

Atribuições, estilos e práticas no cuidado de crianças em creches mexicanas

Fernando Salinas-Quiroz* / Abraham Andrade* / Esperanza Hernández* / Rubén Velázquez* /
Leandra Coelho**

* Universidad Pedagógica Nacional, México; ** William James Center for Research¹, ISPA – Instituto
Universitário

Os estudos sobre os Centros de Educação Infantil (CEI) indicam que não existem associações consistentes entre a qualidade do CEI e o nível educativo do Cuidador Secundário Profissional (CSP) pressupondo que o nível, por si só, pouco contribui para a efetividade do CSP nos CEI. No entanto, as interpretações do CSP sobre a intencionalidade do comportamento das crianças parecem determinar o tipo de práticas educativas utilizadas na resposta às necessidades das crianças. O presente estudo tem como objetivo analisar as associações entre as atribuições dos CSP sobre a intencionalidade do comportamento da criança e os estilos e práticas de educação. 34 CSP participaram no estudo. Os instrumentos utilizados foram versões adaptadas da Escala de Atribuições Maternas e da Escala de Comportamentos para Mães e Pais com Crianças Pequenas. Os resultados indicaram correlações entre os estilos de educação e as atribuições negativas, assim como entre as práticas de educação e as atribuições positivas demonstrando a importância dos fatores psicológicos dos CSP no cuidado de qualidade às crianças. Os promotores de políticas públicas podem criar mecanismos de seleção/promoção de pessoal que privilegiem fatores não acadêmicos, gerando continuidade no cuidado prestado às crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, Atribuições sobre as intencionalidades, Estilos e práticas de educação, Qualidade educativa.

No México, os direitos da infância estão contemplados na Lei Geral de Educação (DOF – Diario Oficial de la Federación, 2011), sendo a Educação Infantil (EI) um direito inalienável das crianças reconhecido pelo Ministério da Educação Pública. A análise de gastos realizada pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento em 2013 revela uma desigualdade nos serviços de EI no país: a quantia destinada aos filhos/as dos beneficiários de instituições de segurança social (e.g., Instituto Mexicano de Seguro Social, IMSS e Instituto de Segurança e Serviços Sociais dos Trabalhadores do Estado, ISSSTE) equivale a 2,5 mais do que é destinado à população que não é beneficiária. Sendo menor o número de crianças (Myers, Martínez, Delgado, Fernández, & Martínez, 2013), poderíamos pensar que a qualidade do cuidado prestado às crianças nos Centros de Educação Infantil (CEI) do IMSS deveria ser superior ou melhor. Em 2009 ocorreu um incêndio num CEI subcontratado do IMSS (“Creche ABC”) onde morreram 49 crianças colocando em causa a atenção proporcionada à infância na agenda pública. Após esta tragédia, foi criada e promulgada a Lei Geral de Prestação de Serviços para a Atenção, Cuidado e Desenvolvimento Integral Infantil

¹Financiado pela FCT Grant No. UID/PSI/04810/2013.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Fernando Salinas-Quiroz, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México, México. E-mail: fsalinas@upn.mx

em outubro de 2011 (Myers et al., 2013). No final do ano de 2010 como parte das mudanças ocorridas, a coordenação do CEI do IMSS iniciou o projeto Desenvolvimento Harmônico, Nossa Responsabilidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do serviço dos CEI mediante supervisão e melhoria dos processos de funcionamento. Embora os programas não tenham sido avaliados em relação ao impacto, o IMSS realizou sondagens sobre a opinião dos usuários dos seus serviços. Ainda que as opiniões sejam importantes e úteis, não foram avaliadas as características pessoais dos Cuidadores Secundários Profissionais (CSP) (Salinas-Quiroz, 2014; Salinas-Quiroz et al., 2015).

As pesquisas sobre os Centros de Educação Infantil revelam que a baixa qualidade no CEI é um fator de risco (e.g., Friedman & Boyle, 2008), enquanto a alta qualidade é um fator protetor do desenvolvimento infantil (e.g., Gunnar, Tagle, & Herrera, 2009; Vandell et al., 2010; Vermeer & Bakermans-Kranenburg, 2008). As interações CSP-criança constituem o núcleo de tal processo (Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer, & van Ijzendoorn, 2014), no entanto, Pianta e seus colaboradores (2005) não encontraram associações consistentes entre a qualidade da EI e o nível educativo do CSP, pressupondo que o nível educativo, por si só, pouco contribui para a efetividade do CSP no CEI.

LoCasale-Crouch e sua equipa encontraram nos Estados Unidos, que apesar de ter perfil profissional de maior qualidade e contar com CSP com mais experiência, não foi necessariamente o caso para os níveis educativos e de certificação: os CSP que geravam um clima emocional positivo, tinham como tendência níveis menores de educação/certificação que seus colegas que geravam um clima emocional mediocre – apesar de sua formação universitária (LoCasale-Crouch et al., 2007). O anterior é interpretado como a primazia da qualidade dos processos internos do CSP e o fenômeno de interação (Salinas-Quiroz, 2014) sobre os níveis de educação/certificação, focalizando a importância dos estilos e práticas de educação dos CSP (Darling & Steinberg, 1993; MacPhee, 2002; Solís-Cámara & Díaz, 2007), bem como as atribuições sobre a intencionalidade do comportamento das crianças (de Castro, 2005).

Atribuições do cuidador sobre a intencionalidade do comportamento da criança

As atribuições sobre a intencionalidade comportamental têm sido, na sua maioria, estudadas pela psicologia social. A teoria da atribuição centra-se no estudo das interpretações que os indivíduos fazem sobre os eventos, assim como na sua relação com o pensamento e comportamento (Heider, 1958). Weiner (1974) afirma que as pessoas procuram determinar por que os outros fazem o que fazem, atribuindo causas ao seu comportamento. A intencionalidade baseia-se na função reflexiva, isto é, na capacidade de fazer interpretações plausíveis do próprio comportamento e do comportamento dos outros relativos a estados mentais e suas consequências (Fonagy, Steele, Moran, Steele, & Higgitt, 1993). De Castro (2005) concentrou-se no estudo das percepções de mães deprimidas sobre a intencionalidade dos seus filhos, ao tentar distinguir se estas se baseavam em comportamentos intencionais por parte da criança ou em interpretações subjetivas do comportamento, subjacentes às atribuições e projeções do cuidador.

O choro das crianças, independentemente da sua origem ou motivação, provoca nos adultos respostas sensíveis ou insensíveis, ambas motivadas por interpretações que fazem sobre o que supõem que a criança está a querer transmitir. As interações cuidador-criança contribuem significativamente para que cada membro da díade conheça e compreenda melhor o outro, facilitando às crianças a compreensão do mundo que as rodeia. O modo como o cuidador interage e responde às comunicações da criança está fortemente relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo tendo em conta que as crianças vão gradualmente compreendendo os outros como seres

intencionais (de Castro, 2005).

As atribuições que o cuidador faz são muito importantes não só pelo impacto significativo no seu comportamento, mas também para determinar se as necessidades da criança serão interpretadas, atendidas ou ignoradas (de Castro, 2005). As atribuições do cuidador podem moldar as representações mentais da criança e a interação em si mesma devido aos complexos significados que refletem as experiências pessoais e inconscientes do cuidador.

Os cuidadores, em geral, consideram que as crianças choram como resposta aos seus estados fisiológicos, ou inclusive como um ato reflexo. Esta crença protege a criança do abuso infantil dado que os cuidadores interpretam assim o comportamento de choro como algo natural da criança e não como um afrontamento pessoal (Barr, 2000; de Castro, 2005; Murray, 1979). As evidências revelam que a correta interpretação do cuidador sobre a conduta e as emoções da criança é crucial: um cuidador insensível aumenta o risco de que a criança seja mal-interpretada, ignorada ou maltratada.

Estilos e práticas na educação infantil

Os estilos de educação infantil são um conjunto de atitudes ou crenças gerais dos cuidadores acerca do cuidado adequado às crianças e que criam um clima emocional onde podem ser expressadas (Darling & Steinberg, 1993; Solís-Cámara & Díaz, 2007). Isto inclui condutas específicas com metas dirigidas através das quais os cuidadores realizam suas tarefas de educação (práticas de educação), assim como condutas sem meta específica como gestos, tom de voz ou expressões emocionais espontâneas. As práticas de educação referem-se às condutas específicas dos cuidadores para orientar as crianças de modo a atingir metas de socialização, tais como expressar reconhecimento e estímulos para que aprendam novas tarefas (Solís-Cámara & Díaz, 2007). As práticas de educação têm um efeito direto no desenvolvimento de condutas específicas nas crianças (desde o modo como se comportar à mesa, até ao desempenho académico), nos seus valores e na sua autoestima.

Os estilos de educação moderam a influência das práticas no desenvolvimento das crianças, no mínimo, de duas formas: (1) ao transformar a natureza da interação cuidador-criança, modelando práticas específicas e mediando o desenvolvimento das crianças, e: (2) ao influenciar a sua personalidade, especificamente na sua disposição à influência do cuidador (Darling & Steinberg, 1993). Tanto os estilos como as práticas de educação são o resultado, em parte, das metas e valores dos cuidadores. Solís-Cámara e Díaz (2007) encontraram correlações estatisticamente significativas entre os estilos e as práticas de educação, enriquecendo o conhecimento sobre o que os cuidadores “sentem ou acreditam que se deve fazer” e o que “realmente fazem”, ou pelo menos com o que “dizem fazer” com as crianças, demonstrando que os estilos de educação guiam determinadas práticas em função de outras.

A avaliação das atribuições que os CSP dos CEI do IMSSSS fazem sobre a intencionalidade do comportamento das crianças, assim como os estilos e práticas que utilizam são úteis não só para a pesquisa e divulgação, mas também para a documentação da qualidade do cuidado e a atenção educativa que as crianças recebem, com o objetivo de melhorar dentro dos parâmetros estabelecidos pela convenção dos direitos da infância (UNICEF, 1989). O presente estudo tem como objetivo analisar as associações entre as atribuições dos CSP sobre a intencionalidade do comportamento da criança e os seus estilos e práticas de educação. Consistente com a teoria existente espera-se verificar uma associação entre as atribuições dos CSP sobre a intencionalidade do comportamento da criança e os estilos e práticas educativas utilizadas.

Método

Participantes

34 díades CSP-criança participaram no estudo: 50% crianças do sexo feminino ($n=17$) e 50% crianças do sexo masculino ($n=17$) com idades compreendidas entre os 20 e os 36 meses de idade ($M=27,94$; $DE=5,49$). As CSP tinham entre 18 e 42 anos de idade ($M=29,26$; $DE=6,30$), e tinham, no mínimo, uma formação técnica e entre 1-240 meses de experiência profissional ($M=67,41$; $DE=60,88$). O tempo de interação das díades variou entre 4 e 8 meses ($M=3,69$; $DE=1,76$).

Instrumentos

Escala de Atribuições Maternas. Para avaliar as atribuições sobre a intencionalidade do comportamento da criança foi desenvolvida uma versão da Escala de Atribuições Maternas (EAM; de Castro & Mayes, 2006) para CSP: Escala de Atribuições da Educadora (EAE). Esta versão é constituída por 43 itens que abrangem tanto as atribuições/projeções positivas, como negativas. O fator de Atribuições Negativas é composto por 25 itens ($\alpha=.83$) e está associado a falhas na capacidade de mentalização e interpretações equivocadas sobre a intencionalidade do comportamento da criança (e.g., “sinto que o meu bebé chora só para me incomodar”; “sinto que o meu bebé pensa coisas ruins de mim”); e o fator de Atribuições Positivas, constituído por 18 itens ($\alpha=.70$) associados à correta interpretação do cuidador sobre os comportamentos e as emoções da criança (e.g., “sinto que o meu bebé sorri para mim só para me agradar”; “sinto que o meu bebé pensa coisas positivas sobre mim”). Na adaptação da EAM para CSP, os itens mantiveram a estrutura original, exceto a utilização do pronome possessivo “meu bebé” (e.g., item 12: “Sinto que o meu bebé é rebelde comigo” modificou-se para “Sinto que é rebelde comigo”).

Todos os itens são classificados numa escala Likert de 5 pontos (1=nunca a 5=muitas vezes), com uma opção de resposta média (3=não tenho certeza). Para fins estatísticos utilizaram-se as contagens dos dois fatores.

Escala de Comportamentos para Mães e Pais com Crianças Pequenas. Para avaliar os estilos e práticas de educação infantil foi utilizada a Escala de Comportamentos para Mães e Pais com Crianças Pequenas (ECMP; Solís-Cámara et al., 2002). Esta escala é constituída por 99 itens distribuídos por uma escala Likert de quatro pontos (1=Quase nunca/Nunca a 4=Quase sempre/Sempre) distribuídos por três subescalas: Expetativas: 48 itens que medem as expetativas que os pais têm sobre o desenvolvimento dos seus filhos: pontuações altas indicam que os pais esperam que sua filha/o mostre um desenvolvimento maior do que o esperado na sua idade; Disciplina: 31 itens que medem as práticas de disciplina dos pais perante os comportamentos das crianças: altas pontuações indicam o uso frequente de castigos corporais e verbais, tais como golpes ou gritos e Educação: 20 itens que avaliam especificamente os comportamentos dos pais para promover o desenvolvimento psicológico das crianças: altas pontuações indicam o uso frequente de atividades promotoras do desenvolvimento infantil, tais como a leitura. Para efeitos de validação, a ECMP foi aplicada numa amostra representativa de 1600 pais mexicanos (982 mães e 618 pais). O alfa de Cronbach no estudo foi elevado nas três subescalas: Expetativas $\alpha=.96$, Disciplina $\alpha=.89$ e Educação $\alpha=.80$ (Solís-Cámara et al., 2002) demonstrando uma adequada consistência interna. Outros estudos indicam muito boa confiabilidade de medidas repetidas (r 's de .75 a .93), e que as respostas a ECMP não estão influenciadas pela expetativa social (Solís-Cámara et al., 2005).

O nome do instrumento foi modificado para Escala de Comportamentos para Educadoras de Crianças Pequenas (ECE) e alguns itens foram revistos e adequados através da colaboração e autorização de Solís-Cámara (comunicação pessoal, 2013). Na presente investigação não foi

utilizada a subescala Disciplina. Para fins estatísticos utilizaram-se as contagens das duas subescalas utilizadas (Expectativas e Educação).

Considerações éticas

Realizou-se uma breve reunião com as diretoras e as CSP dos quatro CEI selecionados para estudo com o objetivo de ler a carta de consentimento informado (SMP – Sociedade Mexicana de Psicologia, 2007), explicar os procedimentos do estudo e assegurar a confidencialidade das informações. Como agradecimento à sua participação, foi realizada uma reunião de devolução dos resultados junto à direção dos 4 centros. Relativamente às crianças, à hora de chegada aos CEI, as diretoras convidaram os pais a participar no estudo, entregando-lhes a carta de consentimento informado (SMP, 2007). Na carta estão referidas as características do estudo, é reforçado o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e ainda é transmitido aos pais que não será feita nenhuma devolução dos resultados. Esta informação salvaguarda a impossibilidade real de devolver aos pais as conclusões do estudo. Para além disso, foi ainda assegurado que não se encontrariam anomalias no desenvolvimento das crianças dado que os requisitos de saúde para a inclusão no estudo foram assegurados pelos relatórios dos serviços do CEI.

Procedimento

Foram realizadas três reuniões distintas com a coordenação do Serviço de Creches para o Desenvolvimento Integral Infantil do IMSS durante o primeiro semestre de 2013, para apresentar o projeto de investigação, solicitar a sua participação e selecionar o CEI de boa ou excelente qualidade. Concluídas as negociações, os coordenadores propuseram que participassem no projeto somente os CEI subcontratados. De modo a facilitar a deslocação da equipa de investigação foram selecionados quatro CEI com os níveis de qualidade pretendidos para a investigação no sul da Cidade do México.

Crítérios de inclusão dos CEI

Os CEI foram selecionados através da Escala de Avaliação da Qualidade dos Centros de Educação Inicial – EECCEI, v.4.0 – (UPN – Universidad Pedagógica Nacional, 2011). Esta escala permite avaliar os indicadores de qualidade do centro e da sala em cinco níveis: (1) inadequado $\leq 20\%$; (2) principiante $\leq 40\%$; (3) básico $\leq 60\%$; (4) bom $\leq 80\%$, e; (5) excelente $\leq 100\%$; e é composta por quatro dimensões: (1) Instalações e Recursos materiais; (2) Gestão Escolar; (3) Processo Educativo, e; (4) Relação com as Famílias. A escala foi aplicada às diretoras de cada um dos quatro CEI e, posteriormente, realizou-se a observação direta das condições físicas da infraestrutura e dos recursos dos CEI. Foram incluídos no estudo os CEI que cumpriam com níveis de qualidade bons ou excelentes segundo o instrumento ($\geq 80\%$). O CEI1 obteve 95%, o CEI2 100%, o CEI3 e o CEI4 80%. Especificamente, os CEI1, CEI2 e CEI4 obtiveram 100% na dimensão da Gestão Escolar e o CEI3 92%. Relativamente à dimensão do Processo Educativo, os CEI1, CEI2 e CEI4 obtiveram 100% e o CEI3 80%; Na dimensão da Relação com as Famílias o CEI2 obteve 100%, os CEI3 e CEI4 93.3% e o CEI1 86.7%.

Crítérios de inclusão das díades

No presente estudo foram incluídos os CSP com os seguintes requisitos: ser mulher, possuir uma formação técnica de assistente educativo, ou em puericultura, ou ter experiência de trabalho em creches – “sala maternal” (MA) – 18 a 24 meses –, B1 – 25 a 30 meses –, ou B2 – 31 a 36

meses, segundo a nomenclatura do IMSS. As crianças deveriam ter entre 18 a 36 meses de idade no momento da avaliação e estarem saudáveis segundo os relatórios dos distintos serviços do CEI (saúde, vacinação, higiene, nutrição e seguimento do peso e estatura, psicologia e trabalho). Após a obtenção do consentimento informado por parte dos pais, as crianças foram aleatoriamente designadas a uma CSP em particular. De seguida foi solicitado as CSP que respondessem a ambos os instrumentos relativos à criança que lhes foi designada previamente.

Resultados

Para verificar se existem diferenças de sexo nas atribuições das CSP sobre a intencionalidade do comportamento das crianças realizámos um teste de *t*-student para amostras independentes. Contudo, não foram encontradas diferenças entre rapazes e raparigas nas atribuições das CSP sobre a intencionalidade dos comportamentos das crianças.

Tendo em conta a questão de investigação, analisaram-se os coeficientes de correlação de Pearson entre as atribuições que as CSP fazem sobre a intencionalidade do comportamento das crianças e os seus estilos e práticas de educação.

Como podemos observar na Tabela 1, os resultados demonstraram uma correlação moderada e negativa entre a dimensão Expetativas referentes aos estilos de educação das CSP e as Atribuições Negativas sobre a intencionalidade do comportamento das crianças ($r=-.508, p<.01$). Verificamos ainda uma correlação moderada e positiva entre a dimensão Educação referente às práticas educativas das CSP e as Atribuições Positivas sobre a intencionalidade do comportamento das crianças ($r=.369, p<.05$).

Tabela 1

Correlações atribuições e estilos/práticas de educação

| | Expetativas | Educação | A. Negativas | A. Positivas |
|--------------|-------------|----------|--------------|--------------|
| Expetativas | | .310 | -.508** | .009 |
| Educação | .310 | | -.045 | .369* |
| A. Negativas | -.508** | -.045 | | .270 |
| A. Positivas | .009 | .369* | .270 | |
| <i>M</i> | 2.92 | 3.13 | 1.42 | 3.45 |
| <i>SD</i> | 0.49 | 0.42 | 0.55 | 0.58 |
| <i>N</i> | 34 | 34 | 34 | 34 |

Nota. **A correlação é significativa com nível 0.01 (bilateral); *A correlação é significativa com nível 0.05 (bilateral).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar as associações entre as atribuições dos CSP sobre a intencionalidade do comportamento das crianças e os estilos e práticas educativas utilizadas. Os resultados encontrados suportam a hipótese do nosso estudo na medida em que existe uma relação entre as atribuições dos CSP sobre a intencionalidade do comportamento das crianças e os estilos e práticas de educação utilizados pelos mesmos. Especificamente, verificámos que a Expetativa, dimensão associada aos estilos educativos, correlacionou-se moderada e negativamente com as

atribuições negativas indicando que quanto maior o conhecimento do CSP sobre a aquisição das capacidades e os comportamentos da criança, menor é a tendência para que as crianças sejam mal interpretadas. Os nossos resultados demonstraram ainda a existência de uma relação entre os comportamentos das CSP para a promoção do desenvolvimento das crianças e a correta interpretação dos seus comportamentos e emoções uma vez que a dimensão Educação, associada às práticas educativas, correlacionou-se moderada e positivamente com as atribuições positivas das CSP sobre a intencionalidade dos comportamentos das crianças. A capacidade de mentalização e a realização de atividades promotoras do desenvolvimento são fundamentais dado que olhar para a criança como um ser intencional estimula o seu desenvolvimento cognitivo (Tomasello, 1996).

Desde o ano 2000 até o momento atual foram realizadas melhorias no marco normativo mexicano, sendo o desenvolvimento infantil uma preocupação mais presente no discurso, nos programas e nos serviços. Contudo, continua a ser necessário reforçar a importância desta temática. Esforços como os do IMSS são notáveis, porém conceitualizam a qualidade em termos de mecanismos de supervisão e melhora dos processos de funcionamento sem considerar, de forma suficiente, os seus elementos interativos, especificamente as características psicológicas das CSP.

Estudos anteriores não têm encontrado associações consistentes entre a qualidade do CEI e o nível educativo do CSP originando uma especial relevância à qualidade dos aspetos psicológicos. Neste sentido, os promotores de políticas públicas podem focalizar os seus esforços em criar mecanismos de seleção de pessoal e promoção do mesmo que privilegiem fatores não académicos, de maneira a que os CSP obtenham uma remuneração mais digna e sintam que o seu trabalho é importante. O reconhecimento do seu trabalho pode diminuir a habitual rotação de pessoal, permitindo continuidade no cuidado às crianças. Os CSP sensíveis, saudáveis, motivados e valorizados, encontram-se em possibilidade de realizar os cursos que sejam necessários para aumentar seu nível académico e conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sendo assim fundamental alertar e aumentar a visão dos responsáveis superiores sobre estas questões de modo a considerarem os aspetos psicológicos e interpessoais dos CSP como precursores necessários.

O presente estudo apresenta algumas limitações. A primeira limitação prende-se com a dimensão da amostra ($N=34$), que foi consideravelmente reduzida e estatisticamente pouco significativa. Seria interessante, de futuro, aprofundar estas questões com uma amostra mais significativa e representativa da população permitindo assim uma maior validade externa. A segunda limitação refere-se à utilização dos instrumentos dado que, até ao momento, foi a primeira vez que estes instrumentos foram adaptados e utilizados no contexto de CEI no México.

Seria relevante, de futuro, continuar a explorar e aprofundar a importância dos fatores psicológicos dos CSP no cuidado de qualidade prestado às crianças, com amostras estatisticamente significativas, introduzindo medidas que avaliem especificamente fatores como a ansiedade e a depressão e as características de personalidade dos CSP. Consideramos igualmente importante em futuras investigações replicarem os nossos resultados de modo a verificar as qualidades psicométricas das versões adaptadas dos instrumentos utilizados no presente estudo.

Referências

- Barr, R. (2000). Excessive crying. In A. J. Sameroff & M. Lewis (Eds.), *Handbook of development psychopathology* (2nd ed., pp. 327-350). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., De la Harpe, C., van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M. H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 43, 747-761. doi: 10.1007/s10566-014-9264-z

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 3, 487-496.
- de Castro, F. (2005). *Psychoanalytic research using longitudinal studies: An inquiry on the developmental impact of early maternal projections*. Tesis inédita de doctorado. Essex: University of Essex, Reino Unido.
- de Castro, F., & Mayes, L. (2006). *Escala de atribuciones maternas*. Manuscrito inédito.
- DOF – Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley general de educación*. México.
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Steele, H., & Higgitt, A. C. (1993). Measuring the ghost in the nursery: An empirical study of the relation between parent's mental representations of childhood experiences and their infants' security of attachment. *J Am Psychoanal Assoc*, 41, 957-989.
- Friedman, S., & Boyle, D. E. (2008). Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s. *Attachment and Human Development*, 10, 225-261.
- Gunnar, M. R., Tagle, N. M., & Herrera, A. (2009). Stressor paradigms in developmental studies: What does and does not work to produce mean increases in salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 34, 953-967. doi: 10.1016/j.psychoneu.2009.02.010
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., . . . Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- MacPhee, D. (2002). *Knowledge of infant development inventory. Survey of child experiences manual*. Unpublished manuscript.
- Murray, A. (1979). Infant crying as an elicitor of parental behavior: An examination of two models. *Psychological Bulletin*, 86, 191-215.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L., & Martínez, A. (2013). *Diagnóstico infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Ciudad de México, México: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Educación inicial de base segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., Juárez-Hernández, M. C., de Castro, F., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). Educación inicial de base segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23, 75-82.
- SMP – Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Solís-Cámara, R. P., & Díaz, R. M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23, 177-184.
- Solís-Cámara, R. P., Díaz, R. M., Medina, C., Barranco, J. L., Montejano, G. H., & Tiscareño, L. A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14, 637-642.
- Solís-Cámara, R. P., Díaz, R. M., Cortes, M. N., Patiño, M. D., Pérez de la Torre, T., & Robles, B. C. (2005). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 59-70.

- Tomasello, M. (1996). The cultural roots of language. In B. M. Veliochkovsky & D. M. Rumbaugh (Eds.), *Communicating meaning: The evolution and development of language* (pp. 275-307). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc: Erlbaum.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York.
- UPN – Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Escala de evaluación de la calidad de los centros de educación inicial*.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & the NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*, 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vermeer, H. J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: Bridging the gap. *Attachment & Human Development, 10*, 263-273.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

In child care settings, providers' psychological characteristics are significantly associated with child care quality in terms of their behavior and interactions with children. It appears that teachers matter for quality through a variety of possible paths: experience, education and credentialing, or attitudes. The aim of the present study was to evaluate the correlation between attributions/projections (both, positive and negative) and parenting beliefs and practices in a sample of 34 Professional Secondary Caregivers. Psychological characteristics (attitudes) were assessed with the Maternal Attribution Scale and the Parent Behavior Checklist. Parenting beliefs correlated with negative attributions and parenting practices with positive attributions. The challenge for lawmakers and policy practitioners is to create recruitment and promotion mechanisms that focus not only in education and credentialing, so child care quality is guaranteed.

Key words: Childcare, Attributions of intentionality, Parenting beliefs and practices, Education quality.

Submissão: 11/04/2016

Aceitação: 24/11/2016

