



Psicología Iberoamericana  
ISSN: 1405-0943  
psicología.iberoamericana@uia.mx  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de  
México  
México

Salinas-Quiroz, Fernando; Morales-Carmona, Francisco Antonio; de Castro, Filipa; Juárez  
-Hernández, María Clotilde; Posada, Germán; Carbonell, Olga Alicia  
Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera  
infancia  
Psicología Iberoamericana, vol. 23, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 75-82  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia

*Solid foundations for education: indicator of educational quality in early childhood*

Fernando Salinas-Quiroz\*

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) / UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

Francisco Antonio Morales-Carmona\*\*

INSTITUTO NACIONAL DE PERINATOLOGÍA / UNAM

Filipa de Castro

INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA. MÉXICO

María Clotilde Juárez-Hernández

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

Germán Posada

PURDUE UNIVERSITY

Olga Alicia Carbonell

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

## RESUMEN

La norma en muchas sociedades es que los infantes ingresen a centros de educación inicial antes de su primer año de vida. La teoría del apego estudia los aspectos psicológicos del ambiente de cuidado: la sensibilidad de los cuidadores secundarios profesionales (CSP) y el vínculo CSP-infante, ambos considerados indicadores de la calidad del servicio. La *Educación Inicial de Base Segura* (EIBS) se refiere a la red protectora de relaciones con CSP sensibles, disponibles y responsivos que ofrece a los infantes una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias. La capacidad de colaboración entre cuidadores primarios y secundarios conjunta los vínculos de apego en una red funcional. Los efectos de la educación inicial provienen de la calidad de la interacción infante-cuidador, por lo que estudiar la influencia de distintos escenarios de cuidado es una tarea pendiente. La EIBS se convierte en un indicador de la calidad educativa para la primera infancia.

Palabras clave: educación inicial; calidad educativa; fenómeno de la base segura; teoría del apego; sensibilidad.

## ABSTRACT

In many societies, young children often enter early childhood education centers before reaching the age of one. Attachment theory examines the psychological aspects of the caring environment: the sensibility of the childcare professionals (CSP in Spanish) and the link between them and the children, both considered as indicating the quality of the service. Solid Foundations for Early Education (EIBS in Spanish) refers to the protective network of relation with CSPs who are sensitive, available and responsive, and who offer young children a variety of opportunities for exploratory interactions. The collaborative capacity among primary and secondary childcarers combine to form attachment links in a functional network. The effects of early education are based on the quality of the interaction between child and career, therefore a study on the influence of various care scenarios should be carried out. EIBS becomes an indicator of educational quality for early childhood.

Keywords: early education, educational quality, solid foundation phenomenon, attachment theory, sensibility.

Fecha de recepción: 29 de mayo de 2014 - Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2014

\*Universidad Pedagógica Nacional, Cubículo 86. Carretera al Ajusco 24, Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200. México, D.F. fsalinas@upn.mx y fernando.salinas.q@gmail.com

\*\* Instituto Nacional de Perinatología. Prado Sur 800, Lomas de Chapultepec, Miguel Hidalgo, C.P. 11000. México, D.F. fmoralesc@inper.mx

Cada día más madres se incorporan a la fuerza laboral por medio tiempo o tiempo completo, por lo que la norma en muchas sociedades es que los infantes ingresen a Centros de Educación Inicial (CEI) antes de su primer año de vida (Neuman, 2001). Históricamente, en México el cuidado infantil en CEI fue ofertado, casi exclusivamente, por establecimientos cuyos servicios estaban dirigidos a familias procedentes de las clases medias y altas. Puesto que las madres eran consideradas como las únicas responsables del cuidado infantil, éste no era concebido como un servicio en sí mismo. A pesar de que las políticas, prácticas y provisión de educación inicial (EI) varían en cada país, en todas las sociedades postindustriales la mayoría de los niños experimenta alguna forma de educación grupal (Brooker, 2008).

El incendio en 2009 del CEI subrogado del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) “ABC”, ubicado en Sonora, en el cual murieron 49 niños, colocó el tema de la atención a la primera infancia en la agenda pública y resultó en la creación y promulgación de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil en octubre del 2011 (Myers, Martínez, Delgado, Fernández & Martínez, 2013). Como parte de los cambios ocurridos, a finales de 2010 la coordinación de CEI del IMSS puso en marcha el proyecto Desarrollo Armónico, Nuestra Responsabilidad, cuyo propósito es elevar la calidad del servicio de los CEI mediante su supervisión y mejora de los procesos de operación. Si bien el programa no cuenta con evaluaciones de impacto propiamente, el IMSS recientemente realizó encuestas de satisfacción a 13 710 usuarios de sus servicios con resultados sumamente favorables (IMSS, 2013).

A pesar de que existe una visión generalizada sobre la importancia de los primeros años para el desarrollo posterior y sobre la calidad del ambiente en el que los infantes se desarrollan -la influencia de escenarios y condiciones de cuidado-, existen pocos datos al respecto: es escasa la información sobre la diversidad de condiciones y experiencias que podrían beneficiar o perjudicar el bienestar de la infancia (Bornstein & Putnick, 2012; Ortiz, Bensaja dei Schiró, Carbonell & Koller, 2013). Hasta donde se tiene conocimiento, en México no han sido evaluadas las características psicológicas de los cuidadores secundarios profesionales

(CSP)<sup>1</sup>, ni cómo interactúan con niñas y niños a su cargo. Tomando en cuenta que la mayoría de los infantes pasan en promedio medio día dentro del CEI, es menester cerciorarse que reciban un servicio de calidad con CSP que impulsen su desarrollo.

La teoría del apego resulta un excelente marco de referencia para estudiar los aspectos psicológicos del ambiente de cuidado, es decir, la sensibilidad de los CSP y el vínculo que forman con los infantes, ya que pueden ser considerados indicadores de la calidad del servicio (Carbonell, Posada, Plata & Méndez, 2005). Se ha postulado la existencia de modelos operativos internos (MOI), o representaciones mentales de los vínculos apego, como mecanismo explicativo de la sensibilidad: responsables del comportamiento del cuidador con el infante (Bowlby, 1969; van Ijzendoorn, 1995). En el caso de los infantes, explorar sus conductas de base segura hacía figuras de apego familiares y no familiares es importante porque la exploración confiada del mundo físico y social, así como el aprendizaje, tiene raíces en la seguridad de sus vínculos afectivos.

## EL APEGO

El apego es un vínculo afectivo infante-cuidador relativamente perdurable, en el que el otro es importante como un individuo único y no intercambiable con el que se quiere mantener cierta cercanía. Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conducta cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él, por lo general concebidas como más sabias y fuertes (Ainsworth, 1989). Se trata de un lazo irremplazable -específico y discriminativo- que se construye a través de las interacciones entre ambos miembros de la díada. El apego debe conceptualizarse como una variable interventora o como un constructo organizacional con poder integrativo, no como

<sup>1</sup> Se propone utilizar el término cuidador secundario profesional (CSP) para referirse al personal dentro de las salas de los CEI que cuida a los infantes y funge como agente educativo. Esta denominación incluye tanto al educador titular del grupo, como a su(s) asistente(s) dentro de la sala. La idea de cuidador remite a prestar atención, velar por algo o por alguien y se asocia con un estado de responsabilidad. Cuidar es un conjunto de actividades y relaciones indispensables para satisfacer necesidades básicas; es un trabajo porque implica un desgaste de energía, así como una inversión emocional y de tiempo por parte del que cuida; implica una relación social (interpersonal) en la cual intervienen varios actores, y; trasciende el espacio de la vida privada.

una característica estática; no se trata de un conjunto de conductas que operan de manera constante y uniforme con tasas fijas de ocurrencia (como las características temperamentales); ni tampoco se reduce a la interacción infante-cuidador, a pesar de que es producto de ésta. Más bien, el apego se refiere al lazo emocional entre el infante y su cuidador, así como a un sistema de conducta flexible que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas conductuales (Sroufe & Waters, 1977).

Las conductas de base segura son importantes porque la figura de apego o de base segura provee protección al infante en situaciones de peligro y garantiza su supervivencia (Bowlby, 1969). Para que un vínculo de apego se establezca, requiere que el infante experimente interacciones continuas con su cuidador (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988). El término apego seguro se refiere al uso habilidoso de la base segura en tiempos y contextos distintos, así como a la confianza en la disponibilidad y responsividad del cuidador, en consecuencia, los infantes se sienten confiados en sus propias interacciones con el mundo y desarrollan autocontrol y reciprocidad, lo cual resulta en interacciones más sofisticadas. Estas habilidades de interacción pueden aplicarse a nuevos ambientes y a nuevas relaciones, lo cual se fortalecerá a lo largo del desarrollo (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Una figura de apego es aquella persona que brinda al infante una base de seguridad en situaciones de hambre, incomodidad, tensión o peligro, por lo que el apego hace las veces de un sistema de regulación diádica del estrés (Ainsworth, 1967; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1988; Waters & Cummings, 2000). Si bien es cierto que típicamente la figura de apego principal es la madre, otros cuidadores pueden convertirse en figuras de apego secundarias.

## SENSIBILIDAD

Mary Ainsworth planteó el constructo de sensibilidad materna para referirse a la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del infante, interpretarlas correctamente y responder pronta y apropiadamente. Un cuidador sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales del infante y es capaz de ver

las cosas desde su punto de vista. Asimismo, sincroniza las actividades del infante con las propias, negocia ante conflictos y se ajusta a sus estados emocionales, momento evolutivo y particularidades (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Carbonell et al., 2005). El cumplimiento a las demandas del infante, así como la atención a sus necesidades, no lo condena a la dependencia perpetua, sino que eleva su autoconfianza, al sentir que modifica el ambiente que lo rodea de manera eficaz. La respuesta afectuosa y cargada de entendimiento no hace infantes consentidos y malcriados, sino que los vuelve empáticos (Weinfield et al., 1999).

## REPRESENTACIONES MENTALES DE APEGO: MODELOS OPERATIVOS INTERNOS

Los modelos operativos internos, MOI (Bowlby, 1969) son el resultado de los vínculos de apego primarios; las experiencias vinculares son representadas mentalmente y permiten desarrollar expectativas sobre sí mismo, otras personas y el mundo social, por lo que los MOI posibilitan la anticipación y la interpretación del comportamiento de los otros, para actuar en consecuencia (Carbonell, Plata & Alzate, 2006).

Bowlby (1973) mencionó que en los MOI que construimos, un aspecto clave es la noción de quiénes son nuestras figuras de apego, dónde pueden ser encontradas y cómo se espera que respondan. Postuló que los infantes con cuidadores sensibles y responsivos serán más confiados y buscarán ayuda ante situaciones que no pueden manejar por sí mismos, desarrollarán, por lo tanto, MOI de sí mismo (*self*) seguro, cuidadores comprometidos y un mundo benigno. En contraste, los infantes que cuentan con cuidadores rechazantes, verán el mundo cómo impredecible y poco fiable. En términos sencillos, Bowlby propuso que lo que los infantes esperarán es, precisamente, lo que ha ocurrido con anterioridad. En particular, los MOI no sólo gestan las expectativas de uno mismo, sino que establecen la base para futuras relaciones sociales (Weinfield et al., 1999).

## EDUCACIÓN INICIAL DE BASE SEGURA

Ainsworth (1967) subrayó que el tipo de apego que los infantes forman con otros cuidadores distintos a la madre tiene características particulares que deben ser estudiadas y Bowlby (1988) explícitamente reconoció que

el cuidado de los infantes no es un trabajo para una sola persona. Sin embargo, a pesar de que la teoría del apego ha reconocido desde sus orígenes la influencia de otras figuras vinculares en el desarrollo, la investigación se ha enfocado en los vínculos afectivos madre-hijo. Se sabe que la calidad del vínculo infante-CSP puede llegar a ser tan importante como un programa educativo de alta calidad (Pianta & LaParo, 2003), por lo que los vínculos de base segura en contextos educativos cobran especial importancia. Si bien el apego se construye gracias a las interacciones entre ambos miembros de la díada, la presencia de otras personas, familiares o no familiares, complejiza este cuadro y matiza la relación.

Byng-Hall (1995) propuso el concepto familia de base segura para sugerir aspectos del sistema familiar que pueden contribuir a mayores grados de seguridad en la familia y desarrollo de sus miembros. Ha sido definida como "...una familia que provee una red confiable y disponible de relaciones de apego, así como cuidadores apropiados con los cuales todos los miembros de la familia pueden sentirse suficientemente seguros para explorar su potencial" (Byng-Hall, 1997, p.27).

Salinas-Quiroz (2013) propone el constructo *Educación Inicial de Base Segura* (EIBS) para definir a la red protectora de relaciones con CSP sensibles, disponibles y responsivos que ofrece a los infantes una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI, lo cual asegura que los infantes serán atendidos, a pesar de que ciertos miembros no estén disponibles de manera temporal –por unas horas del día–. La capacidad de colaboración entre los cuidadores familiares y no familiares se convierte un atributo crucial de la calidad de la EI, ya que conjunta las relaciones de apego en una red funcional. La creación de un MOI de EIBS es un ejemplo en el cual los cuidadores principales y secundarios se apoyan mutuamente en el cuidado de los infantes, pase lo que pase.

Vale la pena destacar que la vinculación infante-CSP es distinta a la relación con la madre, puesto que este vínculo se forma en un contexto diferente; los infantes en CEI simultáneamente construyen MOI de dos o más relaciones de apego. La formación de vínculos de apego en CEI es un proceso similar al ocurrido

en la relación con la madre: cuando los infantes son nuevos en el centro, dirigen conductas de base segura a los CSP; transcurrido tiempo dentro, las experiencias de interacción infante-CSP se organizan más, se construyen vínculos y se representan mentalmente. Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura infante-CSP, la sensibilidad y conductas de cuidado del CSP son fundamentales: la habilidad para percibir y responder apropiadamente a las necesidades del infante dependerá de su manera de entender éstas relaciones. Tal y como sucede con el vínculo madre-hijo, el historial de apego del CSP juega un papel determinante (Pianta & Steinberg, 1992). La mayoría de los CSP se comporta de maneras características que potencian apegos seguros o inseguros, por lo que los infantes en CEI pueden construir vínculos de apego con sus CSP y ser medidos con herramientas estandarizadas (Barnas & Cummings, 1997; Sagi et al., 1985).

Howes y Hamilton (1992) observaron en dos muestras longitudinales que la calidad de la relación era consistente a lo largo del tiempo si los CSP que proveían cuidados al infante se mantenían estables. Al inicio, al cambiar el personal de los CEI, también cambiaba la calidad de la relación. Esto sugiere que los infantes construyeron nuevas representaciones sobre sus vínculos con los nuevos CSP; cuando los infantes experimentaron más de un cambio en el personal, había mayor consistencia en la calidad de la relación con varios cuidadores, pues comenzaron a tratar a los CSP como una categoría de relaciones de apego alternativas (Howes & Hamilton, 1992), es decir, que más que un CSP en específico, el ambiente predecible y constante del CEI fomenta la consistencia en las relaciones y permite que los infantes predigan el comportamiento de los CSP y los utilicen para organizar su ambiente social y de aprendizaje (Howes & Smith, 1995)<sup>2</sup>. Una década más tarde, Howes, Phillipsen y Peisner-Feinberg

<sup>2</sup> La organización de las experiencias de interacción, así como la predicción que el infante hace sobre el comportamiento del agente educativo en los CEI reafirma la importancia de denominarlos cuidadores secundarios profesionales, y no maestros/educadores. Algunos autores hablan de *figuras de apego subsidiarias*, sin embargo, el subsidio implica la suplencia de la figura principal y no se trata de una sustitución o imitación de dicha relación, sino de la construcción de un vínculo distinto. Por último, la palabra profesional reconoce que se trata de cuidadores secundarios no familiares, con experiencia y/o formación en desarrollo infantil, que laboran en el cuidado y la atención educativa a infantes.



(2000) encontraron en un estudio longitudinal de tres años que el tipo de apego que los infantes formaron con sus CSP en CEI era similar al que se establecería tiempo después con los profesores en preescolar. En esta misma línea, O'Connor y McCartney (2007) encontraron que en todo el periodo de educación básica, el vínculo infante-CSP en CEI era un predictor más fuerte del tipo de apego profesor-alumno que el vínculo madre-infante. Estas investigaciones sugieren que la influencia de la calidad del vínculo infante-CSP puede servir como relación compensatoria para infantes con apegos inseguros con su madre y representarse mentalmente.

## ALGUNAS EVIDENCIAS

Howes y Smith (1995) publicaron un análisis sobre la formación de vínculos de apego infante-CSP en una muestra de 1379 díadas estadounidenses, análisis que afirma que infantes en CEI pueden construir vínculos de apego seguro con sus CSP a pesar de pasar poco tiempo en contacto cercano. Éste hallazgo subraya la importancia de que los infantes se sientan seguros en compañía de sus CSP, sin importar el grado de cercanía física. Equipos de investigación de Australia, Israel, Holanda y EEUU han sugerido que la calidad del cuidado no maternal es crítica para el desarrollo de la infancia (Love, Harrison, Sagi-Schwarz, van IJzendoorn & Ungerer, 2003; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002). Investigaciones recientes han reportado que la relación de base segura infante-CSP permite que el infante transforme al CSP en un recurso para explorar el aula (Oren, 2006) y pueda enfocar toda su atención y energía en el aprendizaje (Howes & Richie, 2002; Pianta, 1999). El apego seguro infante-CSP se asocia con las actitudes del infante hacia sí mismo; con la percepción sobre su propia competencia; con logros en el lenguaje; con la valoración sobre su sociabilidad (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997), y; con el florecimiento de habilidades cognitivas y atencionales (Peisner-Feinberg et al., 1999).

Los CSP con un historial de apego seguro reportaron utilizar razonamientos más centrados en los infantes durante su labor docente, al compararlos con sus colegas con historiales de apego inseguro (Horppu & Ikonen-Varila, 2001; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). CSP sensibles que crean climas positivos, tienden a co-

nocer mejor las necesidades académicas de cada infante en lo individual (Helmke & Schrader, 1988).

Pianta (1994) encontró una mayor tolerancia a la frustración, así como una calidad significativamente superior en las relaciones con pares en infantes que mantenían interacciones positivas con sus CSP, al compararlos con aquellos que tenían relaciones disfuncionales y caracterizadas por el conflicto. Otros estudios han encontrado que la calidad de la relación infante-CSP predice mejores niveles de competencia social (Maldonado & Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta & Steinberg, 1992; Pianta & Stuhlman, 2004) y disminuye problemas conductuales (Mashburn, Pianta, Hamre & Downer, 2008; Peisner-Feinberg et al., 1999).

## DISCUSIÓN

Del año 2000 a la fecha se han realizado mejoras en el marco normativo mexicano, por lo que el desarrollo infantil temprano está más vigente en el discurso, en los programas y en los servicios, empero, todavía queda mucho por hacer (Myers et al., 2013). Esfuerzos como los del IMSS son muy nobles, sin embargo, conceptualizan a la calidad en términos de mecanismos de supervisión y mejora de procesos operativos, sin tomar en cuenta lo suficiente sus elementos interactivos, en particular las características psicológicas de los CSP y la seguridad vincular de los infantes. La teoría del apego ha documentado cómo una base segura protectora ofrece una variedad de oportunidades de aprendizaje bajo supervisión; interacciones exploratorias con objetos y personas que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo de la figura de apego (Seifer & Schiller, 1995).

Existe una visión ampliamente aceptada respecto a que los efectos de la EI provienen de la calidad de la interacción infante-CSP (Howes & Ritchie, 2002; Pianta, 1999), por lo que estudiar la influencia de escenarios y condiciones de cuidado fuera del círculo familiar es una tarea pendiente. Rice (2003) identificó que las características del CSP (e.g.; su nivel educativo) contribuían de manera significativa a la calidad y, por lo tanto, a mejorar los resultados en los infantes. Sin embargo, otros estudios no han encontrado asociaciones consistentes entre la calidad de la EI y el nivel educativo del CSP (Pianta et al., 2005). Lo anterior se interpreta como la primacía de los aspectos psico-

lógicos de la calidad sobre los niveles de educación/certificación y subraya la importancia de los MOI y la sensibilidad de los CSP. Debido a que el desarrollo es un proceso dinámico en continua transformación, producto de interacciones ambientales, la vinculación con CSP repercute en su curso.

La EIBS ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje bajo la supervisión de CSP sensibles: rebasa la provisión de estímulos y tiene la intención explícita de favorecer y enriquecer el desarrollo infantil temprano, lo cual la convierte en un valioso indicador de la calidad educativa para la primera infancia. ♦

## REFERENCIAS

- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). "Attachments beyond infancy." *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). "An ethological approach to personality development." *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Barnas, M.V. & Cummings, E.M. (1997). "Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care." *Infant Behavior and Development*, 17, 171-177.
- Bornstein, M.H. & Putnick, D.L. (2012). "Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries." *Child Development*, 83(1), 16-31.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. I: attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. II. separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a secure family base: some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 34, 45-58.
- Byng-Hall, J. (1997). "The secure family base." *ACPP Occasional Papers, Bonding and attachment* 14 (pp. 27-30). Londres, Inglaterra: Association for Child Psychology and Psychiatry.
- Carbonell, O.A., Plata, S.J. y Alzate, G. (2006). "Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto." *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, 115-140.
- Carbonell, O.A., Posada, G., Plata, S.J. y Méndez, S. (2005). "Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas." *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Helmke, A. & Schrader, F.W. (1988). "Successful student practice during seatwork: efficient management and active supervision not enough." *Journal of Educational Research*, 82(2), 70-75.
- Horppu, R. & Ikonen-Varila, M. (2001). "Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination." *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 131-148.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). "Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachment." *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). "The consistency of perceived teacher child relationships between preschool and kindergarten." *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College.
- Howes, C. & Smith, E.W. (1995). "Children and their child care caregivers: profiles of relationships." *Social Development*, 7, 77-51.
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (2013). *Encuesta Nacional de Satisfacción a Usuarios de Guarderías. Encuesta del mes de septiembre 2013*. En [http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/estadisticas/2013Sep\\_GuarderiaResultados.pdf](http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/estadisticas/2013Sep_GuarderiaResultados.pdf)
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwarz A., van IJzendoorn, M. H. & Ungerer, J. A. (2003). "Child care quality

- matters: how conclusions may vary with context.” *Child Development*, 74, 1021-1033.
- Maldonado, C. & Carrillo, S. (2006). “Teaching with affection: characteristics and determinant factors of quality in teacher student relationships.” *Journal Childhood Adolescent and Family*, 1(1), 39-60.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Downer, J.T. (2008). “Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills.” *Child Development*, 79(2), 732-749.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M.A., Fernández, J.L. y Martínez, A. (2013). *Diagnóstico infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- Neuman, M. (2001). *Early childhood education: critical perspectives*. París, Francia: OECD.
- O’Connor, E. & McCartney, K. (2007). “Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development.” *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-309.
- Oren, M. (2006). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions*. (Tesis de doctorado) en <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3890&context=etd>
- Ortiz, M.J.A., Bensaja dei Schiró, E.D., Carbonell, O.A. & Koller, S.H. (2013). “Interventions for Enhancing Parenting Quality in Early Infancy. En M.L. Seidl-De-Moura (Ed.)” *Parenting in South American and African contexts* en <http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/interventions-for-enhancing-parenting-quality-in-early-infancy>
- Peisner-Feinberg, E.S. & Burchinal, M.R. (1997). “Relations between preschool children’s child-care experiences and concurrent development: the cost quality, and outcomes study.” *Merrill-Palmer-Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R. Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., Yazejian, N., Byler, P. & Rustici, J. (1999). *The children of the cost, quality and outcomes study go to School: executive summary*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Lynn Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). “The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade.” *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Pianta, R.C. (1994). “Patterns of relationships between children and kindergarten teachers.” *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-32.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. & LaParo, K.M. (2003). “Improving early school success.” *Educational Leadership*, 60(7), 24-29.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). “Relationships between children and teachers: Association with classroom and home behavior.” *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). “Teacher-Child relationships and the process of adjusting to school” en R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: the role of other adults in children’s lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M. (2004). “Teacher-child relationships and children’s success in the first years of school.” *Social Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pianta, R.C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). “Relationships between teacher and children” en W.H. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 199-234). New York: John Wiley & Sons, Hoboken.
- Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). “Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?” *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Rice, J.K. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. & Joels, T. (2002). “Shedding further light on the effects of various types and quality of early childcare on infant-mother attachment relationship: the Haifa study of early childcare.” *Child Development*, 73, 1166-1186.



- Sagi, A., Lamb, M.E., Lewkowicz, K.S., Shoham, R., Dvir, R. & Estes, D. (1985). "Security of infant-mother, -father, and -metapelet attachment among kibbutz-reared Israeli children" en I. Bretherton, & E. Waters (Eds.). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 257-275.
- Seifer, R. & Schiller, M. (1995). "The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment" en E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), "Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research." *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 146-174.
- Sroufe, A.L. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Van Ijzendoorn, M.H. (1995). "Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview." *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Waters, E. & Cummings, E.M. (2000). "A secure base from which to explore close relationships." *Child Development*, 71, 164-172.
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B. & Carlson, E.A. (1999). "The nature of individual differences in infant-caregiver attachment" en J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (68-88). New York: The Guilford Press.

## NORMAS EDITORIALES

La revista *Psicología Iberoamericana* es una publicación científica que publica el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana cada semestre. Tiene por objetivo difundir trabajos de relevancia teórica y metodológica para la psicología como ciencia o para sus diversas aplicaciones al campo profesional.

Los manuscritos susceptibles de ser publicados deberán corresponder a uno de los siguientes rubros (para mayor información consulte [www.apa.org](http://www.apa.org)):

*Estudios empíricos*: son informes de investigaciones originales que ponen a prueba hipótesis, presentando nuevos análisis de datos que no se consideraron o abordaron en informes anteriores.

*Reseñas de la literatura*: son evaluaciones críticas de material que ya ha sido publicado con el propósito de definir y aclarar problemas, informar acerca del estado de la investigación en curso, identificar relaciones, contradicciones, diferencias e inconsistencias para así proponer otras formas de resolver el problema estudiado. En este rubro se incluyen las síntesis y los metaanálisis.

*Artículos teóricos*: presentan información empírica basada en la literatura de investigación existente con el objetivo de promover avances a la teoría en cuestión. El propósito principal es ampliar o refinar los constructos teóricos, presentar una nueva teoría, o bien, analizar una teoría existente señalando sus fallas o demostrando la ventaja de otra teoría sobre aquella.

*Artículos metodológicos*: presentan nuevas aproximaciones metodológicas, modificaciones de métodos existentes o comentarios de aproximaciones cuantitativas y de análisis de datos, aportando datos empíricos para ilustrar la aproximación. Asimismo proporcionan detalles suficientes para que el lector compare los métodos propuestos con aquéllos de uso vigente.

*Estudios de caso*: son informes obtenidos al trabajar con un individuo, un grupo, una comunidad u organización. Ilustran un problema, indican los medios para resolverlo y/o arrojan luz sobre investigaciones requeridas, aplicaciones clínicas o cuestiones teóricas.

*Otros artículos*: dentro de este rubro se encuentran las reseñas de libros, los informes breves, comentarios y réplicas sobre artículos publicados anteriormente. Este tipo de artículos se hacen generalmente por invitación y buscan aportar un análisis crítico de gran relevancia para la psicología.

## Formato del manuscrito

1. El manuscrito deberá ser inédito.
2. Deberá apegarse a los lineamientos del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3a. edición en español o 6a. edición en inglés).
3. Debe contener los siguientes elementos:

### Primera página

- Título del trabajo (15 palabras como máximo) en inglés y en español.
- Autor(es) y adscripción(es).

### Segunda página

- Resumen del artículo en inglés y en español, de 120 a 150 palabras, y cinco palabras clave en español e inglés, en letra Arial 10 y a espacio sencillo.

### A partir de la tercera página

- El texto del artículo (incluyendo las figuras, las tablas y las referencias) deberá ser de 15 cuartillas como máximo, en tamaño carta a doble espacio, con márgenes de 2.5 cm por lado y en letra Arial 11.
- Exceptuando el texto introductorio, el resto de las secciones deberán contener encabezados (por ejemplo: método, resultados, discusión, referencias, etc.) y subencabezados de acuerdo con el tipo de manuscrito que se esté sometiendo.
- Las figuras y las tablas deberán insertarse dentro del texto en el lugar que les corresponde y deberán ser lo suficientemente grandes para ser legibles.
- Todos los trabajos citados en el texto deberán aparecer en las referencias y viceversa y citarse conforme a las normas del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*.
- Los autores deberán conservar los datos crudos de la investigación durante los tres años siguientes a la publicación del trabajo.
- El archivo deberá nombrarse con los apellidos del autor y/o autores.

## Envío y proceso de publicación del manuscrito

1. El manuscrito deberá enviarse al correo electrónico [psicologia.iberoamericana@ibero.mx](mailto:psicologia.iberoamericana@ibero.mx)
2. El primer autor recibirá acuse de recepción del documento.
3. La recepción del manuscrito no garantiza su publicación.
4. El manuscrito se someterá a una revisión preliminar que determinará si éste cumple con los requisitos mínimos.
5. Si el manuscrito es “susceptible de ser publicado” será sometido a dictamen de dos revisores miembros del Consejo Editorial, quienes emitirán uno de los siguientes resultados: a) aprobatorio, b) rechazado, c) pendiente (requerirá correcciones por parte del autor). El dictamen se le hará llegar al primer autor del artículo.
6. En caso de que el autor haya recibido un resultado igual a “pendiente”, se deberá reenviar el documento, con las correcciones marcadas por el Consejo Editorial en 15 días como máximo, después de los cuales —si no lo manda— se entenderá que el autor desiste de su interés para que su manuscrito sea publicado en la revista.
7. En caso de que un artículo haya sido aceptado para publicación, el autor deberá ceder por escrito los derechos de impresión y reproducción del mismo a la revista *Psicología Iberoamericana*.