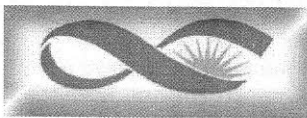


# **Investigación en Ciencias del Comportamiento**

**Avances Iberoamericanos**

**Tomo II**

CIIPME



CONICET

**MARIA CRISTINA RICHAUD  
JOSE EDUARDO MORENO**

**Editores**

---

Ediciones CIIPME - CONICET

---

Ilustración de tapa: Nicolás M. Esper

Richaud, Maria Cristina

Investigación en ciencias del comportamiento: avances Iberoamericanos / Maria Cristina

Richaud y José Eduardo Moreno; ilustrado por Nicolás M. Esper. - 1a ed. -

Buenos Aires: Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas - CONICET,

2009.

542 p.; 21x16 cm.

ISBN 978-950-692-091-3

I. Psicología. I. Moreno, José Eduardo II. Esper, Nicolás M., ilus. III. Título CDD 150

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni la transmisión de la información mediante cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin previa autorización.

© 2009, Ediciones CIIPME - CONICET. Copyright.

Todos los derechos del autor reservados

Tte. Gral. Perón 2158

(C1040AAH) Buenos Aires

República Argentina

Correo electrónico: [ciipme@ssdnet.com.ar](mailto:ciipme@ssdnet.com.ar)

Financiamiento de la edición: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y en Ciencias Afines (CIIPCA)

# ~ INDICE

## I • Psicología del Desarrollo

1- Relación entre la planificación, la impulsividad cognitiva y las habilidades intelectuales en niños en riesgo y sin riesgo por pobreza

***Vanessa Arán Filippetti***

---

2- La autoeficacia incipiente en niños, su influencia sobre el rendimiento académico y el afrontamiento del conflicto

***María E. Ghiglione***

---

3- Eficacia atencional en niños y optimización del acondicionamiento lumínico en aulas

***Mirta Susana Ison y Andrea Pattini***

---

4- Estilos y estrategias de afrontamiento a eventos de vida críticos y estilos de personalidad en mujeres adultas mayores

***Deisy Krzemien y Sebastián Urquijo***

---

5- Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza

***Viviana Lemos***

---

6- Evaluación de autoeficacia y planificación para solucionar problemas interpersonales en niños. Estudio piloto

***Silvina Maddio***

---

7- Predisposición empática y prosocial: variables implicadas

***Vicenta Mestre, Paula Samper, Ana Tur y Elizabeth Malonda***

---

8- La experiencia de *flow* en niños y adolescentes en el uso de la informática.

***Belén Mesurado***

---

9- Evaluación del proceso cognoscitivo de bebés en cámara Gesell

*Alicia Oiberman*

---

10- Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza

*Laura B. Oros*

---

11- El desarrollo de la mente mediada. La instrucción en el desarrollo simbólico y conceptual

*Olga Peralta, Analía Salsa, María del Rosario Maita y Andrea Taverna*

---

12- Compasión y gratitud, emociones empáticas que elicitán las conductas prosociales

*Evangelina Regner*

---

13- Un modelo integrativo de los procesos psicológicos del desarrollo socioemocional en la infancia media y tardía

*María Cristina Richaud de Minzi, Carla Sacchi y José Eduardo Moreno*

---

14- Dimensión psicosocial e interacción vincular de díadas madre- bebé durante la internación en unidad de cuidados intensivos neonatales

*María Soledad Santos*

---

15- Correlatos emocionales y relacionales de las habilidades sociales en los niños argentinos

*Annie Schulz de Begle*

---

## **II • Psicología Educacional**

16- Predictores social-cognitivos del rendimiento académico en Matemática y Lengua

*Marcos Cupani y Edgardo Pérez*

---

17- Resolución de conflictos interpersonales en la escuela: Intervención en una población de niños en riesgo por pobreza

*Fabiola Iglesia y Magdalena López*

---

18- Estilos de enseñanza universitaria y su relación con la experiencia subjetiva de los profesores

***Julietta Laudadio, Mariana Tezón y Belén Mesurado***

---

19- Sistemas predictivos utilizando redes neuronales artificiales: introducción a los fundamentos y sus aplicaciones en educación y ciencias sociales

***Mariel F. Musso y Eduardo C. Cascallar***

---

20- Estudio experimental del conflicto sociocognitivo y del aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de ciencias exactas

***Nadia Peralta y Ana Borgobello***

---

21- La interacción sociocognitiva experto- aprendiz en situación instruccional presencial y mediada tipo chat

***Néstor Roselli***

---

22- Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas

***Celia Renata Rosemberg y Alejandra Stein***

---

### **III • Procesos Cognitivos**

23- Ecolocación humana y efecto precedente: Lateralización de sonidos bajo condición de precedencia en personas ciegas y con visión normal

***Claudia Arias***

---

24- Tendencia polarizada en votación grupal: Asociación entre modalidad (Propuesta/Persona) y opción de voto (Positivo/Negativo)

***Sergio Gentile***

---

25- La automaticidad de la mente: sus características y funciones como opuestas a la introspección

***Alfredo O. López Alonso, Eugenia Razumiejczyk y Guillermo Macbeth***

---

26- Avances en la construcción de un modelo ecológico de calibración  
**Guillermo Macbeth, Nuria Cortada de Kohan, Alfredo O. López Alonso  
y Ana Kohan Cortada**

---

27- Mejoras en la instrucción destinadas a favorecer la transferencia cercana  
en problemas de álgebra con enunciado narrativo  
**Ricardo A. Minervino y Máximo Trench**

---

28- La Comunicación y la asertividad del discurso en grupos sociocognitivos  
con resolución de tareas decisionales  
**Nancy Terroni**

---

29- Disolución de la paradoja analógica: recuperar análogos interdominio  
es difícil en contextos naturales y en contextos artificiales  
**Máximo Trench y Ricardo Minervino**

---

30- Tiempo y olvido: Un modelo de la recuperación espontánea en  
humanos  
**Javier Vila, Luis López Romero y Angélica Alvarado**

---

#### **IV • Neuropsicología, Psicobiología e Investigaciones Sensoriales**

31- Estructura conceptual de categorías semánticas en ancianos sanos y en  
la Enfermedad de Alzheimer  
**Lina Grasso**

---

32- Emociones, comunicación y competencias sociales en niños de 5 años  
con y sin riesgo ambiental: una mirada neuropsicológica  
**Valeria Laura Guaita**

---

33- El desarrollo de las funciones ejecutivas y las habilidades metalingüísticas  
desde preescolar hasta tercer año de la escolaridad primaria  
**Lorena Canet Juric, Ana García Coni, María Laura Andrés y Sebastián  
Urquijo**

---

34- Aplicación de la Teoría de Detección de Señales al estudio de la cata de aceite de oliva virgen

***María M. Moreno-Fernández, Manuel M. Ramos-Álvarez, Concepción Paredes-Olay y Juan M. Rosas***

---

35- Características de personalidad y tipología circadiana en adolescentes

***Amelia Paez, Cristian Ulagnero, Laura Zanin y Miguel De Bortoli***

---

36- Competencias mentalistas y bases neurales: Sobre una Propuesta Mixta

***Fernanda Velázquez***

---

## **V Etología y Psicología Comparada**

37- Dimensiones temperamentales en roedores: aspectos metodológicos y conceptuales

***Lucas Cuenya, Giselle Vanesa Kamenetzky y Alba Elizabeth Mustaca***

---

38- Comunicación entre perros domésticos y humanos: Aportes para la comprensión de la cognición social

***Adriana Jakovcevic, Angel M. Elgier Gabriela Barrera y Mariana Bentosela***

---

39- Comportamiento aplicado a la producción animal: hacia un entendimiento de las estrategias de selección de dieta en rumiantes

***Esteban Freidin, Marina Cuello, Francisco Catanese y Roberto Distel***

---

40- Similitudes y discrepancias en dos modelos animales de frustración

***Alba E. Mustaca, Mariana Bentosela, Eliana Ruetti, Giselle Kamenetzky, Lucas Cuenya, Nadia Justel, Florencia Lopez Seal, Sandro Fosachea y Mauricio Papini***

---

41- Un modelo animal para el estudio de propiedades motivacionales del alcohol: condicionamiento de primer y segundo orden en ratas infantiles, adolescentes y adultas

***Ricardo M. Pautassi, María B. Acevedo y Luciano F. Ponce***

---

42- Teorías formales de aprendizaje animal: Procesos oponentes y mecanismos asociativos

***Santiago Pellegrini***

---

43- Memoria emocional y frustración

***Eliana Ruetti y Nadia Justel***

---

## **VI Evaluación Psicológica**

44- El papel de los valores en el desarrollo prosocial. Validación de una medida de valores prosociales para aplicar en adolescentes méjicoestadounidenses.

***Gustavo Carlo, George P. Knight, Meredith McGinley, Rachel Hayes y Yuh-Ling Shen***

---

45- Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales de Gismero en población marginal adolescente

***Elizabeth Da Dalt y Evangelina Regner***

---

46- Validación del método de la situación extraña en niños argentinos entre 1 y 3 años de edad

***Gisela Mariel Rodríguez***

---

## **VII Psicología Social y Comunitaria**

47- Comportamientos de liderazgo: Aproximación cualitativa a los incidentes críticos de capacitadores en RRHH

***Yamila Silva Peralta y Antonio del Cerro Ramón***

---

48- Un estudio preliminar sobre el ejercicio de la ciudadanía en estudiantes universitarios de Argentina, Chile y Uruguay

***Paula Vignale, Susana Hidalgo y Claudia Moraes***

---



## **Otros aportes**

49- La Psicología Positiva en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de San Luis

***Luciana Mariñelarena-Dondena y Hugo Klappenbach***

---

50- Factores psicosociales asociados a la presencia de síntomas depresivos en el posparto inmediato

***Cynthia Inés Paolini***

---

# VALIDACIÓN DEL MÉTODO DE LA SITUACIÓN EXTRAÑA EN NIÑOS ARGENTINOS ENTRE 1 Y 3 AÑOS DE EDAD

Gisela Mariel Rodríguez

## Introducción

La teoría del apego constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socio emocional. Desde sus planteamientos iniciales, a finales de los 50, esta teoría ha experimentado importantes modificaciones y ha ido recogiendo las críticas y las aportaciones de distintos investigadores que, lejos de debilitarla, la han dotado de un vigor y una solidez considerable (Oliva, 2004).

Dicha teoría ha abordado cuestiones tan fundamentales como la importancia de las experiencias tempranas para el funcionamiento social posterior, los orígenes de la continuidad y del cambio en la personalidad o cómo las conductas de crianza que utilizan los padres configuran la propia capacidad de los hijos para ejercer la paternidad cuando son adultos.

Como señalaba Thompson (1993), todas estas cuestiones ya habían sido discutidas por los psicólogos evolutivos, pero lo que provocó el relanzamiento de su estudio dentro de la teoría del apego a mediados de los 80 y, fundamentalmente, durante los 90, fue el desarrollo de nuevos sistemas de evaluación válidos y relativamente fáciles de aplicar. El procedimiento de la Situación Extraña diseñado por Mary Ainsworth ha sido el sistema habitual para la valoración del tipo de apego durante los primeros años de vida (Cantón & Cortés, 2000).

La metodología innovadora de la Situación Extraña no sólo hizo posible comprobar empíricamente algunas de las ideas de John Bowlby, sino que también ayudó a ampliar la propia teoría y, de hecho, constituye la base de muchas de las nuevas direcciones que se siguen en la actualidad. Ainsworth contribuyó de manera decisiva al concepto de la *figura de apego* como base segura a partir de la cual el niño puede explorar su mundo, así como a la formulación del concepto de *sensibilidad materna* a las señales del hijo y su papel en el desarrollo de los tipos de apego (Cantón & Cortés, 2000).

Si bien este procedimiento es conocido y utilizado en distintos países, en nuestro medio su uso no es generalizado.

## **Objetivos**

El propósito de la presente investigación ha sido construir un instrumento sistematizado para detectar el tipo de apego madre-hijo en niños argentinos entre 1 y 3 años de edad, basado en el Procedimiento de la Situación Extraña (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

## **Revisión Bibliográfica**

### *Los orígenes de la teoría de apego de John Bowlby (1907-1991)*

A través de la historia, se pueden observar distintas teorías que precedieron a la teoría del apego. Alrededor de la década del 30, se afirmaba que la razón por la cual un niño desarrolla un estrecho vínculo con su madre radica en que ella lo alimenta. Se postulaban dos tipos de vías: primaria y secundaria. Se considera el alimento como la vía primaria y la relación personal, calificada de “dependencia”, como secundaria.

John Bowlby pensaba que esta teoría no se ajustaba a los hechos: por ejemplo, si fuera verdad, un niño de uno o dos años se apegaría con facilidad a cualquiera que lo alimentara, y evidentemente ése no es el caso (Bowlby, 1989).

Por otro lado, aunque influido por las ideas de Melanie Klein sobre la importancia de las experiencias tempranas, Bowlby pensaba que los psicoanalistas, preocupados por la vida interior, prestaban muy poca atención a los sucesos presentes de la vida real (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Como señala Bretherton (1992), Bowlby no estaba de acuerdo con la idea de Klein de que los problemas emocionales de los niños se deben a las fantasías generadas por los conflictos internos entre los impulsos agresivos y libidinosos, más que a sucesos del mundo externo. Por el contrario, estaba convencido de que las experiencias reales dentro de la familia eran mucho más importantes, si no la causa básica del trastorno emocional (Cantón & Cortés, 2000).

Una vez descartadas ambas vías (el alimento y la relación personal), la tarea primordial era formular una que las reemplazara.

En 1928, después de que Bowlby se graduara en psicología evolutiva en la Universidad de Cambridge, comenzó a trabajar como voluntario en una escuela hogar para niños desadaptados. El contacto con dos de estos internos, un adolescente marcado por el aislamiento y una personalidad

carente de afectividad (nunca tuvo una relación estable con una figura materna) y un niño de ocho años con un alto nivel de ansiedad, marcó su orientación teórica: adquirió la firme convicción de que las relaciones familiares tempranas influyen fuertemente en el desarrollo futuro de la personalidad.

A finales de 1949, la Organización Mundial de la Salud contrató a John Bowlby para que realizara un informe sobre la relación entre las necesidades de los niños sin hogar y la salud mental.

En 1951 presentó su informe titulado *Maternal Care and Mental Health* (Cuidado Materno y Salud Mental). En él analizaba las pruebas respecto de la influencia adversa del cuidado maternal inadecuado durante la infancia sobre el desarrollo de la personalidad (Bowlby, 1989) y concluyó que el desarrollo normal requiere que el niño experimente una relación afectiva, íntima y continua con su madre (o figura sustitutiva permanente), en la que ambos se encuentren satisfechos y disfruten. Enfatiza, además, el papel de la red social y de los factores económicos en el desarrollo de relaciones adecuadas entre madre e hijo (Cantón & Cortés, 2000).

Esto condujo al concepto de la *conducta de apego* que posee su propia dinámica distinta de la alimentación o el sexo, las dos fuentes de la motivación humana que durante mucho tiempo fueron consideradas fundamentales.

Para confirmar su teoría, Bowlby contó con el aporte de otros investigadores (entre los más destacados: Harry Harlow, René Spitz, James Robertson, Mary Ainsworth). Por ejemplo, Harry Harlow demostró cómo las crías de los monos rhesus de la India muestran una marcada preferencia por una madre ficticia “tierna”, a pesar de que no proporciona alimento, en lugar de una madre ficticia “dura” que sí lo proporciona (Harlow & Zimmerman, 1959).

Los resultados de Lorenz (1976) sobre la impronta, sugiriendo que la formación del vínculo social no va unida necesariamente al contexto de la alimentación, llamaron la atención de Bowlby y también le sirvieron para justificar teóricamente la propuesta de su informe (Cantón & Cortés, 2000).

Bowlby presentó las primeras formulaciones teóricas sobre el *apego*, en tres conferencias pronunciadas en la Sociedad Psicoanalítica Británica de Londres (publicadas posteriormente).

En “*The Nature of the Child’s Tie to his Mother*” (“La naturaleza del

vínculo del niño y su madre”) (1958) revisa y rechaza las explicaciones psicoanalíticas sobre el vínculo libidinoso del niño con la madre. Según Bowlby (1958), la conducta de apego del niño de doce meses la componen una serie de respuestas instintivas que tienen la función de vincularlo a su madre y ésta al hijo. Estas respuestas del niño (succión, agarre y seguimiento, así como los gestos, el llanto y la sonrisa) maduran con relativa independencia durante la primera mitad del primer año, aunque cada vez se van integrando más, centrándose sobre la figura materna durante la segunda mitad del primer año. Finalmente, hace hincapié en la naturaleza activa de las conductas de apego, en contraste con la connotación pasiva de dependencia que otras perspectivas le atribuyen.

Bowlby concebía la *conducta de apego* como un componente esencial del equipo conductual humano que cumple una función biológica protectora durante todo el ciclo vital (Ainsworth & Bowlby, 1991).

En el artículo “Ansiedad de separación” Bowlby (1960) sostiene que cuando se activa el sistema conductual del apego por la ausencia del cuidador principal o ante una situación que le provoca temor, y no puede alcanzar su meta (acercamiento a la madre), el niño experimenta ansiedad por la separación. Una ansiedad excesiva tendría su origen en experiencias familiares adversas (amenazas de abandono, rechazo, etc.), mientras que un nivel demasiado bajo de ansiedad (o la ausencia total), aunque puede dar la impresión de madurez, en realidad se trataría de una pseudo independencia atribuible a procesos defensivos. Todas estas ideas las retomó después Ainsworth al diseñar la Situación Extraña para la evaluación de los tipos de apego.

En “Pena y aflicción en la infancia y niñez temprana”, Bowlby (1960) considera que los procesos de dolor y duelo hacen su aparición en niños y adultos al activarse el sistema conductual del apego y seguir no disponible la figura principal de apego. Destaca la similitud existente entre las reacciones de los niños y de los adultos ante la pérdida de un ser querido: pensamientos y conductas nostálgicas, hostilidad, llamadas de ayuda, desesperación y por último, la reorganización.

Finalmente, hace también hincapié en que una excesiva frecuencia en la sucesión de cuidadores sustitutos puede provocar en el niño una incapacidad para formar vínculos profundos (Bowlby, 1960).

Como se puede observar, Bowlby formuló los supuestos fundamentales de su teoría del apego a partir de conceptos etológicos, del procesamiento

de la información, de la psicología evolutiva y del psicoanálisis (Bretherton, 1992).

Durante las tres décadas siguientes, Bowlby fue desarrollando su teoría definitiva (en la cual sus colaboradores más notables han sido Robert Hinde y Mary Ainsworth) publicada en tres textos clásicos: “El Apego”, “La Separación” y “La Pérdida” (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

#### *La evaluación del apego: el procedimiento de la Situación Extraña*

En 1969 Ainsworth diseñó el procedimiento de la *Situación Extraña* para evaluar el tipo de apego (seguro, evitativo y ambivalente) en niños de alrededor de doce meses de edad (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

La *Situación Extraña* se fundamenta en el supuesto de Bowlby de que la función primordial del sistema conductual del apego es promover la proximidad protectora del adulto en caso de amenaza o alarma y estimular la exploración en momentos no estresantes. Aunque centrada en la conducta del hijo, la *Situación Extraña* evalúa la relación más que al niño (Cantón & Cortés, 2000).

El procedimiento implica la introducción de un extraño (en una habitación experimental con juguetes provistos para los niños) y dos breves separaciones seguidas de la reunión con la figura de apego; en total consta de ocho episodios de tres minutos de duración cada uno (excepto el primero que es de 30 segundos).

#### *Principales tipos o pautas de apego*

Los tipos de apego propuestos por Ainsworth son tres: apego seguro, apego evitativo y apego ambivalente.

*Apego seguro (tipo B).* La vinculación afectiva del niño con la figura principal de apego se refleja en la interacción que mantiene con ella, caracterizada por el intercambio de objetos, un patrón de alejamiento-proximidad-alejamiento y la interacción a distancia.

Durante su ausencia el niño la busca y se aflige, optando por lo general, por la inhibición conductual en lugar de llanto.

En el reencuentro busca el contacto con ella a través de conductas a distancia (miradas, sonrisas, vocalizaciones) o próximas (búsqueda y mantenimiento de la proximidad o del contacto).

En cuanto a la conducta exploratoria, el niño utiliza al progenitor como

base segura, estableciéndose una afectividad compartida en la que el hijo busca la proximidad al tiempo que es capaz de distanciarse y mantener un contacto distante.

Además, al sentirse reconfortado (en el reencuentro) por la presencia de la figura de apego, es capaz de volver a sus niveles normales de juego y exploración más rápidamente que los niños de los otros dos grupos.

Su capacidad de afiliación se pone de manifiesto cuando la persona extraña entra en la habitación, momento en que se aproxima al cuidador para ir respondiendo gradualmente a la persona extraña, por quien se dejará consolar durante la ausencia del progenitor.

El comportamiento general de estos niños es el de un recelo normal cuando entran en la habitación o cuando se introduce la extraña, seguido de una implicación paulatina en la exploración del lugar y de los objetos al igual que en el intercambio social con la persona desconocida.

*Apego evitativo (tipo A).* El niño se muestra muy activo con los juguetes pero desvinculado de la figura de apego, sin implicarla en sus juegos. No interactúa con el cuidador, ofreciendo una imagen general de rechazo o desinterés por él, pudiendo llegar incluso a la evitación activa.

Experimenta escasa o nula ansiedad por la separación, de manera que no busca al cuidador, siendo muy raro que lllore en esta situación.

Cuando la figura de apego regresa, la ignora o incluso expresa su deseo de estar solo; la evitación es especialmente intensa durante el segundo reencuentro.

Por otra parte, el niño explora activamente el entorno, pero sin buscar el acercamiento al cuidador ni interactuar a distancia con él.

En cuanto a la afiliación, se muestra amistoso con la figura extraña tanto delante del progenitor como en su ausencia.

Finalmente, manifiesta un escaso recelo hacia la habitación y hacia la persona extraña.

*Apego ambivalente o resistente (tipo C).* El niño interactúa muy poco con su cuidador y cuando lo hace mantiene una conducta ambivalente de aproximación y rechazo.

Al separarse de la figura de apego experimenta una angustia muy intensa y llora, a pesar de lo cual se muestra muy pasivo y no la busca.

En el reencuentro se resiste al contacto (puede llegar a empujarla o golpearla) y difícilmente se tranquiliza y consuela, siendo también muy difícil que vuelva a sus niveles anteriores de juego, ya de por sí bajos. El

llanto se intensifica durante la segunda separación y reencuentro.

Por lo que respecta a su actividad exploratoria, manifiesta una gran pasividad en la misma al separarse del cuidador, ya que esta situación le resulta muy difícil; después de la segunda separación se muestra incapaz de distanciarse y explorar, no funcionando el adulto como base segura.

Asimismo, la interacción con la extraña es escasa o nula, tanto en presencia del progenitor como en su ausencia; no le responde ni se deja consolar cuando se queda solo con ella.

Por último, tiene miedo y recelo de la habitación y de la persona extraña, especialmente durante la segunda separación.

En resumen, el niño con apego de resistencia se caracteriza por una conducta de búsqueda de proximidad y de contacto combinada con la resistencia a la figura de apego, y por la incapacidad de ser consolado y tranquilizado por su cuidador.

### *La cultura: estudios transculturales*

La teoría del apego formulada por Bowlby y Ainsworth (1960, 1978) tenía una supuesta validez universal como consecuencia de sus raíces biológicas: las conductas de apego manifestadas por el bebé, y las correspondientes conductas maternas de cuidados, tienen la función de garantizar la supervivencia del bebé. Sin embargo, esta supuesta validez universal de la teoría estaba fundamentada en un modelo teórico más que en resultados de investigaciones. Este modelo no tenía en cuenta el factor cultural, y se basaba más que nada en estudios etológicos y primatológicos, según los cuales el apego tiene un claro valor adaptativo, ya que los sujetos que manifiestan estas conductas tienen más posibilidades de sobrevivir (Oliva, 2004).

Desde el punto de vista antropológico es razonable pensar que en distintas culturas, que representan distintos ambientes de adaptación, habrá diferencias entre las prácticas de crianza consideradas más adecuadas, por lo que variarán los comportamientos y reacciones de los padres ante las llamadas y señales de sus hijos. Estas prácticas y las interacciones establecidas con los niños, que se considerarán correctas desde el punto de vista de la cultura de pertenencia, no tienen por qué ser compatibles con los principios de adaptación filogenética o individual (Hinde & Stevenson-Hinde, 1990).

A medida que el procedimiento de la Situación Extraña se fue



popularizando, los investigadores de otros países comenzaron también a utilizarlo permitiendo los estudios transculturales del apego que se han centrado en dos cuestiones fundamentales: la distribución de los tipos de apego y el análisis de sus antecedentes.

Por lo que respecta a la distribución de los tres patrones de apego, Thompson y Lamb (1986) ya concluían en su revisión que el tipo de apego modal en todas las culturas era el apego seguro. En Israel, Japón, Europa occidental y Estados Unidos los niños de hasta dos años de edad presentan unas conductas de apego comparables, en secuencia e intensidad, a los de la muestra original de Ainsworth. Sin embargo, la distribución de los grupos A (evitación) y C (resistencia) variaba bastante en función del contexto cultural, siendo los niños alemanes los que estaban representados en mayor proporción en el apego de evitación, mientras que los israelitas y japoneses presentaban unos porcentajes superiores de apego de resistencia o ambivalente (Cantón & Cortés, 2000).

El proyecto más importante de los llevados a cabo sobre investigación transcultural de los antecedentes del apego ha sido el emprendido por Grossmann y sus colaboradores en Alemania (Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess, & Unzer, 1985; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994).

Coincidiendo con los resultados de Ainsworth, las madres de los niños clasificados como seguros se mostraban más sensibles cuando sus hijos tenían dos o seis meses de edad. No obstante, también obtuvieron algunos resultados anómalos. Cuando los niños tenían diez meses no se observaron diferencias en sensibilidad entre las madres (un resultado paradójico, teniendo en cuenta que la Situación Extraña se aplicó al cumplir el año de edad). Además, las diferencias halladas en sensibilidad fueron menores que las informadas por Ainsworth (de tres a cuatro puntos sobre una escala de nueve versus cinco a seis puntos).

Grossmann atribuyó estos resultados a las normas culturales alemanas que promueven la independencia del niño a finales del primer año de edad. Este entrenamiento en la independencia, prescrito culturalmente, podría ser el responsable de la mayor frecuencia con que los niños alemanes fueron clasificados en la categoría de apego de evitación, y no el de rechazo o de insensibilidad materna. El comportamiento del niño en la Situación Extraña puede tener diferentes orígenes y significados cuando el procedimiento se aplica en contextos culturales distintos (Cantón & Cortés, 2000).

La tasa superior de niños israelitas y japoneses con apego de resistencia se puede interpretar del mismo modo. Los resultados se pueden atribuir a factores contextuales que pueden haber hecho que la Situación Extraña les resulte más estresante psicológicamente a estos niños.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir, y Estes (1985), en un kibbutz israelita, la Situación Extraña tuvo que acortarse o darse por terminada en el 35% de los casos debido al elevado nivel de estrés que presentaban los niños. El que estuvieran inmersos en una comunidad pequeña y cerrada pudo hacer que la presencia del extraño les resultara especialmente estresante.

Por su parte, Miyake, Chen y Campos (1985) atribuyeron el elevado estrés experimentado en la Situación Extraña por los niños de su muestra a tres motivos. En primer lugar, las prácticas de crianza japonesas promueven el contacto íntimo madre-hijo durante el primer año, no siendo frecuentes las separaciones durante este período. En segundo lugar, las madres se preocupaban mucho por hacerlo bien durante los episodios del experimento, de manera que pudieron haber transmitido esta inquietud a sus hijos. Por último, la irritabilidad del hijo predecía el tipo de apego posterior, aunque la correlación fue moderada (Cantón & Cortés, 2000).

En definitiva, las experiencias del niño durante el primer año, configuradas en parte por las prescripciones culturales, pueden afectar en gran medida al impacto psicológico de la Situación Extraña, haciendo que el sujeto experimente un mayor o menor estrés durante la misma (Thompson & Lamb, 1986).

## **Metodología**

### *Sujetos*

En esta investigación participaron un total de 96 díadas madre-hijo/a. Del total de los niños, 45 son niñas y 51 son niños. Las edades de los niños oscilan entre 1 y 3 años cumplidos.

Los requisitos que se tuvieron en cuenta para la elección de la muestra fueron: (a) niños nacidos a término (entre 38 y 42 semanas de gestación); (b) madres biológicas, sin alteraciones patológicas graves.

### *Instrumentos*

Los instrumentos que fueron utilizados en el presente estudio son los siguientes: (a) La Situación Extraña (Ainsworth, 1978); (b) Escala

Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años (Oíberman, Mansilla, & Orellana, 2002); (c) Cuestionario de Relación (Bartholomew & Horowitz, 1991; adaptación al castellano de Yarnoz, 2008); (d) Entrevista semiestructurada para madres.

## **Procedimiento seguido en la construcción del instrumento**

### *Recolección de datos*

La muestra de este estudio fue tomada en dos centros: (a) CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Buenos Aires); (b) SAP (Sanatorio Adventista del Plata, Libertador San Martín, Entre Ríos), entre los años 2007 y 2009.

En Buenos Aires: las díadas de madres y niños a los cuales se les tomó las escalas en el CIIPME, asistían al Centro voluntariamente (por medio de una publicidad en los medios) habiendo obtenido un turno para ser evaluados con la EAIS. Previamente en forma telefónica se les ofrecía a las madres participar de una escala donde se observa la interacción entre ella y su hijo. Todos aceptaron sin inconvenientes la propuesta y participaron del proyecto. Sólo una de las mamás no quiso que se filmara la observación.

En Entre Ríos: se asistió al jardín maternal “Mis primeros pasos” para tener conocimiento de los niños que asistían entre 1 y 3 años de edad. La directora comentó que habría una reunión de padres por el comienzo de año y ofreció exponer la investigación desde el frente para explicar a los padres en qué consistía la misma. Llegado el momento de la reunión se realizó una breve exposición y luego de la misma se repartió una grilla para que los padres completen algunos datos sobre ellos y sus niños: nombre, edad y fecha de nacimiento del niño, nombre y teléfono de la mamá. De esta forma se pudo localizar a las mamás y coordinar un horario de encuentro en la cámara Gesell del Sanatorio Adventista del Plata donde se realizaría la toma de las escalas propuestas en esta investigación.

Otra parte de la muestra se obtuvo concurriendo a la plaza de Libertador San Martín (Entre Ríos) o en distintos sitios de la misma localidad (negocios, calle, instituciones). A dichas madres se les comentaba acerca de las evaluaciones que se estaban realizando y se les proponía participar de esta investigación. En ese momento se tomaban los datos necesarios para coordinar luego un turno. Todas las madres aceptaron realizar dicha actividad.

Las mismas madres de los niños que fueron evaluados recomendaron a otras madres para realizar estas evaluaciones con sus hijos.

### *Procedimiento estadístico*

Para el análisis de los datos obtenidos se empleó una planilla de cálculo del *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*. Los resultados que se obtuvieron fueron a partir de frecuencias y estadísticos descriptivos.

Para ver el grado de acuerdo entre observadores y relacionar los resultados de las puntuaciones de los mismos se realizó un análisis desde el punto de vista cualitativo con el programa ATLAS.ti, utilizando documentos primarios, citas, códigos e hiperlinks.

### *Modificaciones del instrumento original*

Se han realizado algunas modificaciones con respecto al método original. A continuación se detalla el procedimiento con los cambios realizados:

La Situación Extraña consta de ocho episodios de tres minutos de duración cada uno (excepto el primero que es de 30 segundos). En este primer episodio el cuidador y el hijo son llevados por el observador (el extraño) a una habitación (lugar desconocido) con juguetes donde permanecen los tres por unos 30 segundos. A diferencia del original, este momento puede durar alrededor de 30 segundos hasta 3 minutos. Aquí se le explica a la madre brevemente en qué consiste el método. Esto depende de cada madre. Algunas necesitan más explicaciones y preguntan más que otras. Se optó por dar los detalles en el primer paso debido a la variable cultural "seguridad". Vivimos en un medio psicotizado por la inseguridad, especialmente en Buenos Aires, por lo tanto vimos conveniente dar las instrucciones en un primer momento. Por otro lado, las mismas no se dan fuera de la "situación extraña" ya que el niño está atento a la conversación. Dentro de la cámara Gesell, el niño puede entretenerse con los juguetes mientras se le da las instrucciones a la madre.

En el segundo episodio, el observador sale de la habitación durante 3 minutos; en el original, se le dice al cuidador que no inicie la interacción con el niño, sino que espere a que éste lo haga. En la modificación esta instrucción no se ha incluido por dos motivos: 1) la información que la madre tenía que retener en el primer paso era muy extensa y 2) no se producían diferencias en la interacción entre la madre y el niño al tener en cuenta este punto.

Transcurrido el tiempo determinado, en el tercer episodio el observador entra en la habitación y durante el primer minuto permanece sentado en silencio, durante el siguiente conversa con la figura de apego y finalmente intenta jugar con el niño. En este paso, el observador se acerca para jugar con el niño alrededor de 1 minuto antes de que termine el mismo. Se decidió saltar la conversación con la madre por dos motivos: 1) muchas veces la diada se encuentra en un momento interesante de la interacción y 2) para no estar tan pendientes del factor tiempo.

Al inicio del cuarto episodio el cuidador se marcha, produciéndose la primera separación; el observador continúa interesándose por el niño e intenta tranquilizarlo si fuere necesario (el episodio se corta cuando el niño experimenta un nivel muy alto de angustia. Si esto sucede, se le pide a la madre que ingrese a la habitación). En cuanto puede, se sienta en su silla para ver la reacción del niño. En este paso no se han realizado cambios, se realiza de la misma forma que el original.

Transcurridos tres minutos, en el quinto episodio, la figura de apego vuelve y el observador se marcha sin llamar la atención, produciéndose el primer reencuentro. De la misma forma que el anterior, aquí no se produjeron cambios.

Al iniciarse el sexto episodio, la figura de apego se marcha de la habitación, dándose la segunda separación, quedando el niño solo durante tres minutos (si el niño no soporta el tiempo estipulado, se continúa con el siguiente paso). En este paso se continuó realizando el mismo procedimiento.

Luego de esos 3 minutos entra el extraño (séptimo episodio) y se repite la misma situación del episodio cuatro. Al igual que en los pasos anteriores, no se produjeron cambios en este paso.

En el octavo episodio vuelve el cuidador y el extraño se marcha discretamente, produciéndose el segundo reencuentro.

Durante el análisis de la dinámica del procedimiento y la revisión bibliográfica, se fueron creando distintas grillas para obtener resultados cualitativos y cuantitativos de acuerdo a las categorías y tipos de apego. Luego de reiteradas transformaciones se obtuvieron tres presentaciones (Guía para la evaluación del PASE, Guía para la puntuación del PASE y Protocolo) para obtener el tipo de apego evaluado en el procedimiento (ver Tabla 1 y 2).

Para identificar el procedimiento de la Situación Extraña como un

nuevo instrumento validado en la Argentina se le otorgó el nombre de P.A.S.E. (Procedimiento Argentino de la Situación Extraña).

Tabla 1: *Protocolo del Procedimiento Argentino de la Situación Extraña*

**P.A.S.E.**

**PROCEDIMIENTO ARGENTINO DE LA SITUACIÓN EXTRAÑA**

NOMBRE:..... F ECHA DE NACIMIENTO:.....  
 EDAD:..... F ECHA DE EVALUACIÓN:.....  
 ASISTENCIA AL JARDÍN O CUIDADO DE OTROS:.....  
 TIPO DE APEGO PREDOMINANTE:.....

PASOS									TIPO DE APEGO																																																															
CONDUCTAS DE APEGO	1 c-n-e	2 c-n	3 c-n-e	4 e-n	5 c-n	6 n	7 e-n	8 c-n																																																																
1. Proximidad (P)									S= E= OI=																																																															
2. Postura corporal (PC)									S= E= OI=																																																															
3. Ubicación en el espacio (UE)		<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										<table><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>										
4. Conducta visual (Cvi)									S= E= OI=																																																															
5. Sensibilidad del cuidador (SC)																																																																								
6. Llanto (LL)									S= E= OI=																																																															
7. Conducta verbal (Cve)									S= E= OI=																																																															
8. Capacidad del niño de estar a solas (CS)									S= E= OI=																																																															
9. Exploración (E)									S= E= OI=																																																															
10. Capacidad del niño de estar a solas con un extraño (CSE)									S= E= OI=																																																															
CONDUCTAS DE APEGO	1 c-n-e	2 c-n	3 c-n-e	4 e-n	5 c-n	6 n	7 e-n	8 c-n																																																																

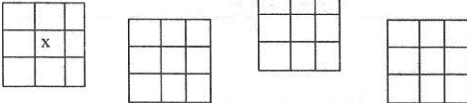
## PUNTAJES SEGÚN TIPO DE APEGO

TIPO DE APEGO	1 P	2 PC	3 UE	4 CVi	5 SC	6 LL	7 CVe	8 CS	9 E	10 CSE	TOTAL POR APEGO	%
SEGURO (S)												
EVITATIVO (E)												
OTROS												
INSEGUROS (OI)												
TOTAL POR CONDUCTA	6	6		6		3	6	1	7	2	37	100%

Tabla 2: Guía para puntuar el Procedimiento Argentino de la Situación Extraña

## GUIA PARA LA PUNTUACIÓN DEL P.A.S.E. PROCEDIMIENTO ARGENTINO DE LA SITUACIÓN EXTRAÑA

## CONDUCTAS Y CATEGORÍAS

TIPO DE APEGO		1. PROXIMIDAD (P)
Seguro (S)		a. patrón alejamiento-proximidad-alejamiento b. el niño está cerca o a cierta distancia del adulto (hay interacción niño-adulto)
Evitativo (E)		a. el niño está lejos del adulto b. el niño está cerca o a cierta distancia del adulto (no hay interacción niño-adulto)
Otros Inseguros (OI)		a. el niño busca proximidad activa con su cuidador b. el niño está pegado al adulto
2		. POSTURA CORPORAL (PC)
Seguro (S) a		. el niño está enfrentado/enfrentado paralelamente con el adulto
Evitativo (E)		a. el niño está de espaldas/dando la espalda de costado al adulto
Otros Inseguros (OI)		a. el niño está a upa del adulto b. el niño ocupa el lugar donde estaba el cuidador o se acerca al mismo
3		. UBICACIÓN EN EL ESPACIO (UE)
(NO SE PUNTA CON TIPO DE APEGO)		- colocar una cruz en el recuadro donde estuvo ubicado el niño o indicar su movimiento con flechas, ej:
		
		- el niño se mueve por sus propios medios (en observaciones)
		- el niño es trasladado por el adulto (en observaciones)
4		. CONDUCTA VISUAL (CVi)
Seguro (S) a		. se miran entre ambos
Evitativo (E)		a. ninguno de los dos se mira b. el niño evita mirar al adulto. Puede mirar solamente los juguetes y/o ambiente
Otros Inseguros (OI)		a. el niño mira objetos relacionados con su cuidador más de una vez
5		. SENSIBILIDAD DEL CUIDADOR (SC)
(NO SE PUNTA CON TIPO DE APEGO)		P = presencia de sensibilidad del cuidador A = ausencia de sensibilidad del cuidador
6		. LLANTO (LL)
Seguro (S) a		. el niño no llora b. el niño se aflige o llora, pero luego busca "consuelo"/se conforma con otro objeto y/o actividad
Evitativo (E)		a. ausencia de llanto
Otros Inseguros (OI)		a. el niño se aflige o llora b. llanto desesperado c. llanto con movimientos de tensión
7		. CONDUCTA VERBAL (CVe)
Seguro (S) a		. intercambio verbal entre ambos b. el niño expresa alegría en el reencuentro con su cuidador
Evitativo (E)		a. ausencia de intercambio verbal
Otros Inseguros (OI)		a. las verbalizaciones disminuyen b. demanda verbal por parte del niño
8		. CAPACIDAD DEL NIÑO DE ESTAR A SOLAS (CS)
Seguro (S) a		. el niño se queda tranquilo b. si el niño expresa enojo, se aflige, se inquieta o llora, después de unos segundos puede volver a jugar
Evitativo (E)		a. al niño pareciera no importarle la ausencia de su cuidador
Otros Inseguros (OI)		a. el niño va hacia la puerta b. el niño mira objetos relacionados con su cuidador más de una vez c. el niño no soporta la separación del cuidador d. el niño queda paralizado por unos segundos e. el niño se hace caca f. el niño llama a su cuidador g. el niño se coloca en una postura relacionada con perturbación emocional
9		. EXPLORACIÓN (E)
Seguro (S) a		. presencia de intercambio exploratorio (juguetes y/o ambiente). b. el niño explora o juega solo normalmente (aplicable solo para el paso 6).



Evitativo (E)	a. el niño explora o juega solo, no hay intercambio exploratorio (juguetes y/o ambiente)
Otros Inseguros (OI)	a. ausencia de exploración o juego (juguetes y/o ambiente) b. el niño ententece la exploración o juego (juguetes y/o ambiente) c. las exploraciones o juego disminuyen d. el niño explora o juega agresivamente
1	0. CAPACIDAD DEL NIÑO DE ESTAR CON UN EXTRAÑO (CSE)
Seguro (S) a	. el niño se queda tranquilo b. si el niño expresa enojo, se aflige, se inquieta o llora, después de unos segundos puede volver a jugar interactuando con el extraño
Evitativo (E)	a. al niño pareciera no importarle la ausencia de su cuidador b. el niño explora o juega solo
Otros Inseguros (OI)	a. el niño va hacia la puerta b. el niño mira objetos relacionados con su cuidador más de 1 vez c. el niño no soporta la separación del cuidador d. el niño se hace caca e. el niño llama a su cuidador o pregunta por él

### *Grado de acuerdo entre observadores*

Se eligieron 4 personas (de acuerdo con su experiencia metodológica y su trabajo con niños) para que fueran jueces: (1) Dra. Alicia Oiberman (Dra. en Psicología); (2) Dra. Cristina Minzi (Dra. en Psicología); (3) Dra. Laura Oros (Dra. en Psicología); (4) Dra. Viviana Lemos (Dra. en Psicología).

Los jueces evaluaron el contenido y formato del Protocolo y la Guía para la evaluación del Procedimiento Argentino de la Situación Extraña teniendo en cuenta factores metodológicos y teóricos vinculados al tema. Dicha evaluación fue realizada viendo casos en directo y/o en DVD.

Para tener la confiabilidad interobservador, se eligieron 7 personas para que fueran los observadores: (1) Dr. Haroldo Rojas (Médico Clínico-Infectólogo); (2) Juliana Peyrán (Estudiante de Profesorado de Nivel Inicial); (3) Glenda Maier (Estudiante de Psicología); (4) Soledad Menghi (Lic. en Psicología); (5) Candela Tortul (Lic. en Psicología); (6) Vanesa Manucci (Lic. en Psicología); (7) Gisela Rodríguez (Lic. en Psicopedagogía).

Dichos observadores vieron por separado distintos casos en DVD (se eligieron 8 casos en común para todos los observadores) para realizar la puntuación según la grilla ofrecida.

La forma de trabajo fue la siguiente: en primer lugar se mostró el protocolo propuesto para ver cuál era la comprensión de los observadores (sin dar explicaciones sobre el modo de puntuación) y se evacuaron todas las inquietudes que surgieron en el momento; luego, los observadores debían ver una toma de evaluación de la Situación Extraña en directo y así “poner a prueba” el protocolo; por último, cada observador se llevó un DVD con las filmaciones de los 8 casos elegidos.

La consigna dada fue que cada observador realizara la puntuación de los casos (en DVD) individualmente, y que hicieran las correcciones necesarias en las guías de evaluación para su buena comprensión en dicho proceso.

Luego de obtener los resultados de cada observador con respecto a los niños evaluados, se procedió al análisis de los datos. Los resultados obtenidos por los primeros seis observadores fueron comparados con los resultados del observador n° 7.

Con dos de los observadores (n° 1 y n° 2) se utilizó una modalidad distinta de la mencionada anteriormente: se les propuso realizar las puntuaciones de los casos en DVD junto con el observador n° 7 para compartir opiniones de los casos. Con el observador n° 1 se realizó esta modalidad en los ocho casos elegidos; con el observador n° 2 se realizó esta modalidad en los seis primeros casos elegidos. Esto se hizo con el fin de ver si es necesario tener un entrenamiento previo (con una mayor explicación de las conductas) para la correcta puntuación.

Se tuvieron en cuenta las diferencias de los resultados de acuerdo al tipo de apego predominante en cada caso. En los niños que predominó el tipo de apego Seguro u Otros Inseguros, la mayor diferencia encontrada fue de 4 puntos en sólo dos casos puntuados por diferentes observadores. El resto de las diferencias fue de 3 puntos o menos. Pero en todos los casos, el tipo de apego predominante fue el mismo para todos los observadores.

En el apego evitativo se encontró una diferencia de hasta 2.5 puntos con tres de los observadores y una diferencia mayor de 4 puntos con los otros tres observadores. Vale aclarar que con el único observador que no hubo diferencias al comparar con el observador n° 7, fue con el que hubo opiniones compartidas.

Debido a los resultados de este último caso, se propuso a los tres observadores que habían tenido mayor diferencia, realizar la puntuación del mismo compartiendo opiniones con el observador n° 7. Luego que el observador hubiere realizado nuevamente la puntuación, el observador n° 7 daría la explicación de la puntuación realizada a su juicio y luego el observador podría mantener su postura o cambiar de opinión según su criterio.

Los cambios realizados por dichos observadores dieron como resultado el mismo puntaje del apego predominante obtenido por el observador n° 7.

Se puede concluir que el grado de acuerdo entre los observadores es elevado ya que las diferencias de puntuación encontradas no son significativas y que es necesario un entrenamiento previo para la correcta evaluación del instrumento.

## Resultados

Hasta el momento fueron evaluadas 96 díadas entre 1 y 3 años de edad (51 niños y 45 niñas) de las cuales: 85 (88.5%) fueron clasificados con apego *seguro*, 3 (3.1%) con apego *evitativo* y 8 (8.3%) con apego *otros inseguros*.

No se han encontrado casos de apego *ambivalente* ni de apego *desorganizado* (Main & Solomon, 1986). Para estos resultados se tiene en cuenta la variable cultural y que se trata de una muestra normal.

No se han encontrado diferencias en cuanto al sexo aunque de los 6 niños que tuvieron un apego seguro con el 100%, 5 de ellos (83.3%) son varones.

Se han encontrado diferencias en cuanto a la edad (todos los niños que tuvieron un apego 100% Seguro son más grandes (entre 2 y 3 años); y la mayoría de los que tuvieron apego Otros Inseguros (86.4%) son más chicos (entre 1 y 2 años).

De todos los niños que tuvieron un apego seguro, una minoría tuvo un 100% de este tipo de apego ( $n = 6$ ; 7.05%), todos ellos entre 2 y 3 años de edad. La mayoría de los niños de 2-3 años ( $n = 36$ ; 85.7%) tuvo como predominante el tipo de apego seguro pero combinado con otros tipos de apego (otros inseguros y/o evitativo).

## Conclusiones

El nuevo protocolo (P.A.S.E.: Procedimiento Argentino de la Situación Extraña) con las guías respectivas para la evaluación de la Situación Extraña permite evaluar el apego en niños entre 1 y 3 años de edad, obteniendo como resultado final los porcentajes de cada tipo de apego (seguro, evitativo, otros inseguros) de acuerdo a las conductas observadas en el niño. El tipo de apego con el mayor puntaje encontrado sería el tipo de apego predominante del niño.

El porcentaje de niños clasificados con el tipo de apego seguro (88.5%) se encuentra muy cercano al porcentaje hallado en Japón (83%); el

porcentaje de niños clasificados con el tipo de apego evitativo (3.1%) es cercano a las culturas de Japón y oeste de África donde no se ha encontrado ningún caso del mismo; no se hallaron casos con características del tipo de apego ambivalente, al igual que en el oeste de África. Sin embargo se observaron conductas en algunos niños (8.3%) que no coinciden con las características de ninguno de los tres tipos de apego mencionados por Ainsworth (seguro, evitativo, ambivalente). A estos niños se los clasificó con el tipo de apego otros inseguros (para diferenciarlos de los tipos de apego inseguros: evitativo y ambivalente). Se cree que estas conductas halladas y clasificadas con un tipo de apego diferente son debidas a la variable cultural.

## ■ Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Apsychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1960). Separation anxiety. *International Journal of Child Psychoanalysis*, 4, 89-113.
- Bowlby, J. (1960). Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood. *Psychoanalysis St. Child*, 15, 9-52.
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida*, Vol. 1: Apego. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Apego y pérdida*, Vol. 2: Separación. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Apego y pérdida*, Vol. 3: Pérdida. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989). *Los orígenes de la teoría del apego en una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

- Cantón, J., & Cortés, M. (2000). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Alianza Editorial.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G., & Unzer, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany, en I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 233-256.
- Harlow, H. R., & Zimmerman, R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-432.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment: Biological, cultural and individual desiredata. *Human development*, 33, 62-72.
- Lorenz, K. (1976). El comportamiento animal y humano. Barcelona: Plaza y Janes.
- Miyake, K., Chen, S. J., & Campos, J. J. (1985). Infant temperament, mothers' mode of interaction and attachment in Japan: An interim report. En: I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50.
- Oiberman, A., Mansilla, M., & Orellana, L. (2002). *Nacer y pensar*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Oliva Delgado, A. (2004). *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 4(1), 65-81.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R., & Estes, D. (1985). Security of infant-mother, father and metapelet among kibbutz reared Israeli children. En: I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 257-275.
- Shaver, P., & Hazan, C. (1994). Attachment. En A. L. Weber, & J. H. Harvey (Eds.), *Perspectives on close relationships*, 110-130.
- Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372-402.
- Thompson, R. A., & Lamb, M. E. (1986). Infant-mother attachment: New directions for theory and research. En: P.b. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*, Vol. 7, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1-41.
- Yarnoz, S. (2008). La evaluación desde la teoría del apego: el lugar de los

autoinformes y otros instrumentos en la evaluación del apego en niños, adolescentes y adultos (pp. 95-162). Madrid: Psimática.

Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior, *Child Development*, 65, 1014-1027.