plantea la siguiente Hipótesis.

H1: En la medida en que se presentan más indicadores de un Apego Seguro mayor será la Competencia Emocional en los niños de la muestra.

La teoría del apego sostiene que la regulación emocional surge de experiencias repetidas de las respuestas sensibles y reguladoras de los cuidadores a la angustia de los niños, y considera que esta capacidad es un importante mecanismo mediador que explica cómo la experiencia temprana afecta el funcionamiento posterior (Shaver et al., 2016). Tomando en cuenta lo anterior se plantea la siguiente hipótesis:

H2: En la medida en que las madres sean más sensitivas, habrá más indicadores de Apego

Seguro y mayores Competencias Emocionales en los niños de la muestra.

Aun cuando el estudio de variables moduladoras de la relación entre Apego y Regulación Emocional ha sido menos explorado, por ejemplo, en sujetos que presentan necesidades especiales, como es el caso de niños con Déficit Atencional, destaca la investigación de García & Ibáñez (2007) que identificaron una mayor prevalencia de vínculos inseguros en esta población. Igualmente, considerando los hallazgos de Gonzáles et al. (2014), quienes han sugerido que el estrés parental impacta negativamente la calidad de la relación de crianza, así como la afectación de variables como edad, género, y educación encontrado en algunos estudios previamente descritos se plantea la siguiente hipótesis:

H3: Las variables estrés parental, nivel educativo de la madre así como déficit atencional, edad/género en el niño modulan los indicadores del Apego, la Sensitividad Materna, y las Competencias Emocionales.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Diseño de Investigación

La presente investigación, se orienta desde un enfoque cuantitativo que parte del principio de objetividad de la realidad bajo estudio, así como de su cuantificación. Se utilizó un diseño de tipo transversal, con alcance descriptivo correlacional, lo que permitió valorar las relaciones existentes entre variables en un mismo momento, sin posibilidades de establecer relaciones temporales de causa-efecto (Hernández-Smpieri, Fernández y Baptista, 2014).

2.2. Selección de la Muestra

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia para la selección de la muestra. Se accedió a ella a través del centro escolar: “María Paliza del Carpio” y del Laboratorio de Apoyo Integral a la Comunidad (LAIAC).

La muestra quedó conformada por 37 madres y sus niños, quienes cumplieron con los siguientes criterios:

Criterios de inclusión. Menores con edades comprendidas entre 6 y 10 años así como sus respectivos cuidadores principales. Menores cuyos padres den su consentimiento informado para participar en la investigación.

Criterios de exclusión. Niños con padecimientos severos de salud y/o de necesidades educativas especiales diferentes del déficit atencional.

Criterios de salida. Niños o madres que no deseen continuar con la investigación.

Nota sobre características especiales de la muestra para fines de control estadístico.

En virtud de que la muestra integró algunos niños diagnosticados con TDAH en el LAIAC; a los que para su diagnóstico en la batería de prueba se les aplicó el instrumento WISC IV. Se consideró, entonces, aplicar ésta misma prueba, como cribado, a los niños de la escuela primaria, con el objetivo de identificar entre los participantes a aquellos que pudieran

presentar problemas atencionales y no estuviesen diagnosticados. Esto, considerando su impacto sobre la calidad de la respuesta materna (i.e. elevando el nivel de estrés parental) y sobre la calidad de la relación de apego (Nóbrega, 2012 Posada et al., 1995; Waters, Merrick, Treboux, Crowell y Albersheim, 2000 citado en Bárrig-Jó et al., 2016). Con fines de controlar esta condición, se utilizó el WISC IV en sus componentes que evalúan los cocientes de velocidad de procesamiento y de memoria de trabajo. Respecto a los niños que se identificaron con problemas atencionales se ofreció a los padres interesados la posibilidad de recibir los servicios del LAIAC para un diagnóstico más completo y oficial, como parte de los beneficios para los participantes. De igual forma y para controlar el efecto de esta condición sobre el nivel de estrés de la madre, se incluyó una medición de Estrés Parental como se describe en la sección de instrumentos.

2.3.Procedimiento

Se tuvo acceso a la escuela primaria, con el apoyo del director de la escuela, quien nos acercó a aquellas madres y sus niños que cumplían con los criterios previamente enunciados, y que tenían disposición e interés de participar en la investigación. En tanto, con el apoyo de la Mtra. Nps. Denisse Rodríguez, se invitaron a participar a madres y niños que habían sido pacientes del LAIAC, así como aquellos que estaban asistiendo a sesiones en el momento; considerándose ésta, una población de difícil acceso.

Se solicitó el consentimiento informado a las madres y los niños (ver Anexo 5) y se agendaron los momentos y lugares adecuados para la aplicación de los instrumentos; considerando las condiciones mínimas en cuanto a privacidad, comodidad e iluminación. Los lugares seleccionados fueron el salón del LAIAC, y la biblioteca de la escuela primaria. Los datos fueron colectados en 2 o 3 sesiones con la madre y el niño, con una duración

aproximada de 1 hora por cada sesión.

2.4.Operacionalización de las Variables para su Medición

Para dar cumplimiento a los objetivos principales que rigen la investigación, se definen y operacionalizan las variables de interés.

Apego: “Vínculo afectivo que establece el niño con su cuidador principal. El primer vínculo es más probable que se forme con la madre, ocurre en todas las edades y no implica necesariamente inmadurez o desamparo.” (Ainsworth, 1969, p. 971). El Apego se evalúa a partir de dos categorías importantes que lo conforman, incluidas en la medición de nuestra variable, las cuales se relacionan con las esferas cognitivas-afectivas y comportamentales, las que están en estrecha interrelación, y que se definen a continuación:

Esquema cognitivos sobre la figura de apego. Representación del niño acerca de su relación con la figura de apego. En relación a cómo percibe a su mamá, si ésta le brinda afecto y apoyo cuando lo necesita o por el contrario es rechazante o inconsistente al brindarle afectos positivos al niño. En esta tesis, este componente se evaluó a través del instrumento proyectivo (AFCS) que permite acceder a la representación cognitiva del niño.

Comportamientos de apego. Comportamiento de búsqueda de acercamiento a la figura de apego (e.g. busca a la mamá para pedir ayuda o apoyo ante determinadas situaciones que demandan de atención del adulto o prefiere solucionar la situación por sí solo); evaluados en ésta tesis a través de la subcategoría de “Evitación de la conducta de Apego y Comunicación con la Madre” interpretado como a menor evitación (valor de 1 en la escala likert, implica nula evitación por lo tanto búsqueda de la figura materna) ” del AFCS, así como a través de la observación directa durante la interacción en un juego semi-estructurado entre la madre y el niño.

Sensitividad Materna. Ainsworth et al. (1974) define la sensibilidad como la capacidad de una madre para detectar las señales de los niños, interpretarlas de manera correcta y responder a estas señales rápida y apropiadamente (Mesman & Emmen, 2013).

- La madre reconoce, o no, las señales que envía el menor de necesidad de apoyo.
- Actúa en consecuencia o decide ignorar dichas señales.
- Estimula positivamente o realiza críticas negativas al niño.

En esta tesis la sensibilidad materna se evaluó a través del auto-reporte de la madre respecto a cómo maneja las emociones de su hijo, así como a través del propio comportamiento materno observado durante la interacción de juego semi-estructurado entre madre y niño.

Competencias Emocionales. Relación de tres dimensiones comunes: Conocimiento, Regulación y Expresión; dimensiones correspondientes a las cogniciones, los comportamientos y, como es lógico, las emociones (Denham, 1998).

Conocimiento de las Emociones. Conjunto de cogniciones sobre las emociones que incluyen: el conocimiento de la emoción (la capacidad de producir y comprender etiquetas verbales para las manifestaciones faciales de las emociones); conocimiento de la situación (la comprensión de las reacciones normativas ante situaciones que provocan emociones); la casualidad emocional (reconocer y articular causas comúnmente relacionadas); y experiencia emocional (la capacidad de reconocer, experimentar emociones y describir los eventos que las provocan) (Denham, 1998).

Expresión Emocional. Consiste en evaluaciones de la intensidad subjetiva de la emoción experimentada (¿qué tanto te sientes de esa manera?); disposición a mostrar emociones (lo muestra o no el niño a otros); y una intensidad objetiva de la expresión física (calificación

objetiva para las expresiones no tan evidentes, pequeña, largas, limitada a la cara o al cuerpo completo) (Denham, 1998).

Regulación Emocional. Disponibilidad y apropiación de estrategias conductuales y cognitivas para controlar las emociones, incluidas las conductas reguladas o de afrontamiento de los niños ante situaciones emocionales difíciles (si el niño llora para obtener ayuda, o se comporta agresivamente para resolver problemas, se distrae, habla consigo mismo y la estructuración cognitiva; y sus procesos de auto regulación, y específicamente conductas desreguladas (impulsividad, cambio de atención, alta actividad, y difícil de calmar) como resultado de la baja tolerancia a la frustración (Denham, 1998).

Variables Control:

Estrés parental. Niveles de estrés que los padres encuentran en el rol parental (Berry y Jones, 1995). Valoración de la persona de lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal.

Déficit Atencional: Limitaciones para mantener la concentración de la atención. Se relaciona con dificultades en las siguientes funciones ejecutivas.

Memoria de trabajo no verbal. Permite mantener eventos en nuestras mente, anticipar el futuro y tener una sensación de tiempo y autoconciencia (Barkley, 1997).

Memoria de trabajo verbal. Incluye una internalización del habla y permite la descripción y la reflexión, la resolución de problemas, la autopregunta y la generación efectiva de reglas y el razonamiento moral (Barkley, 1997).

2.5. Instrumentos de Medición

Attachment-Focused Coding System (AFCS) (Splauun, 2012)¹

Se utilizó el AFCS, que se integra de 4 historias incompletas que describen una situación cotidiana con carga emocional y un dilema a resolver que presupone la activación del sistema de conductas de apego en el niño (e.g. el jugo derramado en la mesa, la mano quemada, el botiquín en el baño y el ladrón en la oscuridad) para indagar la representación interna de la figura de apego (e.g. Madre afectuosa/apoya; Madre rechazante). El protocolo incluye la codificación de las respuestas del niño según la severidad de su relato en un escalamiento Likert en un rango de 1 a 5 con el valor mínimo indicando ausencia de dicha característica en su representación de la figura de apego. Ésta sesión fue videograbada para un análisis posterior de los datos.

Estudios anteriores reportaron alta confiabilidad del instrumento en la población mexicana (Alba, 2004). Específicamente en Hermosillo, a través de un estudio exploratorio sobre la aplicabilidad del instrumento con 34 niños de educación primaria, atendidos por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER-SEP) de la escuela, se observó a nivel preliminar un nivel aceptable de aplicabilidad del mismo al encontrar coincidencia con los resultados reportados por la autora (Splauun, 2012), particularmente en las correlaciones bivariadas entre las categorías que lo integran, sugiriendo un mismo patrón de comportamiento comparado con la muestra original de niños Anglo-sajones. En nuestra investigación, los niveles de confiabilidad alcanzados se calcularon a partir del acuerdo entre observadores (ver Tabla 1) quienes tuvieron un previo entrenamiento por la autora del instrumento. Se obtuvo un nivel adecuado ($k= 80\%$).

¹ Derechos Reservados por la autora a quien agradecemos por su entrenamiento en la aplicación y codificación del instrumento. La Dra Allison Splauun es miembro facultativo de la Universidad de Virginia, interesados, contactarla <http://www.virginia.edu>

Entrevista de las Emociones. Viñetas (Denham et al., 2003, citado en Gamble et al., 2007)

Se empleó una entrevista semi-estructurada inspirada en los trabajos originales de Denham et al., que en general indagaba sobre la capacidad del niño para identificar las emociones (a través de reconocer la emoción, la situación, y la experiencia), en sí mismo y en el otro; así como sus capacidades para expresar y enfrentar la emoción (ver Anexo 6). El protocolo de entrevista utilizado en esta tesis es el desarrollado por el equipo de investigación Parent and Children Emotions (PACE Project) del Family Studies and Human Development Program (Gamble et al., 2007) del Family and Consumer Sciences de la Universidad de Arizona, con mínimas adecuaciones. El análisis de confiabilidad de este instrumento se realizó a través del cómputo del acuerdo entre observadores; y se obtuvo una confiabilidad adecuada ($k= 82\%$) como se muestra en la Tabla 1.

Padres Manejando las Emociones de sus hijos (Eisenberg et al., 1996, citado en Gamble et al., 2007)

El instrumento consta de 32 reactivos agrupados en 6 bloques identificados con una viñeta o situación cotidiana que describe al niño expresando distintas emociones (tristeza, enojo, etc.). Esto se le presenta a la madre para recoger su autorreporte de cómo y con qué frecuencia suele responder ante dicha emoción, a partir de tres categorías generales: Evitativa que incluye reacciones para Distraer y Minimizar la emoción del niño, Rechazo constituida por reacciones para Desaprobar e Ignorar, y Sensitividad integrado por reacciones maternas de Consuelo, y Apoyo a la emoción del niño. Utiliza un escalamiento Likert de 1 = Nunca/Casi Nunca a 4 = Muy Frecuentemente (ver Anexo 7).

Como se observa en la Tabla 1, el instrumento alcanzó un aceptable nivel de confiabilidad para cada una de las escalas, considerando la novedad de su aplicación en la población. La

subescala Evitación obtuvo un $\alpha = .67$; el Rechazo un $\alpha = .66$ y la Sensitividad un $\alpha = .71$.

Observación No Participante a una Actividad Semiestructurada

Se trata de un registro observacional naturalista de una interacción entre madre y niño en escenario con tarea semi-estructurada. En base al trabajo previo de Jaffari-Bimmel et al., (2006) se elaboraron ocho categorías de observación para calificar la respuesta materna (i.e. afecto positivo y negativo, sensibilidad, intrusividad,) y cuatro del niño (i.e. afecto positivo y negativo, búsqueda de acercamiento, iniciativa e interés). Igualmente esta observación fue videograbada para su posterior codificación con un escalamiento de 1 a 5 (ver Anexo 8). El análisis de confiabilidad de este instrumento (ver Tabla 1) se realizó a partir del acuerdo entre observadores; obteniéndose un acuerdo aceptable ($k = 85\%$).

Estrés Parental (Berry y Jones, 1995)

El instrumento proporciona una medida que considera los aspectos positivos de la crianza de los hijos, así como los aspectos negativos y "estresantes" tradicionalmente enfocados. Es una escala de autoinforme de 18 ítems: los ítems representan temas positivos (e.g. beneficios emocionales, desarrollo personal) y negativos (demandas de recursos, restricciones) de la paternidad (ver Anexo 9).

Estudios anteriores reportaron un adecuado nivel de confiabilidad ($\alpha = .75 - .81$) con poblaciones mexicanas (Torres, 2018). En este estudio se obtuvo una alfa de .65 para el factor de Recompensa Parental; y de .75 para los Estresores Parentales (ver Tabla 1).

Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC IV)

El WISC IV es un instrumento confiable en el diagnóstico de varios trastornos psicológicos como es el caso del retraso mental (discapacidad intelectual), trastornos de aprendizaje, trastornos del espectro autista, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, así como en

numerosos casos de diagnóstico diferencial. Su puntuación e interpretación se organiza en torno a cuatro grandes índices (Comprensión Verbal y Razonamiento Perceptivo) y habilidades de procesamiento (Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento).

Tabla 1

Análisis de confiabilidad de los instrumentos

Instrumentos	Análisis de Confiabilidad
AFCS	k= 80% (Acuerdo entre observadores)
Entrevistas de las Emociones	k= 82% (Acuerdo entre observadores)
Escala Evitativo (Manejando las Emociones)	$\alpha = .67$ (Alfa de Cronbach)
Escala Rechazo (Manejando las Emociones)	$\alpha = .66$ (Alfa de Cronbach)
Escala Sensitividad (Manejando las Emociones)	$\alpha = .71$ (Alfa de Cronbach)
Factor Estresores Parentales (Estrés Parental)	$\alpha = .75$ (Alfa de Cronbach)
Factor Recompensas Parentales (Estrés Parental).	$\alpha = .65$ (Alfa de Cronbach)
Observación Conductual Interacción.	k= 85% (Acuerdo entre observadores)

2.6.Estrategias de Análisis

La información colectada fue analizada empleando el paquete estadístico SPSS. En primer lugar, se corrió un análisis de frecuencia y porcentaje de las variables asociadas a las particularidades sociodemográficas de los participantes. Es relevante hacer notar que para fines de esta investigación dichas variables fueron consideradas potenciales variables de control, según la literatura revisada anteriormente; dado el impacto de las condiciones sociodemográficas y su consecuente nivel de bienestar sobre la calidad de la relación materna con sus hijos.

En tal sentido, para identificar cuáles de estas variables (edad, nivel educativo y estrés en la mamá y edad, género y déficit atencional en el niño) debían ser controladas, así como para responder a la pregunta 3 de investigación, se empleó un análisis de varianza (ANOVA unifactorial) y de Correlación de Pearson.

Para responder a las preguntas de investigación 1 y 2 se utilizó también la correlación bivariada de Pearson para explorar las asociaciones entre los indicadores de las tres variables de interés: Sensitividad Materna, Apego, y Competencias Emocionales. Posteriormente y en función de los resultados obtenidos en este primer momento, se construyeron nuestros modelos de regresión jerárquica.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Descripción Sociodemográfica de la Muestra

Niños. La muestra de niños quedó conformada por 37 escolares (73% del género masculino) con edades que oscilaron entre 6 y 10 años. Donde la media fue 7.8 y la desviación estándar fue 1.01 (ver Tabla 2). Específicamente el 5.4% tenía 6 años, el 40.5% tenía 7 años, el 21.6%, 8 años, el 29.7%, 9 años, y el 2.7% tenía 10 años (ver Tabla 3).

Tabla 2

Edad y Grado Escolar de los Niños Participantes

	Edad	Grado Escolar
Media	7.8	2.6
Desv. Desviación	1.01	1.11
Mínimo	6	1
Máximo	10	4

Tabla 3

Datos sociodemográficos de los niños participantes

Edad	%	Género	%	Grado Escolar	%
6	5.4	M	73.0	1er	18.9
7	40.5	F	27.0	2do	27.0
8	21.6			3er	24.3
9	29.7			4to	29.7
10	2.7				

Los grados escolares, según se describen en la Tabla 2, se encuentran entre segundo y cuarto grado, con una media de 2.6, y una desviación estándar de 1.11. El 18.9% cursaba el

primer grado, el 27% estuvieron en el segundo grado, el 24.3% en tercer grado y el 29.7% asistieron a cuarto grado (ver Tabla 3).

A partir de estos datos, se puede identificar que en esta parte de la muestra, compuesta por niños, existió una prevalencia del género masculino y del grupo etario de 7 años.

Tabla 4

Datos clínicos de los niños participantes

Procedencia	%	TDAH	%	Déficit Atencional (WISC y TDAH)	%
LAIAC	16.2	Si	27.0	Si	40.5
Escuela	83.8	No	73.0	No	59.5

Como se muestra en la Tabla 4, en relación a los centros que facilitaron el acceso para el estudio de los menores, se identifica que la generalidad eran estudiantes de la escuela primaria Carpio (83.8%) y el resto, pacientes del Laboratorio de Apoyo Integral a la Comunidad (LAIAC). Además, se obtuvo que el 73% no estaba diagnosticado clínicamente por una institución, mientras que el resto de los niños presenta un diagnóstico de TDAH, de los cuales el 60% está medicado. Por otra parte, se identificó cinco niños con déficit atencional dentro del grupo sin diagnóstico clínico; esto se pudo evaluar a través de un cribado realizado con el instrumento WISC IV. Estos niños pasaron a formar parte de un grupo con déficit atencional que incluía a los que ya tenían diagnosticado TDAH y que por su propia condición poseen esta particularidad. De manera general la muestra de niños quedó compuesta por un 40.5% de niños con déficit atencional y un 59.5% de niños que no presentan este déficit.

Madres y padres. Las madres (N= 37), tenían edades que oscilaban entre 25 y 46 años, con un promedio de 36.2 años y una desviación estándar de 5.76. En tanto la edad de los padres tuvo un mínimo de 26 años y un máximo de 57 años con una edad media de 37.8 y una

desviación estándar de 7.12 (ver Tabla 5).

Tabla 5

Edad y nivel escolar de los padres

	Edad Madre (años)	Edad Padre (años)	Nivel Educativo Madre (años terminados)	Nivel Educativo Padre (años terminados)
Media	36.2	37.8	15	14.4
Desv. Desviación	5.76	7.12	3.13	3.50
Mínimo	25	26	9	8
Máximo	46	57	22	22

La mayoría de las madres culminaron sus estudios universitarios (48.6%), mientras que el 10.8% abandonaron sus carreras. El 8.1% tenían posgrados universitarios, el 18.9% terminó la preparatoria, en tanto el nivel educativo identificado como más bajo fue la secundaria terminada (8.1%). Con respecto a los padres, el nivel educativo inferior fue la secundaria trunca (2.7%) y el más alto la realización de posgrados universitarios (8.1%). Así mismo el 5.4% culminó la secundaria, el 8.1% no concluyó la preparatoria, en tanto el 27% sí la finalizó, el 8.1% abandonó sus estudios universitarios y el 37.8% se graduó de la universidad.

Tabla 6

Nivel escolar de los padres

	Secund Trunca	Secund Terminada	Prepa Trunca	Prepa Terminada	Univ Trunca	Univ Terminada	Posgrados Univ
Madre	0.0%	8.1%	5.4%	18.9%	10.8%	48.6%	8.1%
Padre	2.7%	5.4%	8.1%	27.0%	8.1%	37.8%	8.1%

De manera general según arrojan los datos en la Tabla 5 y 6, los padres en su mayoría poseían un alto nivel educativo, con una media de 15 años de estudios para las madres y de

14.4 años para los padres.

La mayoría de las madres trabajaban (86.5%) en tanto el 8.1% está solamente en el hogar y el 5.4% además del hogar también estudia. Los padres, al igual que las madres, en su mayoría tenían ocupación laboral (83.8%) en tanto el 8.1% manifestó que no trabaja, como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Ocupación de los padres

	Solo Hogar	Hogar y Estudio	Trabajo
Madre	8.1%	5.4%	86.5%
Padre	8.1%		83.8%

Estos datos reflejan que la generalidad de los padres posee un vínculo laboral, y cabe aclarar, que aunque esto no nos permite conocer con exactitud el nivel económico de las familias, sí admite inferir que un trabajo garantiza una entrada estable de dinero a través del salario.

Tabla 8

Estado Civil de las madres y Composición Familiar

Estado Civil Mama	%	Composición Familiar	%
Casada	51.4	Familia Nuclear Biparental	48.6
Divorciada	16.2	Familia Nuclear Monoparental	21.6
Unión Libre	13.5	Familia Extendida Biparental	16.2
Soltera	16.2	Familia Extendida Monoparental	13.5
Viuda	2.7		

Según se puede observar en la Tabla 8, el estado civil que predominó entre las madres es el

de casada (51.4%), en tanto el 16.2% eran divorciadas, el 13.5% mantenían una relación en unión libre, el 16.2% eran madres solteras, y por último el 2.7% eran viudas. En este sentido, la estructura familiar más común fue la nuclear biparental (48.6%), en tanto el 21.6% de las familias estaba compuesta por la madre y su hijo(s), el 16.2% eran familias extendidas biparentales, donde además de estar presentes ambos padres e hijo(s) también convivían otros miembros de la familia (e.g. abuelos y/o tíos) y en menor medida se identificaron familias extendidas monoparentales (13.5%).

Tabla 9

Estrés Parental en las madres

Estrés Parental	Porcentaje
Bajo	63%
Moderado	27%
Alto	0.0%

Por último, como se mencionó anteriormente y sobre todo por la presencia de un subgrupo de niños con diagnóstico de TDAH y/o déficit atencional, se incluyó en el análisis de este conjunto de variables socio-demográficas familiares, el nivel de estrés materno del cual se observa en la Tabla 9, que la generalidad de las madres (63%) reportaron bajos niveles de estrés, y el 27% lo vivenciaba en índices moderados; no identificándose en ningún caso niveles altos de estrés entre las madres que conformaron la muestra.

En síntesis, de los datos anteriores podemos inferir que en general no tuvimos una muestra de alto riesgo en ningún indicador identificado como relevante, como lo son la educación, el empleo, y el estrés, pues la generalidad de las madres posee un alto nivel educativo, y tienen un vínculo laboral estable. En tanto, el estrés parental fue percibido en las madres de la

muestra en niveles bajos.

Con el propósito de responder a la primera pregunta investigativa se evaluaron las principales variables de interés (Apego, Competencias Emocionales, y Tolerancia a la Frustración), datos colectados a través de los siguientes tres instrumentos: Las Historias Incompletas del AFCS, la Entrevista con Viñetas sobre las Emociones; y la observación directa de la tarea El Círculo Perfecto; aplicados a los niños de la muestra. En una primera sección se realizaron análisis descriptivos de las categorías que integran cada variable, para continuar con el análisis de correlación tanto entre las categorías de cada variable como entre las variables en cuestión y finalmente un análisis de regresión para analizar en qué medida una variable predice la otra de acuerdo a lo que plantea la teoría.

3.2. El Apego en Niños (Attachment-focused Coding System AFCS)

El Apego se midió en los niños, mediante el instrumento proyectivo AFCS, el cual permitió entre otros aspectos relevantes, conocer la representación cognitiva de los menores sobre su figura de apego (madre) e identificar sus comportamientos de búsqueda de proximidad hacia ella. Es importante señalar que fueron excluidas del análisis del instrumento las categorías referentes al padre, pues se consideró que no aportaban estadísticamente de manera significativa para la solución de la problemática investigativa, la cual se centra fundamentalmente en la figura materna como cuidador principal.

Análisis porcentuales de la distribución de frecuencias de las categorías del Apego.

Como se muestra en la Tabla 10, el 56.8% de los niños tuvo una representación de poco apoyo materno, en tanto el resto (43.2%) poseía una representación de apoyo en rango adecuado y sano, no identificándose niños con una representación de apoyo excesivo e inusual. El 89.1% de los escolares percibía el rechazo de sus madres en un rango que es

considerado como adecuado según lo define Splaun en la codificación del instrumento; pues contempla regaños y/o castigos considerados social y culturalmente aceptados, mientras que el otro 10.9% las percibió con comportamientos rechazantes en un rango más elevado, ya que incluye conductas más agresivas (i.e. golpes, castigos excesivos).

El 73% de los niños proyectó una búsqueda de proximidad, considerada como adecuada, hacia sus madres; aspecto que se interpreta de acuerdo a la codificación del instrumento como un indicador de apego seguro. Por otra parte, el 27% proyectó conductas evitativas de apego y comunicación con la madre. En general se identificaron bajos niveles de desregulación emocional en los niños, como se observa en el 73% que no presentaron dichos comportamientos, el 8.1% presentó un nivel moderado del mismo, en tanto el otro 18.9% proyectó altos niveles de desregulación emocional; lo cual es indicador de un apego desorganizado.

Respecto al reconocimiento de la emoción negativa y del tema principal en cada historia, solo el 13.5% lo hizo en niveles altos, en tanto el 54% alcanzó niveles moderados; en ambos casos estos elementos son vinculados teóricamente a un apego seguro. Mientras que el 32.5% evitaba reconocer los sentimientos negativos y temas de la historia; indicador de un apego inseguro-evitativo. Finalmente con respecto a la última categoría que evalúa el instrumento, se identificó que el 40.6% fue capaz de dar solución moderadamente a las problemáticas presentadas en las historias y terminarlas en un tono neutro o positivo, en tanto el otro 59.4% demostró altas habilidades al respecto (ver Tabla 10).

En suma, y a pesar de que en esta investigación no pretendemos clasificar a los niños en un estilo de apego específico dada la novedad en el uso del instrumento para la población mexicana; se puede inferir que hay una prevalencia de indicadores del apego seguro, en

segundo lugar, incide el apego evitativo, y en menor medida el apego desorganizado.

Tabla 10

Análisis descriptivo por porcentaje de las categorías del Apego (AFCS)

Apego	Porcentaje
<i>Apoyo Materno</i>	
Bajo	56.8
Alto/ adecuado/sano	43.2
Altos niveles inusuales	0.0
<i>Rechazo Materno</i>	
Bajo (socioculturalmente aceptable)	89.1
Moderado	10.9
Alto	0.0
<i>Búsqueda de Proximidad de la Madre</i>	
Ausencia (apego evitativo)	27
Alta/Adecuada/normal (apego seguro)	73
Muy alta (apego ansioso ambivalente)	0.0
<i>Desregulación</i>	
Bajo	73
Moderado	8.1
Alto (apego desorganizado)	18.9
<i>Evitación de Sentimientos Negativos y Temas de la Historia</i>	
Bajo (altamente coherente y organizado/apego seguro)	13.5
Moderado (coherente/ apego seguro)	54
Alto (apego inseguro–evitativo)	32.5
<i>Resolución de emociones negativas y temas de la historia</i>	
Bajo (incapaz de resolver la historia)	0.0
Moderado (capaz de resolver la historia)	40.6
Alto (capaz de resolver la historia)	59.4

Como uno de los aspectos que la teoría dicta como determinante de los estilos de apego, como se plantea anteriormente, está la representación cognitiva que tienen los niños de su figura de apego. En este sentido, resulta relevante resaltar que aun cuando los niños no perciben en su generalidad como rechazantes a sus madres, sin embargo más de la mitad posee una representación de poco apoyo; lo que teóricamente pudiera estar asociado al

apego inseguro evitativo.

Análisis de correlación bivariada entre las categorías del Apego (AFCS). Se identificaron correlaciones significativas entre el apoyo materno y la resolución de las emociones y temas negativos ($r = .673$; $p = .01$), y en sentido negativo entre el apoyo materno y las categorías referentes a la desregulación emocional ($r = -.418$; $p = .05$) y a la evitación de sentimientos negativos y temas de la historia ($r = -.471$; $p = .01$). Estas correlaciones sugieren la relevancia de la representación cognitiva del niño acerca de recibir el apoyo requerido de su figura materna para el desarrollo de habilidades emocionales y de exploración y afrontamiento a problemáticas de manera exitosa (ver Tabla 11).

El rechazo materno correlaciona de manera muy significativa positivamente con la desregulación emocional ($r = .640$; $p = .01$), también correlaciona muy significativamente en sentido negativo con la resolución de las emociones y temas negativos ($r = -.581$; $p = .01$). Estos resultados permiten realizar una interpretación sobre como la representación del rechazo materno se vincula con la presencia del apego inseguro, que se expresa en comportamientos desorganizados y desregulativos.

La evitación de la conducta de apego y de la comunicación con la madre correlaciona muy significativamente de manera positiva con la desregulación emocional ($r = .437$; $p = .01$). Así mismo la desregulación también correlaciona significativa y negativamente con la resolución de las emociones y temas negativos ($r = -.544$; $p = .01$), y esta última correlaciona significativamente en sentido negativo con la evitación de sentimientos negativos y temas de la historia ($r = -.354$; $p = .05$).

De manera general, los resultados obtenidos indican convergencia entre las categorías del apego, como se demuestra con las correlaciones significativas en el sentido esperado y

consistentemente con la teoría del apego que respalda la investigación.

Tabla 11

Matriz de Correlación Bivariada entre las categorías del Apego (AFCS)

	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo Materno	1	-.292	-.200	-.418*	-.471**	.673**
2. Rechazo Materno		1	.223	.640**	.012	-.581**
3. Evitación de la conducta de apego y comunicación con la madre			1	.437**	-.077	-.238
4. Desregulación Emocional del Niño				1	.050	-.544**
5. Evitación de Sentimientos Negativos y Temas de la Historia					1	-.354*
6. Resolución de las Emociones y Temas Negativos						1

3.3. Competencias Emocionales en Niños (Entrevista de Competencia Emocional con Viñetas), y Tolerancia a la Frustración (Observación directa tarea: El círculo perfecto)

Análisis porcentuales de la distribución de frecuencias de los componentes/ categorías de las C.E. y la Tolerancia a la Frustración. Con respecto al Conocimiento de las Emociones, exploradas a través de las viñetas o historias cortas empleadas durante la entrevista con los niños, los datos arrojaron que el 67.6% de los niños puntúan alto en la identificación de la emoción de la historia en sí mismos, y el 59.5% la identifican a niveles altos en los demás (ver Tabla 12).

En menor medida, como se observa en la Tabla 12, hubo algunos niños que presentaron dificultades para nombrarlas y en su lugar hicieron mención a las valencias y

comportamientos que se asocian a cada emoción, aspecto que se reflejó tanto para reconocerlas en sí mismos (32.4%) como en los demás (37.8%) (i.e. cuando tenían que identificar la emoción de tristeza, en vez de ello hacían alusión a la valencia como cuando decían “se siente mal” o al comportamiento al decir “está llorando”).

Tabla 12

Análisis descriptivo y de frecuencia de los componentes de las Competencias Emocionales y de la Tolerancia a la Frustración

Competencias Emocionales y Tolerancia a la Frustración	Porcentaje
Conocimiento de las Emociones	
<i>Identificación de las Emociones en sí mismo</i>	
Bajo (No identifica las emociones)	0.0
Moderado (Identifica valencias y comportamientos de las emociones)	32.4
Alto (Identifica las emociones)	67.6
<i>Identificación de las Emociones en los demás</i>	
Bajo (No identifica las emociones)	2.7
Moderado (Identifica valencias y comportamientos de las emociones)	37.8
Alto (Identifica las emociones)	59.5
<i>Identificación y asociación de causas que generan las Emociones</i>	
Bajo	16.2
Moderado	70.2
Alto	13.6
Expresión Emocional	
Bajo	5.4
Moderado	48.6
Alto	46
Regulación Emocional	
Bajo (No refiere estrategias)	8.0
Moderado (Estrategias Pasivas)	19.0
Alto (Estrategias activas)	73.0
Tolerancia a la Frustración	
Bajo	35.2
Moderado	13.5
Alto	48.6

No se identificaron niños con niveles bajos de conocimiento de la emoción en sí mismo

(0.0%), aunque con respecto a reconocerlas en los demás, el 2.7% presentó bajos niveles en la identificación de las emociones.

Resulta relevante destacar que los niños presentaron mayores dificultades para identificar la emoción del enojo, especialmente en los otros, pues el 75.7% identificaba erróneamente la tristeza en una historia cuya emoción a reconocer debía ser el enojo. Sin embargo ante el mismo relato donde se les situaba a ellos como protagonistas, tendían en mayor medida a nombrarla correctamente (ver Tabla 13).

Tabla 13

Identificación del enojo en sí mismo y en los demás

Conocimiento de las Emociones (Identificación de la emoción enojo en sí mismo y en los demás)	Porcentaje
<i>Enojo - etiquetado / identificación 1 (como se sentiría el amiguito con la situación)</i>	
Bajo (No identifica las emociones)	75.7
Moderado (Identifica valencias y comportamientos de las emociones)	0.0
Alto (Identifica las emociones)	24.3
<i>Enojo - etiquetado / identificación 2 (como te sentirías si te pasara la situación)</i>	
Bajo (No identifica las emociones)	43.2
Moderado (Identifica valencias y comportamientos de las emociones)	5.4
Alto (Identifica las emociones)	48.6

En relación a la habilidad de establecer conexiones entre las posibles causas que generan las emociones, en la Tabla 12 se describe que el 13.6% lo realizaba en niveles altos, en tanto el 70.2% moderadamente y el 16.2% en niveles bajos. Por otra parte, los niños refirieron expresar sus emociones en niveles moderados (48.6%) y altos (46.0%) fundamentalmente, identificándose que expresan con mayor frecuencia la felicidad, luego el miedo, en menor medida la tristeza en tanto la emoción que menos expresan es el enojo.

El 73.0% de los niños reportaron altos niveles de regulación (i.e. estrategias activas “me pongo a pensar cosas bonitas”, “cuento hasta diez”, “busco ayuda en mi mamá”) aunque por lo general refirieron emplear estrategias de afrontamiento evitativo. El 19.0% refirió estrategias que no implican afrontar la situación y que se consideran como pasivas (e.g. “me quedo acostado en mi cama llorando”) y el 8.0% reportó no hacer nada para regular sus emociones. En la observación realizada a la tarea creada para generar estrés en los menores y evaluar su tolerancia a la frustración, se identificó que el 35.2% posee bajos niveles de tolerancia identificándose comportamientos como el abandono de la tarea, el enojo y comportamientos y gestos agresivos que denotaron elevada frustración. En tanto el 13.5% presentó también dificultades para la tolerancia a la frustración aunque en menor medida, y el 48.6% expresó perseverancia en la tarea y mayor control emocional que se traduce en tolerancia a la frustración (ver Tabla 12).

Análisis de correlación bivariada entre las C.E. Si bien la teoría refiere que los tres componentes de las Competencias Emocionales serían habilidades asociadas entre sí, como bien se explica con anterioridad, los presentes resultados nos indican que en nuestra muestra solamente el componente Regulación Emocional correlaciona significativamente con los otros dos restantes. De esta manera el Conocimiento de las Emociones correlaciona de manera muy significativa y positivamente con la Regulación Emocional ($r = .485$; $p = .01$), así mismo la Expresión también correlaciona positivamente con la Regulación Emocional ($r = .338$; $p = .05$) (ver Tabla 14). Adicionalmente, no se identificaron correlaciones significativas entre los componentes de las Competencias Emocionales y la Tolerancia a la Frustración; aun cuando teóricamente se vincula al componente de Regulación Emocional.

Es importante recordarle al lector que estos datos se obtuvieron a través de estrategias

diferenciadas. Por una parte se utilizó una entrevista semi-estructurada con el uso de viñetas donde el niño respondía a los cuestionamientos incluidos en dicho protocolo (para los tres componentes de las Competencias Emocionales), y por otra se realizó la observación directa de los comportamientos del niño durante la tarea del Círculo Perfecto (para la Tolerancia a la Frustración). Pese a las escasas correlaciones, se considera de alta valía la información que nos proporciona: en la medida en que el niño conozca sus emociones y las de los demás, va a ser capaz de regular sus emociones, y a su vez de tener una expresión de ellas.

Tabla 14

Matriz de Correlación bivariada entre las C.E.

		1	2	3	4
1.	Conocimiento de las Emociones	1	.263	.485**	-.005
2.	Expresión Emocional		1	.338*	.026
3.	Regulación Emocional			1	.134
4.	Tolerancia a la Frustración				1

3.4. Análisis de Correlación Bivariada entre las categorías del Apego, las Competencias Emocionales y la Tolerancia a la Frustración

Como otra fase del proceso para responder a nuestra primer pregunta de investigación, luego de haber realizado un análisis descriptivo y correlacional de cada una de las variables relevantes de manera independiente, se consideró pertinente establecer una correlación entre ambas para identificar y describir que categorías del Apego correlacionan con los componentes de las Competencias Emocionales y la Tolerancia a la Frustración.

Como se observa en la Tabla 15, los resultados más relevantes encontrados en este análisis fueron las correlaciones significativas entre algunas de las categorías del Apego y la Tolerancia a la Frustración. En este sentido, la tolerancia a la frustración correlaciona

positivamente con la representación del niño del apoyo materno ($r=.448$; $p=.01$), y negativamente con la evitación de la conducta de apego y de comunicación con la madre ($r = -.381$; $p=.05$). Ambos hallazgos sugieren que un niño con una representación cognitiva de su madre como base de apoyo y/o afecto, buscará su proximidad, y ello fomentará su capacidad de regularse emocionalmente en situaciones de estrés (o frustración). Igualmente, se identificó una correlación muy significativa entre la habilidad del niño para dar solución a la problemática planteada en la historia incompleta (AFCS), y la Tolerancia a la Frustración ante la tarea imposible del círculo perfecto ($r=.436$; $p=.01$).

Entre nuestros hallazgos se encontró una correlación significativa y en el sentido esperado entre los comportamientos desregulativos de los niños analizados a través del instrumento proyectivo que recogen la representación cognitiva que tiene el niño de su figura de apego y de sí mismo (AFCS), y la tolerancia a la frustración ($r=-.468$; $p=.01$) obtenida a través de la observación directa (ver Tabla 15). Esto se interpreta como un hallazgo importante porque refleja consistencia entre la representación interna del niño y su comportamiento real donde a mayor tolerancia a la frustración menor será la presencia de desregulación emocional.

De manera inesperada, también tuvimos algunos resultados no consistentes con la teoría. Como se observa en la Tabla 15, la correlación significativa entre la representación que tiene el niño de su figura de apego como rechazante, con dos de las competencias emocionales (regulación y expresión emocional) ($r=.350$; $p=.05$) y ($r=.458$; $p=.01$) respectivamente, sorprendentemente se da de manera positiva.

En síntesis, tomando en cuenta las correlaciones significativas en sentido esperado entre varios de los componentes del Apego y la Tolerancia a la Frustración, se consideró relevante desarrollar un modelo de regresión que permita analizar el valor predictivo del Apego sobre

una de las Competencias Emocionales y dar con ello respuesta a nuestra primer pregunta de investigación. Sin embargo, antes de desarrollar éste análisis es importante que se analicen aquellas variables que la literatura ha expuesto como significativas en su relación tanto con el Apego como con las C.E., y así poder identificar aquellas que requieren ser controladas en nuestro modelo de regresión.

Tabla 15

Matriz de Correlación Bivariada Apego y Competencias Emocionales

	Conocimiento de las Emociones	Regulación Emocional	Expresión Emocional	Tolerancia a la Frustración
Apoyo Materno	-.034	.081	.040	.448**
Rechazo Materno	.226	.350*	.458**	-.328
Evitación de la Conducta de Apego y de Comunicación con la Madre	-.109	.015	.081	-.381*
Desregulación Emocional del Niño	.013	.142	.022	-.468**
Evitación de Sentimientos Negativos y Temas de la Historia	.263	-.135	-.182	.136
Resolución de las Emociones y Temas Negativos	.135	.100	-.084	.436**

3.5. Análisis Variables Control

Comparación de medias (ANOVA unifactorial) de las variables de interés: Apego, C.E. y Tolerancia a la Frustración. Se corrió un análisis de varianza usando como factores al género, la edad y al déficit atencional (niño), y la edad, el nivel educativo y el estrés

(madre); en relación a las categorías del Apego y los componentes de las Competencias Emocionales como variables dependientes; considerándose estas relaciones a partir de la amplia literatura que así lo describe como se menciona anteriormente.

Tabla 16

Análisis de varianza ANOVA (unifactorial) de las variables sociodemográficas referentes al niño y las categorías del Apego y las Competencias Emocionales y Tolerancia a la Frustración

	Déficit		Déficit		Género	Niño
	Atencional		Atencional			
	Niño	Niño	Género	Niño	Niño	Niño
	Sí	No	M	F	F	F
	M	M	M	M	F	F
Apoyo Materno	-.05	.03	-0.6	.17	.065	.398
Rechazo Materno	.19	-.13	.11	-.29	.869	1.182
Evitación de la Conducta de Apego y de Comunicación con la Madre	.41	-.28	.07	-.20	4.629	.519
Desregulación Emocional del Niño	1.55	1.42	1.53	1.33	.382	.775
Evitación de Sentimientos Negativos y Temas de la Historia	2.83	3.02	2.81	3.33	.444	2.927
Resolución de las Emociones y Temas Negativos	3.93	4.03	3.96	4.08	.105	.107
Regulación Emocional	2.57	2.67	2.58	2.76	.255	.752
Expresión Emocional	2.48	2.31	2.36	2.43	.946	.164
Conocimiento de las Emociones	-.27	.18	-.04	.10	3.348	.231
Tolerancia a la frustración	2.71	3.05	2.65	3.60	.593	4.553

Según se observa en la Tabla 16, los resultados fueron significativos $F(1, 35)=4,629, p<.05$) para el déficit atencional en relación a la evitación de la conducta de apego y comunicación con la madre (categoría del Apego), obteniéndose a partir del análisis de las medias que los niños con déficit atencional tendían a proyectar mayor evitación con respecto a su figura materna en relación de aquellos niños sin este diagnóstico. Los datos arrojaron una

varianza significativa en relación a la Tolerancia a la Frustración según el género $F(1,34) = 4,553$; $p < .05$; identificándose que las niñas tienden a ser más tolerantes con respecto al género masculino.

La representación del niño con respecto al apoyo que recibe de su figura materna difiere significativamente $F(3,33) = 7,078$, $p < .01$ en función de la edad. Al respecto, la prueba post hoc de Tukey, según se observa en la Tabla 17, arrojó que los niños mayores de 9 y 10 años poseían una representación de mayor apoyo de sus cuidadoras con respecto a los niños de menor edad. La otra categoría que difiere de manera significativa con respecto a la edad de los escolares es la resolución de sus emociones y temas negativos $F(3,33) = 3,057$, $p < .05$; identificándose de igual manera que en edades superiores, entre 9 y 10 años resultó mayor ésta habilidad.

Con respecto al estrés parental, se identificaron varianzas significativa en relación a la representación de los niños sobre el rechazo que perciben de sus madres $F(12,20) = 2,553$; $p < 0.5$; así como respecto a la desregulación emocional $F(12,20) = 2,829$; $p < 0.5$; y a la resolución de las emociones y temas negativos $F(12,20) = 2,944$; $p < 0.5$. Identificándose que en aquellas madres con mayor estrés por sus funciones parentales, había mayor presencia de niños con representaciones negativas de rechazo materno, así como más altos niveles de comportamientos desregulativos y menor resolución de los temas negativos en comparación con aquellas madres que vivenciaban bajos niveles de estrés parental.

Por otra parte los datos no arrojaron una varianza significativa en las medias de los grupos según el nivel escolar y las edades de las madres.

De manera general, considerando el presente análisis, se identificó que las variables que varían significativamente en función de las medias de las categorías del Apego y las

Competencias Emocionales y Tolerancia a la Frustración son: el Déficit Atencional, la Edad y el Género en niños y en relación a la madre: el Estrés Parental.

Tabla 17

Prueba de Tukey de comparación de medias por grupos de edades niños

Variable dependiente	(I) Edad Niño/a	(J) Edad Niño/a	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	F
Apoyo Materno	6	7	-1,102	,293	.398
		8	-1,673	,063	
		9-10	-2,266*	,005	
	7	6	1,102	,293	
		8	-,572	,391	
		9-10	-1,164*	,004	
	8	6	1,673	,063	
		7	,572	,391	
		9-10	-,593	,396	
	9-10	6	2,266*	,005	
		7	1,164*	,004	
		8	,593	,396	
Resolución de las Emociones y Temas Negativos	6	7	-,375	,912	6.611
		8	-,938	,410	
		9-10	-1,583*	,046	
	7	6	,375	,912	
		8	-,563	,340	
		9-10	-1,208*	,001	
	8	6	,938	,410	
		7	,563	,340	
		9-10	-,646	,259	
	9-10	6	1,583*	,046	
		7	1,208*	,001	
		8	,646	,259	

Análisis de correlación bivariada entre las variables sociodemográficas y las categorías del apego y las competencias emocionales. Se corrió un análisis de correlación de Pearson entre las variables potencialmente a ser controladas en los modelos de regresión, y las variables principales de la investigación. Este análisis permitió identificar por demás,

cuáles de las relaciones que arrojó el ANOVA como significativas tenían ese mismo efecto en las correlaciones (ver Anexo 1).

El nivel educativo de la mamá correlaciona de manera significativa negativamente con el estrés parental ($r=-.436$; $p=.05$) lo que indica que a mayor nivel educativo de la madre menor será el estrés que le genere su rol materno. Por otra parte, la edad de la madre correlaciona inesperadamente en sentido positivo significativamente con la representación de rechazo materno ($r=.329$; $p=.05$); indicando que en la medida que la madre posea una edad más avanzada mayor será la representación cognitiva de rechazo materno en el niño.

La variable déficit atencional correlaciona en un sentido negativo con la evitación de la conducta de apego y comunicación con la madre ($r=-.342$; $p=.05$), lo cual ya se pudo observar en el análisis previo de ANOVA; que indicó que los niños con déficit atencional van a tender en menor medida a buscar el acercamiento a sus madres.

El género de los niños correlaciona de manera significativa con la tolerancia a la frustración; lo que se corresponde con los resultados arrojados en el análisis de varianza que indica que las niñas tendieron a ser más tolerantes a la frustración ($r=.344$; $p=.05$). La edad del niño correlaciona de manera muy significativa en una dirección positiva con la representación del apoyo materno ($r=.609$; $p=.01$), con la resolución de las emociones y temas negativos ($r=.609$; $p=.01$) y con la tolerancia a la frustración ($r=.394$; $p=.05$). Además, correlaciona negativamente con la desregulación emocional ($-r=.327$; $p=.05$).

Estas correlaciones indican que a mayor edad en los niño más recursos cognitivos y emocionales van desarrollando lo que les permite regular sus emociones de manera exitosa, además de que más positivas es la representación que posee sobre el apoyo materno.

En síntesis, considerando tanto los resultados arrojados por el análisis de ANOVA como

por el de Correlación se identificaron similitudes en cuanto a la relevancia de algunas variables sociodemográficas en relación a las variables de interés. En este sentido, está el déficit atencional, el género y la edad del niño. Sin embargo, tomando en cuenta los niveles de significancia así como la frecuencia en la que estas variables intervienen en su relación con las de interés; se estima que las principales variable a controlar en el análisis de regresión serán la edad y el género del escolar.

3.6. Análisis de Regresión Lineal para responder a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la relación del apego del niño con los componentes de las competencias emocionales y la tolerancia a la frustración?

En virtud de los resultados anteriores, donde se observó que las categorías de Apoyo Materno y Evitación de la Conducta de Apego/Comunicación con la madre, de la variable Apego, resultaron significativamente asociadas a nuestra variable dependiente, se corrió una regresión jerárquica para predecir el impacto de éstas dos categorías del Apego sobre la Tolerancia a la Frustración; controlándose las variables edad y género del niño.

Los datos observados en la Tabla 18 indican que el modelo de regresión, en general, es significativo ($R^2: .379$), $F(4, 31) = 4.733$, $p < .01$, y específicamente a través de la prueba de cambio en F se pudo identificar los efectos de las variables, de cada una de ellas, para la explicación de la VD. De esta manera, en el primer bloque a través del análisis de las variables control (VC) se obtuvo que tanto la edad ($\beta = .386$, $t = 2.592$, $p < .05$) como el género del niño ($\beta = .334$, $t = 2.243$, $p < .05$) predicen la Tolerancia a la Frustración; resultado que se corresponde con lo encontrado en análisis previos que indican que los niños de mayor edad y en particular del género femenino tienden a ser más tolerantes.

En el segundo bloque del modelo, al incluir las categorías referentes al apego como VI, se

obtuvo que la Evitación de la Conducta de Apego y Comunicación con la madre predice negativamente la Tolerancia a la Frustración a modo de tendencia ($\beta=-.257$, $t=-1.751$, $p<.10$) en tanto la representación de Apoyo Materno no aportó significativamente al modelo ($\beta=.265$, $t=-1.465$, $p>.10$) al estar controlada la edad; que también dejó de ser significativa ($\beta=.168$, $t=.927$, $p>.10$) y solamente el género continuó teniendo un efecto significativo ($\beta=.281$, $t=1.961$, $p<.10$). Sin embargo se puede decir que el modelo en su conjunto es bueno porque al menos la Evitación del Apego explica la Tolerancia a la Frustración, por encima y más allá del efecto del género del niño. No se observaron efectos de interacción entre las variables independientes.

Tabla 18

Modelo de regresión jerárquica del apego sobre la tolerancia a la frustración

	<u>Tolerancia a la Frustración</u>			
	B	Error Típ.	β	R2 change
Bloque 1				.112*
Edad Niño	.474	.183	.386*	
Género Niños	.921	.410	.334*	
Bloque 2				.061+
Edad Niño	.206	.222	.168	
Género Niños	.774	.395	.281+	
Representación de apoyo materno	.327	.223	.265	
Evitación de la conducta de apego y comunicación con la madre	-.316	.181	-.257+	

+ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Estos hallazgos confirman nuestra primera hipótesis, ya que efectivamente se corroboró que a mayores indicadores del apego mayor es la tolerancia a la frustración en los niños de la muestra.

3.7. Sensitividad Materna

Es importante recordarle al lector que la sensibilidad materna se evaluó en primera instancia a través del autorreporte de la mamá mediante el cuestionario “Padres manejando las emociones de sus hijos” donde se analizó las acciones de las madres ante situaciones que generaban emociones negativas en sus hijos. Además, se realizó una observación a una interacción diádica madre-niño durante una actividad semiestructurada con el objetivo de evaluar las habilidades sensitivas ante determinadas circunstancias, así como los comportamientos de apego y expresión emocional en el niño, y de manera general la calidad de la interacción en sí misma.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación a continuación se detalla cómo se manifiestan las categorías según cada instrumento de evaluación desde un análisis descriptivo y de frecuencia, así como correlacional.

Análisis porcentuales de la distribución de frecuencias de las categorías principales del instrumento: “Manejando las emociones de sus hijos”. Según se observa en la Tabla 19, las madres reportaron ser sensitivas en cuanto al apoyo y consuelo que brindan a sus hijos en situaciones que les generan emociones negativas, esto ocurre en niveles altos mayoritariamente (91.9%), y en menor medida moderadamente (8.1%) en tanto no se identificaron niveles bajos en esta categoría.

Los datos arrojaron una elevada evitación en cuanto a la minimización y distracción (56.8%), que emplean las madres en el manejo de las emociones negativas de sus niños; orientándolos hacia un afrontamiento evitativo de sus emociones (i.e. llamar su atención hacia otra cosa cuando están llorando porque se dio un golpe, decirles que piensen en otra cosa), mientras que un 40.5% de las madres refirieron estos comportamientos en niveles moderados, y por último un 2.7% lo hicieron en niveles bajos.

Tabla 19

Análisis de Frecuencia del empleo de las estrategias en el manejo de las emociones del hijo.

	Sensitividad/Apoyo y Consuelo	Evita/Minimiza y Distrae	Rechaza/Ignora y Desaprueba
Bajo	0.00%	2.7%	16.3%
Moderado	8.1%	40.5%	75.6%
Alto	91.9%	56.8%	8.1%

Por otra parte, el 16.3% de las madres refirieron niveles bajos de rechazo vinculado a la ignorancia y la desaprobación (e.g. decirle que es un tonto por sentir miedo) mientras que el 75.6 % lo expresó moderadamente y en menor medida se observó en niveles altos en un 8.1% de la madres.

De manera general, según se observa en la Tabla 19, se identifica que en su gran mayoría las madres se reportaron como sensitivas, pues brindan apoyo a sus hijos. Al mismo tiempo se percibe una tendencia a ser evitativas y en menor medida se reportaron rechazantes con respecto al manejo de las emociones de sus hijos.

Análisis de correlación bivariada de las categorías principales del instrumento:

Manejando las emociones de sus hijos. Se corrió un análisis correlacional (ver Tabla 20) entre las tres escalas que componen este instrumento. Los datos arrojaron una correlación significativa positiva entre el rechazo y la evitación ($r=391$; $p=0.5$). Cabe señalar, que aunque no se identificó una correlación significativa entre la sensibilidad y la evitación, ésta relación raramente se dio en un sentido positivo.

Tabla 20

Matriz de Correlación Bivariada Manejando las Emociones de sus hijos

	1	2	3
Apoya y Consuela	1	.259	-.116
Evita/Minimiza y Distrae		1	.391*
Rechazo/Ignora y Desaprueba			1

Análisis porcentuales de la distribución de frecuencias de las categorías de la

interacción diádica. Es importante señalar que del total de la muestra, una mamá se negó a completar con la última sesión del estudio que incluía la interacción, por razones de tiempo. Esta diada constituye el 2.7% de la muestra.

En la codificación de los comportamientos observados durante la interacción diádica de cada uno de los participantes, como se observa en la Tabla 21, las madres en su mayoría (86.3%) expresaron en niveles altos sus afectos positivos hacia los niños. En tanto el 11% expresó afecto positivo moderadamente y no se identificaron niveles bajos en esta categoría (0.0%).

El 91.9% de las madres son consideradas como sensitivas ante las necesidades de los niños (i.e. le daban a elegir al niño el juego, y aceptaban y seguían su iniciativa, además se mantenían atentas al juego y a la participación del niño; monitoreando lo que hacían y respondiendo y satisfaciendo sus demandas). Estos comportamientos, se observaron moderadamente en el 11% de las madres en tanto no se identificaron niveles bajos de sensibilidad materna (0.0%). En correspondencia con estos altos niveles de sensibilidad y afecto positivo materno encontrados, se observó que por lo general las madres (56.8%) expresaron niveles bajos de afecto negativo, solo el 2.7% de ellas expresó estos afectos en niveles altos, y el 37.8% lo hizo moderadamente.

Tabla 21

Análisis de Frecuencia de las categorías evaluadas durante la Interacción.

	Expresión Afecto Positivo Mama	Expresión Afecto Negativo Mama	Sensitiv idad Mama	Intrusi vidad Mama	Iniciati va/ Interés Niño	Búsque da de Apoyo Niño	Expresi ón Afecto Positiv o Niño	Expresi ón Afecto Negativ o Niño	Fluidez/Re ciprocidad /Sintonía Emocional -Madre- Niño
Bajo	0.0%	56.8%	0.0%	73.0%	0.0%	2.7%	0.0%	78.4%	0.0%
Mode rado	10.9%	37.8%	5.4%	18.9%	0.00%	46.0%	8.3%	18.9%	0.0%
Alto	86.3%	2.7%	91.9%	5.4%	97.3%	48.6%	89.1%	0.0%	97.3%

Además, los niveles de intrusividad en el 73.0% de ellas se observaron bajos, en tanto en el 18.9% se observaron moderadamente y solamente en el 5.4% se identificaron comportamientos intrusivos en niveles altos.

En relación a los niños, se obtuvo que un 48.6% tiende a buscar altamente el apoyo en sus madres para solucionar ciertas dificultades (e.g. busca contacto visual con su mamá, se orienta hacia ella buscando/esperando que ella le ayude a resolver algo del juego u otras situaciones) en tanto estos comportamientos se reflejaron moderadamente en el 46% y bajos en el 2.7%. Además, se identificó una alta expresión de afecto positivo en la generalidad de los niños (89.1%) y de manera moderada en el 8.2% de ellos; no observándose bajos niveles en esta categoría (0.0%). En correspondencia con lo anterior, se observó que los niños expresaban en niveles bajos los afectos negativos hacia sus madres en un 78.4% y en menor medida estos comportamientos se identificaron moderadamente en un 18.9%; no observándose niveles altos.

Considerando el previo análisis descriptivo de las categorías según cada participante de la diada, se pudo observar la tendencia hacia una expresión de afecto positivo y de sensibilidad materna, así como a la búsqueda de apoyo por parte del niño y de expresión de sus emociones positivas hacia su cuidadora.

Con respecto a la interacción propiamente, más allá del análisis de las partes individuales que la constituyen, se pudo identificar en la totalidad (97.3%) una alta fluidez en la comunicación, coordinación, mismo tono emocional y alta reciprocidad, respondiendo cada participante de manera contingentemente a las demandas del otro y manteniéndose ambos orientados al mismo fin de la tarea.

Análisis de correlación bivariada entre las categorías de la interacción. Se corrió un

análisis correlación bivariada entre las categorías que fueron evaluadas durante la observación a la interacción diádica. Los resultados arrojaron correlaciones significativas que son consistentes con el sustento teórico que fundamenta la presente investigación como se observa en la Tabla 22. Se identifica que correlaciona de manera negativa la expresión de afecto positivo materno, con la expresión de afecto negativo de la mamá ($r=-.573$; $p=.01$) y con la intrusividad materna ($r=-.385$; $p=.05$).

La expresión de afecto positivo materno también correlaciona en sentido positivo con la sensibilidad materna ($r=.706$; $p=.01$), con la expresión de afecto positivo del niño ($r=.820$; $p=.01$) y con la fluidez/ reciprocidad/ sintonía emocional-madre-niño ($r=.367$; $p=.05$). La expresión de afecto negativo materno correlaciona negativamente con la sensibilidad materna ($r=-.641$; $p=.01$) la expresión de afecto positivo del niño ($r=-.354$; $p=.05$) y la fluidez/ reciprocidad/ sintonía emocional ($r=-.767$; $p=.01$); también correlaciona en dirección positiva con la intrusividad ($r=.503$; $p=.01$). La sensibilidad materna correlaciona en un sentido negativo con la intrusividad ($r=-.574$; $p=.01$). También correlaciona pero en una dirección positiva con las categorías expresión de afecto positivo del niño ($r=.607$; $p=.01$) y la fluidez/reciprocidad/ sintonía emocional de la interacción ($r=.481$; $p=.01$). Por otra parte, la expresión de afecto negativo del niño correlaciona de manera negativa con la fluidez/ reciprocidad/ sintonía emocional-madre-niño ($r=-.370$; $p=.05$).

Estos resultados sugieren que en la medida en que las madres eran sensitivas (e.i. identificaban y satisfacían prontamente las necesidades de sus hijos), eran capaces también de brindar afectos positivos a los niños; generando en ellos a modo de retroalimentación una expresión positiva hacia sus cuidadoras. Esto contribuyó a que la interacción se desarrollara de manera fluida y recíproca mayormente.

Correlación bivariada entre las categorías de ambos instrumentos referentes a la sensibilidad. Se corrió un análisis correlacional entre las categorías referentes a las habilidades sensitivas de las madres, que envuelve tanto aquellas provenientes del autorreporte materno en relación a como manejan las emociones negativas de sus hijos, como de la interacción diádica, que incluye también comportamientos de apego y expresión emocional en el niño.

Se identificó que solamente el rechazo correlaciona significativamente, en primer instancia con la iniciativa e interés del niño ($r=-.366$; $p=.05$), y además con la expresión de afecto negativo del menor ($r=-.330$; $p=.05$). Es importante señalar que en ambos casos la correlación se da en sentido negativo; indicando que mientras mayor es el rechazo materno, en cuanto a comportamientos de desaprobación o que demuestran ignorar las emociones de sus hijos, menor será la iniciativa del niño, y en menor medida este expresará sus afectos negativos (ver Anexo 2).

3.8. Análisis Variables Control

Comparación de medias (ANOVA unifactorial) de la sensibilidad materna y las variables sociodemográficas. Se corrió un análisis de varianza, cuyos factores responden a las mismas justificaciones teóricas que en el análisis anterior de ANOVA. Los datos arrojaron una varianza significativa en la sensibilidad materna según el grupo de edad del niño $F(3, 33)= 3,844$; $p<.05$. Al respecto, la prueba post hoc de Tukey proyectó que las madres brindan más apoyo y consuelo a los niños mayores (7, 9 y 10 años) con respecto a los de 6 años. Este resultado corresponde con la representación cognitiva de los niños, analizada con anterioridad, sobre como los mayores perciben más apoyo materno. Así mismo, los niños de edades más avanzada también presentaron mayor iniciativa e interés en el juego $F(3,32)= 3.469$, $p<.05$,

la prueba post hoc arroja una diferencia significativa en relación a los niños de 8 años en comparación con los de 6 años; lo cual pudiera estar dado por el desarrollo de los procesos cognitivos como la concentración atencional que van aumentando con la edad, según refiere la literatura.

La edad de la madre varia significativamente el rechazo que expresan a sus hijos $F(1, 35)=10.282, p < .01$, obteniéndose nuevamente, pero desde otra fuente, que las madres con mayor edad (36 a 46 años) tienden a ser más rechazantes en relación a las madres de 25 a 35 años.

Las medias de la sensibilidad materna observada en la interacción difieren significativamente en función del factor nivel educativo de la madre $F(9,26)= 2.507; p < .05$, resultando más sensitivas aquellas que acumulan más años de estudio. Las madres con más alta educación tienden a mantener una interacción más fluida y reciproca con sus hijos $F(9, 26)= 4.127, p < .01$; lo que permite destacar que ambos resultados corresponden con lo que se ha encontrado en la literatura sobre como la presencia de mayor educación dota de más herramientas a las madres para asumir su rol parental de manera sensitiva.

Por otra parte, un resultado fuera de lo esperado, es que la expresión de afecto negativo en los niños hacia las madres con más nivel educativo es mayor $F(9, 26)= 2.774, p < .05$; lo cual pudiera deberse a que se sienten más cómodos para expresar sus emociones aunque éstas sean negativas.

El estrés parental varía significativamente la evitación $F(12, 20)= 3.000, p < .05$ y el rechazo $F(12, 20)= 2.921, p < .05$ que reportan las madres así como la expresión de afecto negativo del niño $F(12, 20)= 5.165, p < .01$ durante la interacción. Estos datos sugieren que reportan mayor rechazo y evitación hacia sus hijos las madres de la muestra que vivencian

más estrés.

Análisis de correlación bivariada entre las variables sociodemográficas y categorías de la sensibilidad materna. A partir del análisis de correlación de Pearson (ver Anexo 3) se identifica una sola correlación significativa, e inesperada entre la edad de la mamá y el rechazo que reportan las madres en sentido positivo ($r=.454$, $p=.01$).

3.9. Análisis de Correlación Bivariada entre la Sensitividad y las categorías/ componentes del Apego y las Competencias Emocionales

El análisis de correlación bivariada entre las categorías asociadas a la Sensitividad Materna, el Apego, las C.E. y la Tolerancia a la Frustración (ver Anexo 4) arrojaron una sola correlación significativa, ésta es la sensibilidad materna (relacionada al apoyo y consuelo en el manejo de las emociones de sus hijos) con las habilidades para la resolución de las emociones y temas negativos presentados en las historias ($r=.473$; $p=.01$).

Sin embargo, cabe señalar que en este análisis se observan correlaciones que aunque no significativas, destacan en el sentido de lo esperado. En este sentido la variable sensibilidad materna que incluye el apoyo y consuelo a sus hijos correlaciona con dos de las categorías asociadas a la representación cognitiva del niño, estas son, el apoyo materno con sentido positivo y la evitación de sentimientos negativos. En tanto la evitación y minimización de las emociones así como el rechazo y desaprobación de la mamá, ambas, correlacionan negativamente con la representación interna del niño sobre el apoyo materno, y en sentido positivo con la representación de rechazo materno y con la evitación de sentimientos negativos. A partir de estos resultados se visualiza una relación coherente entre el actuar de la madre y la representación interna del niño.

3.10. Análisis de Regresión Lineal para responder a la segunda pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiesta la relación entre la sensibilidad materna, con el apego del niño y los componentes de las competencias emocionales y la tolerancia a la frustración?

Considerando los previos resultados, se corrieron varios análisis de regresión jerárquica que incluyeron las variables correspondientes a la mamá (sensibilidad reportada y observada, rechazo reportado y la expresión de afecto positivo observada en la interacción). Éstas variables se mantuvieron constantes como V.I. en los cuatro modelos de regresión realizados, donde las V.D. fueron la expresión del afecto positivo y negativo en el niño (variables referentes a una de las C.E. observadas durante la interacción) la iniciativa e interés y la resolución de emociones y temas negativos (variables evaluadas en el instrumento AFCS en relación al apego).

Tabla 23

Modelo de regresión de las variables maternas sobre la expresión de afecto positivo y negativo del niño.

	<u>Expresión Afecto Positivo (Int.)</u>				<u>Expresión de Afecto Negativo (Int.)</u>			
	B	Error Típ.	β	R ²	B	Error Típ.	β	R ²
Expresión Afecto Positivo (Int)	.628	.108	.766***	.731***	-.056	.090	-.145	.147
Sensibilidad (Int)	.060	.139	.057		.119	.116	.244	
Rechazo/Desaprobar e Ignorar (Rep)	.123	.065	.178+		-.115	.054	-.357*	
Sensibilidad/ Apoyo y Consuelo (Rep)	.106	.055	.182+		-.020	.046	-.073	

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

El primer modelo, como se observa en la Tabla 23, es muy significativo (R²=.731), F (4,

31)= 21.067, $p < .001$; lo que nos permite inferir que los comportamientos sensitivos, de expresión de afecto materno así como el rechazo materno reportado en el manejo de las emociones de sus hijos, predicen la expresión de afecto positivo en el niño. Específicamente se obtuvo que la variable expresión de afecto positivo de la mamá, fue la que más aportó al modelo ($\beta = .766$, $t = 5.806$, $p < .001$).

El segundo modelo según arroja la Tabla 23 no es significativo para la VD: expresión de afecto negativo del niño; donde la única variable que aportó significativamente al modelo aunque a nivel de tendencia fue el rechazo materno ($\beta = -.357$, $t = -2.125$, $p < .10$).

Tabla 24

Modelo de regresión de las variables maternas sobre la iniciativa e interés y la resolución de emociones y temas negativos del niño

	<u>Iniciativa e Interés</u>				<u>Resolución Emociones y Temas Neg.</u>			
	B	Error Típ.	β	R ²	B	Error Típ.	β	R ²
Expresión Afecto Positivo (Int)	-.078	.158	-.111	.221+	-.133	.280	-.105	.242+
Sensitividad (Int)	.291	.203	.324		.140	.359	.087	
Rechazo/Desaprobar e Ignorar (Rep)	-.244	.095	-.413*		-.101	.168	-.096	
Sensitividad/ Apoyo y Consuelo (Rep)	-.064	.089	-.128		.425	.142	.472**	

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

El tercer y cuarto modelo resultaron significativos a modo de tendencia (ver Tabla 24). En relación al modelo cuya VD fue la iniciativa e interés ($R^2 = .221$), $F(4, 31) = 2.196$, $p < .10$, los datos arrojaron que solamente el rechazo reportado por las madres en el manejo de las

emociones de sus hijos, resultó significativo para el modelo ($\beta=-.413$, $t=-2.567$, $p<.05$). En tanto para el último modelo ($R^2=.242$), $F(4, 31)=2.468$, $p<.10$, solamente la sensibilidad reportada por las madres aportó significativamente para explicar la resolución de las emociones y temas negativos ($\beta=.472$, $t=2.985$, $p<.01$).

A modo de síntesis, y considerando los análisis previos de regresión; y sus poderes explicativos estadísticamente significativos de las variables dependientes. Se puede dar paso a responder a la pregunta investigativa, pues los resultados indican que en primer término la expresión de afecto de la madre durante la interacción, así como sus respuestas de apoyo y consuelo del autorreporte, entendidas como una forma de sensibilidad, al igual que sus respuestas rechazantes, se asocian con la expresión emocional en el niño y sus comportamientos de iniciativa e interés. En tal sentido, nuestros datos soportan moderadamente nuestra segunda hipótesis, ya que efectivamente la sensibilidad materna influye en las C.E., específicamente en la expresión de la emoción, y cabe resaltar que su influencia es mayor sobre la C.E. que sobre los indicadores del apego.

3.11. Síntesis del análisis de ANOVA unifactorial y Correlación de Pearson para responder a la tercera pregunta investigativa: ¿Cómo modulan las variables déficit atencional, edad y género del niño, estrés parental y nivel educativo de las madres las relaciones entre las variables sensibilidad materna, apego, competencias emocionales, y tolerancia a la frustración del niño?

En virtud de responder a la tercera y última pregunta investigativa, se sintetizará lo que ya previamente se ha estado examinando en los análisis de ANOVA unifactorial y de Correlación Bivariada de Pearson; esto es, el efecto de algunas variables, que la literatura ha señalado como significativamente relacionadas al Apego, las C. E., la Tolerancia a la Frustración y la

Sensitividad Materna. Al respecto se obtuvo que la presencia de déficit atencional tiene efectos significativos sobre la evitación del apego y comunicación con la madre, pues los niños de la muestra con este diagnóstico tendían a ser más evitativos. El género, por otro lado, tiene efectos significativos sobre la Tolerancia a la Frustración, lo que indica que las niñas fueron más tolerante en comparación a los varones.

La edad del escolar posee efectos significativos tanto en relación a categorías del apego como de las competencias emocionales, pues los niños mayores poseían una representación más positiva del apoyo materno, eran más tolerantes a la frustración, menos desregulativos, y tenían más habilidades para la resolución de sus emociones. En relación a la sensibilidad materna, solamente resultó con efectos significativos en ambos análisis (ANOVA y Correlación de Pearson) la edad de la madre, indicando que aquellas con edades entre 36 a 46 años eran más rechazantes con respecto a sus hijos que las madres más jóvenes de la muestra (25-35 años).

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la presente investigación nos planteamos indagar sobre la relación entre las variables Sensitividad Materna, Apego, y Competencias Emocionales en el niño. Para ello, se parte de los planteamientos que brinda la teoría del apego, así como desde los resultados encontrados en estudios en poblaciones angloamericanas fundamentalmente; por la novedad del tema para la población latinoamericana.

El Apego es considerado como esa relación afectiva que establece el niño con su cuidador principal, y que según Ainsworth et al. (1978) es posible observar a través de las conductas de aproximación y exploración del niño, así como a través del análisis de la representación cognitiva que el niño ha construido sobre su figura de apego. Dicha representación es un factor clave en la capacidad del menor para usar a su madre efectivamente como una base segura desde la cual explorar el entorno y a la cual retirarse si es necesario, así como para el establecimiento de un estilo de apego en particular. Consistentemente con este planteamiento, los resultados del estudio nos permiten inferir que en nuestra muestra, aquellos niños cuya figura de apego es de mayor apoyo, evidencian mayores habilidades emocionales, así como de exploración y afrontamiento exitoso a problemáticas emocionales. Por otra parte, la representación rechazante de su figura de apego se relacionó con una mayor tendencia a presentar indicadores de apego inseguro proyectado en comportamientos desorganizados y desregulativos.

De manera general, la distribución de los estilos de apego identificados en la muestra de niños es coherentes con lo que estudios previos encontraron (e.g. Díaz-Loving, 2003), esto es, la prevalencia del apego seguro en niños mexicanos. En segundo lugar, se observa la frecuencia de indicadores de apego evitativo, y en menor medida de apego desorganizado,

resultando interesante reconocer que no se identificaron casos de niños con tendencia a un apego ansioso ambivalente, dada la baja o nula presencia de indicadores asociados a éste.

En relación a las Competencias Emocionales, la literatura señala un desarrollo cognitivo y afectivo en la etapa escolar, que los dota de mayores capacidades para discernir sus propios estados emocionales y los de otros e identificar que causas los generan (Saarni, 1990; Denham, 1998) ya que con la edad se vuelven más sofisticadas las C.E. (Denham et al., 1994; Palacios et al., 2000 y Abarca, 2003). En tal sentido, nuestros resultados son consistentes y soportan los planteamientos anteriores, pues los niños de la muestra presentan altos niveles de conocimiento y expresión emocional fundamentalmente. En mayor medida, se observan estas competencias en los niños de más edad de la muestra, quienes además tienen menos comportamientos desregulativos, más habilidades para la resolución de sus emociones y mayor tolerancia a la frustración en comparación a los de menor edad.

La mayor dificultad identificada en los niños con respecto a sus C.E.; es en relación al Conocimiento y la Expresión de la emoción de enojo; hallazgo que coincide con lo que Díaz-Guerrero (2001) plantea en su análisis sobre la psicología del mexicano. Pues considera el impacto del contexto de lo familiar sobre la vida interpersonal, donde las emociones negativas son inhibidas en pro de tener una relación menos confrontacional; siendo el estilo típico del mexicano la obediencia y la abnegación. Este estudio también es consistente con otro resultado de nuestra investigación referido al uso, según el autorreporte de los niños, de las estrategias de afrontamiento evitativo con mayor incidencia.

Respecto al planteamiento de Grey et al. (2014) sobre como los varones tienden a ser más

agresivos que las niñas, pues éstas últimas suelen ser más controladas y “bien portadas” de acuerdo a los patrones sociales y culturales de la crianza; nuestros datos coinciden con dicho planteamiento pues los varones presentan más bajos niveles de Tolerancia a la Frustración en relación a las niñas.

La relación significativa de la regulación emocional con el conocimiento y la expresión emocional encontrada en nuestro estudio es coherente con lo que plantea Saarni (1990). Pues el autor refiere cómo los niños pueden responder emocionalmente, pero de manera simultánea y estratégica aplican su conocimiento sobre las emociones y su expresión a las relaciones con los demás, para que puedan negociar los intercambios interpersonales y regular sus experiencias emocionales.

Consistentemente con la teoría, las variables referidas a los comportamientos desregulativos y las habilidades para solucionar sus conflictos emocionales se relacionan significativamente con la Tolerancia a la Frustración; identificándose coherencia entre la representación interna del niño y su comportamiento real. La representación cognitiva del niño de apoyo materno también se relaciona significativamente con la tolerancia a la frustración, sin embargo esto depende de la edad del niño, pues mientras mayores son, más positiva es su representación, lo cual pudiera estar explicado por lo anteriormente expuesto sobre el desarrollo de sus esquemas cognitivos.

Específicamente un hallazgo importante en la investigación es que el Apego, concretamente la categoría referente a la Evitación de la Conducta de Apego y Comunicación con la madre, predice la Tolerancia a la Frustración, lo cual es consistente con estudios previos que describen la relación entre el Apego y las Competencias Emocionales en especial con la Regulación (Bowlby, 1973; Shaver & Hazan, 1993; Shaver & Clark, 1994; Díaz-

Loving & Vargas, 2003; Gojman et al., 2012). Sin embargo, otras variables del Apego no predicen la Tolerancia u otros componente de las C.E. según lo esperado; esto último pudiera deberse a la novedad de los instrumentos para la población mexicana pues autores como Gojman et al. (2012) refieren que este vínculo ha sido bastante comprobada en la cultura anglosajona, no siendo así para otras culturas como la latina donde los estudios realizados aún se consideran insuficientes para confirmar la interculturalidad de esta relación.

Otro resultado obtenido, y que se considera como inesperado, es la relación significativa y positiva entre la representación que tiene el niño de su figura de apego como rechazante, con dos de las competencias emocionales (Regulación y Expresión Emocional). Este hallazgo pudiera estar explicado también por la novedad de la aplicación de ambas mediciones, y por la consecuente falta de un análisis más profundo del contexto cultural que está implicado siempre en toda medición, y que pudieran estar marcando ésta relación en un rumbo diferente al esperado. Algunos autores han enfatizado ya la necesidad de este análisis transcultural dado que “factores socioculturales que distinguen a los diferentes grupos étnicos podrían influir en las cualidades de la respuesta materna y por tanto en la calidad de su interacción con el niño, modulando así las formas de regulación emocional, y por ende, los estilos de Apego en la relación (Mesman et al., 2012, citado en Sotomayor-Peterson, 2018).

De acuerdo a estudios previos como el de García & Ibáñez (2007); que identificaron una mayor prevalencia de apegos inseguros en una población de niños con TDAH, se encuentra que los datos de la presente investigación son consistentes con los de estos investigadores, pues los niños de la muestra con Déficit Atencional tienden en mayor medida a la Evitación de la Conducta de Apego y Comunicación con la madre en comparación a los escolares sin este diagnóstico clínico.

La Sensitividad entendida como esas habilidades maternas para identificar las necesidades de sus hijos y dar una respuesta contingente y consecuente con dicha necesidad, fue observada en la muestra en relación con otras variables como la intrusividad, la expresión de afecto materno y del niño, así como sus habilidades para solucionar conflictos emocionales; obteniéndose relaciones significativas en el sentido esperado. Específicamente los hallazgos indican que la expresión de afecto de la madre durante la interacción, así como sus respuestas de apoyo y consuelo del autorreporte, entendidas como una forma de sensibilidad, al igual que sus respuestas rechazantes se asocian con la expresión emocional en el niño. Estos resultados refuerzan lo que la teoría del apego sostiene, acerca de que el temprano intercambio sensitivo con los cuidadores proporciona un contexto crítico dentro del cual el niño organiza la experiencia emocional y aprende a regular sentimientos relacionados a la seguridad y donde esta capacidad es un importante mecanismo mediador que explica cómo la experiencia temprana afecta el funcionamiento posterior (Bowlby, 1973; Shaver et al., 2016).

Igualmente, la teoría del apego plantea que las personas evitativas tienden a expresar pocas emociones hacia sus seres queridos, pues parecen estar motivados por el deseo de suprimir el dolor y estrés causado por la frustración de las demandas de proximidad y apoyo de figuras de apego distantes o rechazantes (Cassidy & Kobak, 1988). En correspondencia con este planteamiento, en nuestros datos el rechazo materno, en cuanto a comportamientos de desaprobación o que demuestran ignorar las emociones de sus hijos se asocia con una menor expresión de emociones negativas en el niño. Además, se obtuvo una correlación en el sentido esperado entre el Rechazo y la Evitación reportada por las madres con la evitación de los sentimientos negativos en los niños, y aunque ésta correlación no es significativa, lo cual pudiera ser por causa del tamaño de la muestra; pudiera considerarse que este resultado apoya

la teoría y se infiere que para una muestra de mayor tamaño esta relación pudiera tornarse estadísticamente significativa.

Otro planteamiento original de la teoría habla que la Sensitividad también predice el Apego (De Wolff y van IJzendoorn, 1997; Díaz-Loving y Vargas, 2003) sin embargo autores como van IJzendoorn y Sagi-Schwartz (2008) sostienen que los estudios interculturales sobre el apego son pequeños y que la falta de poder estadístico para la asociación entre sensibilidad y apego ha sido una problemática. En relación a nuestra investigación, aunque ciertamente los datos no indican una fuerte predicción de la Sensitividad sobre el Apego, sí arrojaron que el Rechazo Materno se asocia negativamente con los comportamientos exploratorios en los niños, teniendo menos iniciativas e interés aquellos escolares que perciben a sus madres como rechazantes; coherentemente con el primer planteamiento teórico. Además, se identifican correlaciones en el sentido esperado, aunque no significativas, que indican consistencia entre lo sensitiva que reportan ser las madres con respecto a la representación cognitiva de los niños sobre el apoyo materno, así como entre las variables de evitación y rechazo expresado por las madres con la representación interna de rechazo materno en los escolares. Este último hallazgo como se plantea anteriormente, pudiera no ser significativo debido al tamaño de nuestra muestra; pero aun así se considera relevante para la investigación.

Por otra parte, en un estudio intercultural en cuatro países diferentes (Colombia, Perú, Estados Unidos y México) se obtuvo que las madres de mayor edad eran más sensitivas (Posada et al., 2016). Sin embargo, nuestros datos indican que las madres mayores de la muestra, con edades entre 36 y 46 años, reportan ser más rechazantes en relación a las que poseen entre 25 y 35 años. Este último resultado, aunque no es consistente con la teoría, resulta interesante señalar que se identifica una correspondencia entre el autorreporte de la

mamá y la representación cognitiva del niño, pues aquellos escolares que tenían madres mayores proyectaron también niveles más altos de percepción de Rechazo Materno. Estos hallazgos pudieran estar causados porque las madres de edad más avanzada, con mayor experiencia y quizás más responsabilidades puedan tender a ser menos permisivas y más controladoras de las conductas de sus hijos, lo cual pudiera estar relacionado con el estudio realizado por Hill et al. (2003) cuyos resultados refieren que el control hostil es usual entre las prácticas de crianzas de madres mexicanas hispanohablantes que vivían en Estados Unidos, y no resultaba antagónico a la aceptación sino que por el contrario estaban positivamente relacionados. Aunque de manera general, es importante destacar que en nuestra muestra, considerando tanto el reporte de las madres como la representación interna del niño, se identifican niveles moderados y bajos de Rechazo Materno fundamentalmente.

Consistentemente con los hallazgos de Gamble et al. (2007), quien utilizó el mismo cuestionario que en esta tesis en su investigación con madres mexicanas recientes inmigrantes de la región fronteriza de Sonora-Arizona, obtuvimos una relación positiva y significativa entre la Evitación y el Rechazo y una rara correlación positiva aunque no significativa entre la Evitación y la Sensitividad. Lo anterior, ya hemos comentado, podría deberse al impacto del contexto sociocultural de los mexicanos en las prácticas de socialización de las madres, que está pendiente por ser analizado según varios de los estudiosos del tema (Mesman et al., 2012 citado en Sotomayor-Peterson et al., 2018). De esta manera las madres de la muestra se perciben como sensitivas y evitativas fundamentalmente y en menor medida rechazantes.

Limitaciones de la Investigación

Durante el transcurso del informe hemos estado abordando críticamente las limitaciones que se consideran tiene el estudio. En primera instancia, el tamaño de la muestra es valorado como

una debilidad; pues una muestra pequeña pudiera derivar en pérdida de relaciones entre variables estadísticamente. Además, limita los resultados de la investigación a los participantes del estudio y no permite la generalización a otros grupos con similares características.

La novedad de los instrumentos de igual manera constituye una importante limitante en cuanto a su aplicabilidad al contexto cultural que nos ocupa; pues aunque se obtuvo consistencia interna en cada uno de los instrumentos de manera individual, al momento de relacionarlos y triangular la información de acuerdo a las variables que analizaban; no se obtuvo las relaciones esperadas en algunos de los casos. Las variables de interés, en especial el apego y la sensibilidad, también son conceptos novedosos y por su precedente sociocultural anglosajón resulta importante analizar su variabilidad y consistencia para la cultura mexicana, y latinoamericana en general.

Aportes de la Investigación

A pesar de estas limitaciones antes expuestas, la investigación obtuvo importantes hallazgos que dan soporte a la teoría, y realiza una contribución a la potencial aplicabilidad de la misma en poblaciones de habla hispana, y raíces culturales distintas de los euro-americanos, como la que distingue a los niños y madres mexicanas.

De manera especial queremos destacar el hecho de que nuestro trabajo siguió una metodología de múltiple respondiente y método (Hernández-Smpieri et al., 2014), ya que se entrevistó a las madres y a los niños, donde se tuvieron auto-reportes de ambos, narrativa proyectiva en el caso del niño, y observación conductual en el caso de la diada; lo cual contribuye a la riqueza de los hallazgos. Aun cuando se obtuvieron solo algunas correlaciones significativas, éstas reflejaban la consistencia en la experiencia de la madre y el niño, e inclusive, entre la narrativa

y la conducta observada.

Finalmente, este trabajo de investigación brinda información que se pretende sea usada como fuente de consulta para los profesionales que se enfocan en la atención a la infancia, para contribuir al desarrollo de estrategias que potencien las relaciones afectiva del niño con su madre; considerando el impacto que esto tiene sobre el desarrollo socioemocional de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A theoretical review of the infant – mother relationship. *Child Development*, 40 (4), 969-1025.
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Alba, C. (2014). *Modelos de Estilos de Apego y Adversidad de Familiar relacionados al peso del hijo* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León.
- Ato, E., González, C., Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-71.
- Amador, J. A.; Krieger, V. E. (2013). *TDAH, FUNCIONES EJECUTIVAS Y ATENCIÓN*. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, España.
- Barkley, R.A. (1997) ADHD and the Nature of SelfControl. New York. *The Guilford Press*.
- Bárrig-Jo, P., Nóbrega, M., Nuñez, J., Conde, G., Carbonell, O. A., Altman, M. (2016). Attachment Representations and Maternal Sensitivity in Low Socioeconomic Status Mothers. *International Journal of Psychological Studies*, 8 (3), 202-214.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Claro, S. (2015). Luche-Mundo: Una metodología para el abordaje responsable y dialógico del TDAH. *Estudios Pedagógicos*, 41.
- Cuervo, A., Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de regulación en niños. *Tesis Psicológica*, 1, 35-47.
- Cassidy, J., Jones, J.D., Shaver, P. (2013). Contributions of Attachment Theory and Research: A Framework for Future Research, Translation, and Policy. *Dev Psychopathol*, 25 (402), 1-39.

- Cooper M.L., Shaver P.R., Collins, N. L. (1998). Attachment Styles, Emotion Regulation, and Adjustment in Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1380- 1397.
- Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF (s.f.). Niños y Violencia. *Innocenti digest*, 2, 1-24.
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- De Carli, P., Tagini A., Sarracino, D., Santona, A., Parolin, L. (2015). Implicit Attitude Toward Caregiving: The Moderating Role of Adult Attachment Styles. *Frontiers in Psychology*, 6, 1- 11.
- Díaz-Loving, R., Vargas, A. L., (2003). Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 71-78.
- Díaz-Guerrero, R. (2001). *Psicología del Mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: TRILLAS.
- Frías, M. T., Díaz-Loving, R., Shaver, P. (2012). Las Dimensiones del Apego y los Síndromes Culturales como Determinantes de la Expresión Emocional. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 623-637.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, 493-507.

- García, M., Ibáñez, M. (2007). Apego e Hiperactividad: Un estudio Exploratorio del vínculo Madre- Hijo. *Terapia Psicológica*, 25(2), 123-134.
- Gojman, S., Millán, S., Carlson, E., Sánchez, G., Rodarte, A., González, P., Hernández, G. (2012). Intergenerational relations of attachment: a research synthesis of urban/rural Mexican samples. *Attachment & Human Development*, 14 (6), 553-566.
- Gamble, W. C., Ramakumar, S., Díaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 72–88. (<https://www.arizona.edu>).
- González, R., Bakker, L., Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), p. 141-158.
- Hernández-Smpieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6 ed., México: Mc: Graw Hill Education.
- Hill, N. E., Bush, K. R., Roosa, M. W. (2003). Parenting and Family Socialization Strategies and Children's Mental Health: Low-Income Mexican-American and Euro-American Mothers and Children. *Child Development*, 74 (1), 189-204.
- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Mooijaart., A. (2006). *Developmental Psychology*, 42 (6), 1143–1153.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Keller, H., Bard, K., Morelli, G., Chaudhary, N., Vicedo, M., Rosabal-Coto, M., Scheidecker, G., Murray, M., Gottlieb, A. (2018). The Myth of Universal Sensitive Responsiveness: Comment on Mesman et al. (2017). *Child Development*
- Ladrón, A., Álvarez, M., Sanz, L. J., Antequera, J., Muñoz, J. J., Almendro, M. T. (2013).

- Trastornos del Neurodesarrollo. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos* (16-19). España: CEDE.
- Mesman, J.; Emmen R.A.G. (2013). Mary Ainsworth's legacy: a systematic review of observational instruments measuring parental sensitivity. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 485-506.
- Mesman, J., Minter, T., Cissé, I. A. H., Angged, A., Salali, G. D., Migliano, A. B. (2017). Universality Without Uniformity: A Culturally Inclusive Approach to Sensitive Responsiveness in Infant Caregiving. *Child Development*, 0(0), 1-14.
- Mesman, J., van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). Unequal in opportunity, equal in process: Parental sensitivity promotes positive child development in ethnic minority families. *Child Development Perspectives*, 6(3), 239-250.
- Orjales, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 71-84.
- Perez-Rivera, M. B. (2008) Mothers' beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad de Virginia.
- Palacios, J., Hidalgo, V. (1985). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva* (355-376). España: Alianza.
- Posada, G. (2013). Piecing together the sensitivity construct: ethology and cross-cultural research. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 636-656.
- Posada, G., Noblega, M., Trumbell, J., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O. A. (2016). Maternal Sensitivity and Child Secure Base Use in Early Childhood: Studies in Different

- Cultural Contexts. *Child Development*, 87 (1), 297-311.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 91-97.
- Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*.
- Sotomayor-Peterson, M. (2018). Desarrollo del apego seguro como promotor del bienestar psicológico en la primera infancia. Revisión teórico-conceptual del tema. En M. Montiel (Coord.). *Exploraciones de la dinámica familiar. Aportaciones orientadas al bienestar psicosocial de la niñez a la juventud*. Hermosillo: Universidad de Sonora/QARTUPPI.
- Santurde, E., Del Barrio, J.A. (2013). TDAH: Intervenir en el fomento del apego. *International Journal of Developmental and educational psychology*, 1 (1), 265-270.
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. *Social and Emotional Development*. New York- London: Guilford Publications.
- Shaver P., Mikulincer M., Gros J., Stern J., Cassidy J. (2016). A Lifespan Perspective on Attachment and Care for Others Empathy, Altruism, and Prosocial Behavior. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. 3^a. ed. Estados Unidos: Guilford Publications.
- Splaun, A. K., Steele M, Steele H., Reiner I., Murphy, A. (2010). The Congruence of Mothers' and Their Children's Representations of Their Relationship. *The New School Psychology Bulletin*, 7(1).
- Splaun, A., (2012). The Brief Attachment-Focused Coding System for Story Stems: A Validity Study. *Dissertation Publishing*, 1-97.

Thomson, R.A., (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology*, 3(4), 269- 307.

Torres, Y.G. (2018). Validación de la escala de estrés parental de Berry y Jones en padres de niños en etapa escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de Sonora.

Cronograma de Actividades

Actividades	Semestre																			
	1																			
	enero				febrero				marzo				abril				mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión de Literatura																				
Redacción del Protocolo																				
Actividades	Semestre																			
	2																			
	agosto				septiembre				octubre				noviembre				diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Selección de los Instrumentos a aplicar																				
Piloteo de los instrumentos																				
Acercamiento a la muestra para congeniar la aplicación y entregar el consentimiento informado																				
Aplicación de Instrumentos a los niños																				
Actividades	Semestre																			
	3																			
	enero				febrero				marzo				abril				mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aplicación de Instrumentos a los niños																				
Aplicación de Instrumentos a los cuidadores principales																				
Actividades	Semestre																			
	4																			
	agosto				septiembre				octubre				noviembre				diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Continuación Recolección de datos																				
Análisis de Datos																				
Actividades	Semestre																			
	5																			
	enero				febrero				marzo				abril				mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Redacción de Tesis																				
Revisión y corrección de Tesis																				
Entrega de Tesis																				

Anexo 2

Tabla

Matriz de Correlación Bivariada entre las categorías referentes a la Sensitividad Materna desde ambas formas de mediciones (observación y autorreporte).

	Expresión Afecto Positivo Mama	Expresión Afecto Negativo Mama	Sensitividad Materna	Intrusividad Materna	Iniciativa e Interés Niño	Búsqueda de Apoyo Niño	Exposición de Afecto Positivo Niño	Exposición Afecto Negativo Niño	Fluidez/Reciprocidad/Intonía Emocional
Sensitividad (Apoyo y Consuelo)	-.003	.055	-.076	.112	-.105	-.052	.155	-.051	-.089
Evitación (Minimizar y Distraer)	-.32	.000	-.153	.177	-.265	.188	-.017	-.255	.034
Rechazo (Desaprobación e Ignorar)	.078	.078	.126	-.041	-.366*	.233	.225	-.330*	.035

Anexo 3

Tabla

Matriz de Correlación Bivariada entre variables sociodemográficas y Sensitividad Materna

	Sensitividad (Apoyo y Consuelo)	Evitación (Minimizar y Distraer)	Rechazo (Desaprobación e Ignorar)	Exposición Afecto Positivo Mama	Exposición Afecto Negativo Mama	Sensitividad Mama	Intrusividad Mama	Iniciativa e Interés Niño	Búsqueda de Apoyo Niño	Exposición de Afecto Positivo Niño	Exposición Afecto negativo Niño	Fluidez/Reciprocidad/Sintonía Emocional
Déficit Atención al Niños	.155	-.089	-.160	-.211	-.120	-.071	-.004	.243	-.190	-.121	-.232	.087
Género niños	.044	-.172	.118	.000	.000	.014	-.256	.064	.233	.027	-.029	-.212
Edad Niño	.280	.053	-.056	-.017	-.158	-.005	.087	.099	-.066	-.084	-.166	.232
Edad Madre	.007	.090	.454**	.086	-.039	-.097	.163	-.290	-.092	.108	-.259	.045
Nivel Educativo o años terminados Madre	.152	-.173	-.015	.176	.069	-.031	-.173	-.229	.065	.152	.244	-.240
Estrés Parental	.142	.151	-.244	-.296	.056	-.293	.264	.057	-.223	-.334	-.315	.069

Anexo 4

Tabla

Matriz de Correlación Bivariada Sensitividad, Apego y Competencias Emocionales

	Apoyo Materno	Rechazo Materno	Evitación Conducta Apego y Comunicación con la Madre	Desregulación Emocional del Niño	Evitación de Sentimientos Negativos y Temas de la Historia	Resolución de las Emociones y Temas Negativos	Regulación Emocional	Exposición Emocional	Conocimiento de las Emociones	Tolerancia a la frustración
Sensitividad (Apoyo y desuelo)	.311	-.132	.046	.094	-.220	.473**	-.073	-.215	.101	-.072
Evitación (Minimizar distraer)	-.059	.047	-.162	-.022	.010	-.027	-.067	-.021	.032	-.263
Rechazo	-.161	.185	.097	.160	.128	-.174	-.140	.226	-.244	-.109
Desaprobación e (probar)	.176	.154	.216	-.017	-.152	-.053	-.221	.417*	-.021	-.069
Presión Afecto (Int.)	-.289	.104	.106	.196	.009	-.022	.206	-.295	.056	-.225
Presión Afecto (Int.)	.138	.011	.176	.070	-.078	-.035	-.281	.287	.009	-.002
Sensitividad (Int.)	-.081	.090	-.176	-.028	-.047	.082	.053	-.143	-.062	-.216

Anexo 5 Consentimiento Informado

“SENSITIVIDAD MATERNA, APEGO Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS”

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD DE SONORA

CONSENTIMIENTO INFORADO

Se le invita a participar a usted y a su hijo/a en la presente investigación. La participación en este estudio es completamente voluntaria, confidencial y anónima.

Propósito del Estudio

El objetivo de la investigación es conocer cómo se da el vínculo afectivo que se establece entre el cuidador principal y su hijo/a así como la manera en que los padres de familia guían y educan a sus hijos para que ellos manejen sus emociones en la escuela y en la casa.

En que Consiste Participar

Su participación consiste en responder unos cuestionarios que serán explicados por la investigadora en el momento más conveniente para usted. Se iniciará con una entrevista, y con el cuestionario. Posteriormente se le invitará a realizar una actividad de un juego libre con su hijo/a, con un tiempo de duración de aproximadamente 10 o 15 minutos. Dicha actividad requiere ser video-grabada con el objetivo de que la investigadora pueda observar con más detalle el ejercicio, para lo cual es importante contar también con su aprobación.

Con respecto a su hijo, también se le pedirá que responda un cuestionario y que participe en un juego de completamiento de historias, que también necesita ser grabado para no perder información importante. Esto se llevará a cabo tanto en la escuela en un espacio de tiempo que la profesora considere pertinente y con condiciones de privacidad, como en las instalaciones del

Laboratorio de Apoyo Integral de Atención a la Comunidad ubicado en la Universidad de Sonora.

Riesgos o Consecuencias en Participar

No hay riesgos por participar en la investigación ni para usted ni para su niño, pero si usted y/o su hijo(a) siente incomodidad (por ejemplo, tristeza) por haber participado, usted puede comunicarse con la Lic. en Psicología Yusmeisy Albelo Capote (6624630693) y la Dra. en Psicología Marcela Sotomayor Peterson (6622249445), que están al frente de la investigación, y podrá recibir orientación al respecto. Usted también tiene derecho a negarse a participar así como a no autorizar la participación de su hijo(a) antes o incluso retirarse durante la investigación.

Beneficios, Costos y Consecuencias

No habrá ningún costo de participar ni tampoco consecuencias negativas para usted ni su niño en cuanto a sus calificaciones o a ningún otro aspecto de la vida escolar en caso de decidir no participar en la investigación. Al final de la investigación se le dará información que puede ser útil para mejorar la relación con su niño. De tener cualquier duda al respecto de este proceso investigativo puede preguntar, y sus inquietudes serán aclaradas.

Confidencialidad

Los datos que se obtengan de la participación suya y de su hijo/a serán utilizados únicamente con fines investigativos para generar conocimiento, y solamente serán manejados por parte de la investigadora y su tutora, que es profesora de tiempo completo en el Posgrado de Psicología de la Universidad de Sonora. Todas las personas involucradas en la investigación serán identificadas con un número por no usar su nombre de pila o el de su hijo/a. Todos los datos serán resguardados en el cubículo de los maestros de manera que ninguna persona ajena pueda

acceder a esta información, atendiendo a un estricto cumplimiento de los artículos 132 y 133 sobre Confidencialidad presente en el Código de Ética del Psicólogo Mexicano. En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenido.

Declaración De Consentimiento

Yo _____ he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado con fecha _____, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca del propósito de la investigación y sobre en qué consistirá mi participación. He podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento puedo retirarme de la investigación, así como de que las informaciones personales serán protegidas y anónimas. Tomando en consideración todos estos aspectos, CONSIENTO mi participación y la de mi hijo/a en la investigación.

Firma de madre o padre (Nombre de pila): _____

Nombre de Pila del niño/a: _____

Anexo 6 Entrevista de las Emociones. Viñetas

“SENSITIVIDAD MATERNA, APEGO Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS”

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD DE SONORA

ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y OBSERVACIÓN CONDUCTUAL SOBRE LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN DEL NIÑO

Diada No_____

Instrucciones para conducir la entrevista con el niño. El investigador deberá saludarlo e introducirlo a la actividad de la siguiente manera:

“Hola, _____ *nombre del niño* _____ yo me llamo _____ *nombre del investigador* _____. Hoy me gustaría enseñarte unos dibujos y contarte algunas historias. Quisiera que me dijeras como te sentirías tú si a ti te pasara lo que sucede en las historias. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo quiero escuchar lo que tú piensas de mis cuentos... ¿Te parece bien? No tienes que contestar todas las preguntas que te hago y puedes dejar de hablar conmigo cuando quieras. Si te cansas, podemos descansar. Dime si necesitas tomar algo o quieres levantarte para caminar un poco, ¿Bueno? ¿Listo/a?”

Notas para el entrevistador:

Si el niño/a parece ser tímido y/o reacio, pase algún tiempo jugando con el niño/a antes de la entrevista. Recuerde respetar las respuestas del niño y ser sensitivo a su lenguaje corporal.

Competencia: Habilidades para reconocer la expresión facial de las emociones

El investigador: “Hoy voy a platicar sobre las emociones como felicidad, tristeza, enojo y

sorpresa. Tengo personas que sienten esas emociones. Quisiera que vieras cada imagen y me digas lo que piensas que está sintiendo esa persona”

(Coloque las cuatro imágenes sobre una superficie plana permitiendo al niño y a la cámara ver las diferentes emociones simultáneamente. Deslizar una imagen a la vez, en el orden presentado en la hoja de código (primero feliz, luego triste, enojado, terminando con sorpresa/miedo).

Al presentar cada foto, pregúntele al niño: ¿Cómo se siente él/ella?

Una vez que el niño ha etiquetado la emoción, deslice la imagen hacia atrás y continúe con la siguiente emoción.

Historias

Competencias:

- Conocimiento de las Emociones (Identificación de las emociones en los demás y en sí mismos, de las causas de las emociones)
- Expresión de las emociones
- Regulación Emocional

Investigador: ¿Quién es tu mejor amigo/a (u otro/a niño/a con quien juegas o que te gusta mucho)? Bueno, entonces, ahora te voy a leer unos cuentos y vamos a imaginar que __nombre del amiguito/a_____ está en estos cuentos y tú me vas a decir cómo _nombre del amiguito/a_____se sentirá. ¿Estás listo/a para mi primer cuento?

Notas para el entrevistador: Si las respuestas del niño/a se escuchan muy bajas, repite las respuestas para que sean grabados con buen audio. Conversa si el niño/a quiere tener una conversación. Permítele al niño/a jugar o tomar un descanso. Mantenga otras imágenes y objetos fuera de la vista del niño para evitar distracción.

El niño que fue tumbado: Enojo

_____ (nombre del amiguito) ___ estaba parado/a en una fila. Un niño se fue corriendo hacia _____ (nombre del amiguito) ___ y lo/a empujó muy fuerte a propósito. Luego, el niño malo se rio y se fue corriendo.

1. ¿Cómo se sentiría _____? Espera por una respuesta, luego di, señala a la foto que enseña cómo _____ se sentiría.
2. ¿Qué es lo que le hace sentir _____ (emoción citada) a _____?
3. Dime más razones por qué _____ está _____ (emoción citada) _____.
4. Si un niño malo corriera hacia ti y te empujara muy fuerte a propósito, ¿Cómo te sentirías tú?
5. ¿Cuáles otras cosas te hacen sentir enojado?
6. ¿Dime la última vez que te sentiste enojado?
7. Si te sientes enojado, ¿lo enseñas? ¿Dejas que otras personas, otros niños, tu mamá o tu papá miren como te estas sintiendo? ¿Pueden ver otras personas como te sientes?"
Sondea más allá de la expresión facial (se refiere a si hay otras formas en que demuestra lo que siente
8. ¿Qué haces cuando te sientes enojado?
9. ¿Qué cosas haces para no sentirte enojado?

Observación: Tarea Imposible del Círculo Perfecto

Competencia: Tolerancia a la Frustración

Muéstrale al niño el conjunto de marcadores de colores y hojas de papel y dile que puede escoger cualquier marcador y cualquier hoja de color y dibujar sobre ella. Después de que realice la selección comenta:

“¿Me puedes hacer un favor?” ¿Me puedes dibujar un círculo perfecto? Así como este.
Muéstrale el reverso de un reloj u otro objeto redondo.

Después de que el/la niño/a intente dibujar su círculo “perfecto”, critique el círculo, en una voz neutral, y pídele que dibuje otro círculo. Las críticas son específicas para cada círculo (Ej.: “Ese está muy puntiagudo, liso, delgado, chiquito, grande, ladeado, está ovalado, no está redondo, no está exactamente bien). Según se le comenta el problema se le dice: “¿Me puedes dibujar otro? No se debe incluir ninguna información acerca de cómo rectificar el problema. Pasa suficiente tiempo Observando/evaluando cada círculo.

No permitirle al niño voltear la hoja para dibujar por el otro lado. Si esto ocurre (y ocasionalmente ocurre), pare al niño y dígame: “Los círculos pueden superponerse en este lado. Mira dibuja otro aquí”. Si el niño dice que no hay más espacio, usted debe decir: “Puedes dibujar encima de los demás”. (Algunos de los niños no quieren tachar sobre ninguno de los círculos previos). También es posible recordarle al niño que debe mantener la cabeza arriba, para que se pueda ver su expresión facial y poder codificarla. Recuerda que tienes que mantener tu cabeza más arriba para que puedas juzgar sus círculos. Debe permanecer serio todo el tiempo. Evita hacer cualquier contacto visual con el niño.

Durante toda la actividad, repite, “Necesito el círculo perfecto”. La tarea debe terminar a los 4 minutos. Para concluir la tarea, diga, en una voz muy agradable, ¿“Cual piensas que se ve perfecto?, ¿Quieres convertirlo en una carita feliz? ¿Los círculos son difíciles de dibujar, verdad? Vamos a darle este a tu mamá/papá más tarde, ¿bueno? Gracias por dibujarme todos estos círculos”.

La Bicicleta Quebrada: Tristeza

_____ (nombre del amiguito) _____quería pasearse en su bicicleta. Cuando él/ella fue a

agarrarlo, él/ella se dio cuenta que la bicicleta estaba en la entrada de la cochera. Alguien lo machucó accidentalmente y lo quebró, así que _____ ya no pudo pasear más. (Señalar al personaje y los elementos en la imagen).

1. ¿Cómo se sentiría _____? Espera por la respuesta, y entonces di:
2. ¿Qué es lo que lo que le hace sentir _____ (emoción citada) a _____?
3. Dime más razones por que _____ esta _____ (emoción citada).
4. Si tú quisieras pasear en tu bicicleta pero estuviese quebrada. ¿Cómo te sentirías?
5. ¿Cuáles otras cosas te hacen sentir triste?
6. ¿Dime la última vez que te sentiste triste?
7. Si te sientes triste, ¿lo enseñas? ¿Dejas que otras personas, otros niños, tu mama o tu papa miren como te estas sintiendo? ¿Pueden ver otras personas como te sientes?"
Sondea más allá de la expresión facial (se refiere a si hay otras formas en que demuestra lo que siente).
8. ¿Qué haces cuando te sientes triste?
9. ¿Hay cosas que haces que te ayudan para no sentir tristeza?

Insecto en la cama: Miedo/Angustia

Competencia:

- Identificación de las emociones en las historias
- Identificación de las causas de las emociones
- Expresión de las emociones

Después de que _____ (nombre del amiguito/a) _____ terminó de alistarse para dormir, él/ella fue a destender su cama. Cuando _____ se metió en la cama encontró un insecto muy feo

y grandote allí. Luego el insecto empezó a volar hacia _____ porque lo/a quería morder. (Señalar el personaje y los elementos en la imagen).

1. ¿Cómo se sentiría _____?
2. ¿Qué es lo que le hace sentir _____ (emoción citada) a _____?
3. Dime más razones por que _____ está _____ (emoción citada)
4. Si hubiera un insecto muy feo y muy grande en tu cama, ¿Cómo te sentirías tú?
5. ¿Cuáles otras cosas te hacen sentir miedo?
6. Dime la última vez que te sentiste asustado/a.
7. ¿Si te sientes asustado/a, lo enseñas? Si el niño/a necesita clarificación, entonces pregunta: “¿Dejas que otras personas, otros niños, tu mamá, o tu papá miren como te estas sintiendo? ¿Pueden ver otra gente como te sientes?”. Sondea más allá de la expresión facial.
8. ¿Qué haces cuando te sientes asustado/a?
9. ¿Qué cosas haces que te ayudan para no sentir miedo?

El Regalo

Competencia:

- Identificación de las emociones en las historias
- Identificación de las causas de las emociones
- Expresión de las emociones

Es el cumpleaños de ____ (nombre del amiguito) ____ y sus padres le regalan el regalo que más quería en el mundo.

1. ¿Cómo se sentiría _____?
2. ¿Qué es lo que le hace sentir _____ (emoción citada) a _____?

3. Dime más razones por qué ____ está _____ (emoción citada).
4. Si te regalar lo que más tú querías en el mundo ¿Cómo te sentirías tú?
5. ¿Cuáles otras cosas te hacen sentir feliz?
6. ¿Dime la última vez que te sentiste feliz?
7. Si te sientes feliz, ¿lo enseñas? ¿Dejas que otras personas, otros niños, tu mamá o tu papá miren como te estas sintiendo? ¿Pueden ver otras personas como te sientes?”

Sondea más allá de la expresión facial (se refiere a si hay otras formas en que demuestra lo que siente)
8. ¿Qué haces cuando te sientes feliz?
9. ¿Qué cosas haces para sentirte feliz?

Hoja de registro para la habilidad de identificación de la expresión facial de cada emoción

Encierra en un círculo cada respuesta, como lo expresa el niño. Si el niño muestra un nivel no incluido en esta lista, escribe la emoción/expresión debajo de la lista correspondiente con la emoción presentada.

Felicidad	Tristeza	Enojo	Miedo/Asustado
Feliz	Feliz	Feliz	Feliz
Triste	Triste	Triste	Triste
Enojado	Enojado	Enojado	Enojado
Asustado	Asustado	Asustado	Asustado
Sorprendido	Sorprendido	Sorprendido	Sorprendido
No lo se	No lo se	No lo se	No lo se

Código de registro para la competencia de identificar la emoción en las historias

Repase las cuatro viñetas que describen felicidad, tristeza, enojo y miedo. Introduzca las respuestas de los niños a cada pregunta: ¿Cómo se siente? Y si esto te sucediera a ti ¿Cómo te sentirías? De cada viñeta en esta hoja de códigos. Si el niño proporciona una etiqueta no incluida en esta lista, escriba la emoción / expresión al final de la lista correspondiente a la emoción descrita por la historia.

¿Cómo se sentiría _____?

Felicidad	Tristeza	Enojo	Miedo/Asustado
Feliz	Feliz	Feliz	Feliz
Triste	Triste	Triste	Triste
Enojado	Enojado	Enojado	Enojado
Asustado	Asustado	Asustado	Asustado
Sorprendido	Sorprendido	Sorprendido	Sorprendido
No lo se	No lo se	No lo se	No lo se

Anexo 7 Cuestionario: Padres Manejando las Emociones de sus hijos

“SENSITIVIDAD MATERNA, APEGO Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS”

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SONORA

Diada Número _____ Fecha _____
Quien aplicó _____

Por favor lea las siguientes situaciones y piense como respondería usted si le sucedieran. Si este evento pasara, que tan probable sería que reaccionara de la siguiente manera:

Si mi hijo/a se lesiona (corta) haciendo algo más y estuviese llorando, Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o menos	A menudo	Muy Probable
Trataría de distraerlo/a de la cortada haciendo otra cosa					
b) Lo/a abrazaría o consolaría					
c) Hablaría sobre las maneras de cómo sentirse mejor o de cómo no lastimarse en el futuro.					
Le diría que tiene que superarlo y que no se moleste. Se va a sentir mejor pronto.					
Le recordaría que tiene que ser más cuidadoso para la próxima vez					
f) Haría algo para cuidar de la herida (cortada) como ponerle medicina o un curita					

Si mi hijo/a estuviese teniendo una discusión acerca de un juguete con su hermano/hermana (o algún amigo de la misma edad) y empezaran a gritar y corretear por toda la habitación, Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o menos	A menudo	Muy Probable
Haría algo como quitarles el juguete, o les daría un juguete diferente a cada uno para que jueguen con el					
Le diría a mi hijo/a que controle sus sentimientos					
Dejaría a los niños solos para que resuelvan el problema por sí mismos.					

Mandaría a mi hijo/a a su recamara para que se calme					
Encontraría un juego diferente para él/ella que no incluya al juguete, como jugar fuera de casa					
Hablaría con mi hijo/a acerca de lo que pasa y trataría de identificar formas de cómo manejar las peleas en el futuro					

Si mi hijo/a viera algo que lo asustara (máscara, disfraz) y estuviese gritando. Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o menos	A menudo	Muy Probable
Lo/a abrazaría, y consolaría diciéndole cosas como "Estoy aquí"					
Le diría que lo supere, y que no hay porque estar asustado/a					
Le explicaría que es una máscara, y le permitiría tocarla					
d) Lo/a pondría a ver TV o escuchar la radio para distraerlo/a					
Le diría que está siendo tonto/a y que algún día estará avergonzado/a por estar tan asustado/a					
Quitaría la máscara y el disfraz y así no tendría que verlos					

Si algunos familiares estuviesen de visita, y luego en el momento de despedirse, mi hijo/a dijera que los va a extrañar y se sintiera triste, Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o menos	A menudo	Muy Probable
a) Le sugeriría que pensara acerca de algo relajante o feliz					
Hablaría con él/ella sobre cuando podríamos ir a visitar a nuestros familiares o sobre cuando él/ella puede llamarlos por teléfono					
Le diría a mi hijo/a que yo también me siento triste de que se vayan					
Lo/a dejaría solo/a, sabiendo que el sentimiento se le va a pasar.					
e) Me sentaría con él/ella a charlar hasta que se sienta mejor					

Sugeriría que mi hijo/a se acostumbre a la partida de las personas ya que es parte de la vida					
---	--	--	--	--	--

Es momento de acostarse a dormir y de apagar la televisión. Si mi hijo/a estuviese viendo algún programa que realmente le gusta, y cuando lo mande a acostarse a dormir me respondiera con enojo porque no quiere, Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o Menos	A menudo	Muy Probable
Le explicaría que es la hora de dormir y que necesita descansar, además de que puede continuar viendo el programa en otro momento					
Lo/la dejaría que esté molesto porque sé que se va a calmar en algún momento					
c) Lo/la ayudaría a calmarse					
d) Le leería o contaría algún cuento					
Me enojaría con mi hijo/a por su comportamiento inapropiado en la casa					
f) Le diría a mi hijo que se aguante y que se vaya a la cama					

Si mi hijo/a le tuviese miedo a algo (Ejemplo: la oscuridad, los perros, o los truenos) y entrara en pánico en esas situaciones, Yo:	Nunca/ No en lo absoluto	Raramente	Más o Menos	A menudo	Muy Probable
a) Le explicaría que estoy ahí para ayudar					
Le diría que es tiempo de que se dé cuenta que no hay nada de que tener miedo, y que es mejor que pare de actuar asustado así otros niños no se burlaran de él/ella					
Le diría que tenga control sobre sus miedos					
Le diría a mi hijo/a que ese tipo de cosas a mí también me afectan, pero le hablaría también de lo que yo hago para no sentir miedo.					
e) Lo/la dejaría manejar su miedo por si solo/a sin yo hacer nada					
Haría algo al respecto, como dejar una luz encendida en la habitación de mi hijo/a, o lo/la acercaría a los perros y le permitiría acariciarlos para reducir su miedo					

Anexo 8 Guía de Observación de Actividad Semiestructurada

“SENSITIVIDAD MATERNA, APEGO Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS”

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SONORA

Hoja de Registro

Diada Núm. _____

EXPRESIÓN DE AFECTO POSITIVO (MADRE)

Madre sonríe/ríe con el niño, busca/mantiene contacto visual, lo toca/acaricia, abraza/besa, lo motiva, reconoce el esfuerzo del niño (i.e. muy bien, mmhhh aja, etc.) y/o mantiene una actitud general de agrado por el niño. Puede presentarse uno o más de estas instancias combinadas de varias formas.

1 _____ Si a lo largo de 5 minutos nunca observamos ninguna de estas muestras de afecto.

2 _____ Si la madre expresa alguna de estas formas de afecto solo 1-2 veces, o permanece con actitud de agrado por el niño pocos segundos.

3 _____ Si las expresiones son más frecuentes o la madre permanece en actitud de agrado por el niño (i.e. mirándolo, asintiendo con la cabeza, sonriéndole) alrededor de 3-4 minutos aun cuando no verbalice o lo haga solo ocasionalmente.

4 _____ Si la madre es muy expresiva ya sea en miradas, risas, gestos, caricias o verbalizaciones de afecto, y además su actitud de agrado se mantiene igual casi siempre durante toda la observación.

EXPRESIÓN DE AFECTO NEGATIVO (MADRE)

Madre permanece indiferente al niño y/o al juego del niño o su actitud es de desagrado/hostil, no responde a la búsqueda explícita de contacto visual que hace el niño, no le contesta cuando

el niño le dirige la palabra, lo calla, le dice que trabaje/que termine, lo critica, lo regaña, lo ridiculiza, lo ofende, lo toca con rudeza, rechaza la cercanía física del niño, lo jalonea, le grita, lo empuja, le pega, etc.

1_____Si a lo largo de 5 minutos nunca observamos ninguna de estos comportamientos.

2_____Si la madre es indiferente solo por minuto o menos y no responde visual o verbalmente al niño solo 1 o 2 veces durante el bloque de observación.

3_____Además de lo anterior la madre lo calla, lo critica, lo regana, le dice que termine, rechaza la cercanía del niño aunque sea 1 vez

4_____Si la madre permanece indiferente los 5 minutos y además se presentan al menos 2-4 de esos comportamientos hostiles.

SENSITIVIDAD MATERNA

Madre le da a elegir al niño el juego para jugar, y acepta o sigue la iniciativa del niño en la actividad elegida, mantiene su atención en el juego y en la participación del niño, monitoreando lo que el niño está haciendo (e.g. cómo vas, que tal va quedando, etc.), responde a lo que el niño pide de manera que satisface lo que el niño le demanda (lo escucha, le explica, lo consuela, etc. ante cualesquier situación del juego u otra distinta traída a la sesión por ellos mismos).

1_____Si la madre no manifiesta ninguna de esas conductas durante el bloque de observación.

2_____Si la madre mantiene su atención en la participación del niño pero no se compromete respondiéndole o explicándole lo que el niño solicita.

3_____Si la madre mantiene atención en el niño la mayoría del tiempo pero solo ocasionalmente le da elegir/pregunta al niño que quiere hacer o solo ocasionalmente sigue la

iniciativa del niño.

4_____Si la madre constantemente durante la observación mantiene su atención y le da elegir/pregunta, sigue liderazgo, y provee de explicaciones/respuestas hasta que el niño ha resuelto su demanda.

INTRUSIVIDAD MATERNA

Esto se demuestra cuando la madre ignora/no acepta la iniciativa del niño, parece que le da a elegir al niño pero en realidad ella propone y decide el juego, no permite que el niño explore/cambie libremente de juego, trata de controlar lo que el niño hace, no le da tiempo a que el niño resuelva por sí mismo cuando el juego presenta alguna dificultad, y/o aunque el niño haga una decisión la madre no permite que se haga lo que el niño ha propuesto (i.e. esto no aplica si se trata de la madre tratando de controlar una conducta disruptiva del niño fuera del juego, e.g. el niño no está interesado en el juego y le quita el teléfono a su madre, etc. por lo tanto ese episodio no se cuenta para darle un puntaje).

1_____Si la madre tiene solo 1 o ningún episodio de dichos comportamientos.

2_____Si la madre tiene 2-3 episodios que involucren estos comportamientos cualesquiera que sean pero que impliquen imponer su voluntad o controlar lo que el niño propone/quiere hacer.

3_____Si la madre casi siempre está controlando/imponiendo durante toda la observación.

4_____Si la madre decide el material, o el juego desde el principio, no le pregunta o si lo hace no espera por la respuesta porque ella ya inicio, y siempre el juego es liderado por ella a lo largo de los cinco minutos de observación.

INICIATIVA/INTERÉS (NIÑO)

El niño observa, manipula los objetos, decide qué juego quiere jugar, propone acciones,

cambia de juego, etc. y/o se mantiene interesado/entusiasmado, platicando y/o compartiendo ideas, etc. del juego.

1_____Si el niño no parece interesarse en los materiales o el juego, o aunque inicie no se mantiene entusiasmado en el mismo, o lo hace solo por segundos.

2_____Si el niño manipula/juega por al menos 2 momentos que duren 1 minuto o poco más, aunque se desinterese y vuelva a retomarlo.

3_____Si el niño se mantiene interesado/entusiasmado en el juego o en los otros materiales al menos 3/4 minutos de la observación.

4_____Si el niño se mantiene interesado/entusiasmado durante toda la observación y/o explora/intenta otros juegos, otros materiales con entusiasmo.

BÚSQUEDA DE APOYO (NIÑO)

El niño busca contacto visual con su mamá, se orienta hacia ella buscando/esperando que ella le ayude a resolver algo del juego u otras situaciones ajenas al juego (e.g. el niño le pregunta sobre la tarea que no ha hecho, o sobre un permiso/juguete que quiere tener, etc.).

1_____Si el niño nunca busca o solicita ayuda visualmente/verbalmente ni de ninguna manera a la madre, como si la tarea solo fuera para él.

2_____Si existen al menos 2 momentos en que el niño se aproxima o busca cercanía con la madre de cualquier forma que lo haga.

3_____Si la búsqueda/cercanía con la madre de cualquier forma que se presente se observa 3-4 veces.

4_____Si el niño constantemente está orientado y solicitando orientación/ayuda de la madre (i.e. la mira acercándole el material, la mira como preguntándole ¿qué debo hacer?; le pregunta directamente, parece no poder continuar hasta tener respuesta de la madre, etc.).

EXPRESIÓN AFECTO POSITIVO (NIÑO)

El niño sonríe/ríe con la madre, la toca afectuosamente, aprueba lo que la mama dice o hace (de la tarea o de otro asunto traído por ellos a la sesión), en general mantiene una actitud afectiva-positiva hacia su mama.

- 1 _____ Si a lo largo de 5 minutos nunca observamos ninguna de estas muestras de afecto.
- 2 _____ Si el niño expresa alguna de estas formas de afecto solo 1-2 veces, o permanece con actitud afectiva solo por pocos segundos.
- 3 _____ Si las expresiones son más frecuentes o el niño permanece en un estado afectivo positivo (i.e. cercano a su madre, mirándola ocasionalmente, asintiendo con la cabeza, sonriéndole) alrededor de 3-4 minutos aun cuando no verbalice o solo lo haga ocasionalmente.
- 4 _____ Si el niño es expresivo ya sea en miradas, risas, gestos, caricias/cercanía física con su mama, o verbalizaciones de afecto, y se mantiene igual casi siempre durante toda la observación.

EXPRESIÓN AFECTO NEGATIVO (NIÑO)

El niño permanece indiferente a la mama o a la participación de la mama en el juego, no le contesta cuando la mama le dirige la palabra, la calla, le dice que lo deje, que ella haga su parte y no se meta con ella, critica o se burla de lo que la mama dice o hace, la ofende, la toca con rudeza, rechaza la cercanía física de la mama, se aleja de ella, le grita, la empuja, le pega, etc.

- 1 _____ Si a lo largo de 5 minutos nunca observamos ninguno de estos comportamientos.
- 2 _____ Si el niño es indiferente solo por minuto o menos y no responde visual o verbalmente a la madre solo 1 o 2 veces durante el bloque de observación.
- 3 _____ Además de lo anterior si el niño la calla, lo critica, lo regana, le dice que termine,

rechaza la cercanía de la mamá aunque sea 1 vez.

4_____ Si el niño permanece indiferente los 5 minutos y además se presentan al menos 2-3 de esos comportamientos hostiles.

FLUIDEZ/RECIPROCIDAD/SINTONÍA EMOCIONAL

Interacción de la diada en general es fluida, coordinada (no se arrebatan la palabra, no se contradicen entre si haciendo que haya confusión en lo que hacen o dicen), ambos mantienen el mismo tono emocional, y hay reciprocidad porque ambos responden contingentemente a lo que el otro solicita o dice, manteniéndose orientados al mismo fin (ya sea la tarea u a otros asuntos que ellos introduzcan a la sesión).

Cuente el número de minutos que la interacción se puede describir como fluida restando la cantidad de tiempo que hubo interrupción y asigne el valor más cercano en el rango (e.g. 1 min 18 seg. = 1; 3 min 30 seg = 4, redondeamos hacia el valor superior siempre).

1_____ nunca/casi nunca.

2_____ algunas veces

3_____ frecuentemente

4_____ siempre/casi siempre.

Anexo 9 Escala de Estrés Parental

“SENSITIVIDAD MATERNA, APEGO Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS”

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SONORA

Diada Núm. _____ Fecha/quien aplicó _____

Las siguientes frases describen sentimientos y percepciones acerca de la experiencia de ser madre.

Piensa en cómo es normalmente tu relación con tu(s) hijo(s) y por favor responde qué tanto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases:

1 = Total Desacuerdo 2 = Desacuerdo 3 = Indecisa 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

1	Soy feliz en mi papel de madre	
2	No hay nada o casi nada que no haría por mi(s) hijo(s) si fuera necesario	
3	A veces atender a mis hijos me quita más tiempo y energía que la tengo	
4	A veces me preocupa el hecho de si estaré haciendo lo suficiente por mi(s) hijo(s)	
5	Me siento muy cercana a mi(s) hijo(s)	
6	Disfruto pasar tiempo con mi(s) hijo(s)	
7	Mi(s) hijo(s) son una fuente importante de afecto para mi	
8	Tener hijo(s) me da una visión más certera y optimista para el futuro	
9	La mayor fuente de estrés en mi vida es(son) mi(s) hijo(s)	
10	Tener un hijo(s) deja poco tiempo y flexibilidad en mi vida	
11	Tener un hijo(s) ha sido una carga financiera	
12	Me es difícil balancear mis diferentes responsabilidades debido a mi(s) hijo(s)	
13	La conducta de mi hijo(s) frecuentemente me incomoda o me estresa	
14	Si tuviera que hacerlo de nuevo, podría decidir no tener un hijo(s)	
15	Me siento abrumada por la responsabilidad de ser madre	
16	Tener hijo(s) ha significado tener pocas alternativas y poco control sobre mi vida	
17	Estoy satisfecha como madre	
18	Disfruto mi(s) hijo(s)	