

Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad

CHAMARRITA FARKAS* | CLAUDIA CARVACHO** | FRANCISCA GALLEGUILLOS***
FERNANDA MONTOYA**** | FRANCISCA LEÓN***** | MARÍA PÍA SANTELICES*****
ERIKA HIMMEL*****

La respuesta sensible es la capacidad del adulto de comprender las señales del niño/a y de responder a ellas oportunamente. Diversos estudios señalan que adultos significativos con alta sensibilidad promueven en el niño/a un vínculo seguro y un adecuado desarrollo socioemocional. El presente estudio analiza semejanzas y diferencias en la sensibilidad de adultos significativos (madres, educadores), en sus interacciones con niños y niñas de un año durante juego libre. La muestra estuvo compuesta por 226 adultos (104 madres y 122 personal educativo). Los resultados muestran diferencias significativas entre madres y personal educativo, observándose una mayor sensibilidad en las educadoras. Además, la variación en sensibilidad se relaciona con la edad, el nivel socioeconómico y educacional de las madres, y en el caso del personal educativo, con su rol (educadora, técnica) y el tiempo que tienen de conocer al niño.

Sensitive response is an adult's ability to understand a child's cues and respond to them in a timely fashion. Different studies show that significant adults with high sensitivity promote secure ties and adequate socio-economic development. This study analyzes similarities and differences in the sensitivity of significant adults (mothers, educators) in their free-play interactions with one-year old girls and boys. The sample consisted of 226 adults (104 mothers and 122 education personnel). The results show significant differences between mothers and education personnel, having observed greater sensitivity among female educators. Moreover, variations in sensitivity were associated with the mother's age, socioeconomic level and education level, whereas in the case of education personnel, variations were related to their role (educator, technical) and the time they have known the child.

Palabras clave

Competencias docentes
Competencias maternas
Infancia temprana
Nivel socioeconómico
Nivel educativo
Sensibilidad

Keywords

Teaching competencies
Maternal competencies
Early childhood
Socioeconomic level
Education level
Sensitivity

Recepción: 18 de mayo de 2014 | Aceptación: 29 de septiembre de 2014

* Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad y educación inicial. CE: chfarkas@uc.cl

** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, *mind mindedness*. CE: claudiacarvacho@gmail.com

*** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Psicología. Línea de investigación: infancia temprana. CE: mfgalleg@uc.cl

**** Estudiante Magister de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Psicología. Línea de investigación: infancia temprana. CE: mfmontoya@uc.cl

***** Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, psicología pediátrica. CE: fanfyleon@gmail.com

***** Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad, educación inicial y apego. CE: msanteli@uc.cl

***** Académica de la Escuela de Psicología y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, educación inicial. CE: ehimmel@uc.cl

ANTECEDENTES¹

La respuesta sensible es un constructo que se desarrolla y expande en el marco de la teoría del apego y en las investigaciones iniciales respecto a la seguridad del vínculo temprano entre la madre y su hijo/a. Posteriormente, y con la expansión de la evidencia clínica y empírica que avala al constructo, el estudio del mismo se expandió a otros adultos significativos, como la figura paterna y el cuidador/a en el contexto educativo, y su impacto en diferentes áreas del desarrollo infantil.

Gran parte de las investigaciones en la respuesta sensible del adulto se centran en la interacción de la madre con su hijo o hija, y existen pocos estudios, especialmente en países latinoamericanos, que evalúen la calidad de la respuesta sensible en cuidadores fuera del grupo familiar, como lo es el personal educativo de sala cuna y jardín infantil (Santelices *et al.*, 2010). Además, la manera en la que se ha evaluado el constructo en ambos grupos difiere en la mayoría de los estudios: para la evaluación de la sensibilidad materna se han observado mayormente interacciones videograbadas, tales como el juego libre, visitas domiciliarias y en contextos de laboratorio, como la situación extraña (Santelices *et al.*, 2012), utilizando instrumentos como la Escala de Sensibilidad Materna de Ainsworth *et al.* (1978), Maternal Behavior Q-Set (Pederson, y Moran, 1995) y Care Index (Crittenden, 2005). En cambio, para la evaluación de la sensibilidad del personal educativo se han utilizado escalas globales de calidad, considerando la sensibilidad como una variable multidimensional que incluye conceptos asociados a la calidez, afecto positivo, estimulación cognitiva, ausencia de conductas de desapego, intrusividad o castigo, entre otros (Virmani, 2009). En esta línea se han utilizado el Caregiver Interactional Scale (CIS) (Arnet, 1989 cit. en Carl, 2007), Classroom Observation for Kindergarten, COS-K (Pianta *et al.*, 2002, cit. en Virmani, 2009) o se han

adaptado las escalas de observación desarrolladas por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

Es así como nace la inquietud de evaluar las similitudes y diferencias entre las madres y el personal educativo en un mismo contexto de evaluación, referido a su interacción con niños y niñas de 12 meses en una situación de juego libre, ya que implica una interacción propia a las rutinas diarias adulto-niño.

Se considera relevante dado que la sensibilidad sería un factor transversal a diversas conductas de cuidado, por lo que en contextos y con cuidadores diferentes se esperarían distintos tipos de respuesta sensible en coherencia con las variadas etapas del desarrollo del ciclo vital (Bornstein *et al.*, 2008; Thompson, 2000; Van den Boom, 1997). Realizar un estudio comparativo permitirá conocer y comparar la calidad de la interacción que establecen madres y educadoras; además, son pocos los estudios en esta línea realizados en países latinoamericanos como Chile y que utilicen una muestra que considere diferentes niveles socioeconómicos.

A continuación se expone una breve revisión del constructo de sensibilidad materna e investigaciones relativas a las interacciones tempranas, tanto en madre como en hijos, para luego abordar las interacciones entre el personal educativo y los niños y niñas en contexto educacional. Asimismo, se revisan algunas investigaciones que analizan las variables principales del adulto que pueden explicar una mayor o menor sensibilidad y que se considerarán como marco de referencia para la discusión de resultados.

SENSIBILIDAD MATERNA EN LA INFANCIA TEMPRANA

En el ámbito de las interacciones tempranas que establece el adulto significativo con el niño/a surge una de las primeras conceptualizaciones de la sensibilidad materna, entendida como la habilidad de la madre para percibir,

¹ Este artículo de investigación contó con la financiación otorgada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), N° 1110087 y 1141118.

interpretar apropiadamente y responder de forma adecuada y contingente a las señales y comunicaciones del niño (Ainsworth *et al.*, 1978). La definición original del constructo se ha transformado en un marco referencial para la investigación y la práctica clínica en los vínculos primarios y, además, ha constituido un precedente para nuevas conceptualizaciones de dicho constructo en diferentes ámbitos de interacción (Shin *et al.*, 2008).

En el desarrollo del constructo se han incorporado diferentes aspectos que complementan la definición original. Tal es el caso de Pederson *et al.* (1990), quienes además de considerar que la sensibilidad involucra la disponibilidad de la madre para responder a las señales y comunicaciones del niño, plantean que se debe otorgar una respuesta contingente y efectiva frente al estrés del bebé. Por su parte, Biringen *et al.* (2000, cit. en Shin *et al.*, 2008) incluyen en su conceptualización de sensibilidad la calidad de la interacción entre la madre y su hijo/a, y enfatizan la calidez y la habilidad para tranquilizar al bebé ante el estrés; la capacidad para negociar frente a situaciones conflictivas; la habilidad para encontrar juegos interesantes, estimulantes y creativos; y la calidad de sus interacciones afectivas con el niño/a. Finalmente, Crittenden (2005) otorga otra perspectiva al establecer que la sensibilidad es un constructo diádico. Considera que corresponde a cualquier patrón de conducta suscitado por el adulto que tranquiliza al niño/a e incrementa su confort, disminuye su angustia y desinterés, y permite, así, que explore con interés y espontaneidad.

En los últimos 40 años el estudio de la sensibilidad se ha vuelto relevante en la medida en que diferentes autores destacan su influencia en el desarrollo del niño. Por su parte, Bowlby (1969) enfatizó la relevancia de determinar cuáles eran las condiciones que influían en el desarrollo del apego, y estableció que una de éstas podría corresponder a la respuesta sensible de la figura significativa a las señales y necesidades del niño. Siguiendo

esta misma línea, Ainsworth *et al.* (1978) determinaron que el aspecto más importante de la conducta materna asociado a la organización del apego es la sensibilidad a las señales y comunicaciones del infante. La respuesta sensible se transforma en un aspecto clave para el establecimiento del apego seguro, es por ello que comienza a ser evaluada principalmente durante el primer año de vida del bebé. Al respecto, se encontró vasta evidencia con relación a su impacto en el vínculo de apego (aun siendo evaluada con diferentes instrumentos de evaluación) y asociaciones entre diferentes patrones de comportamiento de la madre con diferentes estilos de apego (Belsky y Fearon, 2008; De Wolff y van Ijzendoorn, 1997; Kersten-Alvarez *et al.*, 2011; Meins *et al.*, 2001; Smith y Pederson, 1988; Van Ijzendoorn, 1995).

Con respecto a la sensibilidad materna evaluada al año de edad del infante y otras asociaciones investigadas, podemos destacar la relación entre ésta y el temperamento del niño/a (Kivijärvi *et al.*, 2005), las conductas del bebé frente al dolor físico (Pillai *et al.*, 2011), la cantidad de llanto del infante frente al estrés (Lohaus *et al.*, 2004) y su desarrollo socioemocional (Page *et al.*, 2010; Pearson *et al.*, 2011).

Actualmente se considera que la sensibilidad de la madre en la interacción temprana es un factor importante para predecir el desarrollo futuro del niño (Kemppinen *et al.*, 2006), específicamente en el ámbito socioemocional y cognitivo (Pearson *et al.*, 2011), el cual se favorece mayormente cuando ésta es continua y estable a lo largo del desarrollo temprano (Simó y D'Ocon, 2011).

Dimensiones de la sensibilidad

Como ya fue planteado, la sensibilidad es entendida como la habilidad del adulto para percibir, interpretar apropiadamente y responder de forma adecuada y contingente a las señales y comunicaciones del niño (Ainsworth *et al.*, 1978); pero para que dicha habilidad se manifieste de manera correcta, debe relacionarse con otros aspectos o dimensiones que forman

parte del constructo. Así, se han mencionado, entre otros, la disponibilidad de la madre para responder a las señales y comunicaciones del niño, su manera de reaccionar frente al estrés infantil, su habilidad para negociar frente al conflicto, su flexibilidad, creatividad y aceptación de la individualidad de su hijo o hija, y su capacidad de promover el intercambio, entre otras (Belsky, 1999; Bretherton, 2000; Pederson *et al.*, 1990; Van den Boom, 1997).

Ainsworth *et al.* (1978) consideran que parte de la respuesta sensible es la actitud cooperativa de las madres, su aceptación de la autonomía de los niños/as, su accesibilidad y disponibilidad, y que sean emocionalmente expresivas. El nivel de involucramiento también ha sido mencionado por otros autores (ej. Isabella, 1993), además de incluirse la estimulación moderada y apropiada del niño (Belsky, 1999; Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006). Finalmente, la expresividad afectiva de la madre ha sido considerada una dimensión importante, mencionándose la calidez materna y el afecto positivo ante la expresión de señales positivas del niño (Isabella, 1993; Lohaus *et al.*, 2001), una baja presencia de conductas hostiles (Lock y McMahon, 2006), y la expresión abierta de afecto y refuerzo físico y verbal (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006).

Es así como varios instrumentos han incluido escalas o dimensiones de la respuesta sensible materna, más que sólo un puntaje general en sensibilidad. Por ejemplo, la Escala de Sensibilidad Materna de Ainsworth *et al.* (1978) considera cuatro dimensiones: sensibilidad/insensibilidad a las señales del bebé, aceptación/rechazo, cooperación/interferencia y accesibilidad/ignorancia (o responsividad). Crittenden (2004), por su parte, desarrolló un instrumento de medición que considera la sensibilidad como un constructo diádico (“Care-Index”) y que evalúa siete aspectos de la conducta interaccional a través de frases descriptivas: 1) expresión facial, 2) expresión vocal, 3) posición y contacto corporal, 4) expresión del afecto, 5) ritmo de turnos,

6) control de la actividad y 7) elección de actividad. Finalmente, el resultado del adulto es ubicado en relación a tres categorías: sensibilidad, controlador y responsivo, que conforman un perfil.

La Escala de Sensibilidad del Adulto E.S.A (desarrollada por Santelices *et al.*, 2012) considera, a su vez, tres dimensiones de la sensibilidad que resultan del análisis factorial de los ítems que componen el instrumento y que corresponden a las dimensiones ya descritas anteriormente: respuesta empática, interacción lúdica y expresión emocional. La respuesta empática se refiere a que el adulto sea capaz de reconocer las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera atenta y apropiada, permitiéndole que realice acciones de su interés y respetando sus iniciativas. La interacción lúdica alude a aquella que se produce entre el adulto y el niño durante el juego cuidando que sea equilibrada; en ella el adulto tiene una participación activa y promueve lo mismo en el niño, es capaz de relacionarse de manera lúdica con el infante, toma en cuenta sus iniciativas y las incorpora en el juego. Finalmente, la expresión emocional se focaliza en la actitud sensible y cálida del adulto frente al niño, tanto en sus acciones como en su lenguaje.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA SENSIBILIDAD DE LA MADRE

Existen diferentes estudios que dan cuenta de variables que inciden en la sensibilidad del adulto, incluyendo el periodo de embarazo y nacimiento de los infantes, características de la madre, el nivel educacional y socioeconómico de las familias y el apoyo social que éstas reciben.

Respecto al periodo de embarazo y nacimiento, Bernier *et al.* (2010) observan que aquellas madres que no reportaron problemas durante el embarazo, que tuvieron periodos de gestación más largos, estadías cortas en el hospital y niños con mayor peso al nacer,

mantienen interacciones más sensibles con sus hijos e hijas a los 12 meses de edad. En cuanto a las características asociadas a la madre, existe amplia evidencia de que uno de los factores que influye negativamente en la sensibilidad del adulto corresponde a la depresión materna (Kersten-Alvarez *et al.*, 2011; Lovejoy *et al.*, 2000, cit. en Shin *et al.*, 2008; NICHD, 1999).

Con respecto a los antecedentes educativos y socioeconómicos, se ha planteado que las madres con mayor nivel educacional y nivel de ingresos más alto son más sensibles con sus hijos/as (Pelchat *et al.*, 2003); asimismo, se han encontrado relaciones significativas entre bajo nivel educacional de la madre, preferentemente en familias de bajos ingresos, y baja sensibilidad materna (Guillén, 2007, cit. en Olhaberry, 2011).

Finalmente, Shin *et al.* (2008) establecen que la sensibilidad materna se puede ver facilitada por el apoyo social que reciba la madre, entendiendo por éste su red social, la ayuda física, psicológica y financiera que pueda recibir de otros y la participación de su pareja (Broom, 1994, cit. en Shin *et al.*, 2008).

SENSIBILIDAD DEL PERSONAL EDUCATIVO EN LA INFANCIA TEMPRANA

La calidad de la atención que brinda un establecimiento educacional en la primera infancia está directamente vinculada al apoyo que puede otorgar el personal educativo en el aprendizaje de los niños y niñas, y en su desarrollo integral (Marshall, 2004); éste considera, además del soporte físico, un soporte emocional, interpersonal e intelectual, así como también familiar (Doherty-Derkowski, 1995).

La mayoría de los autores concuerdan en que la educación preescolar puede llevar a un niño hacia el éxito escolar, dado que puede sentar las bases para un adecuado desarrollo cognitivo y socioemocional (Barnett, 2008;

Sylva, 1994). Se ha comprobado que los niños y las niñas pequeños que tienen una experiencia educativa positiva y que tienen una relación positiva con su educador, presentan mejor autorregulación emocional y un mayor desarrollo de competencias sociales, tanto en la relación con sus pares como con los adultos (Skibbe *et al.*, 2011; Jennings y DiPrete, 2010), acompañado de buen comportamiento y un desempeño académico adecuado (Howes y Smith, 1995; Pianta *et al.*, 1995, cit. en Kennedy y Kennedy, 2004).

En Chile específicamente, las nuevas políticas educativas han otorgado a la educación de los niños y niñas menores de 6 años² un rol crucial, ya que se asume que las intervenciones en esta etapa tienen un importante impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño y aportan beneficios para sus madres y la sociedad en su conjunto (Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia, 2006; MINEDUC, 2005). Desde esta política, el rol del personal educativo de salas cuna y jardines infantiles se define como central, en tanto se espera que logren establecer vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas y promuevan un clima de afecto y seguridad en interacciones personalizadas adulto-niño (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en MINEDUC, 2005), que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados.

En este contexto, pasa a ser relevante evaluar no sólo aspectos de la calidad educativa en términos de estructura, que se refiere a los factores estables que pueden ser regulados por el establecimiento, como lo es la proporción adulto/niño o la formación y entrenamiento del personal educativo, sino que también se considera importante la calidad en término de los procesos vinculares que hacen referencia a la interacción que fomenta el educador/a con el niño en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996).

² Cabe mencionar que en México se distingue a la educación a menores de 6 años en dos etapas: de 0 a 3 años, que se denomina educación inicial, y de 3 a 6 años, llamada educación preescolar. En Chile, en cambio, a toda esta etapa se le denomina educación preescolar, y se subdivide en tres ciclos: sala cuna (0 a 2), nivel medio (2 a 4) y transición (4 a 6).

Para Carl (2007) la teoría del apego es un marco conceptual que permite entregar una orientación clara para el desarrollo de una práctica apropiada y de calidad en el contexto educativo, ya que permite comprender la relevancia de que el cuidador sea sensible y responsable frente a las necesidades y el bienestar socioemocional del niño. Dado que algunos niños pueden pasar la mayor parte de la jornada diaria al cuidado de un educador, se ha considerado fundamental que éste se transforme en una figura física y emocionalmente disponible (Hickey, 2008).

Es así como el constructo de sensibilidad comienza a tomar un rol central en la evaluación de la calidad de las interacciones en el ámbito educativo, en términos de la calidez, sensibilidad y responsividad del adulto a las necesidades del niño (Carl, 2007); así como también el tono emocional, la disponibilidad y apropiabilidad de las actividades, y las oportunidades de aprendizaje que se les brindan (Marshall, 2004). En esta línea, hay estudios que indican que la permanencia y responsividad del cuidador, así como la estimulación social, verbal y cognitiva adecuada a la edad, junto con la ausencia de afecto negativo son claves para el desarrollo del niño (Howes y Rubenstein, 1985; Howes y Stewart, 1987) y pueden ser predictores de su salud, habilidades sociales, auto-regulación, y habilidades en lenguaje y lectura (Doherty-Derkowski, 1995).

El impacto de la sensibilidad del educador en el desarrollo del niño es múltiple, pero se pueden distinguir dos vías de expresión: la primera de ellas hace referencia a las competencias sociales que va adquiriendo el niño gracias al soporte positivo y cooperativo que entrega el adulto sensible para manejar experiencias difíciles al interior del aula, y que potencia relaciones más cooperativas y recíprocas con los pares (Lamb y Ahnert, 2006, cit. en Hickey, 2008; NICHD, 2001). La segunda vía indica que un adulto sensible promueve un vínculo de apego seguro con el niño que

impacta positivamente en su desarrollo integral (Howes *et al.*, 1998).

La sensibilidad del educador es especialmente relevante en poblaciones en riesgo, ya que los niños en condiciones de mayor vulnerabilidad social (debido al bajo nivel socioeconómico y bajos niveles de educación en las madres) suelen beneficiarse mayormente, en su desarrollo, de los adultos sensibles, quienes pasan a ser figuras compensatorias en los vínculos de apego (Virmani, 2009). En un estudio realizado por Olhaberry (2011) en familias monoparentales chilenas de bajos ingresos, es posible apreciar la relación existente entre la sensibilidad materna y la asistencia de los niños a salas cuna. En la muestra participaron 80 díadas madre-hijo/a; en 40 de éstas los niños/as eran cuidados por su madre y familia, y las 40 restantes asistían a salas cuna públicas. En cuanto a los resultados obtenidos, se encuentran mayores puntajes de sensibilidad materna en díadas que no asisten a sala cuna, observándose diferencias significativas en el ámbito afectivo de la interacción. A su vez, en el grupo que asiste a salas cuna se observan puntajes significativamente menores de sensibilidad materna en aquellos niños y niñas que ingresan antes de los seis meses. A partir de los resultados obtenidos, la autora establece que la asistencia a salas cuna y el ingreso temprano a éstas no favorece la calidad de la interacción entre madre e hijo. A pesar de esto, se encuentran efectos positivos en el desarrollo psicomotor de los niños/as que asisten a salas cuna.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA SENSIBILIDAD DEL PERSONAL EDUCATIVO

Las investigaciones orientadas a evaluar la sensibilidad y responsividad del educador han encontrado evidencia que demuestra que existe amplia variación entre docentes y que esto impacta la calidad del cuidado que se provee a los niños (NICHD, 2002). Hay

distintos factores que pueden explicar la variabilidad encontrada en la respuesta sensible del educador; entre éstos se han encontrado variables como la educación y el entrenamiento, los años de experiencia con niños y niñas, los años de experiencia en los que haya sido supervisado por otros, y la infraestructura del aula de clases (Burchinal *et al.*, 2002a; Burchinal *et al.*, 2002b; Gerber *et al.*, 2007). Si bien existe evidencia que respalda la relevancia de la formación del personal educativo, existe un debate respecto a que ésta no puede medirse sólo por los años de entrenamiento, sino que se debe considerar el contenido y el entrenamiento sistemático a lo largo de la experiencia cotidiana en el aula (Burchinal *et al.*, 2002b; Ghazvini y Mullis, 2002, cit. en Hickey, 2008).

Los antecedentes hasta aquí expuestos respaldan la relevancia de estudiar la capacidad de los adultos significativos para entender y responder apropiadamente a las señales de los niños y niñas, y el impacto que esto tiene para promover un mejor desarrollo a nivel emocional, social y cognitivo. Asimismo, recientemente se ha considerado relevante el rol que cumple el personal educativo en este proceso y con el cual podrían darse diferencias respecto a los adultos familiares, aunque aún ha sido un área poco estudiada, especialmente en niños tan pequeños; además, se han utilizado diferentes formas de evaluación.

De lo anterior se desprende el objetivo general del presente estudio: describir y comparar la sensibilidad de madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. Específicamente se espera poder responder a la pregunta de si en una muestra de madres y personal educativo chilenos es posible observar diferencias en su sensibilidad, tanto a nivel global como en las escalas o dimensiones específicas. De ser así, analizar cuáles son estas diferencias, ver su relación con lo reportado por otros estudios en el tema, y discutir sus implicancias para el desarrollo de los infantes.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente estudio utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo, transversal y comparativo. Se describe la sensibilidad en apoderados y educadoras en su interacción con los mismos niños y niñas de un año de edad, y se comparan de modo de establecer sus semejanzas y diferencias. Se consideran además otras variables que influyen en estas diferencias, como el nivel socioeconómico (NSE), la edad y el nivel educacional, tanto de las madres como del personal educativo.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 226 adultos, de los cuales 104 eran madres (46 por ciento) y 122 pertenecían al personal educativo (54 por ciento). La media de edad de las madres corresponde a 28.10 años ($DS=6.74$, rango entre 15 y 44 años), y su nivel socioeconómico se distribuye en 50 por ciento de NSE bajo, 28.8 por ciento de NSE medio y 21.2 por ciento de NSE alto. De ellas, 81.6 por ciento completó su escolaridad mínima obligatoria, 40.8 por ciento presenta formación profesional o universitaria completa o incompleta, y 7.8 por ciento tiene formación de posgrado. Las madres fueron evaluadas en interacción con sus hijos/as, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 meses ($media=11.96$ meses, $DS=1.35$): 44.2 por ciento niñas y 55.8 por ciento varones, que asistían en un 58.7 por ciento a salas cuna públicas, y en un 41.3 por ciento a salas cuna privadas.

Los criterios de inclusión al estudio fueron que las madres vivieran con sus hijos e hijas, que los niños/as asistieran a jardín infantil, que sus edades estuvieran en el rango de 10 a 15 meses y que ni la madre ni su hijo/a presentaran psicopatología relevante.

Respecto del personal educativo, la totalidad de las participantes son mujeres. La media de edad es de 34.09 años ($DS=11.07$, rango entre 18 y 59 años), y su nivel socioeconómico

se distribuye en 41.7 por ciento de NSE bajo, 57.3 por ciento de NSE medio y 1 por ciento de NSE alto. De ellas, 38 (31 por ciento) son educadoras de párvulos (es decir, cuentan con formación universitaria) y 84 (69 por ciento) corresponden a técnicas en educación parvularia (que corresponde a formación técnica). Un 48.3 por ciento cuenta sólo con la formación técnica que se imparte en los años escolares, 22.9 por ciento posee formación técnica o profesional posterior a la enseñanza media, 29.2 por ciento posee grado universitario y 3.1 por ciento cuenta con posgrado.

El 66.4 por ciento de las educadoras trabaja en sala cuna pública y 33.6 por ciento en una sala cuna privada. Las educadoras fueron evaluadas en interacción con niños/as cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 15 meses (*media*=12.03 meses, *DS*=1.304); 44.3 por ciento eran niñas y 55.7 por ciento varones.

Los criterios de inclusión al estudio del personal educativo fueron que tuvieran contacto con niños y niñas cuyas edades estuvieran en el rango de 10 a 15 meses, y que trabajaran en los mismos centros en los cuales fueron captadas las madres.

Instrumentos

Escala de sensibilidad del adulto E.S.A. (Santelices *et al.*, 2012). La E.S.A. es un instrumento que permite evaluar la sensibilidad en adultos significativos en interacción con niños de 6 a 36 meses de edad. En dicho instrumento la sensibilidad es definida como la “contingencia en responder a las señales y comunicaciones del niño/a a modo de favorecer su interés y cooperación en el juego, en un clima de afecto positivo” (Santelices *et al.*, 2012: 23). La evaluación consiste en una interacción filmada de juego libre entre el adulto y el niño de 5 minutos de duración. Existen dos formas, según el grupo etáreo: de 6 a 23 meses y de 24 a 36 meses de edad, las cuales se diferencian en el set de juguetes proporcionados a la día-da, siendo éstos adecuados para cada nivel de desarrollo del niño. En este estudio se empleó

la primera forma. Este instrumento está compuesto por 19 indicadores que dan cuenta de distintos aspectos de la conducta sensible del adulto. A partir del puntaje asignado a cada indicador, se obtienen tres escalas, que son producto del análisis factorial realizado entre los ítems:

- a) *Escala de respuesta empática*. Apunta hacia el reconocimiento de respuestas del adulto atentas y apropiadas a las señales del niño; el adulto permite que el niño realice acciones de su interés y, en general, respeta sus iniciativas, su espacio y los objetos que elige para jugar. El adulto es capaz de reconocer las señales del niño, de interpretarlas adecuadamente y de responder a sus demandas.
- b) *Escala de interacción lúdica*. Se caracteriza por la interacción equilibrada en el juego entre niño y adulto, así como por la participación de ambos en forma activa: el adulto es capaz de relacionarse con el niño de manera lúdica, toma en cuenta sus iniciativas y las incorpora en el juego.
- c) *Escala de expresión emocional*. Alude a un adulto que manifiesta una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño a través del lenguaje verbal y gestual, así como a través de las acciones que realiza con el niño.

Finalmente, la E.S.A. arroja un puntaje global de sensibilidad que abarca las tres escalas descritas, y también permite ubicar al adulto en las categorías “baja”, “media” y “alta”. Una baja sensibilidad alude a un adulto con dificultades para captar las señales del niño, y de responder a ellas de manera adecuada y oportuna; se trata de relaciones en las que prima un clima de afecto negativo. Una sensibilidad adecuada se refiere a un adulto que en ocasiones puede captar las señales del niño y

responder apropiadamente a ellas, aunque ello no ocurre todo el tiempo, en un clima afectivo tanto positivo como neutro. Una sensibilidad alta indica un adulto que generalmente capta las señales del niño, responde a ellas de manera oportuna y adecuada, y promueve un clima positivo y reforzador con el niño.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, éste obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.930. Las filmaciones fueron codificadas por codificadores independientes previamente entrenados, con base en 35 videos seleccionados al azar y cuya consistencia inter-jueces fue de 0.62 (Kappa de Cohen).

Cuestionario sociodemográfico. El cuestionario socio-demográfico utilizado en este estudio fue desarrollado por el equipo de investigación con el objetivo de obtener información para caracterizar la muestra. La versión de la familia aborda antecedentes del niño y su familia, nivel educacional y edad de la madre, y nivel socioeconómico. La versión para el personal educativo considera su rol (educadora versus técnica), edad, tipo de formación, años de experiencia y NSE. Cabe mencionar que el nivel socioeconómico fue evaluado de acuerdo al índice ESOMAR que considera el nivel educativo y el nivel ocupacional.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las madres fueron contactadas a través de los jardines infantiles a los cuales asistían sus hijos/as; para ello se contó con anterioridad con la autorización del centro educacional. Previo a las evaluaciones se solicitó la firma de una carta de consentimiento informado tanto de las madres como del personal educativo participante.

La evaluación consistió en el llenado del cuestionario socio-demográfico por parte de las madres y del personal educativo. Las filmaciones de la interacción madre-bebé o personal educativo-niño se llevaron a cabo en el

centro educativo, en una sala acondicionada para tal fin. Como requisito para realizar la filmación se cuidó siempre que la participación del niño fuese voluntaria.

Los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS 19.0 para Microsoft Windows. Inicialmente se obtuvieron los estadísticos descriptivos para la caracterización de la muestra y distribución de los adultos según su clasificación de sensibilidad, así como para las escalas consideradas por el instrumento. Posteriormente se realizaron análisis correlacionales entre NSE, edad y nivel educacional y la sensibilidad de las madres; y NSE, nivel educacional, formación, edad y tiempo con el niño; así como la sensibilidad del personal educativo, a través de correlaciones de Pearson (para las variables numéricas: edad, tiempo con el niño) y de Spearman (para las variables ordinales o dicotómicas: NSE, nivel educacional, formación). A continuación se estudiaron las diferencias entre las madres y el personal educativo (grupo completo y separando educadoras de técnicas) a través de ANOVA y Prueba *t* de Student, tanto para la clasificación de sensibilidad como para las distintas escalas consideradas por el instrumento.

RESULTADOS

Análisis descriptivos de la sensibilidad de las madres y del personal educativo

De las madres evaluadas, 18.3 por ciento presenta una sensibilidad baja, mientras que 81.7 por ciento una sensibilidad adecuada o alta. El personal educativo, por su parte, presenta en un 13.9 por ciento una sensibilidad baja, y en un 86.1 por ciento una sensibilidad adecuada y alta (Tabla 1). El Gráfico 1 muestra la distribución de la clasificación de la sensibilidad de las madres, las educadoras y las técnicas. Se puede apreciar en todos los grupos una distribución simétrica, con un predominio de sensibilidad adecuada.

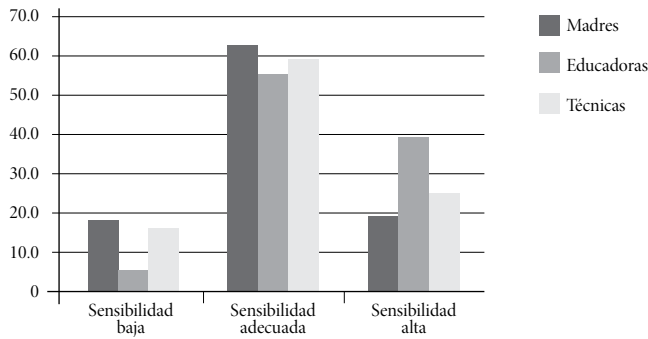
Tabla 1. Frecuencia de distribución de la muestra en las categorías de la clasificación de sensibilidad, para madres y personal educativo (PE)

	Porcentaje madres	Porcentaje PE
Sensibilidad baja	18.3	13.9
Sensibilidad adecuada	62.5	58.2
Sensibilidad alta	19.2	27.9

N=226 adultos, 104 madres y 122 PE.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Frecuencia de distribución de la muestra en la clasificación de sensibilidad, para madres, educadoras y técnicas



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los puntajes en sensibilidad, las madres obtienen una media de 2.10 ($DS=.385$), mientras que el personal educativo obtiene una media de 2.21 ($DS=.376$). Los

descriptivos para las escalas del instrumento se encuentran en la Tabla 2, y las medias para madres, educadoras y técnicas pueden apreciarse en el Gráfico 2.

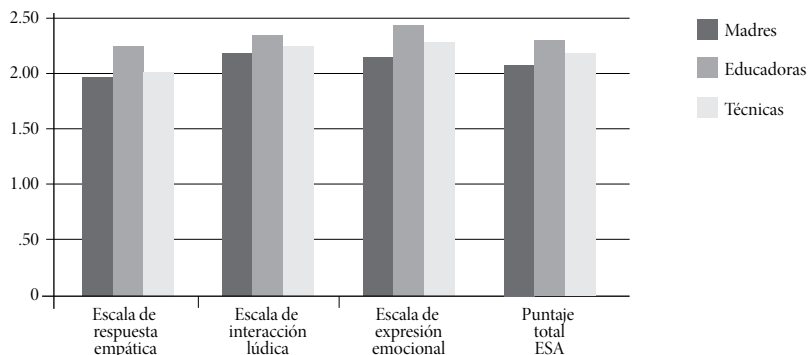
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las tres escalas y puntaje total para madres y personal educativo

	Madres				Personal educativo			
	Mín.	Máx.	Media	DS	Mín.	Máx.	Media	DS
Escala de respuesta empática	1.00	2.86	1.98	.522	1.14	3.00	2.08	.505
Escala de interacción lúdica	1.14	3.00	2.19	.434	1.29	3.00	2.27	.396
Escala de expresión emocional	1.00	3.00	2.14	.435	1.40	3.00	2.33	.430
Puntaje total ESA	1.36	2.84	2.10	.385	1.47	2.85	2.21	.376

N=226.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Distribución de promedios para las escalas y puntaje total para madres, educadoras y técnicas



Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacionales entre la sensibilidad de madres y educadoras con variables a estudiar (edad, NSE, nivel educacional, rol, tiempo con el niño)

En el caso de las madres, se aprecian correlaciones entre una mayor sensibilidad y una mayor edad ($r=.307, p=.002$), un mayor nivel educacional ($r=.446, p=.000$) y un NSE más alto ($r=.451, p=.000$).

Al analizar las escalas, un mayor puntaje en respuesta empática se relaciona con un mayor nivel educacional ($r=.334, p=.001$) y un NSE más alto ($r=.355, p=.000$), mientras que mayor puntaje en interacción lúdica y expresión emocional se relacionan con una mayor edad ($r=.245, p=.012$ y $r=.389, p=.000$, respectivamente), mayor nivel educacional ($r=.367, p=.000$ y $r=.430, p=.000$, respectivamente) y un NSE más alto ($r=.339, p=.000$ y $r=.448, p=.000$, respectivamente).

Con relación al personal educativo, sólo se aprecia una correlación leve entre una mayor sensibilidad y el cargo desempeñado ($r=-.198, p=.033$) y el tiempo en el que tienen al niño o niña a su cuidado ($r=-.192, p=.039$). Ello indica que las educadoras tienen niveles de sensibilidad mayores que las técnicas, y que muestran niveles de sensibilidad más altos con el niño/a cuando llevan menos tiempo a cargo de él o ella.

Al analizar las relaciones con las escalas de sensibilidad, sólo se aprecian relaciones significativas entre respuesta empática y las mismas variables anteriores, cargo desempeñado ($r=-.210, p=.024$) y tiempo en el que tienen al niño/a a su cuidado ($r=-.235, p=.011$), en las mismas direcciones ya descritas.

Análisis comparativos entre la sensibilidad de madres y personal educativo

Los análisis muestran que el personal educativo presenta una sensibilidad global significativamente mayor en comparación a las madres ($F=5.101, p=.025$). Se pueden apreciar, además, diferencias significativas en la sensibilidad global de educadoras y técnicas ($F=4.635, p=.033$) en el sentido de una mayor sensibilidad en las educadoras, por lo cual en los siguientes análisis ambos roles se presentan de manera separada.

Como se ha visto, las educadoras presentan una mayor sensibilidad global que las madres ($t=-3.268, p=.001$), así como mejores niveles en las dimensiones de respuesta empática ($t=-2.690, p=.008$), interacción lúdica ($t=-1.906, p=.05$) y expresión emocional ($t=-3.684, p=.000$). Las técnicas, en cambio, sólo se diferencian de las madres en términos de presentar mejores niveles en la dimensión de expresión emocional ($t=-2.284, p=.024$).

Análisis comparativos entre madres y personal educativo diferenciando por NSE

Al diferenciar por NSE, se aprecia que las educadoras en el NSE medio no presentan diferencias en sensibilidad en relación a las madres, tanto a nivel de puntaje global como en las escalas. No se realizaron análisis con los NSE bajo y alto, ya que el número de educadoras en esos grupos era insuficiente.

En el caso de madres y técnicas se observó que estas últimas tienen una sensibilidad global significativamente mayor en comparación con las madres en el NSE bajo ($t = -3.846$, $p = .040$), así como mejores niveles en las escalas de respuesta empática ($t = -2.318$, $p = .022$), interacción lúdica ($t = -3.080$, $p = .003$) y expresión emocional ($t = -4.461$, $p = .000$).

Análisis comparativos entre madres, entre educadoras y entre técnicas, diferenciando por tipo de institución

Al diferenciar por tipo de institución (pública *versus* privada), no se aprecian diferencias entre las educadoras, pero sí entre las madres y entre las técnicas. Las madres cuyos hijos asisten a centros privados manifiestan mayores niveles de sensibilidad global ($t = -4.312$, $p = .000$), así como en las escalas de respuesta empática ($t = -3.399$, $p = .001$), interacción lúdica ($t = -3.471$, $p = .001$) y expresión emocional ($t = -3.497$, $p = .001$), en comparación a aquellas cuyos hijos asisten a centros públicos.

Estas diferencias pueden explicarse desde las relaciones ya presentadas entre sensibilidad, edad, y niveles educacional y socioeconómico. Así, las madres cuyos hijos asisten a centros privados presentan, en comparación a las de centros públicos, una mayor edad ($t = -6.354$, $p = .000$), un mayor nivel educacional ($t = -9.119$, $p = .000$) y un NSE más alto ($t = -14.623$, $p = .000$).

En relación a las técnicas, se aprecia que aquellas que trabajan en centros privados obtienen, en comparación a las de centros

públicos, mayores niveles de sensibilidad global ($t = -2.101$, $p = .039$), así como en las dimensiones de respuesta empática ($t = -1.931$, $p = .05$) e interacción lúdica ($t = -1.983$, $p = .05$). Estas diferencias no pueden ser explicadas desde las variables profesionales consideradas, donde incluso las técnicas que trabajan en centros públicos obtienen un mayor nivel de formación ($t = 2.549$, $p = .013$), más años de experiencia ($t = 5.684$, $p = .000$) y mayor perfeccionamiento ($t = 3.420$, $p = .001$). Tampoco guarda relación con nivel educacional y NSE, y con relación a la edad, las técnicas de centros privados tienen una menor edad respecto a la de centros públicos ($t = 3.656$, $p = .000$). Por tanto, posiblemente estas diferencias puedan ser explicadas por otras variables personales no consideradas en este estudio.

Por otra parte, se aprecia que en los centros públicos las educadoras presentan mayores niveles de sensibilidad global ($t = -4.216$, $p = .000$), así como en las escalas de respuesta empática ($t = -3.444$, $p = .001$), interacción lúdica ($t = -2.544$, $p = .013$) y expresión emocional ($t = -4.277$, $p = .000$), en comparación a las madres, diferencia que no se observa en los centros privados. Ello puede atribuirse a que en los centros públicos las educadoras tienen significativamente una mayor edad ($t = -3.542$, $p = .001$) y un mayor nivel educacional ($t = -8.601$, $p = .000$) en comparación a las madres, diferencias que no se dan en los centros privados.

En relación a madres y técnicas, en los centros públicos las técnicas presentan mayores niveles de sensibilidad solamente en la escala de expresión emocional ($t = -2.599$, $p = .011$); no se observaron diferencias en los centros privados. Esta diferencia podría relacionarse con que las técnicas en los centros públicos, como ya se presentó anteriormente, tienen un mayor nivel de formación y perfeccionamiento, más años de experiencia y una mayor edad.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Un primer objetivo de este estudio fue caracterizar las posibles diferencias en la sensibilidad de madres y personal educativo chilenos en su interacción con niños y niñas de un año de edad. Los resultados presentados muestran una mayor sensibilidad global en el personal educativo en comparación a las madres, es decir, el personal logra de mejor manera captar las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera apropiada. Ello puede estar relacionado con el énfasis que se le ha dado en el último tiempo, en la educación inicial chilena, al rol del personal educativo, en términos de lograr establecer vínculos afectivos sólidos con los niños/as y promover un clima de afecto y seguridad en interacciones personalizadas adulto-niño (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en MINEDUC, 2005). Es así que en las actuales políticas educativas se pone el acento en los procesos vinculares y la interacción que fomenta el educador/a con el niño/a, en términos de su sensibilidad y responsividad (Helburn y Howes, 1996); este énfasis podría explicar las diferencias observadas a favor del personal educativo.

Estos resultados, por otra parte, son relevantes en tanto aportan a estudiar dichas diferencias en la población latinoamericana, la cual no había sido estudiada anteriormente. Además, el hecho de incluir en un mismo estudio a madres y personal educativo, en lugar de comparar con datos de investigaciones realizadas previamente y con muestras independientes, permite controlar de mejor manera los aspectos metodológicos de la recolección de datos, lo que constituye una fortaleza adicional del presente estudio.

La relevancia del estudio radica en que en el marco de las propuestas actuales, el personal educativo se conforma, desde temprana edad, en figura de apego relevante para el niño al entregarle soporte físico y emocional (Howes, 1999), de manera que se constituye

en un predictor de las interacciones sociales de los niños y niñas a los cuatro años de edad (Howes *et al.*, 1994) y favorece su ajuste social y emocional en los niveles preescolares y escolares (Baker, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004).

En el contexto chileno, las políticas de educación temprana se han focalizado en los últimos años en aumentar la cobertura de atención de niños/as menores de seis años, asumiendo que las intervenciones en esta etapa tendrán un importante impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional de éstos (Bassi y Urzúa, 2010; Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia, 2006). A su vez, los lineamientos entregados por las bases curriculares podrían estar contribuyendo a esta toma de conciencia, ya que ponen especial énfasis en que el personal educativo de salas cuna y jardines infantiles se constituyan como agentes orientados a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, y que, como tales, presten atención a vertientes emocionales, motrices, cognitivas, sociales y comunicativas (Sánchez y Gómez, 2010). Estos resultados, por tanto, son alentadores si se piensa que en la realidad chilena un porcentaje importante de niños y niñas que asiste a salas cuna lo hace por lapsos de tiempo mayores que los que pasan en su hogar, es decir que están siendo expuestos a un ambiente que podría ser favorable para su desarrollo, como es la presencia de personal que manifieste una adecuada sensibilidad en la interacción con ellos.

Otro resultado relevante es que las educadoras obtienen puntajes de sensibilidad global significativamente mayores al de las técnicas. Ello puede relacionarse con que las primeras tienen un mayor nivel de educación y formación, lo cual coincide con estudios internacionales donde se han destacado la educación, entrenamiento y años de experiencia con niños/as, como variables significativas a la hora de explicar las diferencias en sensibilidad (Burchinal *et al.*, 2002a, 2002b; Gerber *et al.*, 2007). Al mismo tiempo, es un resultado

que preocupa, ya que el personal técnico es el que tiene un trato más directo y pasa más tiempo con los niños en comparación con las educadoras, por lo que cabe preguntarse si esta mayor sensibilidad de las educadoras logra de alguna manera impactar al niño, que es el fin último; esta pregunta podrá ser respondida en estudios futuros.

Al comparar madres y educadoras se puede observar que las educadoras no sólo presentan una mayor sensibilidad global respecto a las madres, sino que obtienen puntajes más altos en las distintas escalas del instrumento. Es decir, en comparación a las madres su respuesta empática es mayor: son más capaces de reconocer las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a sus demandas. Además, logran una mejor interacción lúdica, la cual se manifiesta en que logran una interacción equilibrada en el juego, se relacionan con el niño de manera lúdica, toman en cuenta sus iniciativas y las incorporan en el juego. Por otra parte, también se diferencian en su expresión emocional, en tanto que manifiestan una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño, tanto a través de su lenguaje verbal y gestual, como de sus acciones. En cambio las técnicas sólo se diferencian de las madres en su expresión emocional, es decir, manifiestan una actitud más sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño, tanto a través de su lenguaje verbal y gestual, como de sus acciones.

En cambio, al comparar a las madres, las educadoras y las técnicas, controlando el NSE de los adultos, se puede apreciar que las diferencias de sensibilidad entre educadoras y madres desaparecen, mientras que las diferencias entre técnicas y madres, a favor de las primeras, se hacen evidentes en el NSE bajo. En este sentido, las diferencias observadas nos indican que en los centros educativos públicos, donde el NSE de las familias es más bajo, pero no así el del personal educativo, se producen mayores diferencias en sensibilidad entre los distintos adultos en relación con el niño.

Ello es confirmado por los análisis al diferenciar por tipo de institución (pública *versus* privada). Los resultados no muestran diferencias entre las educadoras, pero sí entre las madres y entre las técnicas: las madres y técnicas de centros privados tienen mayor sensibilidad, en comparación a madres y técnicas de centros públicos. Además, las educadoras de centros públicos presentan una sensibilidad significativamente mayor que la de las madres en todos los aspectos evaluados, no así en los centros privados. Similares resultados se observan con las técnicas de los centros públicos, quienes presentan una mayor expresividad emocional en comparación a las madres, no así en los centros privados.

Estos resultados muestran que las diferencias en sensibilidad entre madres y personal educativo se cruzan con el NSE y el tipo de institución al cual asisten los niños (públicas *versus* privadas). En el caso de las madres, una mayor sensibilidad se ve asociada a una mayor edad, mayor nivel educacional y mayor NSE, variables ya descritas por otros estudios internacionales (Guillén, 2007, cit. en Olhaberry, 2011; Pelchat *et al.*, 2003). En el caso del personal educativo, las variables que explican una mayor sensibilidad no son tan claras: mientras que en los centros públicos las técnicas presentan un mayor nivel de formación y perfeccionamiento, mayor edad y por consiguiente más años de experiencia, en comparación a las técnicas de centros privados; en los centros públicos las educadoras presentan diferencias significativas respecto a las madres en cuanto a una mayor edad y nivel educacional, no así en los centros privados.

Este resultado muestra que en el NSE bajo en instituciones públicas el personal educativo presenta niveles de sensibilidad mayores a los de las madres, por lo cual podrían constituirse en figuras significativas para el niño, y marcar una diferencia. Esto es acorde, a su vez, a la inversión de recursos y desarrollo que se ha realizado en Chile en los últimos años en la educación pública focalizada en los

primeros años de vida de los infantes, donde se ha promovido de manera importante la formación continua del personal educativo que se desempeña en establecimientos públicos. Esto ha sido así porque se considera que en familias de mayor riesgo social la relación del niño con el personal educativo tiene especial relevancia, ya que este vínculo puede constituirse como un factor protector, reducir la probabilidad de resultados problemáticos en el desarrollo del niño y contribuir al desarrollo de competencias afectivas y cognitivo-lingüísticas (Belsky, 2003).

Asimismo, es indispensable reforzar la relación familia-escuela en los contextos de mayor riesgo, de manera que la brecha no aumente. Se hace necesario que el personal educativo no sólo le aporte al niño desde una sensibilidad adecuada a sus necesidades, sino que pueda apoyar a las madres en mejorar sus prácticas de crianza y entender mejor las formas en que pueden apoyar el desarrollo de sus hijos e hijas. Así, la asistencia a talleres psicoeducativos en sensibilidad no sólo serían necesarios para el personal educativo debido

al importante rol que tienen en la vida de los niños/as, sino que las podrían capacitar para replicarlos con los padres, de manera que puedan apoyar las competencias parentales por una parte, y a la vez facilitar la integración entre la familia y la escuela desde temprana edad.

Además de los aspectos evaluados en este estudio, probablemente haya otras variables más relacionadas con características personales que permitan entender qué está en la base de una mayor sensibilidad en el personal educativo. Habría que indagar en estudios futuros en estos otros aspectos; por ejemplo, características de personalidad, estilo vincular o incluso factores como el sistema de creencias con el que operan las educadoras y las técnicas podrían hacer una diferencia en cómo se relacionan con los niños y, por ende, ser factores capaces de mediar en su interacción con ellos. Autores como Daniels y Shumow (2003) han planteado que el modo en que se entienda el desarrollo dependerá de la teoría que esté en la base de las creencias de cada educador, ya que éstas implicarán prácticas específicas que presenten distintas cualidades.

REFERENCIAS

- AINSWORTH, Mary, Mary Blehar, Everett Waters y Sally Wall (1978), *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BAKER, Jean (2006), "Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School", *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 211-229.
- BARNETT, W. Steven (2008), *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and policy implications*, Boulder and Tempe, Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, en: <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education> (consulta: 20 de febrero de 2013).
- BASSI, Marina y Sergio Urzúa (2010), "Educación en Chile: el desafío está en la calidad", documento de trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo, en <http://publications.iadb.org/handle/11319/4922?locale-attribute=es> (consulta: 20 de febrero de 2013).
- BELSKY, Jay (1999), "Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security", en Jude Cassidy y Phillip R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 249-264.
- BELSKY, Jay (2003), "Child Care and its Impact on Young Children", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development 1-7, en: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp3-Child_care.pdf (consulta: 23 de enero de 2013).
- BELSKY, Jay y Pasco Fearon (2008), "Precursors of Attachment Security", en Jude Cassidy y Phillip R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 295-316.
- BERNIER, Annie, Véronique Jarry-Boileau, George M. Tarabulsy y Raphaële Miljkovitch (2010), "Initiating a Caregiving Relationship: Pregnancy and childbirth factors as predictors of

- maternal sensitivity”, *Infancy*, vol. 15, núm. 2, pp. 197-208.
- BORNSTEIN, Marc, Catherine Tamis-LeMonda, Chun-Shin Hahn y Maurice Haynes (2008), “Maternal Responsiveness to Young Children at Three Ages: Longitudinal analysis of a multi-dimensional, modular, and specific parenting construct”, *Developmental Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 867-874.
- BOWLBY, John (1969), *El vínculo afectivo*, Buenos Aires, Paidós.
- BRETHERTON, Inge (2000), “Emotional Availability: An attachment perspective”, *Attachment & Human Development*, vol. 2, núm. 2, pp. 233-241.
- BURCHINAL, Margaret, Debby Cryer, Richard Clifford y Carollee Howes (2002a), “Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers”, *Applied Developmental Science*, vol. 6, núm. 1, pp. 2-11.
- BURCHINAL, Margaret, Ellen Peisner-Feinberg, Robert Pianta y Carollee Howes (2002b), “Development of Academic Skills from Preschool through Second Grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories”, *Journal of School Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 415-436.
- CARL, Barbara (2007), *Caregiver Interaction Scale*, Tesis de Doctorado, Indiana University of Pennsylvania, en: <http://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/53/Barbara.jsessionid=7C0216EC837E7DE153487B25B4995D60?sequence=1> (consulta: 15 de septiembre de 2013).
- CRITTENDEN, Patricia (2004), “Care-Index Infants (birth-15 months) Coding Manual”, Miami, Family Relations Institute (mimeo).
- CRITTENDEN, Patricia (2005), *Care Index para Toddlers. Manual de codificación*, Miami, Family Relations Institute.
- DANIELS, Denise H. y Lee Shumow (2003), “Child Development and Classroom Teaching: A review of the literature and implications for educating teachers”, *Applied Developmental Psychology*, vol. 23, núm. 5, pp. 495-526.
- DE WOLFF, Marianne S. y Marinus H. van Ijzendoorn (1997), “Sensitivity and Attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment”, *Child Development*, vol. 68, núm. 4, pp. 571-591.
- DOHERTY-Derkowski, Gillian (1995), *Quality Matters*, Don Mills (Ontario), Addison-Wesley.
- GERBER, Emily B., Marcy Whitebook y Rhona S. Weinstein (2007), “At the Heart of Child Care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, núm. 3, pp. 327-346.
- Gobierno de Chile-Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia (2006), *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de infancia*, Santiago de Chile, en: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2009/12/El-Futuro-de-los-Ninos-es-Siempre-Hoy-Propuestas-del-Consejo-Asesor-Presidencial-para-la-Reforma-de-las-Pol%C3%ADticas-de-Infancia.pdf> (consulta: 3 de marzo de 2013).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005), “Educación preescolar: estrategia bicentenario. Potenciar el talento de nuestros niños”, Santiago, Chile, MINEDUC.
- HELBURN, Suzanne W. y Carollee Howes (1996), “Child Care Cost and Quality”, *Future of Children*, vol. 6, núm. 2, pp. 62-82.
- HICKEY, Amelia (2008), *The Relationship between Caregiver Training and Global Quality, Sensitivity, and Language Strategies*, Ottawa, Library and Archives/Published Heritage Branch.
- HIRSH-PASEK, Kathy y Margaret Burchinal (2006), “Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting language and academic outcomes with variable and person-centered approaches”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, núm. 3, pp. 449-485.
- HOWES, Carollee (1999), “Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers”, en Jude Cassidy y Phillip Shaver (eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research and clinical applications*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 265-286.
- HOWES, Carollee y Judith L. Rubenstein (1985), “Determinants of Toddlers’ experience in Day Care: Age of entry and quality of setting”, *Child Care Quarterly*, vol. 14, núm. 2, pp. 140-151.
- HOWES, Carollee y Phyllis Steward (1987), “Child’s Play with Adults, Toys, and Peers: An examination of family and child care influences”, *Developmental Psychology*, vol. 23, núm. 3, pp. 423-430.
- HOWES, Carollee, Claire E. Hamilton y Catherine C. Matheson (1994), “Children’s Relationship with Peers: Differential associations with aspects of the teacher child relationship”, *Child Development*, vol. 65, núm. 1, pp. 253-263.
- HOWES, Carollee, Ellen Galinsky y Susan Kontos (1998), “Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment”, *Social Development*, vol. 7, núm. 1, pp. 25-36.
- ISABELLA, Russell A. (1993), “Origins of Attachment: Maternal interactive behaviour across the first year”, *Child Development*, vol. 64, núm. 2, pp. 605-621.
- JENNING, Jennifer L. y Thomas A. DiPrete (2010), “Teacher Effects on Social/Behavioral Skills in Early Elementary School”, *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 135-159.
- KEMPPINEN, Kaarina, Kirsti Kumpulainen, Irma Moilanen y Hanna Ebeling (2006), “The Continuity of Maternal Sensitivity from Infancy to Toddler Age”, *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 199-212.

- KENNEDY, Janice H. y Charles E. Kennedy (2004), "Attachment Theory: Implications for school Psychology", *Psychology in the Schools*, vol. 41, núm. 2, pp. 247-259.
- KERSTEN-ALVAREZ, Laura E., Clemens M.H. Hosman, J. Marianne Riksen-Walraven, Karin T.M. Van Doosum y Cees Hoefnagels (2011), "Which Preventive Interventions Effectively Enhance Depressed Mother's Sensitivity? A meta-analysis", *Infant Mental Health Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 362-376.
- KIVIJÄRVI, Marja, Hannele Räihä, Anne Kaljonen, Tuula Tamminen y Jorma Piha (2005), "Infant Temperament and Maternal Sensitivity Behavior in the First Year of Life", *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 46, núm. 5, pp. 421-428.
- LOCK, Sarah Mary y Catherine Anne McMahon (2006), "Mothers Thoughts about their Children: Links between mind mindedness and emotional availability", *British Journal of Development Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 447-488.
- LOHAUS, Arnold, Heidi Keller, Juliane Ball, Cornelia Elben y Susanne Voelker (2001), "Maternal Sensitivity: Components and relations to warmth and contingency", *Parenting*, vol. 1, núm. 4, pp. 267-284.
- LOHAUS, Arnold, Heidi Keller, Juliane Ball, Susanne Voelker y Cornelia Elben (2004), "Maternal Sensitivity in Interactions with Three and 12-Month-Old Infants: Stability, structural composition, and developmental consequences", *Infant and Child Development*, vol. 13, núm. 3, pp. 235-252.
- MARSHALL, Nancy L. (2004), "The Quality of Early Child Care and Children's Development", *American Psychological Society*, vol. 13, núm. 4, pp. 165-168.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2001), "Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, núm. 5, pp. 637-648.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (1999), "Child Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life", *Developmental Psychology*, vol. 35, núm. 6, pp. 1399-1413.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2001), "Child Care and Children's Peer Interactions at 24 and 36 Months: The NICHD study of early child care and youth development", *Child Development*, vol. 72, núm. 5, pp. 1478-1500.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002), "Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD study of early child care and youth development", *American Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-164.
- OLHABERRY, Marcia (2011), "Interacciones tempranas madre-infante en familias monoparentales de bajos ingresos: atención de salas cuna en Chile y diferencias culturales en diadas chilenas y alemanas", en Leonardo Moreno, Paulina Saball, Mauricio Rosenblüth, Catalina Littin e Ingrid Padópolos (eds.), *Tesis País 2011. Piensa en un país sin pobreza*, Santiago de Chile, Fundación Superación de la Pobreza, pp. 148-183.
- PAGE, Melissa, Mari S. Wilhelm, Wendy C. Gamble y Noel A. Card (2010), "A Comparison of Maternal Sensitivity and Verbal Stimulation as Unique Predictors of Infant Social-Emotional and Cognitive Development", *Infant Behavior and Development*, vol. 33, núm. 1, pp. 101-110.
- PEARSON, Rebecca M., Jon Heron, Roberto Melotti, Carol Joinson, Alan L. Stein, Paul G. Ramchandani y Jonathan Evans (2011), "The Association between Observed Non-Verbal Maternal Responses at 12 Months and Later Infant Development at 18 Months and IQ at 4 years: A longitudinal study", *Infant Behavior & Development*, vol. 34, núm. 4, pp. 525-533.
- PEDERSON, David R. y Greg Moran (1995), "A Categorical Description of Attachment Relationships in the Mode and its Relation to Q-Sort Measures of Infant-Mother Interaction", en Everett Waters, Brian E. Vaughn, German Posada y Kiyomi Kondon-Ikemura (eds.), *Caregiving, Cultural and Cognitive Perspectives on Secure-Based Behavior and Working Models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Washington, D.C., The Society, vol. 2-3, serial núm. 244, pp. 247-254.
- PEDERSON, David R., Greg Moran, Carolyn Sitko, Kathy Campbell, Kristen Ghesquire y Heather Acton (1990), "Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort study", *Child Development*, vol. 61, núm. 6, pp. 1974-1983.
- PELCHAT, Diane, Jocelyn Bisson, Caroline Bois y Jean-François Saucier (2003), "The Effects of Early Relational Antecedents and other Factors on the Parental Sensitivity of Mothers and Fathers", *Infant and Child Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 27-51.
- PIANTA, Robert C. y Megan W. Stuhlman (2004), "Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School", *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 3, pp. 444-458.
- PILLAI Riddell, Rebecca, Lauren Campbell, David D. Flora, Nicole Racine, Laila Din Osmun, Hartley Garfield y Saul Greenberg (2011),

- “The Relationship between Caregiver Sensitivity and Infant Pain Behaviors across the First Year of Life”, *International Association for the Study of Pain*, vol. 152, núm. 12, pp. 2819-2826.
- SÁNCHEZ, Gabriela y Rafael Gómez (2010), “Diagnóstico de la educación parvularia: estudio de cincuenta centros educacionales de la Región Metropolitana”, Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos.
- SANTELICES, María Pía, Claudia Carvacho, Chamarrita Farkas, Francisca León, Francisca Galleguillos y Erika Himmel (2012), “Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: construcción y análisis preliminar de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A.”, *Terapia Psicológica*, vol. 30, núm. 3, pp. 19-29.
- SANTELICES, María Pía, Marcia Olhaverly, Carolina Pérez-Salas y Claudia Carvacho (2010), “Comparative Study of Early Interactions in Mother-Child Dyads and Care Centre Staff-Child within the Context of Chilean Crèches”, *Child: Care, Health and Development*, vol. 36, núm. 2, pp. 255-264.
- SHIN, Hyunjeong, Young-Joo Park, Hosihn Ryu y Gyeong-Ae Seomun (2008), “Maternal Sensitivity: A concept analysis”, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 64, núm. 3, pp. 304-314.
- SIMÓ, Sandra y Ana D’Ocon (2011), “La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad materna: su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 34, núm. 4, pp. 481-493.
- SKIBBE, Lori E., Carol McDonald, Frederick J. Morrison y Abigail M. Jewkes (2011), “Schooling Effects on Preschoolers Self-Regulation, Early Literacy and Language Growth”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, núm. 1, pp. 42-49.
- SMITH, Philip B. y David R. Pederson (1988), “Maternal Sensitivity and Patterns of Infant-Mother Attachment”, *Child Development*, vol. 59, núm. 4, pp. 1097-1101.
- SYLVA, Kathy (1994), “School Influences on Children’s Development”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, núm. 1, pp. 135-170.
- THOMPSON, Ross A. (2000), “The Legacy of Early Attachments”, *Child Development*, vol. 71, núm. 1, pp. 145-152.
- VAN DEN BOOM, Dymphna C. (1997), “Sensitivity and Attachment: Next steps for developmentalists”, *Child Development*, vol. 68, núm. 4, pp. 592-592.
- VAN IJZENDOORN, Marianne (1995), “Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview”, *Psychological Bulletin*, vol. 117, núm. 3, pp. 387-403.
- VIRMANI, Elita Farine Amini (2009), “Early Childhood Mental Health Consultation: A systematic approach to improving teacher sensitivity through ongoing professional development”, *ProQuest Dissertations and Theses*, en <http://udini.proquest.com/view/early-childhood-mental-health-pqid:1914618561/> (consulta: 12 de marzo de 2013).