

# PATRONES DE APEGO, PAUTAS DE INTERACCION FAMILIAR Y FUNCIONAMIENTO COGNITIVO (DE LOS 70 A LOS 90)

**M<sup>a</sup> JOSEFA LAFUENTE**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Universidad de Valencia

## Resumen

Numerosas investigaciones han comprobado que los niños con apego seguro son generalmente más inteligentes y presentan mejor rendimiento académico que aquellos que desarrollan un apego ansioso. Este trabajo revisa dos tipos distintos de investigaciones, aquellas que abordan directamente la relación entre la calidad del vínculo afectivo y un desarrollo cognitivo más o menos óptimo y aquellas otras que se centran en la relación entre la calidad de la interacción familiar y el funcionamiento intelectual, sin haber realizado una evaluación directa del apego. Por último se examinan los itinerarios que pueden establecer la conexión entre la calidad de la vinculación, la calidad de la interacción familiar y el desarrollo cognitivo.

**Palabras clave:** apego, vinculación, desarrollo emocional, relaciones padres-hijos, desarrollo cognitivo.

## Abstract

Many studies support that children with secure attachment are usually more intelligent and show a better academic performance than those attached in an anxious way. This paper reviews researches of two different types, the ones that directly approach the relationship between the quality of the affective bond and the cognitive development, and those emphasizing the relation between the quality of familiar interaction and the cognitive competence, without an explicit assessment of the attachment behavior. Finally, we test the paths which lead us to the connection among the quality of the affective bond, the quality of familiar interaction and the cognitive development.

**Key words:** attachment behavior, bonding, emotional development, parent-child relations, cognitive development.

## Introducción

Como en las encrucijadas de los caminos, existen puntos en los que confluyen dos o más áreas distintas de nuestro desarrollo, de forma que lo que ocurre en una de ellas acaba teniendo repercusiones en la otra. Nuestra revisión va a detenerse a examinar una de esas intersecciones, la del desarrollo afectivo con el desarrollo cognitivo.

La principal motivación para detenernos precisamente en esa intersección ha sido el lugar tan destacado que la orientación cognitivista ostenta actualmente dentro de la Psicología del Desarrollo, y la gran expansión y creciente importancia de la teoría del apego, reflejada en el número cada vez mayor de investigadores que se sienten atraídos a trabajar en este campo y en el incremento progresivo de la proporción de publicaciones dedicadas al tema.

La herencia genética es responsable en buena medida de nuestro desarrollo intelectual, pero las variables ambientales permiten que alcancemos la cima de nuestras posibilidades, o que cuando las circunstancias no han sido tan favorables, nos quedemos estancados en algún punto. Dentro de los variados influjos ambientales vamos a focalizar nuestra atención hacia la relación afectiva paterno-filial, asiento fundamental de los sentimientos de seguridad o inseguridad, que presiden respectivamente las vinculaciones de buena y mala calidad.

Los padres que tienen la sensibilidad necesaria para suministrar a sus hijos un trato adecuado, promueven lazos afectivos confiados y sus hijos acaban clasificándose en el grupo de apego seguro o grupo B (Ainsworth, 1978). Se trata de padres que les muestran cariño, los aceptan, comprenden y atienden sus necesidades de modo consistente, que respetan su individualidad, logran un buen equilibrio entre control y autonomía y dosifican adecuadamente la estimulación.

Los padres que carecen de sensibilidad tratan a sus hijos de forma inapropiada, fomentan relaciones afectivas ansiosas, y sus hijos acaban clasificándose en los grupos de apego inseguro. Estos progenitores pueden mostrar diferentes tipos de insensibilidad: los sujetos huidizos (grupo de apego A de Ainsworth) tienen padres a los que no les gusta el contacto físico, que enfatizan el rechazo, la retirada de apoyo emocional ante estados negativos de sus hijos, el control, las actitudes críticas, la frialdad, la rigidez e inexpresividad, y la sobrestimulación; los sujetos ambivalentes (grupo de apego C de Ainsworth) tienen padres que destacan por su deficiente capacidad de respuesta -respuestas escasas o inapropiadas-, su inconsistencia, la ineptitud para tratar con sus hijos y la infraestimulación; por último, los sujetos desorganizados o grupo de apego D (Main y Solomon, 1986) tienen padres, en su mayoría con historias infantiles de malos tratos, o con situaciones actuales de trastorno emocional grave o duelo no resuelto, que se perfilan como extremadamente negligentes, o protagonistas agentes de episodios de abuso físico o psicológico.

Nuestro estilo afectivo depende, pues, fundamentalmente del trato recibido de nuestras figuras de apego principales que, a su vez, deriva de las características personales de las mismas (sensibilidad-insensibilidad, accesibilidad-inaccesibilidad, flexibilidad-rigidez, etc.) en interacción con el temperamento del niño (temeroso, irritable, adaptable, etc.). Un progenitor algo insensible puede salir airoso con un hijo de temperamento fácil, y un progenitor sensible puede verse puesto a prueba por un niño de temperamento difícil.

Bell y Harper (1977) ya sugirieron un modelo de teoría de control en el que las interacciones padres-hijos tienden a regularse recíprocamente en función de su nivel de activación y de su adecuación. Cuando uno de los participantes de la interacción activa una conducta hasta el límite superior, el otro intenta atenuarla, mientras que cuando uno de ellos se sitúa en el límite inferior, el otro intenta estimularle.

Aunque los patrones de apego son el producto en gran parte de los estilos característicos de interacción en las díadas padres-hijos, no lo son de una forma exclusiva. Otros factores (relación entre los padres, circunstancias estresantes, número de hijos, etc.) pueden interactuar con los ya mencionados, de forma más pasajera o más estable, e influir también, aunque más modestamente, para determinar nuestro grado y clase de seguridad o inseguridad.

El riesgo de apego ansioso se va a ver potenciado, pues, por diversos factores, y puede verse incrementado si varios se simultanean y acumulan su impacto. Podemos citar entre ellos los siguientes:

- *Factores personales de los padres:* padres insensibles, muy estresados, con problemas en su relación, drogodependientes, con trastornos mentales, en proceso de divorcio, insatisfechos con su estatus laboral, etc.

- *Factores personales del hijo*: sexo, con mayor incidencia de inseguridad entre los varones cuando las circunstancias no son favorables (Belsky, 1986; Chase-Landsdale y Owen, 1987). Temperamento, suponiendo mayor riesgo la irritabilidad, el temor y la tendencia a la aflicción (Goldsmith y Alansky, 1987). Prematuridad y deficiencias físicas o psíquicas.

- *Factores de contextos extrafamiliares*: institucionalización en orfanatos mal atendidos, cuidado diurno en guarderías de mala calidad, hospitalización, separaciones imprevistas.

La mayoría de las investigaciones ha constatado que los niños con apego seguro suelen aventajar a los inseguros en numerosos aspectos del funcionamiento intelectual y que consecuentemente tienden a obtener mejor rendimiento académico que éstos últimos. Las diferencias suelen ser más abundantes e importantes respecto a ambivalentes y desorganizados que respecto al grupo de los huidizos (Lafuente, 1992).

Algunas investigaciones han abordado directamente la relación entre la calidad del apego y el desarrollo cognitivo, otras lo han hecho indirectamente al explorar la calidad de la interacción y su influencia en el desarrollo intelectual. Revisar estas últimas resulta también interesante, porque de la calidad de la interacción deriva la calidad del vínculo. Nuestro propósito es, pues, exponer los resultados obtenidos con cada uno de esos dos enfoques.

Hemos considerado el término desarrollo cognitivo en un sentido amplio, por lo que no nos hemos limitado a revisar los trabajos relativos a la medición de variables directamente relacionadas con el funcionamiento intelectual, como el C.I., la capacidad espacial, o la metacognición, sino también muchos otros que evalúan aspectos que pueden influir en aquél, como rasgos de personalidad, conducta exploratoria, etc.

La revisión que hemos realizado se remonta hasta el año 1972 y abarca hasta 1998. Las bases consultadas han sido el ERIC y el PsycLIT, y los términos utilizados en la búsqueda han sido los siguientes:

1. Attachment and ((cognitive development or intellectual development) in DE)
2. Styles of attachment .

Nuestra revisión de la literatura es necesariamente selectiva, pero suficientemente extensa para resultar representativa de la diversidad de hallazgos disponibles.

De los registros aportados por estas dos bases bibliográficas se han tenido en cuenta únicamente aquellos que se refieren a publicaciones periódicas y cuyo contenido se ajusta a las repercusiones del estilo de apego (seguro o inseguro) sobre el desarrollo cognitivo del sujeto. Se ha incluido, no obstante también información extraída de libros o actas de congresos que estaban accesibles. Del total de registros consultados solo el 37% cumplía estas condiciones, ya que no pudieron tenerse en cuenta los videos, tesis doctorales, documentos del Senado de los Estados Unidos, libros en general, documentos de ciertas fundaciones o instituciones nacionales o internacionales, o actas de congresos.

Una vez seleccionados los registros referidos a publicaciones periódicas tuvimos que eliminar aquellos que trataban los estilos de apego y el desarrollo cognitivo por separado, sin relacionarlos entre sí, así como aquellos que hablaban de apego, utilizando este término bajo otra acepción propia de filólogos y lingüistas.

Hemos podido comprobar una sensible disminución, durante los últimos años, en el número de trabajos dedicados a la temática que nos ocupa, junto a la proliferación, en ese mismo intervalo temporal, de investigaciones dedicadas a instrumentos para evaluar calidad de apego y a las asociaciones entre el estilo de apego y aspectos como relaciones de pareja, personalidad, patologías, diferencias culturales y violencia-delinuencia, en población preferentemente adolescente o adulta. No hemos tenido en consideración el año 1999 debido a que el vaciado de publicaciones no está completo, y realizada la última búsqueda en octubre de 1999, no había prácticamente trabajos nuevos para incluir.

## Investigaciones sobre calidad de apego y desarrollo cognitivo

Las investigaciones sobre las consecuencias de la calidad del apego en el desarrollo cognitivo registran las siguientes ventajas para el grupo seguro frente a los grupos de apego ansioso:

1. *Obtienen mejor cociente de desarrollo (CD), mejores cocientes intelectuales (CI), y mejor rendimiento académico.*

En algún trabajo se alude a la superioridad en aspectos concretos de la inteligencia, como en el de Hazen y Durett (1982) que *registra puntuaciones más altas en tareas de habilidad espacial*, durante el tercer año de vida. Sobre esta capacidad específica Van-den-Daele (1986) sugiere que el apego es uno de los organizadores que mediatizan entre las regulaciones organizadas más profundas y las conductas espaciales, siendo la calidad de la relación madre-hijo en los dos primeros años de vida un elemento clave para establecer la matriz básica cognitivo-afectiva del desarrollo posterior.

En la mayoría de las investigaciones se alude, sin embargo, al resultado obtenido en pruebas que miden variados aspectos del desarrollo intelectual. Se ha comprobado la superioridad de los apegados seguros en el segundo y tercer año de vida utilizando el cociente de desarrollo de Griffiths y la Escala Stanford-Binet (Bell, 1978, citado en Ainsworth et al., 1978; Connell, 1976, citado en Ainsworth et al., 1978), la Escala Bayley (Main, 1983; Artelt, Simo, Ziegenhain, y Rauh, 1994), y en niños de siete años, mediante la aplicación de las matrices progresivas de Raven (Jacobsen, Edelstein y Hofmann, 1994). Las diferencias de los seguros suelen ser más evidentes respecto a los inseguros resistentes e inseguros desorganizados, que respecto a los inseguros huidizos.

Van Ijzendoorn, Sagi y Lambermon (1992) informan de un estudio longitudinal con niños holandeses e israelitas, a los que se observa en la Situación Extraña con la madre, con el padre y con el cuidador profesional. Los niños seguros de la muestra holandesa puntuaron más alto que los inseguros en la Escala McCarthy en torno a los cuatro años, y los niños seguros de la muestra israelita puntuaron más alto que los inseguros en la prueba WPPSI, en torno a los cinco años.

Hortacsu (1994) en una investigación con niños turcos de 10 años encuentra que la calidad del apego, junto al nivel educativo de los padres son buenos predictores del rendimiento académico. En la misma línea la investigación longitudinal de Jacobsen y Hoffmann (1997), que realiza un seguimiento desde los siete a los quince años, proporciona un amplio apoyo a la hipótesis de que las representaciones de apego de los niños constituirán un buen predictor de la conducta y de la competencia escolar durante la infancia media y la adolescencia. Concretamente los niños clasificados como apegados seguros obtuvieron medias significativamente más altas en sus calificaciones escolares a lo largo de los cursos académicos evaluados.

Jacobsen et al. (1994) en una investigación anterior evaluaron la capacidad de razonamiento concreto y formal durante la niñez y la adolescencia (desde los 7 a los 17 años), en sujetos con distintas clases de apego. Para ello utilizaron una batería de tareas piagetianas: a la edad de siete años, se incluían tareas de conservación del número, sustancia, peso, superficie y longitud, cantidades continuas y discontinuas, el espacio bidimensional, inclusión de clase, clasificación verbal y multiplicación lógica. A las edades de nueve y doce años, se administraron las tareas de clasificación verbal y multiplicación lógica para determinar el razonamiento operativo concreto. Junto a ellas se utilizaron otras diez tareas para evaluar el razonamiento formal incipiente. Tres de esas diez tareas se relacionaban con compensación múltiple, otras tres con aislamiento de variables y tres más con la habilidad de razonamiento silogístico. Por último se incluyó también la tarea del péndulo. A los quince años se volvieron a administrar las diez tareas de razonamiento formal, y a los 17 las tareas de razonamiento silogístico, a una muestra de sujetos algo más reducida. Estos investigadores constataron que los sujetos que poseían una representación de apego seguro a los siete años mostraban una ejecución cognitiva mejor. Los

apegados inseguros desorganizados se mostraron especialmente inferiores en las tareas de razonamiento deductivo, excepto cuando la tarea tenía un contenido familiar.

Rodning et al. (1989) encuentran que los niños expuestos a las drogas en la etapa prenatal, se muestran afectivamente neutrales, no exhiben las conductas interactivas típicas del resto de los niños y la mayoría desarrolla apegos inseguros del tipo desorganizado o del tipo huidizo. Por otro lado, su funcionamiento intelectual es más bajo, porque aunque sus cocientes de desarrollo están dentro del rango promedio, son significativamente inferiores a los de los niños que no han sido expuestos a las drogas. Además, utilizan menos y más deficientemente el juego simbólico.

Somos conscientes de que la exposición prenatal a las drogas puede haber sido un factor decisivo para las repercusiones observadas en el funcionamiento intelectual de estos niños. Pero debe llamarse la atención sobre el hecho de que la pobre estimulación y el trato inadecuado posterior al nacimiento, que probablemente proporcione una madre drogadicta, puede haberles llevado a desarrollar un apego inseguro, que junto a esa exposición prenatal a sustancias nocivas, determinará las diferencias intelectuales respecto a los niños que carecen de esos problemas.

Otra investigación, que al igual que la anterior únicamente permite establecer una relación de tipo indirecto entre calidad de apego y competencia cognitiva, es la acometida por Verschueren, Marcoen y Veerle Schoefs (1996) con niños de cinco años. Su objetivo más inmediato era comprobar la relación entre el autoconcepto y la competencia física y cognitiva, y entre el autoconcepto y el concepto que el sujeto tiene de su figura de apego. Los sujetos que poseían un autoconcepto positivo solían incardinarse dentro de la categoría de apego seguro, y tendían a ser significativamente más competentes tanto a nivel físico como cognitivo, y a mostrar mejor adaptación a la institución escolar, que los que tenían un autoconcepto negativo.

2. *Manifiestan superioridad en algunos aspectos del lenguaje* (Connell, 1976, citado en Ainsworth et al., 1978; Main, 1983). Los apegados seguros en torno al año y medio de edad son superiores en su expresión oral, ya que tienen mayor vocabulario, emiten palabras de mayor longitud y pueden imitar más a menudo palabras dichas por su madre. De acuerdo con un trabajo de Meins (1998), realizado con niños de 20 meses, el vocabulario de los niños seguros incluye una proporción más elevada de nombres comunes y una proporción más baja de expresiones bloqueadas ("frozen phrases"), los seguros tienen vocabularios más amplios, y sus madres muestran mayor tendencia a atribuir significado a sus vocalizaciones tempranas.

En los trabajos citados, no se encuentran diferencias, en cambio, en la comprensión del lenguaje.

Es interesante señalar que en las investigaciones realizadas sobre el desarrollo cognitivo de niños institucionalizados en centros de mala calidad, y de niños sometidos a situaciones extremas de aislamiento, siempre se ha detectado que el aspecto del lenguaje que había experimentado mayor deterioro y que resultaba más difícil de recuperar era el productivo, mientras que en el aspecto receptivo la afectación era menor y eran mejores las expectativas de recuperación. Naturalmente los niños que han crecido en esas circunstancias suelen mostrar al mismo tiempo alteraciones en la esfera afectiva, que les convierten en candidatos muy probables al apego inseguro.

Existen investigaciones que abordan conjuntamente la competencia cognitiva y lingüística, como las siguientes:

La revisión de Van-Ijzendorp et al. (1995), en la que se analizan 25 estudios sobre calidad de apego - CI/CD y 7 estudios sobre calidad de apego y competencia lingüística. A partir de los datos revisados se concluye que existe una fuerte asociación entre calidad de apego y desarrollo lingüístico, y que también es significativa la relación entre calidad de apego y desarrollo cognitivo, aunque esta segunda asociación es algo más débil. La explicación de estos resultados

se asienta probablemente, según los autores de la revisión, en las mejores dotes de los progenitores seguros como “profesores” convirtiendo a sus hijos en unos estudiantes mejor motivados.

En un estudio de Morisset (1990) se examinaron las relaciones entre un entorno de alto riesgo y el desarrollo cognitivo y lingüístico, en niños de 1 a 3 años. Se consideraban factores de riesgo el estatus social de la familia, el funcionamiento psicosocial de la madre, y la calidad de la implicación diádica al año de edad. El desarrollo cognitivo y lingüístico se midieron con la Escala Bayley y la Escala de Lenguaje Preescolar, respectivamente. Pudo comprobarse que el apego seguro actuaba como un factor protector, consiguiendo que los niños que crecían en un entorno de alto riesgo no llegaran a verse tan perjudicados en su desarrollo cognitivo y lingüístico, pero únicamente en los casos más extremos.

3. Sus *episodios de juego simbólico* son *más prolongados y de nivel más alto* (Slade, 1987; Pipp, Easterbrooks y Harmon, 1992). La participación del niño en el juego simbólico le ayuda a progresar en sus conocimientos sobre las personas, objetos y acciones y le permite construir representaciones cada vez más sofisticadas sobre el mundo y sobre las relaciones entre los símbolos y sus referentes externos (Bornstein y Tamis LeMonda, 1995)

El grado de implicación de la madre en el juego constituye un elemento facilitador del juego simbólico, únicamente cuando los niños son apegados seguros. Es decir, que las madres de los niños bien vinculados son las únicas que muestran la habilidad de “estirar” de la goma del nivel de desarrollo potencial, consiguiendo tal y como apuntaba Vygotsky, que sus hijos logren, con ayuda de su experiencia, hacer cosas que aún no son capaces de hacer ellos solos. Meins (1997) en un libro dedicado a las relaciones entre la calidad del apego y el desarrollo social de la cognición destaca también la mayor habilidad de las díadas seguras para funcionar dentro de la zona de desarrollo próximo. Este mismo autor (Meins et al., 1998b) indica que los niños seguros de 31 meses tienen mayor capacidad para incorporar las sugerencias de juego del experimentador en sus secuencias de juego simbólico y muestran además una ejecución mejor en la tarea de transferencia imprevista de Wimer y Perner, al alcanzar los cuatro años. Sin embargo, Fein y Fryer (1995) objetan que las ganancias en el nivel de juego simbólico sólo se manifiestan en interacción con el adulto, pero no cuando el niño después juega en solitario.

4. Su *funcionamiento metacognitivo es más adelantado* a los seis años de edad (Main, 1991). La metacognición se refiere al conocimiento que cada uno tiene de las capacidades cognitivas propias y de las de los demás, y de la forma de autoregularlas y controlarlas para un rendimiento óptimo.

Hartup (1987), tomando como fundamento la teoría de Vygotsky y las investigaciones sobre interacción materno-filial, indica que probablemente la metacognición pueda ser de las capacidades más afectadas por la calidad de la relación made-hijo.

De Ruiter y Van Ijzendoorn (1993) justifican la relación entre la calidad del apego y el funcionamiento metacognitivo, en función de los modelos de trabajo internos. Indican que el modelo del seguro tiende a ser coherente, no contradictorio y no defensivo, mientras que el modelo del inseguro incluye modelos múltiples contradictorios, que son indicio de que la metacognición tiene que desarrollarse aún, o de que ha habido fallos en el control metacognitivo correctivo.

Moss, Parent, Gosselin y Dumont (1993) consideran que la identificación del problema, la planificación de estrategias, las rutinas de control y la evaluación de resultados son aspectos esenciales de la metacognición, e indican que las destrezas metacognitivas básicas se desarrollan entre los tres y los cinco años, encontrándose los preescolares, por lo tanto, en la zona de desarrollo próximo respecto al aprendizaje de dichas destrezas.

Estos investigadores manifiestan que para que el andamiaje del desarrollo metacognitivo sea adecuado, las madres deben elevar el nivel de dificultad algo más allá del nivel actual de su hijo y cederle control en la aplicación de estrategias de resolución de los problemas más

familiares. Por su parte, los hijos deben aceptar la orientación de sus madres. Tras observar a 37 díadas madre-hijo durante una tarea de planificación conjunta, cuando los niños estaban en torno a los 42 meses, comprobaron que los niños seguros utilizaban una proporción más alta de autocontrol y evaluación, y colaboraban más eficazmente con sus madres, ya que realizaban más conductas apropiadas a la meta de la tarea y la actividad madre-hijo se caracterizaba por una mayor economía. Los inseguros, en cambio, exhibían una proporción más elevada de conducta irrelevante para la tarea, a pesar de que las madres de estos últimos niños estaban tan centradas en la tarea como las de los seguros.

La actuación de las díadas seguras demuestra su mayor destreza para negociar una tarea conjunta, mientras que la mayor proporción de conducta irrelevante de los niños inseguros evidencia la menor probabilidad de que éstos consientan y persistan en compartir una meta común. Moss y col. (1993) concluyen, por lo tanto, que aunque en este estudio, al contrario de lo que se ha constatado en otros anteriores, no se observara mayor proporción de intercambios afectivos negativos en las díadas inseguras, la oposición se manifestaba en una considerable falta de sincronización. Es decir, que los niños inseguros, en lugar de negarse a colaborar abiertamente, dirigían la atención hacia actividades que no tenían nada que ver con las metas y directrices maternas.

5. Muestran *adelanto en el concepto de permanencia de los objetos y de las personas* (Ahmad y Worobey, 1984; Bell, 1978). Esta adquisición es importante desde la perspectiva de la autoconciencia, ya que a la emergencia de la distinción entre el propio yo y los otros, que tiene lugar en los tres primeros meses de vida, le seguiría la toma de conciencia sobre la permanencia del propio yo y del de los demás, paso previo a su vez para ir descubriendo las categorías del yo (edad, sexo, etc.).

La permanencia es también importante para que el niño tolere las separaciones, al ser consciente de que posteriormente va a poder recuperar la proximidad de su figura de apego. Esto favorece un engarce equilibrado entre apego y exploración, que le permite al niño separarse para investigar y por lo tanto favorece el aprendizaje.

6. *Son más precoces en el conocimiento de sí mismos y de los demás.*

El autoconcepto y el concepto de los demás son dos componentes cognitivos del modelo interno de relaciones, representación mental que proporciona los fundamentos para la organización posterior de la personalidad (Bartholomew, 1990).

El comienzo de la comprensión por parte del sujeto del autoconcepto y del concepto de los demás es un aspecto del desarrollo cognitivo y social que resulta fundamental en la regulación de la interacción socio-afectiva. Uno de los primeros indicios del conocimiento de sí mismo es *la capacidad de autorreconocimiento visual*. El apegado seguro se reconoce a sí mismo en el espejo, en torno al año y medio de edad, en proporción significativamente más alta (73%) que el apegado ansioso (27%). Los niños maltratados, que mayoritariamente muestran apegos ansiosos de tipo desorganizado, parecen estar evolutivamente retrasados en este aspecto (Schneider-Rosen y Cicchetti, 1984, 1991). En la investigación citada se utilizó el índice más común de autorreconocimiento visual, la "tarea de la marca roja en la nariz", en la que suelen fallar la mayoría de los niños menores de quince meses y que suelen realizar bien la mayoría de los que ya han cumplido los 24 meses.

Cicchetti (1996) sugiere la posibilidad de que el maltrato adelante la aparición del miedo, en la secuencia de emergencia de las emociones, acelerando el desarrollo del cableado de las vías neurales del afecto negativo en el cerebro y afectando así el desarrollo de la estructura, la organización y el funcionamiento cerebral.

Una investigación más reciente de Cicchetti, Rogosch, Toth y Spagnola (1997) comprueba que los hijos de madres con depresión unipolar, que presentaban las puntuaciones más bajas en seguridad, medida con el Q-Set de Waters, no eran capaces de reconocerse en el espejo y además también eran los que puntuaban más bajo en la Escala Bayley.

También puede estudiarse el desarrollo del sí mismo y de la conciencia de los demás, a través de las descripciones verbales que hacemos de nuestra persona y de los otros. Los niños con apego seguro muestran *mayor habilidad para hablar sobre los estados internos y los sentimientos de sí mismo y de los demás.*, y destacan especialmente sobre los inseguros en la comprensión de las emociones negativas (Cicchetti, 1991; Laible y Thompson, 1998). Esta capacidad está especialmente atrasada en los niños que han sufrido malos tratos, y que en la mayoría de los casos presentan un patrón desorganizado de apego (Beeghly y Cicchetti, 1996).

Por último, también podemos explorar el sí mismo y la conciencia de los demás indagando *la comprensión que el niño tiene de sus propias características y de las de los demás, y de sus propias acciones y de las de los demás.* Zahn-Waxler et al. (1984) encuentran que los hijos de madres o padres con trastorno bipolar desarrollan apegos inseguros y muestran déficits en la capacidad para adoptar la perspectiva de otra persona. En general, se han obtenido resultados que apoyan que los niños con apego seguro tienen un conocimiento más precoz y más complejo de sí mismos y de su madre que los inseguros considerados globalmente (huidizos+ ambivalentes+desorganizados), tanto en el dominio de las características como en el de las acciones.

En el dominio de las características las diferencias no eran significativas al año de edad, eran moderadamente significativas a los dos años y altamente significativas a los tres años, mientras que en el dominio de las acciones las diferencias fueron significativas en todas las edades exploradas (Pipp, Easterbrooks y Harmon, 1992). La literatura, en general, está de acuerdo en que los padres sensibles como están atentos a las señales de sus hijos y responden a ellas consistentemente consiguen que su prole desarrolle con más rapidez la comprensión del impacto que sus acciones tienen sobre las cosas y personas de su alrededor (“puedo conseguir esto, haciendo tal cosa”).

#### *7. Son más flexibles, abiertos, positivos y realistas en el procesamiento de la información.*

En una investigación de Kirsch y Cassidy (1997) se comprueba que el grupo de apego seguro se diferencia de los inseguros en su grado de atención hacia estímulos relacionados con el apego; tanto huidizos como ambivalentes tienden a excluir de su consciencia y procesamiento esta clase de estímulos, tratando así inconscientemente de evitar situaciones que podrían producirles aflicción.

Además, seguros y ambivalentes recuerdan mejor que los huidizos las historias en las que las figuras de apego responden a señales y necesidades, y los seguros recuerdan mejor que los ambivalentes las historias que hablan de rechazo, mostrándose así: 1º la tendencia a que los sujetos, en general, recuerden mejor lo que es consistente con sus esquemas previos, 2º a que excluyan defensivamente las historias elicitoras de sufrimiento, y 3º a que los individuos seguros se muestren más flexibles y abiertos en el procesamiento de la información, al recordar tanto la información que es congruente como la que es incongruente con sus esquemas.

Grossmann y Grossmann (1993, p. 551-552) llaman la atención sobre la importancia que tiene ser receptivos a todo tipo de experiencias, sea del signo que sean, para nuestra organización emocional y cognitiva:

*“La incapacidad para integrar emociones positivas y negativas en una estrategia de afrontamiento general positiva priva a las personas de la flexibilidad de una organización emocional en la que emociones positivas y negativas sirven como valoraciones realistas de una situación dada. Obviamente una organización emocional que incorpora todas las representaciones emocionales de las experiencias reales, tanto positivas como negativas, contiene más elementos y representa un orden organizacional más elevado que un sistema organizacional que se basa en percepciones selectivas y en la inaccesibilidad a representaciones emocionales importantes de distintos aspectos de la realidad.*

*Nuestro hallazgo de que niños de tan solo tres años y medio con experiencias emocionales diferentes muestran diferentes grados de conflicto, así como diferentes*



*capacidades para concentrarse en tareas difíciles, muestra que una organización emocional mal integrada puede alterar el funcionamiento intelectual"*

En otra investigación de Suess, Grossmann y Sroufe (1992) los sujetos debían indicar qué clase de intenciones tenía el protagonista de una historia. Estas intenciones a veces estaban claras y en otras resultaban ambiguas o el comportamiento era accidental. Los seguros tendieron a mostrar representaciones más realistas y mejor intencionadas. También Mathew et al. (1995) comprueban en una muestra de adolescentes encarcelados, de trece a diecisiete años, que los estilos de apego inseguro se asocian con la tendencia a realizar atribuciones sesgadas sobre intenciones hostiles en situaciones sociales neutras o ambiguas.

Por último, en otro estudio de Cassidy, Kirsh, Scolton y Parke (1996) se comprueba que ante historias en las que se produce un suceso negativo por obra de un sujeto cuyo propósito es ambiguo, los niños seguros y ambivalentes, pero especialmente los seguros, muestran representaciones más positivas que los huidizos. Esos últimos proponen soluciones y representaciones denotativas de actitudes más hostiles.

En un reciente trabajo de Laible y Thompson (1998) se justifican las mayores dificultades de los apegados inseguros (niños de dos años y medio a seis años) para comprender las emociones negativas, basándose en una capacidad selectiva de procesamiento, que evitaría activamente la entrada de experiencias negativas, por su naturaleza amenazadora.

Por otra parte, Cicchetti (1996), apoyado por Bretherton (1996), aventura la hipótesis de que frente al modelo de trabajo del apegado seguro, el niño maltratado, que con frecuencia exhibe un apego desorganizado, tenga un modelo defensivo de "No-trabajo", un modelo cerrado que interprete toda la conducta de acuerdo con el modelo existente, que hipersensibiliza al sujeto ante los estímulos amenazadores y que impide la exploración cognitiva de alternativas comportamentales. Se trataría de una estrategia cognitiva preconsciente, para no tener que enfrentarse con afectos negativos y amenazadores. Si bien dicha estrategia puede resultar potencialmente adaptativa en el contexto familiar, podría resultar desadaptativa en otros contextos, porque le impedirá al niño maltratado incorporar información alternativa sobre sí mismo y sobre los demás, impidiéndole cualquier clase de cambio.

8. *Poseen mayor inteligencia social*, reflejada en la conducta de juego y en las interacciones sociales, especialmente cuando se plantea una situación conflictiva y tienen que recurrir a alguna estrategia de resolución de problemas (Frankel y Bates, 1990).

Los apegados seguros son más competentes en el manejo de las interacciones sociales, mientras que los inseguros desorganizados pueden mostrar conductas hostiles con mayor frecuencia (Waters, Wippman y Sroufe, 1979; Urban, Carlson, Egeland, y Sroufe, 1991; Suess et al., 1992; Lyons, Alpern y Rapacholi, 1993). Los seguros se involucran más en los juegos, se muestran más alegres y juguetones con un compañero de juegos adulto, y con la persona que les somete a algún tipo de pruebas, mientras que los apegados ansiosos evitan activamente al compañero de juego adulto en muchos casos.

Cohn (1990), utilizando una muestra de clase media, encuentra diferencias significativas entre seguros e inseguros en competencia social, pero únicamente para los niños, y especialmente respecto a los del grupo resistente C. Esta diferencia de género ya aparecía en la muestra, también de clase media, de Lewis, Feiring, McGuffog y Jaskir (1984). En cambio, en otras investigaciones realizadas con muestras de alto riesgo, la asociación entre inseguridad de la vinculación y menor competencia social se hace extensiva tanto a niños como a niñas (Erickson, Sroufe y Egeland, 1985).

Wartner, Grossmann, Fremmer Bombik y Suess (1994) indican que niños alemanes de seis años clasificados como seguros se mostraron más competentes en la calidad de su juego. Debe destacarse que mientras los desorganizados se distribuyeron a partes iguales entre los grupos de competentes e incompetentes, la mayoría de los huidizos se clasificó en el grupo de los incompetentes.

La conducta que mejor diferenciaba a los seguros de los inseguros era la duración de la concentración durante el juego. Además, los seguros se mostraban más competentes e independientes en la resolución de conflictos con sus iguales que los huidizos y desorganizados (el grupo de ambivalentes era excesivamente reducido como para realizar comparaciones). Los niños de los grupos inseguros era mucho más probable que buscaran la ayuda y proximidad del profesor en situación de conflicto. Otra importante diferencia entre los seguros y los inseguros, sobre todo si eran huidizos, residía en que los seguros daban una interpretación adecuada en una tarea de percepción social y los inseguros en su mayoría la interpretaban de forma inapropiada.

*En la etapa adulta los seguros son también más hábiles para encontrar estrategias adecuadas para la resolución de problemas interpersonales*, mostrando así continuidad respecto a la etapa infantil en la superioridad de su inteligencia social (Davila, Hammen, Burge, Daley y Paley, 1996). La autoestima global actúa como variable mediadora de la relación entre calidad de apego y estrategias de resolución de problemas.

El hecho repetidamente constatado de que los sujetos con apego inseguro se desenvuelven peor en sus relaciones con los demás tiene que estar determinado por las connotaciones negativas de los diversos componentes de su modelo interno de relaciones (autoconcepto, concepto de los demás, recuerdos, expectativas...). Pero no debe pasarse por alto que, tal y como apuntábamos más arriba, los inseguros podrían estar desarrollando un patrón de atención y de memoria excluyente de eventos y formas de actuación (ser respondiente, por ejemplo) que tiendan a rememorar experiencias desagradables de su historia de interacción. Este patrón podría estar contribuyendo también a que exhiban comportamientos que pueden disgustar a los demás, como aversión, susceptibilidad, hostilidad, agresión etc.

*9. Revelan cierta superioridad en la conducta exploratoria* (Main, 1983; Hazen y Durrett, 1982; Belsky, Garduque y Hrcir, 1984; Cassidy, 1986; Grossmann y Grossmann, 1991). El niño seguro utiliza a su figura de apego como una base de seguridad, la confianza que tiene en su disponibilidad física y psicológica le ayuda a atreverse a explorar independientemente.

Los apegados seguros, evaluados durante el segundo y tercer año de vida, presentan fragmentos de conducta exploratoria más largos y se implican más intensamente en ellos; exploran más independientemente y tienen patrones de exploración menos restringidos que los apegados ansiosos; muestran mayor interés, placer y atención hacia los objetos, atienden más a los detalles de objetos complejos, juegan de forma más concentrada, y en conjunto, tienen mayor facilidad para desenvolverse en su entorno. Todo esto favorece el dominio sobre las cosas, y promueve un sentido evolutivo de eficacia.

*10. Presentan mayor interés y destreza lectoras*, en torno a los 5 años y medio (Bus y Vanlizandoorn, 1988a y 1988b; Buss, 1993). Esta ventaja de los niños seguros está estrechamente conectada con la anterior, ya que el material escrito no deja de ser un objeto nuevo a explorar.

Se apunta la posibilidad de que sea la mayor confianza de las madres de los niños seguros en las capacidades de sus hijos, la que les lleva a insistir más en la lectura propiamente dicha, cuando aún son pequeños, que en el comentario de las ilustraciones. Pero también influyen las actitudes más disciplinadas y cooperativas, de mayor interés, atención, esfuerzo y concentración de estos niños, cualidades que facilitan el proceso de adquisición de este aprendizaje básico.

Hablando en términos evolutivos, cuando el niño es muy pequeño se insiste más en la interpretación y explicación de imágenes y relatos, pero a medida que el niño crece se va desplazando el énfasis hacia los aspectos formales del lenguaje escrito. Las díadas con apego seguro están, pues, adelantadas evolutivamente respecto a las díadas con apego ansioso, y las madres de esas díadas muestran al mismo tiempo capacidad de anticipación (ver apartado siguiente, punto 4) y un buen andamiaje, ya que sintonizan mejor con las necesidades de sus hijos, les instruyen a un nivel más alto, actuando en la zona de desarrollo próximo, y participan con mayor frecuencia en sesiones de lectura.

11. *En la etapa adulta es mejor su rendimiento laboral.* Hardy y Barkham (1994) constatan que los apegos inseguros pueden ser uno de los factores que contribuyan a originar dificultades en el ámbito laboral, favoreciendo el desarrollo de mayor percepción de estrés en el mismo. Al examinar las diferencias en el origen de dicho estrés entre los dos tipos más comunes de apego inseguro adulto (preocupado y huidizo), se comprobó que en los preocupados procedía de la ansiedad sobre la ejecución del trabajo, mientras que en los huidizos se relacionaba fundamentalmente con la preocupación por las horas de trabajo y por dificultades experimentadas en las relaciones con otras personas, tanto en el ámbito laboral como en la vida social.

Que el preocupado muestre ansiedad respecto a la ejecución, puede ser un resultado muy interesante desde el punto de vista de las relaciones entre calidad de apego y desarrollo cognitivo, ya que tener dudas sobre las propias capacidades redundaría negativamente sobre el provecho que se extrae de las mismas. Un trabajo de Bringle y Bagby (1992) apunta en este mismo sentido, al encontrar que los adultos huidizos muestran puntuaciones bajas en autoestima social, pero no en la autoestima vinculada a la ejecución, es decir, que compensan su sensación de no ser bien valorados en las interrelaciones personales sociales con un sentimiento de mayor valía en sus logros laborales. En cambio, los adultos preocupados presentan puntuaciones bajas precisamente en autoestima de ejecución.

12. *Exhiben cualidades personales favorables al desarrollo cognitivo.*

Pueden citarse las siguientes: elevada autoestima (Kestenbaum, Farber, y Sroufe, 1989; Jacobsen et al., 1994; Jacobsen y, 1997), entusiasmo, persistencia (Frodi, Bridges y Grolnick, 1985; Frankel y Bates, 1990), curiosidad, fuerza moral del ego (Matas, Arend y Sroufe, 1978; Arend, Gove, y Sroufe, 1979; Waters, Wippman y Sroufe, 1979), autocontrol adecuado, flexibilidad, ingenio (Arend, Gove, y Sroufe, 1979), menor tendencia a la frustración, ausencia de dificultades en el aprendizaje y en el juego (Barrett y Trevitt, 1991), respuesta más adecuada a las instrucciones cuando se les dirige en una tarea (Matas, Arend y Sroufe, 1978), conducta más eficaz en las situaciones problemáticas, tendencia a cooperar (De Ruiter y Van Ijzendoorn, 1993; Bretherton, Golby y Cho, 1997) en contextos familiares y extrafamiliares.

13. Nos parece fundamental también mencionar que *algunas investigaciones sobre la etapa prenatal*, aunque no establezcan una correspondencia directa entre calidad de apego y desarrollo cognitivo, *muestran que las conductas precursoras de una vinculación de buena calidad - sentir afecto por el no nacido, desear el embarazo- resultan buenas predictoras de un desarrollo cognitivo adelantado.*

Por ejemplo, cuando se comprueba una buena vinculación entre los futuros padres y el no nacido en la etapa prenatal, puede pronosticarse un *desarrollo motor más adelantado.* (Mehl, 1992). Es importante resaltar que, tal y como puso de manifiesto Piaget, el desarrollo cognitivo arranca de las primeras experiencias motrices y sensoriales.

Además, cuando el embarazo ha sido planeado y deseado se encuentran indicios de mayor apego postnatal y nivel cognitivo más elevado (Roe y Drivas, 1993), valorándose éste último por la *precocidad en la discriminación vocal madre-extraño.* Niños de tan solo tres meses daban sistemáticamente una respuesta excitatoria (mayor tasa de vocalización) ante la madre y una respuesta inhibitoria (menor tasa de vocalización) ante el extraño. Normalmente un embarazo planeado suele conllevar una actitud más positiva hacia el niño, lo que constituye una buena garantía de un trato adecuado posterior al nacimiento, y la base para un vínculo seguro.

En algunas investigaciones no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de apego en inteligencia (Bell, 1978 con niños de 24 meses, utilizando la Escala Bayley, citado en Ainsworth, 1978; Connell, 1976 con niños de 30 meses, utilizando la Escala Stanford-Binet, y con niños de 14 meses utilizando la Escala de Desarrollo de Cattell, citado en Ainsworth et al., 1978; Matas, Arend y Sroufe, 1978), en capacidad exploratoria (Tracy, Farish y Bretherton, 1980, citado en De Ruiter y Van Ijzendoorn, 1993), en el nivel de juego simbólico (Main, 1983),

o en atención (Wilson y Constanzo, 1996). Puede haber influido en esta disparidad respecto a las investigaciones que acabamos de revisar, cierta inestabilidad en las clasificaciones de apego durante los primeros años de vida, y el planteamiento concurrente o no concurrente de los aspectos sometidos a valoración y comparación. Pero también podría deberse a la composición de las muestras, en unos casos debido a la extracción social (clase media frente a clases bajas, población normal o con factores de riesgo), en otras debido a la escasa proporción de sujetos en alguno de los grupos de apego, o a la escasa proporción de inseguros que condiciona a veces su agrupamiento: no es lo mismo plantear una comparación entre B, A, C y D, que realizar una comparación B frente a No-B (A+C+D). Además aunque las diferencias no llegaran a ser significativas, en muchas ocasiones las comparaciones eran favorables a los apegados seguros.

## **Investigaciones sobre calidad de interacción y desarrollo cognitivo**

Se han llevado a cabo también numerosos trabajos centrados en el análisis de la influencia que tiene el entorno familiar en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento escolar. La valoración de ese entorno se ha realizado casi siempre con la Escala Home, que mide esencialmente el tipo de trato afectivo y de cuidados que recibe el niño de sus padres, el clima emocional de armonía o conflicto que predomina, la calidad y diversidad de las experiencias y oportunidades que le proporcionan, las características físicas y materiales del entorno físico, y el tipo de control que se ejerce sobre el mismo.

Tienen importancia para el desarrollo cognitivo el entorno temprano, el entorno contemporáneo y la estabilidad de los sucesivos entornos (Caldwell, Elardo y Elardo, 1972; Bradley y Caldwell, 1984; Bradley, Caldwell y Rock, 1988). Un entorno temprano con un clima afectivo apropiado otorga al sujeto un sentimiento de confianza básica en su medio, que puede ir extrapolando de unos contextos a otros, por ejemplo de la familia a la escuela. Además, si se han proporcionado al niño en ese entorno temprano los juguetes, objetos y actividades apropiados para el desarrollo de sus habilidades, se habrá despertado en él el interés por aprender en lo sucesivo.

Mientras el impacto del entorno temprano sobre el desarrollo cognitivo actual del niño se reduce a medida que pasa el tiempo, la influencia del comportamiento de sus padres va aumentando progresivamente, porque aumenta la sincronización entre padres e hijos, queda facilitada la comunicación recíproca por medio de los progresos en el lenguaje y se incrementa la capacidad del niño para una auténtica interacción social.

La importancia del entorno contemporáneo reside en que si en él existe un clima emocional adecuado y estimulación para participar en experiencias enriquecedoras variadas se favorecerá igualmente el desarrollo intelectual del sujeto, pudiéndole compensar de un entorno previo más deficitario.

Por último, es conveniente que si las interacciones son positivas, sean constantes y consistentes a lo largo del tiempo, para que vayan acumulando su impacto. En otras palabras, es aconsejable que exista una estabilidad, en el sentido positivo, de los sucesivos entornos.

El apoyo empírico a la relación entre la calidad de la interacción y el desarrollo cognitivo ha sido a veces bastante contundente y, en ocasiones más débil o únicamente parcial, pero en conjunto parece que queda demostrado que las características del entorno familiar que más favorecen un buen desarrollo cognitivo y social son las siguientes:

1. *Sensibilidad parental* (Bakeman y Brown, 1980; Jones, Rickel y Smith, 1980). La sensibilidad abarca atención a las señales y demandas del niño, interpretación adecuada de las mismas y respuesta ajustada e inmediata. Los progenitores sensibles captan el grado de implicación del niño en cada actividad, contexto y circunstancia (Tomasello y Farrar, 1986; Akhtar, Dunham y Dunham, 1991), y proporcionan apoyo a sus intereses y necesidades, sobre todo a las emocionales, mediante respuestas apropiadas y rápidas (Bornstein y Tamis-LeMonda, 1989).

Como puede apreciarse, la sensibilidad reúne tres competencias: capacidad de atención, capacidad interpretativa y capacidad de respuesta. Algunas investigaciones han examinado por separado alguna de esas competencias, y aún consideradas aisladamente, han mostrado su influencia en ciertos aspectos del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, en el estudio de Lewis (1993) se aprecia que la capacidad de respuesta materna, evaluada entre los 3 y 5 meses de edad del niño, resulta un buen predictor de todas las subescalas McCarthy, excepto de la de memoria, produciéndose la asociación más intensa respecto a la de ejecución perceptiva, y Lewis y Goldberg (1969) y Dunhan y Dunhan (1990) observan que la falta de capacidad de respuesta en las madres con depresión, es un elemento clave que afecta negativamente al desarrollo cognitivo de los niños, e incrementa la probabilidad de apego inseguro (Murray, 1992).

Estos últimos datos ponen de relieve la vulnerabilidad de la conducta sensible, que puede resentirse en interacción con variadas circunstancias adversas. Murray, Fiori-Cowley y Hooper (1996) estudian algunas situaciones que pueden afectar negativamente a la interacción madre-hijo, con repercusión sobre otras esferas. Encuentran que el nivel de efectos negativos va en aumento en el siguiente orden: madres sin depresión afectadas por circunstancias adversas, madres deprimidas sin circunstancias adversas y madres deprimidas con circunstancias adversas. Todas ellas se mostraban menos sensibles -menos empáticas y más rechazadoras- que las madres sin depresión y sin circunstancias adversas. Las madres más sensibles, menos distantes y más activamente implicadas con el niño tenían hijos que puntuaban más alto en la Escala Bayley

A partir de los 20 meses, la sensibilidad emocional de la madre, junto a su capacidad de respuesta verbal son buenos predictores, de la competencia cognitiva y social del niño (Bakeman y Brown, 1980). Crockenberg (1983) indica que responder a las necesidades emocionales del niño puede influir para hacerle más persistente ante las dificultades y lograr así que ejecute mejor y más eficazmente sus tareas. En su investigación con niños de 21 meses pronostica que los pequeños cuyas madres durante el primer año de vida responden a la incomodidad, el peligro, la aflicción, etc., y al mismo tiempo, les proporcionan una estimulación contingente, puntuarán más alto en tests estandarizados como la Escala Bayley.

Stevenson y Lamb (1979) también encuentran una relación significativa entre la capacidad de respuesta emocional y verbal de la madre y el funcionamiento cognitivo medido por la Escala Bayley y las Escalas Ordinales de Desarrollo Psicológico, pero únicamente para los primogénitos, que sin duda son los que en mejor situación se encuentran para ser atendidos por sus padres.

La sensibilidad también supone acertar en las actividades, juegos, etc. que se proponen al niño. Tener la habilidad de imaginar con acierto qué es lo que puede interesarle a un niño de corta edad puede beneficiarle doblemente ya que, tal y como apuntan Landry y col. (1997), dada su limitada capacidad de procesamiento de la información, representa una buena ayuda que el adulto no le obligue a desviar la atención hacia cosas que en ese momento no constituyen su foco de interés. Además, con esta forma de actuar, el niño recibe el mensaje de que sus intereses son importantes, de que se respetan sus iniciativas, y de que él ejerce un papel activo en las interacciones. Este mismo mensaje aparece ya en Fein y Fryes (1995) cuando indican que la intrusividad de las madres se relaciona negativamente con el juego del niño, mientras que una respuesta adecuada e inmediata a los intereses expresados por éste, contribuye a ampliar y a elaborar la implicación simbólica, a inculcarle al niño sentimientos de autoeficacia y a motivar su exploración del medio y su aprendizaje.

También Bornstein y Tamis-LeMonda (1995) apuntan en esta dirección, al decir que sus investigaciones demuestran que las interacciones maternas que muestran una capacidad de respuesta contingente hacia las actividades del niño, fomentan ganancias actuales y futuras en las capacidades representativas, mientras que las actividades intrusivas, incluidos los intentos de desviar la atención del niño de un tópico de interés, no están relacionadas o lo están negativamente con los progresos en tales capacidades.

En las investigaciones de Landry y col. (1996 y 1997) se demuestra que la sensibilidad materna para mantener en lugar de reorientar los intereses del niño, resulta especialmente eficaz para incrementar el juego exploratorio y las destrezas lingüísticas de sujetos que suelen mostrar un desarrollo social y cognitivo más lento, como por ejemplo niños nacidos con muy bajo peso, y más aún si son de alto riesgo, o niños prematuros (Smith, Landry, Swank, Baldwin, Denson y Wildin, 1996).

Es importante destacar que la sensibilidad queda bajo la influencia de las concepciones, creencias y conocimientos que los padres del niño tienen sobre los hitos del desarrollo. Estas concepciones y conocimientos les llevan a estructurar de diferentes formas el entorno, y esa estructuración, a su vez, produce efectos sobre el funcionamiento cognitivo del niño (Clarke-Stewart, 1973; Epstein, 1980; Stevens, 1984; Benasich y Brooks-Gunn, 1996).

Los padres más sensibles, al prestar mayor atención a sus hijos pueden tener un conocimiento más exacto de sus intereses y capacidades, lo que les ayudará a sacar mayor partido de las mismas, y contribuirá a que el desarrollo cognitivo de sus hijos sea más favorable. En esta línea, diversos estudios encaminados a comprobar la conexión existente entre lo que los padres creen acerca de las capacidades de sus hijos y aquello de lo que realmente sus hijos son capaces, han puesto de manifiesto que, en general, los padres que son más exactos en la evaluación de sus niños tienen hijos con mejor desarrollo cognitivo (Hunt y Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1986; Miller, Manhal y Mee, 1991). Una de las explicaciones ofrecidas por algunos de estos investigadores apunta hacia la posibilidad de que mediante un mayor conocimiento del niño, sus padres conseguirán una mejor sincronización entre sus esfuerzos al enseñarle y el nivel de desarrollo del mismo.

*2. Aceptación del niño, actitud afectuosa y de apoyo hacia el mismo* (Jones, Rickel y Smith, 1980; Olson, Bates y Bayles, 1984). Para crecer necesitamos una buena alimentación y cierta dosis de aire, sol y ejercicio físico, pero también es indispensable una adecuada dieta emocional. De ella depende en parte el crecimiento en estatura y peso -no olvidemos el denominado síndrome del fracaso para crecer-, pero sobre todo el crecimiento en madurez, seguridad, satisfacción e inteligencia.

Loher (1988) diferenció entre atmósfera emocional cálida, agradable, objetiva, inconsistente y tensa y encontró que una atmósfera emocional hogareña de buena calidad a la edad de tres años se relacionaba positivamente con el índice cognitivo general del niño, valorado con la Escala McCarthy. A los tres años y medio enfrentó a esos mismos niños a una tarea demasiado difícil para su edad, y aquellos que provenían de una atmósfera emocional más positiva mostraron una conducta verbal más competente, mientras que los procedentes de hogares con atmósfera emocional más negativa manifestaban conductas aversivas, autoevaluaciones verbales menos positivas, menos conducta de juego, intentaban obtener ayuda de forma más inmadura, y se mostraban más estresados.

Estrada (1987) en un estudio longitudinal, que a diferencia de muchos otros controla el coeficiente intelectual de la madre, pone de manifiesto la relación entre la calidad afectiva de las relaciones madre-hijo en la etapa preescolar y el rendimiento escolar a los doce años.

La actuación cariñosa de la madre, reconociendo los deseos de su hijo y prestándole apoyo siempre que lo necesita, se corresponde con la tendencia del niño a adoptar estrategias de afrontamiento en la resolución de problemas personales. En cambio, una actuación coercitiva, controladora y restrictiva, aboca al niño a evadirse del problema, sin intentar ningún tipo de negociación (Jones, Rickel y Smith, 1980), y dificulta su progreso cognitivo (Bornstein, 1989; Clarke-Stewart, 1973).

Un estudio reciente, realizado con adolescentes de doce años y medio (Rueter y Conger, 1998), en el que se tienen en cuenta la suma de los comportamientos interactivos de ambos padres con su hijo adolescente, pone de manifiesto que una conducta parental negativa (conducta hostil, amenazadora, inconsistente) se asocia con el declive de las destrezas del

adolescente para resolver problemas, mientras que una conducta parental positiva (conducta comunicativa, asertiva, cariñosa, de apoyo emocional, recompensante) se asocia con el incremento de las destrezas de resolución de problemas del adolescente. Estos datos nos llevan a concluir que las actitudes maternas y paternas de aceptación, afecto y apoyo constituyen la cimentación esencial para una buena inteligencia emocional.

3. *Estimulación contingente, variada y bien dosificada*, es decir, la clase de estimulación que sea más apropiada en cada nivel de edad y en cada circunstancia. Por ejemplo, para los más pequeños la estimulación más contingente suele ser sonrisa y contacto visual (Crockenberg, 1983), y en cambio algo más adelante resulta más eficaz la estimulación verbal y objetal (Olson, Bates y Bayles, 1984), o proporcionarles juguetes interesantes y actividades apropiadas.

En una investigación de Clarke-Stewart se encuentra potenciado el coeficiente intelectual de niños de 16 y 22 meses, medido con la Escala Bayley, por la estimulación verbal y material procedente de la madre, por la elección por parte de la misma de ciertas actividades intelectuales y por la implicación del padre en el juego.

4. *Capacidad para anticiparse al desarrollo equilibradamente* (Trad, 1993).

Nos referimos a la habilidad para imaginar qué destrezas va a exhibir el niño casi de inmediato (andar, comer solo, leer, etc.), y aprovechar la interacción con él para irle familiarizando con ellas. No es adecuado anticiparse por exceso, antes de que el niño esté preparado evolutivamente para ello, ni tampoco dejar de realizar suficientes ejercicios de anticipación cuando eso es lo acertado. Utilizando términos vygotskianos se trataría de manejar con soltura y precisión la zona de desarrollo próximo.

5. *Control-autonomía adecuados sobre el niño y su entorno* (Olson, Bates y Bayles, 1984). Los padres tienen que ir soltando la rienda gradualmente en función del grado de madurez, el temperamento y la clase de contextos que su hijo frecuenta. Es importante para favorecer el desarrollo cognitivo y social que, en el marco de la interacción paterno-filial, el sujeto sienta que tiene un cierto grado de control (Landry et al., 1997) y que participa activamente, porque de este modo se le impulsará a ser más cooperativo. Pero no sólo es aconsejable dosificar bien el control sobre el niño, sino también contribuir a crear un entorno que le ayude a progresar, en el que las notas dominantes sean: juguetes apropiados, actividades interesantes, ausencia de conflictos, una atmósfera tranquila, estable y no demasiado restrictiva, ni punitiva.

No resulta conveniente recurrir con frecuencia al castigo como método disciplinar. Diversas investigaciones constatan que las prácticas educativas en las que existe una ausencia de reciprocidad, como restringir, castigar o amenazar, tienen efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo y social (Landry y Chapieski, 1989; Landry, Chapieski, Richardson, Palmer y Hall, 1990; Crockenberg y Litman, 1990; Weiss, Dodge, Bates y Petit, 1992).

La última investigación de Landry y col. (1997) constata menor progreso cognitivo, lingüístico y menores habilidades sociales cuanto más elevadas son las proporciones de conducta restrictiva. Estos efectos son más marcados en niños de bajo peso al nacimiento y elevado riesgo médico, que en niños de bajo riesgo y en los nacidos a término. Impedir continuamente que el niño actúe, le hará dudar de sí mismo y de sus capacidades, dificultando que adquiera autonomía en sus aprendizajes a un ritmo normal.

Podría decirse que el caso más extremo de control negativo, de punitividad y de ausencia de sensibilidad es el de los padres maltratadores. Aber y Allen (1987) manejan un constructo denominado "disposición segura para aprender", que es un factor compuesto de elevada curiosidad pictórica, elevada motivación para buscar variaciones en una tarea, y madurez cognitiva, y descubren que los niños maltratados tienen significativamente menos "disposición segura para aprender", que los niños no maltratados de cualquier nivel social.

6. *Orientaciones claras y apoyo emocional durante la realización de tareas* (Crowell y Feldman, 1988). Las madres de los apegados seguros suelen mostrar este tipo de comportamiento, ofreciendo a sus hijos unas directrices claras y animándoles en todo momento a proseguir la

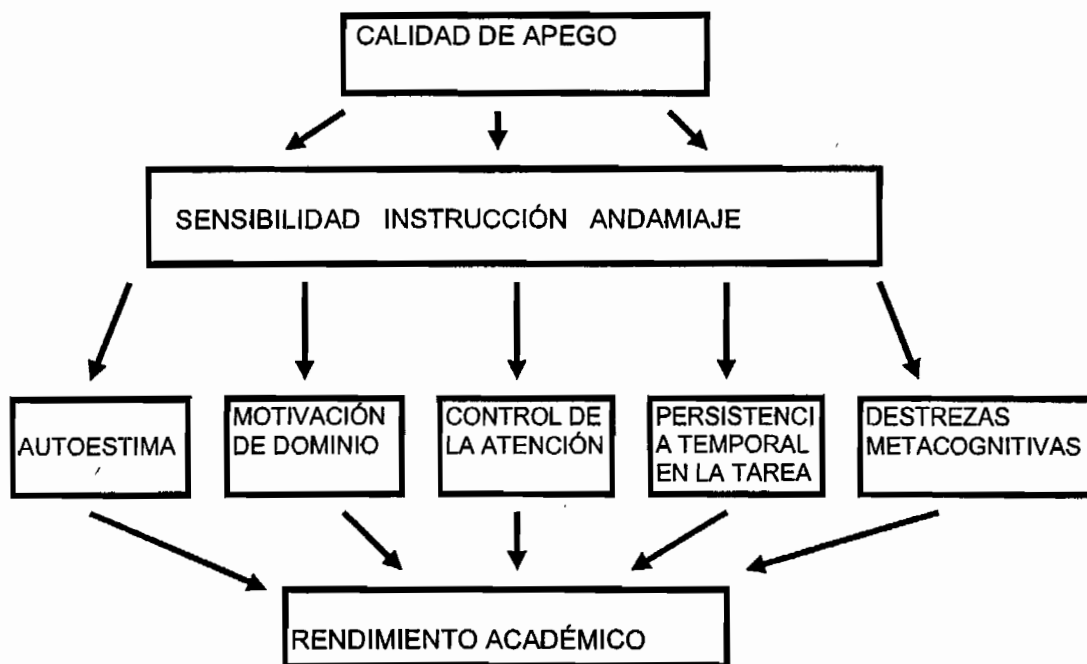
tarea; en cambio, las madres de los huidizos, aunque también son claras en sus orientaciones, mantienen actitudes controladoras, directivas, frías y distantes y tienen más interés por lograr que sus hijos acaben la tarea que por conseguir que aprendan. Por último, las madres de los ambivalentes ofrecen instrucciones confusas y mal sincronizadas, y muestran actitudes emocionales inconsistentes, ya que en unos momentos parecen cariñosas y en otros coercitivas, enojadas, abrumadas o desconcertadas.

Como vemos, al repasar toda esta lista de pautas de conducta parental (sensibilidad, aceptación, apoyo emocional, estimulación contingente, etc.), se trata de las características que suelen mostrar los padres de los niños con apego seguro.

## Conclusiones

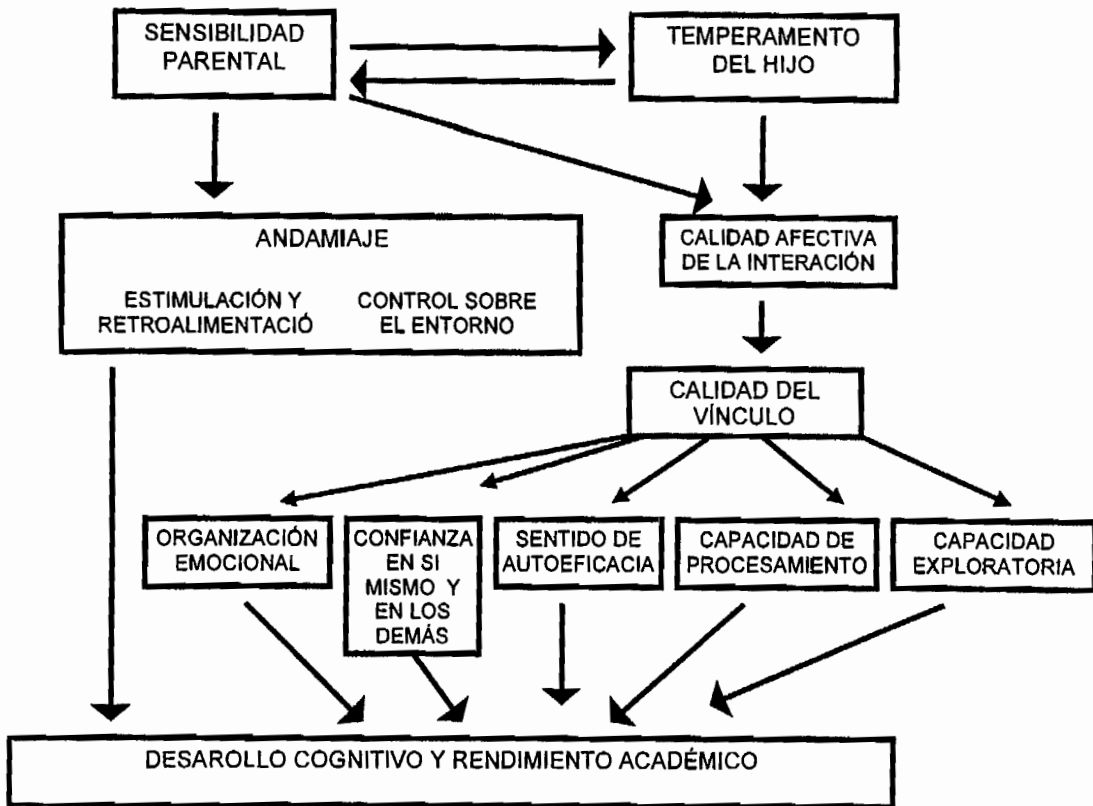
La revisión de la literatura nos ha permitido comprobar que son frecuentes los hallazgos que relacionan la calidad del apego con el funcionamiento cognitivo. La conducta de los cuidadores principales influye sobre la competencia infantil directa e indirectamente a través de diversas vías.

Frente al modelo de vías de influencia propuesto por De Ruiter y Van Ijzendoorn (1993) (fig. 1), nosotros proponemos otro modelo alternativo (fig. 2)



**Figura 1.- Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo**  
Fuente: De Ruiter y Van Ijzendoorn (1993)





**Figura 2.- Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo**

La sensibilidad parental en interacción fundamentalmente con el temperamento del hijo resulta directamente responsable de:

1ª La cantidad, tipo y calidad de estimulación y retroalimentación positiva que suministran al niño.

2ª El grado y tipo de control ejercido sobre el entorno físico del mismo, permitiéndole o no que haga determinadas cosas, que las haga por sí solo o con ayuda, proporcionándole o no juguetes y actividades interesantes y apropiadas para su edad, creando un clima tranquilo o ruidoso, de armonía o conflicto, seleccionando su centro escolar, decidiendo que es mejor vivir en el campo o en la ciudad, adaptando la forma de enseñarle nuevas destrezas a su nivel, etc.

La estimulación, retroalimentación y el control sobre el entorno por parte de los padres del sujeto contribuyen, pues, a levantar un andamiaje de mejor o peor calidad, que incidirá directamente sobre sus capacidades cognitivas y su rendimiento.

3ª La calidad afectiva de la interacción, que va a potenciar o no la confianza del sujeto en sí mismo, en su medio y en quienes le rodean (Ainsworth y Bell, 1974). Una interacción de buena

calidad va a dotarle de la seguridad necesaria para lanzarse a explorar el mundo, así como para entablar relaciones personales. Ambas conductas serán fructíferas para su aprendizaje y progreso cognitivo, y también para desarrollar en él la sensación de autoeficacia y control sobre su entorno, al hacerle sentirse competente en el afrontamiento de la realidad circundante (Taylor y Sister, 1982).

Por el contrario, una interacción de mala calidad conducirá a sentimientos de inseguridad tanto en sí mismo como en los demás, que determinarán una deficiente regulación emocional, e influirán negativamente en la ejecución cognitiva, especialmente en situaciones estresantes (Gossmann y Grossmann, 1993).

Por lo tanto, de la calidad de la interacción derivará la calidad del vínculo (seguridad-inseguridad), que a su vez será responsable de la organización emocional del hijo, de su autoestima (confianza, sentido de autoeficacia), de su capacidad para aventurarse a explorar el entorno físico y las relaciones sociales, así como del moldeado de su capacidad de procesamiento.

La calidad positiva o negativa del vínculo que establece el niño con sus padres parece influir en su capacidad de procesamiento, para protegerle psicológicamente y para ayudarle a salvaguardar la relación con sus figuras de apego.

Así, un sujeto que tiene un progenitor que le rechaza y no responde a sus necesidades emocionales, inconscientemente tenderá a no prestar atención y a no recordar aquellas situaciones en las que lo habitual hubiera sido solicitar la ayuda o apoyo de una figura de apego, porque de este modo sufrirá menos. Es decir, que desarrollará una estrategia cognitiva para no activar su sistema de apego más que cuando sea absolutamente imprescindible (Main, 1990; Kirsch y Cassidy, 1997).

En otras palabras, no proporcionándole a su figura de apego oportunidades para rechazarle o dejar de responderle, el sujeto reduce el número de ocasiones en las que se hubiera sentido mal, y actúa de un modo que resultará más cómodo para su progenitor, y le asegurará un acceso relativo a él cuando la necesidad sea más acuciante.

Por lo tanto, el estilo de actuación incorrecto de una figura principal de apego puede conducir al sujeto a adoptar mecanismos inconscientes para excluir de su atención y de su recuerdo determinadas clases de información. Un trato adecuado puede potenciar una visión más realista, completa y positiva de la realidad circundante y un trato inadecuado una perspectiva más parcial y negativa de la misma. Todo esto se ha podido comprobar en investigaciones que demuestran que los sujetos seguros, haciendo gala de una mayor apertura y flexibilidad, procesan información congruente e incongruente con sus esquemas y tienden a dar interpretaciones más positivas y realistas de situaciones neutras o ambiguas.

Los estudios piagetianos ya llamaron la atención sobre el hecho de que la resolución incorrecta de un problema - personal, social o de carácter científico- puede tener su origen en no haber tenido en cuenta todos los elementos que influyen en la situación a considerar (centración de la atención), por lo que excluir de nuestro procesamiento ciertos tipos de información puede abocarnos a cometer errores.

Además, en una situación de aprendizaje nuestra relación con el experto puede resultar perjudicada por una percepción sesgada y a veces hostil de la realidad, restándole eficacia al intercambio comunicativo que se establece. Por el contrario, una interacción niño-experto armoniosa mejora el flujo de información (Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987)

Por último, la tendencia del individuo seguro a dar interpretaciones más objetivas y más positivas, especialmente cuando los estímulos son ambiguos o neutros, puede favorecer la persistencia en la búsqueda de una solución eficaz cuando un problema se le resiste, o cuando una situación presenta muchos obstáculos.

Es posible que mientras el apego se esté formando las mismas variables que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo cognitivo estén contribuyendo simultáneamente a

determinar un apego de buena o mala calidad. Por ejemplo la capacidad de respuesta de la madre conduce a estimular al niño más o menos y de forma apropiada o no, y también a suministrar la estimulación de distintas formas, ya sea con agrado cariño y suavidad o con rechazo, desagrado y brusquedad, convirtiéndose así esa capacidad de respuesta en sí misma en un refuerzo positivo o negativo, que incide simultáneamente sobre el desarrollo cognitivo y la calidad del apego. Sin embargo, una vez que el apego se ha establecido, contribuyendo a que el niño se sienta seguro o inseguro, la calidad del apego, es probable que se convierta en la mediadora, a través de la cual llegan todos los efectos hasta el desarrollo cognitivo.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí:

Unos padres con sensibilidad: a) Entablan interacciones de buena calidad, en las que ponen de manifiesto actitudes de aceptación, apoyo, cooperación, disponibilidad y cariño. b) Ejercen un control adecuado sobre el entorno físico del niño, en función de su edad, temperamento, características personales y situación. c) Proporcionan a su hijo una estimulación contingente y variada. d) Favorecen el desarrollo de un apego seguro, generando en su hijo un sentimiento de confianza en sí mismo que le conduce a obtener y aceptar mejor la ayuda de sus cuidadores, que le facilita la exploración, la persistencia, el entusiasmo, la baja frustración ante las dificultades, la curiosidad, etc.

En consecuencia, como un medio estimulante favorece el desarrollo cognitivo, y la conflictividad emocional lo obstaculiza, el sujeto que tiene esta clase de padres se encuentra con una estimulación apropiada y bien dosificada y la ausencia de problemas emocionales, todo lo cual potencia su desarrollo cognitivo.

Unos padres insensibles: a) Entablan interacciones no apropiadas, salpicadas de rechazo, inaccesibilidad, etc. b) No ejercen un control apropiado sobre el entorno físico del niño, ya que en lugar de tener en cuenta sus deseos, características, etc., se guían por los propios, y por lo tanto no aciertan en las actividades, juguetes y oportunidades que les proporcionan. Algunos de estos padres son excesivamente rígidos, exigentes y controladores, otros pecan de negligencia, otros por fin abusan de las amenazas y castigos. c) Proporcionan a sus hijos una estimulación escasa, excesiva, o inadecuada. d) Favorecen el desarrollo de un apego ansioso, generando en su hijo un sentimiento de desconfianza en sí mismo, que le conduce a la ansiedad, la baja autoestima, la inseguridad, etc.

Esta clase de padres desencadenan en sus hijos estados emocionales, que en ocasiones les impiden concentrarse en las tareas, prestar atención a las cosas y/o personas que le rodean, los incapacitan para un esfuerzo sostenido, para abrirse confiadamente a quienes intentan ayudarles en sus aprendizajes.

Por lo tanto, el sujeto que tiene esta clase de padres se encuentra con un medio con estimulación inapropiada e inmerso en un clima de conflictividad emocional, todo lo cual obstaculiza su desarrollo cognitivo (Lafuente, 1992).

Por todas estas razones el individuo con apego seguro, que como se ha podido apreciar a lo largo de estas líneas, presenta una excelente disposición para explorar y aprender (bien motivado, curioso, interesado por cuanto le rodea, atento a cosas y personas, persistente, con capacidad de concentración y disfrutando de sus actividades), procesa adecuadamente la información, y cuenta con los mejores maestros (aquellos que basan su enseñanza en el conocimiento del alumno, le estimulan contingentemente, le proporcionan retroalimentación positiva, promueven su independencia y le dan afecto, protección y apoyo emocional), madura más precozmente, es más objetivo en sus interpretaciones y puede ofrecer soluciones más variadas y creativas, siendo el que en mejores condiciones se encuentra para tomar su dotación genética y aprovechar todo su potencial.

**Tabla resumen sobre Patrones de Apego y Funcionamiento Cognitivo  
Superioridad de los sujetos con apego seguro sobre los inseguros**

<u>Mejores cocientes de desarrollo y mejores coeficientes intelectuales</u>		
Lieblich (1974)	Niños (5 años)	WPPSI test
Bell (1978)	Niños (15 m)	Escala de d <sup>2</sup> de Griffiths
Bell (1978)	Niños (30 m)	Escala Stanford-Binet
Main (1983)	Niños (20.5m)	Escala Bayley
Van der Meulen et al.(1985)	Niños (4 años)	Escala MCCarthy
Rodning (1989)	Preescolares	Cociente de desarrollo
Morisset (1990)	Niños (1-3 años)	Escala Bayley
Jacobsen et al. (1994)	Niños (7 años)	Matrices progresivas de Raven
Artelt et al. (1994)	Niños (20/21m)	Escala Bayley
Van Ijzendoorn et al. (1995)		Revisión de la literatura (veinticinco estudios)
Cicchetti et al. (1997)	Niños (18-21m)	Escala Bayley
<u>Superioridad en inteligencia espacial</u>		
Hazen y Durett (1982)	Niños (32/34 m)	Tareas de habilidad espacial
<u>Mejor rendimiento académico</u>		
Hortacsu (1994)	Niños (10 años)	Calif. escolares
Jacobsen y Hoffmann (1997)	Niños y adol. (7 a 15 años)	Calif. escolares
Verschueren et al. (1996)	Niños (5 años)	Calif. escolares
<u>Superioridad en la capacidad de razonamiento concreto y formal</u>		
Jacobsen et al. (1994)	Niños y adol. (7 a 17 años)	Tareas piagetianas
<u>Superioridad en el lenguaje productivo</u>		
Connell (1976)	Niños (18 m)	Lenguaje durante el juego
Main (1983)	Niños (20.5 m)	Lenguaje durante el juego
Morisset (1990)	Preescolares	Escala de Lenguaje Preescolar
Van Ijzendoorn et al. (1995)		Revisión de la literatura (siete estudios)
Meins (1998)	Niños (20 m)	Registro observacional
<u>Superioridad en el juego simbólico</u>		
Slade (1987)	Niños (26-28 m)	Juego libre
Pipp et al. (1992)	Preescolares	Juego libre
Meins et al. (1998)	Niños (31 m)	Juego libre

**Tabla resumen sobre Patrones de Apego y Funcionamiento Cognitivo  
Superioridad de los sujetos con apego seguro sobre los inseguros (Cont.)**

<u>Adelanto en el funcionamiento metacognitivo</u>		
Main (1991)	Niños (6 años)	
Moss et al.(1993)	Niños (42 m.)	Tarea de planificación conjunta.
<u>Adelanto en el concepto de permanencia de los objetos y de las personas</u>		
Bell (1978)	Niños (15 m)	Pruebas piagetianas
Ahmad y Woorobey (1984)	Niños (12 m)	Pruebas piagetianas
<u>Precocidad en el conocimiento de sí mismos y de los demás</u>		
Schneider-Rosen y Cicchetti (1984)	Niños (19 m)	Tarea de la marca roja
Beeghly y Cicchetti (1996)	Preescolares	Descripciones verbales
Pipp et al. (1992)	Preescolares	Descripciones verbales
<u>Mayor realismo y flexibilidad en el procesamiento de la información</u>		
Suess et al. (1992)	Niños	Historias claras y ambiguas
Mathew et al. (1995)	Adolescentes (13-17 años)	Situaciones sociales neutras o ambiguas.
Cassidy et al. (1996)	Niños	Historias ambiguas
Kirsch y Cassidy (1997)	Niños (42-50 m)	Historias de apego
<u>Mayor inteligencia social</u>		
Waters et al. (1979)	Niños	Observación en situaciones interactivas diversas
Lewis et al. (1984)	Niños varones	Idem
Erickson et al. (1985)	Niños	Idem
Frankel y Bates (1990)	Niños	Idem
Cohn (1990)	Niños varones	Idem
Urban et al. (1991)	Niños	Idem
Suess et al. (1992)	Niños	Idem
Lyons et al. (1993)	Niños	Idem
Wartner et al (1994)	Niños (6 años)	Situación de juego
Davila et al. (1996)	Adultos	Tareas de resolución de problemas interpersonales
<u>Superioridad en la conducta exploratoria</u>		
Main (1973)	Niños (21 m)	Juego libre
Hazen y Durett (1982)	Niños (32/34m)	Observación
Belsky, Garduque y Hrcir (1984)	Preescolares	Juego libre
Cassidy (1986)	Niños (18 m)	Observación

**Tabla resumen sobre Patrones de Apego y Funcionamiento Cognitivo  
Superioridad de los sujetos con apego seguro sobre los inseguros (Cont.)**

<u>Mayor interés y destreza lectoras</u>		
Bus y Van Ijzendoorn (1988 a y b)	Niños (18m/42m/66m)	Tests de lectura Lectura del libro "Where is Dribble?" Libro con letras, palabras y dibujos.
<u>Mejor rendimiento laboral en la edad adulta</u>		
Hardy y Barkham (1994)	Adultos	
<u>Cualidades personales favorables al desarrollo cognitivo</u>		
Matas et al. (1978)	Niños (24 m)	Situación problemática de uso de herramientas
Arend et al. (1979)	Niños (18-24-66 m)	Idem
Waters et al. (1979)	Niños (15 m-42 m)	Cuestionarios de personalidad* (CP)
Frodi et al. (1985)	Preescolares	Resolución de tareas
Crowell y Feldman (1988)	Niños (24-54 m)	Juego libre y tareas de dificultad progresivamente mayor
Kastenbaum et al. (1989)	Niños	CP
Frankel y Bates (1990)	Preescolares	Tareas de resolución

## Referencias

- Aber, J.L. y Allen, J.P. (1987) Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Ahmad, A. y Worobey, J. (1984) Attachment and cognition in a naturalistic context. *Child Study Journal*, 14(3), 185-203.
- Ainsworth, M.D.S. y Bell, S.M. (1974) Mother-infant interaction and the development of competence. En K. Connolly y J. Bruner (Eds.) *The growth of competence*. N. York. Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. y Wall, S. (1978) *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New Jersey. LEA.
- Akhtar, N., Dunham, F. y Dunham, P. (1991) Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Arend, R.; Gove, F.L. y Sroufe, L.A. (1979) Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Artelt, C.; Simo, S.; Ziegenhain, U. y Rauh, H. (1994) *Attachment quality and mental development in the second year of life*. Poster presentado en la XIII Biennial meeting of the ISSBD. Amsterdam, julio 1994.
- Bakeman, R. y Brown, J. (1980) Early interaction: consequences for social and mental development at three years. *Child Development*, 51, 437-447.
- Barrett, M. y Trevitt, J. (1991) *Attachment behavior and the schoolchild: An introduction to educational therapy*. N. York: Routledge.
- Bartholomew, K. (1990) Avoidance of intimacy: an attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Beeghly, M. y Cicchetti, D. (1996) Child maltreatment, attachment, and the self system: emergence of an internal state lexicon in toddlers and high social risk. En M.E. Hertzog, E.A. Farber et al. (Eds.) *Annual progress in child Psychiatry and child development*. N. York. Brunner/Mazel, inc.
- Bell, R.Q. y Harper, L.U. (1977) *Child effects on adults*. Hillsdale. N.J. Erlbaum.
- Belsky, J. (1986) Infant day care: a cause for concern. *Zero to three*, 7(1), 1-7.
- Belsky, J., Garduque, L. y Hrcir, E. (1984). Assessing performance, competence and executive capacity in infant play: relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20, 406-417.
- Benasich, A.A. y Brooks-Gunn, J. (1996) Maternal attitudes and knowledge of child-rearing associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67(3), 1186-1205.
- Bornstein, M.H. y Tamis-LeMonda, C.S. (1989) Maternal responsiveness and cognitive development in children. In M.H. Bornstein (De.) *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, M.H. y Tamis-LeMonda, C.S. (1995) Parent-child symbolic play: three theories in search of an effect. *Developmental Review*, 15, 382-400.
- Bradley, R.H. y Caldwell, B.M. (1984) The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: a follow up study. *Child Development*, 55, 803-809.
- Bradley, R.H. y Caldwell, B.M. y Rock, S.L. (1988) Home environment and school performance: a ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bretherton, Y. (1996) Commentary. *Human Development*, 39, 44-48
- Bretherton, Y.; Golby, B. y Cho, E.Y. (1997) Attachment and transmission of values. En J.E. Grusec y I. Kuczynski (Eds.) *Parenting and children's internalization of values. A handbook of contemporary theory*. N. York: Wiley and Sons.
- Bringle, R.G. y Bagby, G.J. (1992) Self-esteem and perceived quality of romantic and family relationships in young adults. *Journal of Research in Personality*, 26(4), 340-356.
- Bus, A.G. y Van Ijzendoorn, M.H. (1988 a) Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Bus, A.G. y Van Ijzendoorn, M.H. (1988 b) Attachment and early reading: a longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 199-210.
- Bus, A.G. (1993) Attachment and emergent literacy. En C. De Riutier y M.H. Van Ijzendoorn (Guest Editors) *Attachment and cognition. International Journal of Educational Research*, 19 (6), 573-581.
- Caldwell, B.M., Elardo, R. y Elardo, P. (1972) The longitudinal observation and intervention study. Paper presented at the *Conference on Human Development*. Williamsburg, U.A (citado en Bradley, Cladwell y Rock, 1988).
- Cassidy, J. (1986) The ability to negotiate the environment: an aspect of infant competence as related to quality of attachment. *Child Development*, 57(2), 331-337.
- Cassidy, J.; Kirsh, S.; Scolton, K. y Parke, R.D. (1996) Attachment and representations of peer relations. *Developmental Psychology*, 32(5), 892-904.
- Chase-Landsdale, P.L. y Owen, M.T. (1987) Maternal employment in a family context: effects on infant-mother and infant-father attachments. *Child Development*, 58(6), 1505-1512.
- Cicchetti, D. (1991) Features in the crystal: Developmental psychopathology and the emergence of self. *Developmental Review*, 11, 271-287.
- Cicchetti, D. (1996) Child maltreatment: implications for developmental theory and Research. *Human Development*, 39, 18-39.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Toth, S.L. y Spagnola, M. (1997) Affect, cognition, and emergence of self-knowledge in the toddler offspring of depressed mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 338-362.
- Clarke-Stewart, K.A. (1973) Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (6-7, Serial nº 153)

- Clarke-Stewart, K.A. (1978) And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.
- Cohn, D.A. (1990) Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Crockenberg, S. (1983) Early mother and infant antecedents of Bayley Scale performance at 21 months. *Developmental Psychology*, 19(5), 727-730.
- Crockenberg, S. y Litman, C. (1990) Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26, 961-971.
- Crowell, J.A. y Feldman, S.S. (1988). Mothers internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Davila, J., Hammen, C., Burge, D., Daley, S.E. y Paley, B. (1996) Cognitive/interpersonal correlates of adult interpersonal problem-solving strategies. *Cognitive-Therapy and Research*, 20(5), 465-480.
- De Ruitier, C. y Van Ijzendoorn, M.H. (1993) Attachment and cognition. *International Journal of Educational Research*, 19 (6), 521-599.
- Dunhan, P. y Dunhan, F. (1990) Effects of mother-infant social interactions on infants' subsequent contingency task performance. *Child Development*, 61, 785-793.
- Estrada, P., Arsenio, W.F., Hess, R.D. y Holloway, S.D. (1987) Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- Epstein, A.S. (1980) *Assessing the child development information needed by adolescent parents with very young children*. (Final Rep., Grant nº 90-C-1341) Washington, D.C: Department of Health Education and Welfare.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A. y Egeland, B. (1985) The relationship between quality of attachment and behavior problems in a high-risk sample. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.) *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, serial nº 209)
- Estrada, P., Arsenio, W., Hess, R. y Holloway, S. (1987) Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23(2), 210-215.
- Fein, G.G. y Fryer, M.G. (1995) When theories don't work chuck'em or chand'em. *Developmental Review*, 15, 401-403.
- Frankel, K.A. y Bates, J.E. (1990) Mother-toddler problem solving: antecedents of attachment, home behavior and temperament. *Child Development*, 61, 810-819.
- Frodi, A., Bridges, L. y Grolnick, W. (1985) Correlates of mastery-related behavior: a short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56(5), 1291-1298.
- Goldsmith, H.H. y Alansky, J.A. (1987) Maternal and infant temperamental predictors of attachment: a meta-analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 805-816.
- Grossmann, K.E. y Grossmann, K. (1991) Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C.M. Parkes, J. Stenvenson-Hinde y P. Marris (Eds.) *Attachment across the life cycle*. London/N. York: Tavistock/Routledge.
- Grossmann, K.E. y Grossmann, K. (1993) Emotional organization and concentration on reality from an attachment theory perspective. En C. De Ruitier y M.H. Van Ijzendoorn (Guest Editors) *Attachment and cognition. International Journal of Educational Research*, 19 (6), 541-554.
- Hardy, G. y Barkham, M. (1994) The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties. *Human relations*, 47(3), 263-281.)
- Hartup, W. (1987) Relationships and their significance in cognitive development. En R. Hinde, A. Peret-Clermont y J. Stevenson-Hinde (Eds.) *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press.
- Hazen, N.L. y Durrett, M.E. (1982) Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 18, 751-759.
- Hortacsu, N. (1994) Parents' education level, popularity, individual cognitions, an academic performance: an investigation with Turkish children. *Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189
- Hunt, J. y Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.
- Jacobsen, T.; Edelstein, W. y Hofmann, V. (1994) A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124.
- Jacobsen, T. y Hofmann, V. (1997) Children's attachment representations: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703-710.
- Jones, D.C. Rickel, A.U. y Smith, R.L. (1980) Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology*, 16(3), 241-242.
- Kastenbaum, R.; Farber, E. y Sroufe, L.A. (1989) Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. En N. Eisenberg (De.) *New directions for child development: Vol. 44. Empathy and related emotional responses* (p. 61-64). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kirsch, S. y Cassidy, J. (1997) Preschoolers' attention to and memory for attachment-relevant information. *Child Development*, 68(6), 1143-1153.
- Lafuente, M.J. (1992) Relaciones entre la calidad del apego y el funcionamiento intelectual. *Revista de Psicología de la educación*, 3(9), 43-64.
- Laible, D.J. y Thompson, R.A. (1998) Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1018-1045.
- Landry, S.H. y Chapieski, M.L. (1989) Joint attention and infant toy exploration: effects of Down syndrome and prematurity. *Child Development*, 60, 103-118.



- Landry, S.H., Chapieski, M.L., Richardson, M., Palmer, J. y Hall, S. (1990) The social competence of children born prematurely: effects of medical complications and parent behaviors. *Child Development*, 61, 1605-1616.
- Landry, S.H., Garner, P., Swank, P. y Baldwin, C. (1996) Effects of maternal scaffolding during joint toy play with preterm and full term infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 177-199.
- Landry, S.H.; Smith, K.E.; Miller-Loncar, C.L. y Swank, P.R. (1997) Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33(6), 1040-1053.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. y Jaskir, J. (1984) Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123-136.
- Lewis, M. y Goldberg, S. (1969) Perceptual-cognitive development in infancy: a generalized expectancy model as a function of the mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 307-316.
- Lewis, M.D. (1993) Early socioemotional predictors of cognitive competency at 4 years. *Developmental Psychology*, 29(6), 1036-1045.
- Lieblich, A. (1974). *WPPSI manual*. The psychological corporation. The Hebrew University of Jerusalem, Israel.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. y Rapacholi, B. (1993) Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64(2), 572-585.
- Main, M. (1983) Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- Main, M. y Solomon, J. (1986) Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En M. Yogman y T.B. Brazelton (Eds.) *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, N.J.: Ablex Pub. co.
- Main, M (1990) Cross-cultural studies of attachment organization: recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Matas, L.; Arend, R.A. y Sroufe, L.A. (1978) Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mathew, S.S. et al. (1995) Attachment and social problem solving in juvenile delinquents. Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. N. York: 11-15 de agosto de 1995.
- Mehl, L.E. (1992) Women's birth experience and subsequent infant motor development. *Pre and Perinatal Psychology Journal*, 6(4), 295-316.
- Meins, E. (1997) *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, England. Psychology Press/Erlbaum.
- Meins, E. (1998) The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 237-252.
- Meins, E.; Fernyhough, Ch.; Russell, J. y Clark, C.D. (1998 b) Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24.
- Miller, S.A. (1986) Parents' beliefs about children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22, 276-284.
- Miller, S.A.; Manhal, M. Y Mee, L. (1991) Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: a search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267-276.
- Morisset, C.E.; Colleen, E., Barnard, K.E., Greenberg, M.T. y Booth, C.L. (1990) Environmental influences on early language development: The context of social risk. *Journal of Development and Psychopathology*, 2(2), 127-149.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C. y Dumont, M. (1993) Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. En C. De Ruitier. y M.H. Van Ijzendoorn (1993) Attachment and cognition. *International Journal of Educational Research*, 19 (6), 555-571
- Murray, L. (1992) The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 543-561.
- Murray, L., Fiori-Cowley, A. y Hooper, R. (1996) The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome. *Child Development*, 67, 1512-1526.
- Olson, S.L., Bates, J.E. y Bayles, K. (1984) Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psychology*, 20(1), 166-179.
- Pipp, S., Easterbrooks, M.A., y Harmon, R.J. (1992) The relation between attachment and knowledge of self and mother in one to three year old infants. *Child Development*, 63, 738-750.
- Rodning, C.; Beckwith, L. y Howard, J. (1989) Prenatal exposure to drugs and its influence on attachment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 562, 352-354
- Roe, K.V. y Drivas, A. (1993) Planned conception and infant functioning at age three months: a cross-cultural study. *American Journal of Orthopsychiatry*. 63(1), 120-125.
- Rueter, M.A. y Conger, R.D. (1998) Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 34 (6), 1470-1482.
- Schneider-Rosen, K. y Cicchetti, D. (1984) The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and development of visual self-recognition. *Child Development*, 55, 648-658.
- Schneider-Rosen, K. y Cicchetti, D. (1991) Early self-knowledge and emotional development: visual self-recognition and affective reactions to mirror self-image in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27, 471-478.
- Slade, A. (1987) Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, 23(1), 78-85.
- Smith, K.E., Landry, S.H., Swank, P.R., Baldwin, C. Denson, S. y Wildin, S.R. (1996) The relation of medical

- risk and maternal stimulation with preterm infants' development of cognitive, language and daily living skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 855-864.
- Stevens, J.H., Jr. (1984) Child development knowledge and parenting skill. *Family Relations*, 33, 237-244.
- Stevenson, M.B. y Lamb, M.E. (1979) Effects of infant sociability and the caretaking environment on infant cognitive performance. *Child Development*, 50, 340-349.
- Suess, G.; Grossmann, K.E. y Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*. 15, 43-65.
- Taylor, M. y Sister, V. (1982) The learning needs of children. *Ontario Psychologist*, 14(3), 22-26.
- Tomasello, M. y Farrar, J. (1986) Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tracy, R.L.; Farish, G.D. y Bretherton, Y. (1980) *Exploration as related to infant-mother attachment in one-years olds*. Paper presented at the International Conference on Infant Studies. New Haven, CT.
- Trad, P.V. (1993) The role of mental representations in predicting mother-infant interaction. *Pre-and Peri-Natal Psychology Journal*. 7(4), 287-312.
- Urban, J. ; Carlson, E. Egeland, B. y Sroufe, L.A. (1991) Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology*, 3, 445-460.
- Van-den-Daele, L. (1986) Homeostasis and attachment: an integration of classical and object relational approaches to the good enough mother. *American Journal of Psychoanalysis*, 46(3), 203-218.
- Van der Meulen, B.F. y Smrkovsky, M. (1985). MOS 2.5-8.5. *McCarthy ontwikkelingschalen*. Lisse. The Nederlands: Swets and Zeitlinger.
- Van-Ijzendoorn, M.H., Dijkstra, J. y Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence, and language: a meta-analysis. *Journal of social development* 4(2), 115-128.
- Van Ijzendoorn, M.H. ; Sagi, A. y Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: some data from Holland and Israel. En R.C. Pianta (De.) *Beyond the parent: the role of the adults in children's lives*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Verschueren,K; Marcoen, A. y Schoefs,V. (1996) The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development* 67(5), 2493-2511.
- Wartner, U.G.; Grossmann, K.; Fremmer-Bombik, E. y Suess, G. (1994) *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Waters, E., Wippman, J. Y Sroufe, L.A. (1979) Attachment, positive affect, and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Weiss, B. , Dodge,K.A., Bates, J.E. y Petit, G.S. (1992). Some consequences of early hard discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Wilson, J.S. y Costanzo, P.R. (1996) A preliminary study of attachment, attention, and schizotypy in early adulthood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 231-260.
- Zahn-Waxler, C.; Chapman, M. y Cummings, E.M. (1984) Cognitive and social development in infants and toddlers with a bipolar parent. *Child-Psychiatry and Human Development*, 15 (2), 75-85.