

HABILIDADES PARENTALES REQUERIDAS EN LA INTERACCIÓN CON EL PREESCOLAR PARA LA PROMOCIÓN DEL APEGO SEGURO ¹

PARENTAL SKILLS REQUIRED IN THE INTERACTION WITH THE PRESCHOOLER FOR THE PROMOTION OF THE SAFE ATTACHMENT

Recibido: 16/03/2012

Aceptado: 10/05/2012

SEBASTIÁN MORERA VEGA

Pontificia Universidad Católica de Chile

MARÍA PÍA SANTELICES

Pontificia Universidad Católica de Chile

CHAMARRITA FARKAS

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este artículo presenta una revisión del apego en la etapa preescolar. Se da cuenta de la evidencia relacionada con los factores asociados tanto al desarrollo evolutivo de este periodo como a sus implicaciones en el desarrollo del apego. Así mismo se argumenta sobre la necesidad de que la conducta parental se ajuste a las características de este periodo a fin de favorecer interacciones sanas.

Palabras clave: mind-mindedness o mente mentalizante, apego, modelo operante interno.

¹ Este artículo contó con el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT N°1100721.



Abstract

This article presents an overview of attachment in preschool. He realices the evidence regarding the factors associated with both the evolutionary development of this period and their implications for the development of attachment. Furthermore it is argued on the need for parental behavior conforms to the characteristics of this period in order to promote healthy interactions.

Key words: mind-mindedness, attachment, internal working model.

Introducción

Pese a que el desarrollo del apego en la etapa preescolar ha sido relativamente menos estudiado que el apego durante la primera infancia, múltiples estudios demuestran el impacto en distintos ámbitos en esta etapa del desarrollo.

Los(as) niños(as) preescolares con estilos de apego seguro tienen una mejor visión de sí mismos (McCarthy, 1998), muestran mejores habilidades del repertorio social (Greig & Howe, 2001; Laible & Thompson, 1998; Repacholi & Trapolini, 2004), mayor capacidad para reconocer las perspectivas de otras personas y actuar sobre ellas (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998), mayor aceptación social (Booth, Rose-Krasnor, Mckinnon, & Rubin, 1994), menos problemas internos como

aislamiento y depresión (Booth et al., 1994; Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Miljkovitch, Pierrehumbert, & Halfon, 2007; Moss et al., 2004) y externos como agresividad y enojo (DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004; Vondra et al., 2001).

Dado la relevancia e impacto que muestra esta variable en el bienestar del niño(a) preescolar es importante analizar los factores que pueden favorecer el desarrollo de la seguridad durante esta etapa del desarrollo.

La evidencia indica que la conducta parental mantiene un rol central en el desarrollo del apego del niño(a) durante este periodo. Sin embargo, es necesario que dicha conducta contemple y se adapte a los requerimientos del desarrollo infantil.

En este artículo se revisarán algunos conceptos importantes de la teoría del apego, en especial en lo que respecta a la etapa preescolar. Asimismo se expondrán los principales cambios del desarrollo que se observan en este periodo, y las implicaciones que dichos cambios tienen en el desarrollo del apego.

Por último se presentará y discutirá el constructo denominado Mind-Mindedness como una posible respuesta parental ajustada a los requerimientos de la etapa preescolar cuyo impacto en el desarrollo del apego puede ser importante.

Antecedentes teóricos y empíricos

Evolución del apego durante la infancia.

La teoría del apego (Bowlby, 1969, 1986) ha planteado desde sus inicios la importancia de la respuesta del adulto significativo a la conducta del niño(a) como el elemento central en el desarrollo del apego.

Específicamente, durante la primera infancia, se dice que el bebé percibe algunas señales del entorno (e.g. ruidos fuertes) o estímulos internos (e.g. sensación de hambre) que generan una

desregulación emocional. Ante esta experiencia subjetiva el niño(a) activa su sistema de apego y realiza una serie de conductas (conductas de apego) como el llanto, la sonrisa, el asirse y la búsqueda de proximidad con su cuidador(a) (Bowlby, 1969).

Las conductas de apego tienen como objetivo promover la proximidad del adulto significativo a fin de que este le ayude al infante a manejar el distress y promueva una sensación de seguridad (a través de conductas como acariciar, alimentar, entre otras), para así recuperar la estabilidad emocional.

Si en esta interacción cuidador(a)niño(a) el adulto logra hacer una adecuada interpretación de las manifestaciones conductuales del niño(a), es decir, si logra leer correctamente sus necesidades y responder a ellas, el(la) niño(a) logra regular sus emociones y sentirse seguro.

Si por el contrario, de forma persistente, el cuidador(a) falla en la lectura de las necesidades del niño(a) y por ende en la respuesta de confort esperada, el(la) niño(a) desarrolla dificultades en la regulación de sus emociones.

Por ejemplo, Mesa, Estrada, Bahamón, & Perea (2009) en un estudio con bebés de 12 y 18 meses y madres que habían sufrido violencia en su infancia sugieren que dicha experiencia hace que en el ejercicio de la maternidad estas madres muestren dificultades para realizar una lectura adecuada del comportamiento de sus hijos(as), y por ende no logran la tarea de calmar y satisfacer de forma segura sus necesidades, situación que a largo plazo genera en los(as) niños(as) una falla en la interiorización de los mecanismos de autoregulación emocional, es decir, patrones de apego inseguros.

Esta habilidad del adulto para detectar las señales de los infantes, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de forma efectiva y apropiada ha sido denominada respuesta sensible o sensibilidad (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), constructo que ha sido ampliamente investigado durante la primera infancia.

La evidencia empírica demuestra que los(as) cuidadores(as) que muestran una mayor sensibilidad en la interacción con sus hijos(as), tienen más probabilidades de que estos desarrollen patrones de apego seguro durante la infancia.

Sin embargo, es importante considerar que, durante la primera infancia, la pauta de apego es más una propiedad de la diada cuidador(a)-niño(a) que una organización interna del menor (Bowlby, 1969), por lo tanto, la clasificación de apego que el(la) niño(a) muestra durante la primera infancia no necesariamente permanecerá estable durante el transcurso de su desarrollo infantil.

Varios estudios encuentran una estabilidad moderada o baja entre los diferentes estilos de apego, en distintas etapas del desarrollo: durante la primera infancia (Vondra et al., 2001); durante la etapa preescolar (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsky, & Dubois-Comtois, 2005); así como el periodo de transición entre la primera infancia y la etapa preescolar (Fish, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Trapolini et al., 2007).

En este sentido, uno de los aspectos más importantes de analizar a fin de comprender la variabilidad del apego durante la infancia, en particular entre la primera infancia y la etapa preescolar, es el desarrollo infantil.

Se considera que, alrededor de los tres años de edad, el desarrollo evolutivo de las capacidades del niño(a) empieza a gestar un cambio en las circunstancias que dan lugar a la conducta de apego (Bowlby, 1969). Es decir, la interacción cuidador(a)-niño(a) se ve modificada debido a los cambios que implica el desarrollo infantil.

Por ejemplo, la rápida evolución del preescolar en el uso del lenguaje (Pinker, 2005, citado en Feldman, 2008; Papalia, 1988) hace que el comportamiento de base segura sea más probable que se exprese a través de manifestaciones verbales con el cuidador (Waters & Cummings, 2000), más que a través de conductas como el llanto o el asirse.

Aunado a ello, la mejora en la motora gruesa y fina le permiten una mayor autonomía (Feldman, 2008; Papalia, 1988), misma que le vuelve más capaz de modificar por sí mismo algunas de las situaciones que le generan malestar (e.g. los preescolares son más autónomos en la alimentación).

Del mismo modo gracias al desarrollo motor y cognitivo, la etapa preescolar significa para el niño(a) el acceso a nuevos contextos (jardín infantil, relaciones con

pares, etc.), mismos que implican la existencia de nuevos desafíos y peligros, personas y estímulos (Feldman, 2008); lo cual a su vez le obliga a la construcción y desarrollo de nuevas estrategias interpersonales y de regulación emocional.

Por otra parte, el aumento en el uso del pensamiento simbólico le permite una mejor representación interna de los acontecimientos y la comprensión de las relaciones básicas entre dos hechos (Feldman, 2008; Papalia, 1988), lo cual conlleva la posibilidad de acceder a nuevas representaciones mentales para la autoregulación emocional.

A su vez, el incremento gradual de la precisión de la memoria autobiográfica (Suttonm 2002; Ross & Wilson, 2003, citados en Feldman, 2008), junto con la evolución en la comprensión de que la conducta de los otros está motivada por deseos, sentimientos y creencias (Fonagy & Target, 1997), hacen que el mundo interno del preescolar sea cada vez más amplio y complejo.

Se afirma entonces que la transición la etapa preescolar conlleva una serie de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que permiten el desarrollo y la

aparición de nuevas capacidades y contextos que afectan el desarrollo del apego infantil.

De la misma manera, las nuevas capacidades adquiridas en la etapa preescolar no solo modifican la respuesta del niño(a), sino además, el desarrollo cognitivo permite que el apego vaya conformándose como una organización interna cada vez más estable, hasta llegar a instaurarse en un esquema mental o sistema representacional conocido como Modelo Operante Interno.

Dado que los procesos afectivos y cognitivos del preescolar se desarrollan de forma conjunta y entrelazada (Riquelme, Henríquez, & Álvarez, 2003) dentro del contexto de los cambios evolutivos, los modelos operantes internos están conformados tanto por elementos cognitivos como afectivos e intervienen en la forma en que los(as) niños(as) procesan e interpretan los eventos (Bowlby, 1969).

El modelo operante interno es un sistema interno jerárquicamente organizado de representaciones mentales, es decir, de expectativas y creencias acerca de sí mismo y de los otros (Bowlby, 1969), a través de las cuales se generan complejas

teorías acerca la respuesta emocional y de comportamiento tanto de las figuras de apego y de otros, como de las estrategias de comportamiento propio (Delius, Bovenschen, & Spangler, 2008).

Los componentes y estrategias del modelo operante del niño(a), es decir, el tipo de apego que desarrolla durante la interacción con el adulto significativo, impacta de forma importante en la forma en que los(as) niños(as) procesan e interpretan los eventos ya que se encuentran asociados a componentes cognitivos y emocionales de la comprensión social.

Por ejemplo, los(as) niños(as) preescolares con estilos de apego seguro tienen una mejor visión de sí mismos (McCarthy, 1998) y mayor aceptación de sus pares (Booth, Rose-Krasnor, Mckinnon, & Rubin, 1994) dado que a su vez muestran mejores habilidades del repertorio social (Greig & Howe, 2001; Laible & Thompson, 1998; Repacholi & Trapolini, 2004) como por ejemplo una mayor capacidad para reconocer las perspectivas de otras personas y actuar sobre ellas (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998).

Por lo tanto, la interiorización de los modelos operantes internos, le permite al infante la posibilidad de regular sus emociones no sólo por medio de la modificación de la situación (como ocurre en la primera infancia con la búsqueda de proximidad) sino además a través de procesos mentales específicos (estrategias representacionales de apego).

De esta forma, se dice entonces que, gracias a la organización e instauración de los modelos operantes internos, aproximadamente a partir del segundo o tercer año de vida, la conducta del niño(a) es intencional y se encuentra fundamentada en las expectativas específicas determinadas por representaciones mentales (Bowlby, 1986).

Sin embargo, esta organización interna denominada modelo operante no es estática, sino por el contrario, se observa que durante la infancia, su instauración es un proceso continuo y dinámico, en el cual el desarrollo infantil juega un papel importante. Por ejemplo, Delius et al. (2008) en un estudio con niños(as) con edades desde los 3 hasta los 7 años, y cuyo objetivo fue analizar el desarrollo de los modelos operantes internos, encontraron diferencias significativas en la cantidad de

estrategias de apego (muestra de apoyo y autonomía) mencionadas por los(as) niños(as) entre todos los grupos de edades (con excepción de los grupos de 5 y 6 años), mostrando así como el número de estrategias de apego aumenta con la edad.

Entonces, la evidencia mostrada hasta el momento permite observar como los cambios evolutivos propios del desarrollo infantil modifican tanto la respuesta externa del niño(a) (conducta de apego) como su subjetividad (modelo operante interno).

Por otra parte, si bien es cierto estos cambios evolutivos permiten una mayor complejidad en las posibilidades para la regulación emocional, los(as) niños(as) en edad preescolar mantienen como base segura a sus figuras de apego (Coyle, Newland, & Freeman, 2010). Por lo tanto, los adultos significativos deben adaptar su comportamiento al desarrollo infantil de forma tal que respeten los nuevos logros en autonomía que alcanza el niño(a) en un contexto de relaciones seguras (Vondra et al., 2001).

Se dice entonces que, así como la conducta de apego del niño(a) se modifica gracias a sus nuevas capacidades, la

respuesta del adulto significativo deberá también evolucionar.

Éste deberá ampliar su repertorio conductual a fin de ser congruente con las nuevas demandas y necesidades del desarrollo del niño(a).

Delius et al. (2008) describen como conforme los(as) niños(as) aumentan en edad perciben una mayor calidad del comportamiento de los cuidadores, en particular respecto al apoyo instrumental y emocional.

Este proceso de cambio conjunto en la interacción cuidador(a)-niño(a) queda claramente demostrado en una investigación desarrollada por Fasce (2010) en donde se encontró que tanto la sensibilidad del cuidador como la cooperatividad del niño(a) mostraron cambios favorables y positivos a través del tiempo. Se hipotetiza entonces que estos cambios podrían ser producto de una mejor y más clara expresión del niño(a) de sus necesidades, lo cual facilitaría una mayor sensibilidad en el cuidador y por ende, el desarrollo de un acoplamiento vincular basado en la sincronía de sus interacciones con el(la) niño(a).

En síntesis, se visualiza la etapa transcurrida entre los 3 y 4 años como un periodo transicional en la evolución de los componentes representacionales de los modelos operantes (Delius et al., 2008) dado que los cambios generados a partir del desarrollo infantil conllevan la posibilidad de una reorganización de la interacción cuidador(a)-niño(a), la cual se complejiza a partir de la incorporación de nuevas respuestas tanto del niño(a) como de su cuidador(a) (Bowlby, 1969; Crittenden, 2002; Trapolini et al., 2007).

Entonces, es así como es necesario reconocer cuáles son las conductas o competencias parentales que al ser congruentes con las características propias de la etapa preescolar, promueven una interacción con el niño(a) que favorece el desarrollo de apegos seguros.

Factores asociados al apego preescolar.

Dado que el desarrollo cognitivo del preescolar le permite una mayor comprensión de los eventos que ocurren en su entorno inmediato, algunos estudios describen que variables del contexto familiar impactan en el desarrollo del apego durante este periodo, entre las

variables que se mencionan están: eventos estresantes tales como enfermedades, muertes o desempleo (DeMulder et al., 2000), problemas de pareja (Moss et al., 2004), problemas sociales como abuso de drogas, padres encarcelados, violencia o discapacidad emocional en los cuidadores (Raikes & Thompson, 2005), el nacimiento de un hermano(a) (Teti, Sakin, Kucera, Corns, & Eiden, 1996), así como el apoyo social prenatal y la estabilidad en la condición de pareja de la madre (mantener la misma pareja sin divorcio o separación o mantenerse como madre soltera) Fish (2004).

Sin embargo, existe evidencia que señala que el impacto de estas variables familiares sobre el apego del niño(a) preescolar es mediado (el contexto familiar afecta la conducta parental, la cual es la que tiene un efecto directo en el apego) o moderado (conducta parental puede potenciar o disminuir el impacto del contexto) por la conducta parental.

Por ejemplo, Teti et al. (1996) describe que el impacto del nacimiento de un hermano en el apego del niño(a) es potenciado por la presencia de sintomatología psiquiátrica en la madre.

Raikes & Thompson (2005) señalan que madres con mayor riesgo económico (soltera, con dos o más hijos menores de 6 meses, desempleo, sin estudios) muestran menor responsividad en la interacción con sus hijos(as), lo cual se asocia con menor seguridad en el apego.

Del mismo modo, Nair & Murray (2005) describen que los(as) niños(as) de familias divorciadas presentan menos seguridad que los(as) niños(as) de familias intactas dado que las madres divorciadas presentan estilos parentales menos positivos (e.g. permisivo, autoritario) que las madres de familias intactas. Es decir, la variable que muestra un impacto directo e independiente en el apego del niño(a) es el estilo parental más que la condición familiar.

En esta misma línea Coyl et al. (2010) reportan que el modelo operante interno del padre y el uso de apoyo social afectan la conducta parental (consistencia en las prácticas de disciplina, prácticas y creencias de crianza compartidas por ambos padres e involucramiento semanal con el niño), misma que tiene un efecto directo sobre el apego del niño(a).

Por otra parte, existe una amplia evidencia que indica que las competencias parentales ejercen un efecto directo en el apego durante esta etapa del desarrollo.

Por ejemplo, diversas investigaciones describen la asociación positiva entre sensibilidad o responsividad de la madre y apego seguro en el(la) niño(a) preescolar (Booth et al., 1994; George, Cummings, & Davies, 2010; Hughes, Blom, Rohner, & Britner, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Teti & Gelfand, 1997).

De igual forma, se asocia seguridad en el apego preescolar a competencias parentales tales como prácticas de crianza flexibles, estilos de disciplina democráticos (Moss et al., 2004) y apoyo respetuoso a la autonomía del niño(a) (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Hughes et al., 2005).

Asimismo la evidencia muestra que las habilidades comunicacionales de los adultos significativos son fundamentales en el desarrollo de la seguridad en el preescolar, especialmente se hace mención a una relación caracterizada por interacción fluida, confortable y placentera, con metas mutuamente definidas, roles claros y en

donde la expresión emocional es abierta y balanceada (Berlin & Cassidy, 2003; Grienenberger, Kelly, & Slade, 2005; Moss et al., 2004) y patrones más óptimos de interacción (Fish, 2004).

De igual manera se ha descrito que los(as) cuidadores de niños(as) seguros(as), en comparación con los(as) cuidadores(as) de niños(as) inseguros(as), utilizan más lenguaje mental (Mcquaid, Bigelow, McLaughlin, & MacLean, 2007) y en la interacción se observa un mayor nivel de sintonía, reciprocidad y balance emocional (Humber & Moss, 2005).

En síntesis, se plantea que las competencias parentales guardan una estrecha relación con el desarrollo del apego del niño(a) en edad preescolar.

La investigación actual demuestra que, aún cuando se reconoce que el contexto familiar ejerce un impacto en el niño(a) durante la etapa preescolar, la respuesta del adulto significativo sigue manteniendo un rol central (a través de un efecto directo, de mediación o moderación) en el desarrollo del apego, dado que, como se mencionó anteriormente, los(as) niños(as) en edad

preescolar mantienen como base segura a sus cuidadores(as).

Precisamente, un concepto que se ha planteado como central en el estudio del apego infantil (de la primera infancia principalmente) dado que se sugiere enmarcan muchas de las competencias parentales que la evidencia asocia con el desarrollo de seguridad en el apego, es el constructo denominado Mind-Mindedness o Mente Mentalizante (MM).

Mind-mindedness (MM) y su relación con el apego infantil.

El concepto de Mind-Mindedness o Mente Mentalizante (MM) surge como una forma de repensar el concepto de sensibilidad materna para focalizarlo en la capacidad de la madre para tratar a su hijo(a) como un individuo con mente, más que simplemente como un sujeto con necesidades que deben ser satisfechas (Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001).

Dado que el constructo pone énfasis en la sensibilidad de la madre a los estados mentales del niño(a) durante la relación, las categorías utilizadas para su evaluación privilegian la manifestación de

esta capacidad materna durante la interacción con el hijo(a).

De esta forma para la evaluación del constructo se han utilizado dos métodos, una entrevista en donde se le solicita al cuidador(a) que describa a su hijo(a), y una sesión de juego libre en donde se observa el tipo de lenguaje que el adulto significativo utiliza en la interacción con el(la) niño(a).

Con el método de la entrevista la MM se describe en función a la tendencia de los(as) cuidadores de focalizar en los atributos mentales y emocionales de los(as) niños(as), más que en la apariencia física o la tendencia conductual.

Este sistema de evaluación ha sido utilizado mayormente en estudios con niños(as) mayores a los 14 meses (Bernier & Dozier, 2003; Demers, Bernier, Tarabulsky, & Provost, 2010; McMahon & Meins, 2011; Meins et al., 2003).

Por su parte, en la sesión de juego libre, la MM se evalúa en relación a la tendencia de los(as) cuidadores(as) a hacer comentarios apropiados sobre el supuesto estado interno del niño(a) mientras participa en la interacción.

La categoría comentarios mentales incluye comentarios sobre el estado mental del niño(a), sus procesos mentales, estado emocional, así como comentarios sobre los intentos del niño(a) de manipular las creencias de otras personas y comentarios realizados por la madre para dar apariencia de diálogo entre ella y el(la) niño(a). Cada uno de estos tipos de comentarios son clasificados a su vez en apropiados e inapropiados, en función a si los mismos son congruentes con el aparente estado mental del niño(a).

Esta evaluación se ha utilizado en la mayoría de los estudios con infantes menores a los 6 meses de edad (Arnott & Meins, 2007; Meins, Fernyhough, Arnott, Turner, & Leekam, 2011; Meins et al., 2001, 2003, 2002).

Ambos sistemas de evaluación permiten una evaluación del constructo clara y precisa, en contraposición con la ambigüedad del concepto de sensibilidad.

Meins et al. (2001) plantean que el problema principal del concepto de sensibilidad es la forma en que el mismo se ha operacionalizado, basándose en que, por un lado, dicho concepto es muy general y no se ha establecido un consenso sobre

cuáles comportamientos maternos constituyen este constructo; y, por otro lado, muchos de los estudios se focalizan más en lo contingente de la respuesta materna que en lo apropiado de la misma.

En este sentido se retoman los aportes de Ainsworth et al. (1978) haciendo énfasis en que, la respuesta sensible no es solo la respuesta contingente, sino además y sobre todo, la respuesta apropiada, es decir, aquella que se basa en una adecuada lectura del punto de vista del niño(a) y por ende respetuosa de sus progresos y vulnerabilidad.

Por ende, se dice que, aún cuando los(as) cuidadores(as) de niños(as) inseguros(as) también responden ante sus señales, sus respuestas tienden a ser inapropiadas porque no logran comprender la perspectiva del niño(a) (por ejemplo, llevándolos a socializar cuando tienen hambre, jugando cuando están cansados o alimentándolos cuando tratan de iniciar una interacción).

De esta manera se establece que la característica principal de la respuesta sensible sería la posibilidad de realizar inferencias adecuadas sobre el estado

mental que subyace y gobierna el comportamiento externo del niño(a) (Meins et al., 2001).

De ahí que diversos estudios hayan demostrado la asociación entre MM y sensibilidad (Demers et al., 2010; Laranjo, Bernier, & Meins, 2008; McMahon & Meins, 2011; Meins et al., 2001; Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998) especialmente cuando se abarca dentro de la definición de sensibilidad el compromiso emocional que los(as) cuidadores(as) muestran en la interacción con el niño(a) (Coyl et al., 2010).

Sin embargo, MM y sensibilidad son facetas distintas de la interacción cuidador(a)-niño(a) (Meins et al., 2001, 2011). Por ejemplo, la respuesta del adulto significativo ante el llanto del niño(a) puede clasificarse como sensible si acude a él(ella) para confortarlo(a), pero para definir dicha respuesta como MM se requiere que el(la) cuidador(a), a la vez que conforta al niño(a), lea y exprese el estado mental de éste(a) manifestando por ejemplo que el(la) niño(a) está llorando porque se siente solo(a) o asustado(a).

Por lo tanto, dado que son constructos distintos, se dice que a diferencia de

sensibilidad que evidencia correlación con variables sociales y psicológicas del cuidador(a), los índices de MM son inmunes al impacto de las circunstancias sociales generales del adulto significativo o su bienestar psicológico, específicamente sus antecedentes sociales, apoyo social percibido o nivel de depresión (Meins et al., 2011).

En este sentido inclusive, Pawlby et al. (2010) en un estudio comparativo entre madres con enfermedades mentales (esquizofrenia, desórdenes del ánimo con o sin psicosis o manía) y madres sanas, encontraron muy pocas diferencias entre ambos grupos respecto a su nivel de MM, concluyendo así que las madres con enfermedades mentales, en la interacción, son capaces de mostrar una buena capacidad para tratar a sus hijos(as) como sujetos con una mente.

Se concluye entonces que MM más que un rasgo del cuidador(a), es un constructo relacional cognitivo conductual caracterizado como una faceta específica de la relación entre el(la) niño(a) y el(la) cuidador(a) (Arnott & Meins, 2007; Meins et al., 2011).

Desde esta perspectiva relacional, se ha demostrado que MM (operacionalizado a través de la categoría comentarios mentales apropiados) está asociado distintos aspectos del desarrollo infantil, entre ellos el apego.

Diversos estudios (Arnott & Meins, 2007; Laranjo et al., 2008; Meins et al., 1998, 2001, 2002) demuestran la asociación entre MM y seguridad en el apego en la primera infancia, en donde MM, en comparación con sensibilidad, explica un mayor monto de la varianza y logra diferenciar de una mejor forma entre las distintas clasificaciones de apego (Meins et al., 2001).

La relación entre MM y apego infantil se explica a partir de que se considera que la capacidad del cuidador(a) para comprender al niño(a) como un sujeto psicológico, con una experiencia mental propia, le permite hacer una lectura adecuada de su mundo interno y responder a sus necesidades de confort, seguridad y regulación emocional.

De esta manera el(la) niño(a) logra relacionarse con sus propias necesidades y sentimientos sin requerir de defensas psíquicas que le protejan dado que percibe

su mundo interno como un ambiente en donde la exploración es segura y posible.

No obstante, pese a la validez e importancia que ha ido adquiriendo este constructo en el desarrollo del apego infantil, la mayoría de los estudios se centran en la primera infancia, dejando de lado su impacto en otros momentos del desarrollo, como la etapa preescolar.

Discusión

La evidencia indica que la conducta parental mantiene un rol central en el desarrollo del apego del niño(a) tanto durante la primera infancia como en el transcurso de la etapa preescolar.

Sin embargo, los cambios evolutivos de del periodo preescolar conllevan además la necesidad de que las habilidades parentales se adapten y modifiquen en función a las nuevas habilidades, capacidades y contextos presentes en esta etapa del desarrollo.

Los resultados de la investigación en apego demuestran que durante la primera infancia una de las habilidades principales del cuidador(a) es la capacidad de interpretar y responder adecuadamente las

señales (e.g. llanto, agitación, sonrisas) que el(la) niño(a) muestra.

Durante este periodo se pone énfasis en la capacidad interpretativa del adulto significativo dado que durante la primera infancia el repertorio conductual del niño(a) para la expresión de su mundo interno es limitado.

Es decir, el acceso que posee el cuidador(a) al mundo interno del infante está mediatizado por su habilidad para lograr leer la conducta infantil dado que no es posible tener un acceso directo a la subjetividad del niño(a).

Por el contrario, los cambios evolutivos que se inician en la etapa preescolar, en particular, las nuevas habilidades y capacidades motoras, cognitivas y del lenguaje adquiridas durante este periodo, permiten un acceso más directo al mundo interno del niño(a).

El(la) niño(a) preescolar puede expresar sus sentimientos, pensamientos, deseos y creencias de forma más clara y evidente por medio del lenguaje verbal (y no verbal), así como a través de sus acciones cada vez más complejas.

Este cambio en la accesibilidad a la subjetividad del infante hace que el adulto significativo requiera menos de la habilidad interpretativa y más de habilidades comunicacionales que le permitan al niño(a) la seguridad necesaria para vivir plenamente su mundo interno.

Si durante la primera infancia era indispensable que el cuidador(a) lograra reconocer el significado subjetivo de la conducta del niño(a), durante la etapa preescolar es indispensable la respuesta que el adulto significativo brinda a la expresión verbal que el niño(a) hace de su mundo interno.

Es decir, durante la interacción con el niño(a) en edad preescolar, dado que el desarrollo infantil permite una expresión cada vez mejor de la subjetividad a través del lenguaje, el énfasis debe colocarse más en la aceptación del mundo interno que el(la) niño(a) muestra, más que en la lectura interpretativa de su subjetividad.

Del mismo modo, durante este periodo, se hace necesario que el adulto significativo mantenga su lugar de base segura para el(la) niño(a), acompañándolo(a) en la vivencia de su subjetividad (desde un contexto de respeto

a la vulnerabilidad) a fin de que el(la) niño(a) se sienta lo suficientemente seguro para explorar su mundo interno.

De esta forma, considerando que la conducta del cuidador(a) debe ajustarse a las características del desarrollo infantil, el constructo denominado MM se visualiza justamente como una respuesta congruente con los cambios de la etapa preescolar.

La evidencia existente permite hipotetizar que dicho constructo puede tener un impacto importante durante esta etapa, dado que, entre otras cosas, las capacidades cognitivas y habilidades del lenguaje adquiridas en este periodo le permiten al niño(a) no solo una mejor expresión de sus necesidades, pensamientos y deseos (lo que facilitaría la respuesta apropiada del cuidador-a), sino además, una mayor comprensión del lenguaje (lo que lo hace más susceptible a la influencia de los comentarios parentales).

Del mismo modo, dado que durante este periodo el(la) niño(a) va desarrollando la posibilidad de regular sus emociones a través de estrategias representacionales de apego, es decir, por medio de procesos mentales específicos, y, al ser dicha

capacidad (MM) puesta en práctica en la interacción a través del lenguaje mental, es decir, a través de representaciones mentales, el nivel de MM podría guardar una estrecha relación con el desarrollo de los componentes y estrategias representacionales de los modelos internos operantes del niño(a), y por ende con las distintas clasificaciones de apego que manifiesta en la etapa preescolar.

Por lo tanto, se podría plantear la capacidad del adulto significativo para tratar a su hijo(a) como un sujeto con una mente y reconocer y aceptar la expresión de su mundo interno, como una respuesta adaptada a los cambios implícitos en la etapa preescolar, congruente con el tipo de necesidades y cuidados del niño(a) en este periodo del desarrollo.

Pese a ello, existe un vacío en el impacto del nivel de MM del cuidador(a) en el desarrollo del apego del preescolar.

Como se planteó anteriormente, la investigación sobre MM se ha desarrollado principalmente durante la primera infancia.

Solamente un estudio (Meins et al., 1998) contempla el aporte del nivel de MM

en el apego del niño(a) en edad preescolar. Sin embargo, dicho estudio presenta algunas limitaciones importantes a considerar. Por una parte este estudio no tenía como objetivo analizar la relación MM-apego. Así mismo la evaluación del nivel de MM se realizó por medio de una entrevista a la madre y no a través de la interacción directa con el niño(a), lo cual en el caso del preescolar es importante.

Considerando lo anterior, sería interesante contar con estudios que analicen la relación entre el constructo MM y el apego del niño(a) en edad preescolar en un contexto de interacción, conceptualizando la habilidad del cuidador(a) para tratar al niño(a) como un sujeto con mente, como una respuesta congruente y ajustada a los requerimientos, características y necesidades del niño(a) en edad preescolar.

Referencias

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patters of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arnott, B., & Meins, E. (2007). Links among antenatal attachment representations, postnatal mind-mindedness, and infant attachment security: a preliminary study of mothers and fathers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71(2), 132-149.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children' s emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant–mother attachment and children' s emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.
- Bernier, Annie, & Dozier, M. (2003). Bridging the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 355-365.
- Booth, C., Rose-Krasnor, L., Mckinnon, J.-A., & Rubin, K. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: the role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3(3), 189-204.

- Booth, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood- Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development, 69*(2), 427-442.
- Bowlby, J. (1969). *El Apego*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos, formación, desarrollo y pérdida*. España: Ediciones Morata.
- Coyl, D. D., Newland, L. a., & Freeman, H. (2010). Predicting preschoolers' attachment security from parenting behaviours, parents' attachment relationships and their use of social support. *Early Child Development and Care, 180*(4), 499-512.
- Crittenden, P. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia, España: Promolibro.
- DeMulder, E., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology, 36*(2), 274-282.
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a "theory of attachment": development during the preschool years. *Attachment & human development, 10*(4), 395-414.
- Demers, I., Bernier, A., Tarabulsky, G. M., & Provost, M. A. (2010). Maternal and child characteristics as antecedents of maternal mind-mindedness. *Infant Mental Health Journal, 31*(1), 94-112.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia* (Cuarta Edi.). Mexico: Pearson Educación.

- Fish, M. (2004). Attachment in infancy and preschool in low socioeconomic status rural Appalachian children: stability and change and relations to preschool and kindergarten competence. *Development and psychopathology*, *16*(2), 293-312.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: their role in selforganization. *Development and Psychopathology*, *9*(4), 679-700.
- George, M. R. W., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). Positive Aspects of Fathering and Mothering, and Children's Attachment in Kindergarten. *Early child development and care*, *180*(1-2), 107-119.
- Greig, A., & Howe, D. (2001). Social understanding , attachment security of preschool children and maternal mental health. *British Journal of Developmental Psychology*, *19*, 381-393.
- Grienenberger, J. F., Kelly, K., & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & human development*, *7*(3), 299-311.
- Hughes, M., Blom, M., Rohner, R., & Britner, P. (2005). Bridging parental acceptance/rejection theory and attachment theory in the preschool Strange Situation. *Ethos*, *33*(3), 378-401.
- Laible, D. J., & Thompson, R. a. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, *34*(5), 1038-1045.
- Laranjo, J., Bernier, A., & Meins, E. (2008). Associations between maternal mind-mindedness and infant attachment security: investigating the mediating role of maternal sensitivity. *Infant behavior & development*, *31*(4), 688-95.

- McCarthy, G. (1998). Attachment representations and representations of the self in relation to others: A study of preschool children in inner city London. *British Journal of Development Psychology, 71*, 57-72.
- McMahon, C. a., & Meins, E. (2011). Mind-mindedness, parenting stress, and emotional availability in mothers of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.002
- Mcquaid, N., Bigelow, A. E., McLaughlin, J., & MacLean, K. (2007). Maternal Mental State Language and Preschool Children's Attachment Security: Relation to Children's Mental State Language and Expressions of Emotional Understanding. *Social Development, 17*(1), 61-83.
- Meins, Elizabeth, Fernyhough, C., Arnott, B., Turner, M., & Leekam, S. R. (2011). Mother-versus infant-centered correlates of maternal Mind-Mindedness in the first year of life. *Infancy, 16*(2), 137-165.
- Meins, Elizabeth, Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 637– 648.
- Meins, Elizabeth, Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*(1), 1–24. Wiley Online Library.
- Meins, Elizabeth, Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Gupta, M. D., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development, 74*(4), 1194–1211.

- Meins, Elizabeth, Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child development, 73*(6), 1715-1726.
- Mesa, A. M., Estrada, L. F., Bahamón, A. L., & Perea, D. (2009). Experiencias de maltrato infantil y transmisión intergeneracional de patrones de apego madre-infante. *Pensamiento Psicológico, 6*(13), 127-152.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., & Halfon, O. (2007). Three-year-olds' attachment play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 14*(4), 249–257.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental psychology, 40*(3), 323-334.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology, 37*(6), 847-862.
- Nair, H., & Murray, A. (2005). Predictors of attachment Security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 245-263.
- Papalia, D. (1988). *Psicología del Desarrollo* (Segunda ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Pawlby, S., Fernyhough, C., Meins, E., Pariante, C. M., Seneviratne, G., & Bentall, R. P. (2010). Mind-mindedness and maternal responsiveness in infant-mother interactions in mothers with severe mental illness. *Psychological Medicine, 40*(11), 1861-1869.
- Raikes, H., & Thompson, R. (2005). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(4), 440-455.

- Repacholi, B., & Trapolini, T. (2004). Attachment and preschool children's understanding of maternal versus non-maternal psychological states. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 395–415.
- Riquelme, E., Henríquez, C., & Álvarez, B. (2003). Relación entre estilos de apego y teoría de la mente. *Psyke*, 12(1), 73-81.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1997). The Preschool Assessment of Attachment: construct validity in a sample of depressed and nondepressed families. *Development and Psychopathology*, 9(3), 517-536.
- Teti, D. M., Sakin, J. W., Kucera, E., Corns, K. M., & Eiden, R. D. (1996). And baby makes four: predictors of attachment security among preschool-age firstborns during the transition to siblinghood. *Child Development*, 67(2), 579-596.
- Trapolini, T., Ungerer, J. a., & McMahon, C. a. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 247-261.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., Owens, E. B., & others. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13(1), 13–33.
- Waters, E. & Cummings, M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164–172.