

# Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática

## Mentalization based interventions for parents and educators: A systematic review

María Pía Santelices  
Johana Zapata  
Martina Fischersworing  
Francisca Pérez  
Cecil Mata  
Blanca Barco  
Marcia Olhaberry  
Chamarrita Farkas

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

*Rec (12 marzo 2014) Acept (01 enero 2016)*

### Resumen

Estudios recientes han mostrado la importancia de la mentalización y/o función reflexiva de los cuidadores como una de las variables que predice el desarrollo de esta habilidad y el apego seguro en el niño/a. A partir de estos antecedentes se revisa la literatura existente sobre intervenciones psicológicas focalizadas en promover la mentalización en padres y/o personal educativo de niños/as en etapa preescolar. Se consideran 17 estudios publicados entre los años 2000 y 2013. Los resultados muestran que gran parte de los estudios analizan y desarrollan modelos teóricos, siendo incipientes aquellos que consideran los estudios acerca de intervenciones basadas en la mentalización dirigidas a padres y/o agentes educativos. Dentro de estos últimos la mayoría están orientados a intervenciones tempranas en niños/as de 0 a 3 años, siendo escasos los estudios en preescolares (3 a 5 años de edad) dentro de un contexto educativo que reportan los efectos en los niños/as. *Palabras clave:* Mentalización, Función Reflexiva, Intervención/Programa, Preescolares

### Abstract

Recent studies have shown the importance of mentalizing or reflective function of caregivers as one of the variables that predict awareness and secure attachment in children. From this background there is a review of the literature on psychological interventions focused on promoting mentalizing or reflective function in parents and preschool educators. 17 studies published between 2000 and 2013 are considered. The results show that most of the studies analyzed and developed in theoretical models, with those who consider emerging studies based on mentalizing aimed at parents and educators interventions. Within the latter most are aimed at early intervention in children aged 0-3 years, with few studies in preschool children (3-5 years old) within an educational context that the effects reported in children.

*Key words:* Mentalization, Reflective Function, Intervention/Program, Preschool

## Introducción

Durante los primeros años de vida, las personas cercanas al niño/a con quienes este establezca relaciones de apego son de gran importancia para su desarrollo posterior en múltiples ámbitos. Dentro de esta relación el cuidador actúa como un sistema externo de la regulación interna del infante (Malekpour, 2007) y en esta medida, el bebé que inició siendo totalmente dependiente del adulto para ser estimulado y regular sus emociones adquiere gradualmente la capacidad de manejar por sí mismo sus estados internos (Barudy y Dantagnan, 2009; Malekpour, 2007; Vrieze, 2011).

Investigaciones recientes han mostrado la existencia de determinadas características en el cuidador que promueven la existencia de un apego seguro, el cual es considerado la base que permite un desarrollo pleno del niño/a (Fonagy y Target, 1998) y ha sido relacionado con el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) en la infancia temprana (Allen, Fonagy y Bateman, 2008; Fonagy, 1999; Fonagy y Target, 1997; Mesa y Gómez, 2010; Solbakken, Hansen y Monsen, 2011).

Una de estas características ampliamente estudiada en las últimas décadas es la mentalización, concepto que fue introducido por Fonagy para referirse a la capacidad de comprender la propia mente y la de los otros a partir de estados mentales como intenciones, sentimientos, pensamientos, deseos y creencias (Fonagy et al., 1991), con la finalidad de dar sentido y anticipar las acciones de cada uno (Fonagy y Target, 1997). Gracias a esta capacidad las personas pueden entender que el comportamiento propio y el de los otros están ligados de modo significativo y predecible a sentimientos e intenciones subyacentes, que pueden ser dinámicos y cambiantes (Fonagy, et. al., 2002).

La relevancia de la mentalización radica en el hecho que un desarrollo adecuado de esta habilidad permite mantener relaciones interpersonales sanas, generando un desarrollo social y emocional satisfactorio y positivo. Niños/as o adultos que presentan una falla en su desarrollo presentan una baja sensibilidad a los sentimientos de las demás personas, son incapaces de “leer” las intenciones de otros, no comprenden el sentido figurado de una frase o un chiste de doble sentido y son incapaces de engañar o entender el engaño porque no logran comprender las intenciones que subyacen a las acciones de otras personas (Valdez, 2001).

Asimismo, esta capacidad de mentalizar es considerada como una habilidad fundamental del ser humano en tanto posibilita el dar sentido a las experiencias propias y de los otros. Tener una postura mentalizadora implica tener una perspectiva psicológica que permite, por una parte, reconocer

que existe un mundo interno que da forma al comportamiento, y por otra, comprender que este mundo interno es una representación que se relaciona, aunque no es idéntica, con el mundo externo que representa (Wallin, 2007).

La mentalización se desarrolla dentro del contexto de las relaciones con los adultos significativos, especialmente en relaciones de apego seguro. Una relación segura ofrece al niño la posibilidad de explorar la mente del adulto, cuando este le atribuye estados mentales y lo trata como un agente mental (Fonagy et. al., 2002). La capacidad de mentalizar fue operacionalizada por Fonagy bajo el término de Función Reflexiva para su utilización en el contexto de la investigación, definiéndola como la habilidad metacognitiva para pensar sobre los pensamientos y sentimientos propios y de los otros cuando se intenta entender y predecir el comportamiento (Fonagy et al., 2002).

De igual forma, esta postura mentalizante también tiene implicancias en la relación que se forma entre un adulto y el niño/a en tanto se asume que la mentalización del adulto se pone en juego en el contexto de la relación de apego que desarrolle con su hijo/a, y que sería un mecanismo fundamental en el desarrollo de la mentalización de este último. Así, diversos autores han planteado que el apego sería la base para permitir el desarrollo integral del niño, lo cual sería potenciado por la capacidad de los padres de mentalizar, tanto sobre sus comportamientos como sobre los del infante (Fonagy y Target, 1998; Grienberger et al., 2005; Slade et al., 2005; Solbakken et al., 2011).

Por otro lado, un apego seguro es asociado con un desarrollo adecuado de la teoría de la mente, puesto que la comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea incide positivamente en el desarrollo del apego y, a su vez, le permite desarrollar la mentalización. La ToM ha sido definido como la capacidad de los individuos de atribuir estados mentales a sí mismos y a otras personas, con la finalidad de poder interpretar y predecir sus acciones (Baron-Cohen, 1994; Premack y Woodruff, 1978), incluyendo también la capacidad de poder representarse mentalmente el mundo que los rodea, las demás personas y a ellos mismos.

La teoría de la mente ha sido planteada por Baron-Cohen (1994) quien postula que esta se desarrolla durante los primeros cuatro años de vida y pasa por una serie de etapas. Este mecanismo requiere de la adquisición de meta-representaciones, es decir, la capacidad de representarse su propio proceso representacional, representándose lo representado y le permite al niño comprender que los demás tienen, al igual que él, emociones y pensamientos que se relacionan con sus conductas aun cuando estas no son visibles a los demás (Baron-Cohen, 1994).

Diversos estudios han demostrado la relación de un adecuado desarrollo de la teoría de la mente con ciertos factores como la experiencia social (Garfield, Peterson y Perry, 2001 citado en González Cuenca et al, 2005), el contexto familiar y las interacciones que proporciona a través de conversaciones, juegos y situaciones cotidianas con padres y hermanos (Dunn, 1994, 1999 citados en González Cuenca et al, 2005), el vínculo del apego con las figuras significativas (Meins, Fernyhough, Russell y Clark-Carter, 1998) y la sensibilidad de las madres y su capacidad de mentalización (Ereky-Stevens, 2008; Rosenblum, McDonough, Sameroff y Muzik 2008). Así, se ha demostrado la relación entre un estilo de apego seguro en el niño/a y una mayor función reflexiva en sus padres o adultos significativos, con el desarrollo de la teoría de la mente en el niño (Fonagy, 1999; Fonagy y Target, 1997).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que el rol de los adultos significativos es central para el desarrollo del apego y de la teoría de la mente en los niños/as. Una buena actitud mentalizadora de un adulto favorece en el niño/a la emergencia en la mente de este con creencias, sentimientos e intenciones, las cuales le permitirán a futuro controlar sus propias reacciones emocionales interpersonales y afectivas, a través del desarrollo de sus propios modelos operantes internos. En otras palabras, la exploración de los significados de las acciones de los otros es, entonces, un precursor de la habilidad de los/as niños/as para etiquetar y encontrar significado a sus propias experiencias psicológicas, siendo esta habilidad la base de las capacidades de regulación, control de impulsos, auto-monitoreo, auto-representación y auto-organización (Fonagy, 1999).

Por tanto, se considera de gran importancia el conocer los estudios relacionados con el tema por tratarse de un concepto recientemente instaurado. Sin embargo, en su mayoría los estudios que se han orientado a evaluar la capacidad de los adultos significativos de concebir al niño/a como un agente psicológico se han focalizado principalmente en establecer la relación que esta capacidad del adulto tiene con el desarrollo del apego (Fonagy et al., 1991), el desarrollo de la teoría de la mente (Meins, Fernyhough, Wainwright, Das Gupta, Fradley y Tuckey, 2002; Ruffman, Slade y Crowe, 2002; Ruffman, Slade, Devitt y Crowe, 2006), la cooperación del/la niño/a (Ruffman, et al., 2006) o el ajuste psicosocial (Sharp, Fonagy y Goodyer, 2006). De este modo, hay muy pocos estudios que evalúen los efectos de programas de intervención en mentalización o función reflexiva y son aún menos los que se desarrollan en contextos de educación preescolar.

En relación a esto, el presente estudio se propone revisar la literatura existente sobre las intervenciones psicológicas basadas en mentalización o función reflexiva dirigidas a padres o educadores relacionados con niños/as en edad preescolar. Lo anterior con la finalidad de conocer las metodologías que dan mejores resultados y, posteriormente, diseñar una intervención basada en mentalización dirigida a padres y agentes educativos a cargo de niños/as en edad preescolar de las instituciones asociadas al proyecto Fondecyt 1130786, dentro del cual se encuentra inmerso este estudio.

## Método

### *Unidad de Análisis*

Se realiza una revisión sistemática de los estudios que consideran intervenciones y programas psicológicos focalizados en promover y/o desarrollar habilidades de mentalización en adultos, (padres y educadores) a cargo de niños en etapa preescolar, abarcando publicaciones entre enero 2000 y diciembre 2013, en idioma inglés. Se revisaron las siguientes bases de datos: EBSCO, Science Direct y Web of Sciences.

Las palabras clave usadas para la revisión fueron:

*Mentalizing\*program\*childhood*

*Mentalizing\*intervention\*childhood*

*Mentalization\*program\*childhood*

*Mentalization\*intervention\*childhood*

*Reflective function\*program\*childhood*

*Reflective function\*intervention\*childhood*

Luego de la revisión inicial a partir de las palabras clave señaladas se obtiene un total de 26.142 artículos en las tres bases de datos. Luego de excluir los artículos teóricos, de neuroimagen, y trastornos graves como autismo y esquizofrenia, se seleccionan 632 estudios que reportan resultados de intervenciones o programas orientados a promover habilidades de mentalización en niños/as. En un segundo análisis se eliminan los artículos repetidos entre las diferentes búsquedas y se excluyen los estudios que están dirigidos a población clínica, a madres con consumo de drogas y/o alcohol, a familias adoptivas, a embarazadas adolescentes y a madres de bebés prematuros, obteniéndose un total de 472 programas de intervención que se revisan con mayor profundidad.

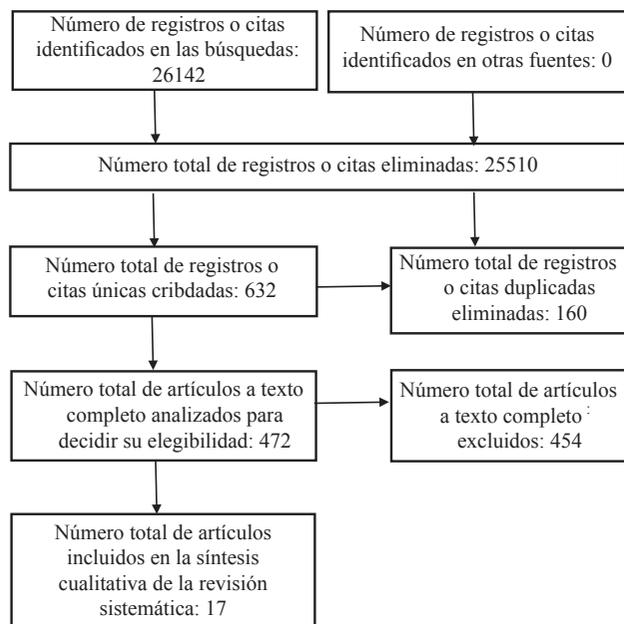
Posteriormente, se utiliza como criterio de exclusión la población a la cual están dirigidas las intervenciones o programas, seleccionando aquellas administradas a padres/

madres o educadores/as, como adultos con rol de cuidador de niños/as en edad preescolar. A partir de este criterio, obtenemos 17 artículos que se incorporan en el análisis cualitativo en profundidad.

Finalmente se analizan aquellas intervenciones que se desarrollan dentro de un contexto educativo, señalando además la modalidad de intervención (si era individual, grupal, diádica, psicoterapéutica o visita domiciliaria) y los instrumentos utilizados. Se seleccionan aquellos programas e intervenciones que poseen un grupo experimental y un grupo control que además fue realizado con adultos a cargo de niños/as en edad preescolar.

El proceso de selección de los estudios encontrados en las bases de datos señaladas se reporta en la Figura 1, en la que se detalla el número total de artículos, aquellos excluidos

Figura 1. Diagrama de flujo de la intervención en las distintas fases de la revisión.



por repetición o no cumplimiento de criterios de inclusión y el total seleccionado para posterior análisis.

## Resultados

A partir de la búsqueda de las palabras clave se escogieron aquellos artículos que reportaron intervenciones cuyo objetivo era mejorar la calidad de mentalización o función reflexiva de los participantes, ya sea como variable dependiente o independiente.

En la tabla 1 se presentan los autores, el año de publicación, el país de origen, el tamaño de la muestra, las variables sobre las que se buscó influir y una síntesis de los principales resultados de cada estudio incluido en la revisión a cualitativa en profundidad.

La mayoría de artículos (76%) han sido publicados entre el año 2010 y 2013, lo cual nos permite inferir un creciente interés por estudiar este fenómeno. Asimismo, dentro de los artículos seleccionados se observa que el 47% (8 artículos) de los estudios se han realizado en los Estados Unidos, seguido por 18 % (3 artículos) en Holanda. Es importante señalar que se observa una clara falta de estudios a nivel latinoamericano.

En cuanto a la población que recibe la intervención el 23 % (4 artículos) de los programas fueron dirigidas a los educadores, el 18% (3 artículos) a los padres, el 18% (3 artículos) a los niños y el 41% (7 artículos) de las intervenciones incluye díadas madre/padre-hijo/a como participantes. Sin embargo, es necesario aclarar que, dentro de estas últimas, aunque la mayoría de los estudios evalúan cambios en adultos e infantes, la intervención es dirigida solamente a los adultos.

### *Estudios desarrollados en contextos escolares*

Luego de esta primera selección se analizan los estudios de acuerdo al contexto en que se realizó la intervención y, teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se escogieron aquellos estudios realizados dentro de un contexto educativo. En la Tabla 2 se presentan los autores, el contexto en el cual se brinda el programa, la modalidad de la intervención (si fue individual, grupal, psicoeducativa, terapéutica, taller o visita domiciliaria), descripción de la muestra, instrumentos utilizados y una síntesis de los principales resultados del estudio.

De los cinco estudios seleccionados el 60% (3 estudios) son intervenciones con modalidad individual terapéutica y el 40% (2 estudios) se realizaron con una modalidad grupal psicoeducativa. En general, aún dentro de la modalidad grupal se brinda una atención individualizada en algunos momentos de la intervención o se promueve que los adultos evalúen su propia experiencia. En la misma línea, una de las herramientas mayormente utilizada es el video-feedback, en donde generalmente el adulto es grabado interactuando con el niño/a (de forma individual en caso de los padres o de forma grupal en caso de los profesores) y posteriormente se realiza un análisis profundo de ciertos fragmentos del material promoviendo que el adulto reflexione sobre las

Tabla 1. *Estudios incluidos en la revisión.*

Autores	Año	País	N	Variables	Resultados
Agra et al.	2012	Portugal	160	Niveles de ET y competencias relacionales	GE reduce estrés y aumenta sus competencias relacionales.
Bat	2010	Israel	24	FR, cuestionamiento, transformación y MI	20 madres mostraron procesos de M durante la tarea
Bick et al.	2012	EE.UU.	56	EA y FR.	Madres autónomas mostraron mayores niveles de FR antes, durante y al finalizar la intervención.
Bigelow et al.	2010	África	12	SP e interacción madre-hijo	La interacción madre-hijo correlacionó entre 24 h y un mes. Madres en el GE mostraron mayor SP.
Colonnesi et al.	2012	Holanda	20	EA, psicopatologías, CP y SP.	CS en los niveles de seguridad del EA, PC y problemas con pares. CNS en SP.
F u k k i n k y Tavecchio	2010	Holanda	95	Interacción maestro-alumno, Sensibilidad, EV, RT y SL	DS entre GE y GC en relación a interacción maestro-alumno, Sensibilidad y EV.
Marvin et al.	2002	EE.UU.	1	EA, PC y SP	Se presenta la intervención y se hace análisis cualitativo de caso.
Mesa y Gómez	2013	EE.UU.	10	EVA y FR	CS en mentalización del afecto
Oppenheim et. Al	2004	EE.UU.	32	Insighfulness, PC y HS	Cambios en el nivel de insightfulness y se asociaron a disminución de PC y mejoras en HS
Ordway et al.	2013	EE.UU.	71	VD, FR, SD y E	Menos PC en infantes en GE, y DNS entre GE y GC en FR.
Ornaghi, et al.	2011	Italia	110	ToM, E y Comprensión emocional	DS entre GE y GC en comprensión de afectos, ToM y E que se mantuvieron luego de 6 meses.
Regev et al.	2012	Israel	26	A, PC, Satisfacción, Actitudes, PEC y FR.	CS en GE y GC en relación a (infantes), PC (infantes), y FR (padres). CS en GE.
Sadler et al	2013	EE.UU.		Relación madre-hijo, E y M	Mayor seguridad y menor desorganización en el apego de los niños/as al aumentar M de las madres.
Schofield y Beek	2005	Reino Unido	52	EA, FR, A, AU y sentimientos de pertenencia	La intervención obtuvo mejoras en todas las variables
Spilt et al.	2012	Holanda	32	FR, PC, Sensibilidad, Eficacia de enseñanza y Manejo de aula	El programa mostró mejoras en sensibilidad y cercanía en la relación maestro-alumno
Twemlow et al.	2005	EE.UU.		CV, CA, CAP, E, CD, actitudes y CFT.	GE mostró CS en relación a CV, CA y participación pasiva.
Vallotton	2012	EE.UU.	29	Interacción, señales infantiles, SP, sintonía y percepción	Madres de GE mostraron aumento de gestos simbólicos, SP y sintonía en comparación al GC.

Nota. A= Autoestima, AU= Autonomía, CA= Conductas Agresivas, CAP= Conductas de Apoyo, CD= Comportamiento Disruptivo, CFT= Comportamiento fuera de la tarea, CNS=Cambios no Significativos, CP= Comportamiento Prosocial, CS= Cambios Significativos, CV= Conductas de Victimización, DNS= Diferencias no Significativas, DS= Diferencias Significativas, E= Empatía, EA= Estilo de Apego, ET= Estrés, EV= Estimulación Verbal, EVA= Elaboración Verbal de los Afectos, FR= Función reflexiva o representaciones, GC= Grupo control, GE= Grupo Experimental, HS=Habilidades Sociales, M= Mentalización, MI= Memoria Implícita, PC= Problemas Conductuales, PEC= Percepción de Competencias, RT= Recursos de Trabajo, SD= Síntomas Depresivos, SL= Satisfacción Laboral, SP= Sensibilidad Parental, VD= Variables Demográficas.

Tabla 2. Descripción del contexto, modalidad, instrumentos y resultados de los estudios que presentan intervenciones basadas en mentalización dentro del contexto educativo

Autores	Contexto	Modalidad	Descripción muestra	Instrumentos	Resultados
Fukkink y Tavecchio (2010)	Educativo	Individual, terapéutico	Educadores de preescolares	EIC, ERS*, EEV*, MEV*, ERL y VIG*.	DS entre GE y GC en relación a interacción maestro-alumno, S y EV.
Mesa y Gómez (2013)	Educativo	Grupal, psicoeducativo, taller	Educadores de preescolares	EEA	CS en mentalización del afecto
Ornaghi, Brockmeier y Gavazzi (2011)	Educativo	Grupal, psicoeducativo	Niños/as entre 6 y 7 años	ELT, TEC, BCF y HIF DS	DS entre GE y GC en comprensión de afectos, ToM y E que se mantuvieron luego de 6 meses.
Ordway et al. (2013)	Familiar y Educativo	Individual, terapéutico, visita domiciliaria	Díadas madre-hijos (3-5 años)	EE, EDP-R, CES-D y CBCL.	Menos PC en infantes en GE, y DNS entre GE y GC en FR.
Spilt et al. (2012)	Educativo	Individual, terapéutico	Educadores de preescolares	BQTSYO-M, ER, TPPQ, TES y Observación de prácticas pedagógicas a través de videos	El programa mostró mejoras en S y cercanía en la relación maestro-alumno

\*Escala desarrollada por los autores del estudio

Nota. BCF= Batería de creencias falsas (Liverta Sempio, Marchetti, Castelli, Lecciso, y Pezzotta, 2005), BQTSYO-M= Cuestionario conductual de los dos a los seis años modificado, BQTSYO-M (Goossens, Dekker, Bruinsma, y De Ruyter, 2000), CS=Cambios Significativos, CNS= Cambios No Significativos, CBCL=CBCL versión padres y profesores, CES\_D= Escala del Centro Epidemiológico de estudios en depresión, CES-D (Comstock y Heising, 1976; Radloff, 1977), DS= Diferencias Significativas, DNS= Diferencias no Significativas, E= Empatía, EDP-R= Entrevista del desarrollo parental versión revisada y reducida (Slade, Aber, Berger, Bresgi, y Kaplan, 2003), EE= Entrevista embarazo (Slade, Bernbach, Grienemberger, Levy, y Locker, 2005), EEA= Escala de elaboración de los afectos (Lecours y Bouchard, 1997), EEV= Escala de Estimulación Verbal \*, EIC=Escala de Interacción del Cuidador (Arnett, 1989) ELT= Test de vocabulario emocional, ELT (Grazzani, Ornaghi, y Piralli, 2011), ER= Escala de relación alumno-profesor STRS (Pianta, 2001), ERL= Escala de Recursos Laborales (Curbow et al., 2000), ERS= Escala de Responsividad Sensitiva\*, EV=Estimulación Verbal, FR=Función Reflexiva, GC= Grupo Control, GE= Grupo Experimental, HIF DS= Como me siento en diferentes situaciones, HIF DS (Feshbach, Caprara, Lo Coco, Pastorelli, y Manna, 1991), MEV= Mediciones Específicas del Video\*, PC=Problemas Conductuales, S=Sensibilidad, TEC= Test de comprensión emocional, TEC (Pons y Harris, 2000), TES= Escala de eficacia del profesor, TES (Gibson y Dembo, 1984), TPPQ= Cuestionario de prácticas pedagógicas del profesor TPPQ (Thijs, Koomen, y Van der Leij, 2006), VIG= Escala VIG de satisfacción laboral\*.,.

conductas, pensamientos y sentimientos tanto propios como del infante.

En relación a los participantes, tres de las intervenciones (60%) se dirigen a los educadores de preescolares, una de las intervenciones (20%) incluye díadas madre-hijo y una última intervención (20%) fue desarrollada con niños/as entre 6 y 7 años de edad. Uno de los aspectos importantes a señalar es que en las intervenciones dirigidas a los educadores no se miden los efectos del programa en los alumnos/as de dichos agentes educativos, considerando solo aspectos relacionales desde la conducta del docente.

Por otro lado, los instrumentos utilizados son muy variados entre los distintos estudios y en un alto porcentaje utilizan metodologías cuantitativas. Las evaluaciones se realizan, exceptuando a Ordway et al. (2013), solamente con la muestra que recibe la intervención de forma directa. Así, en los estudios de Fukkink y Tavecchio (2010), Mesa y Gómez (2013) y Spilt et al. (2012) las pruebas se centraron en los educadores y los temas evaluados principalmente fueron la interacción entre cuidadores y niños/as, comprensión emocional, respuesta ante la conducta de los/las niños/

as y las prácticas pedagógicas. En el estudio de Ornaghi, Brockmeier y Gavazzi (2011) la intervención se dirige a los/las alumnos/as directamente, evaluándose posteriormente aspectos como la disminución de problemas conductuales, la empatía y mediciones del ToM. Finalmente, Ordway et al. (2013) *sí evalúan tanto a madres como a hijos/as, y aun cuando solamente las primeras reciben la intervención de forma directa los resultados muestran efectos en ambos*, lo cual representa un importante hallazgo pero, al no existir grupo control de comparación, los cambios no pueden ser atribuidos totalmente al programa.

Para finalizar, otro de los aspectos importantes es mencionar que la totalidad de las intervenciones reportan resultados positivos de los programas basados en mentalización. Sin embargo, solamente los estudios de Fukkink y Tavecchio (2010) y Ornaghi et al. (2011) realizan una segunda evaluación post-test que muestran cambios que se mantienen en un tiempo de tres y seis meses respectivamente.

### *Estudios dirigidos a padres o agentes educativos a cargo de niños(as) en edad preescolar*

Finalmente se seleccionaron solamente aquellas intervenciones basadas en mentalización realizadas dentro de contextos educativos dirigidos a padres o agentes educativos que atienden a niños/as en edad preescolar, en donde además existiera un grupo control con el cual se compararan los resultados. En la tabla 3 se presenta el autor, descripción de la muestra y edad de los niños/as a cargo de los cuidadores, descripción de la intervención, foco de la intervención y una síntesis de los principales resultados.

En primer lugar es importante señalar que los tres artículos se publicaron en años recientes (entre 2010 y 2013) lo cual también muestra que se está iniciando el estudio en esta área. Sin embargo, llama la atención el reducido número de artículos encontrados, lo cual sin duda limita las conclusiones que puedan obtenerse sobre la efectividad de los programas efectuados. De igual forma, es importante señalar que las tres intervenciones se realizan con una metodología individual terapéutica basada en video-feedback y todas reportan resultados positivos en los participantes.

Otro de los aspectos que son de gran relevancia para la finalidad de esta revisión sistemática es que el único estudio que evalúa los efectos de la intervención en los infantes incluye a las madres y no a los agentes educativos. Por

tanto, los efectos que los programas dirigidos a estos últimos pudieran tener en sus alumnos/as aún deben ser evaluados.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres intervenciones seleccionadas:

La intervención realizada por Fukkink y Tavecchio (2010) se focalizó en mejorar las habilidades de interacción de educadores y cuidadores de nivel preescolar a partir de un programa basado en video-feedback guiado. Durante el desarrollo de la intervención, el análisis se centró en cuatro aspectos principales: disponibilidad frente al/la niño/a, receptividad a las necesidades del/la niño/a, promoción de la toma de turnos en los/las niños/as y reconocimiento de las acciones e intenciones de estos. Para determinar los efectos del programa, se realizó una medición pre-test y dos mediciones post-test (al finalizar y tres meses después) comparando los resultados con un grupo control. Los resultados del estudio mostraron que los educadores que recibieron la intervención se mostraron más estimulantes en su comportamiento, se manifestaron más sensibles a las necesidades de los/las niños/as y fueron más estimulantes verbalmente que los educadores del grupo control. Estos resultados se mantuvieron durante la segunda medición post-test tres meses después de finalizar la intervención.

Ordway et al. (2013) analizan los efectos intermedios del programa "Minding the Baby", cuyo objetivo era promover la función reflexiva y el desarrollo de un apego seguro

Tabla 3. Descripción del contexto, modalidad, instrumentos y resultados de los estudios que presentan intervenciones basadas en mentalización dentro del contexto educativo

Autores	Descripción muestra	Edad preescolares	Descripción intervención	Foco intervención	Resultados
Fukkink y Tavecchio (2010)	Educadores de preescolares	Preescolar (no específica)	Entrenamiento a través de VF para mejorar las HI de los educadores	Mejorar las habilidades de HI de educadores.	Aumento de EV y S, en educadores de GE en comparación a GC.
Ordway et al. (2013)	Díadas madres-hijos (3-5 años)	3 a 5 años	Tratamiento basado en la M para aumentar la FR en madres	Fomentar la FR en la madres.	Madres de GE reportan significativamente menos conductas externalizantes en sus hijos/as que madres de GC.
Spilt et al. (2012)	Educadores de preescolares	5.3 años en promedio	Programa basado en FR de la relación entre educadoras y alumnos.	Fomentar una buena relación entre educadores y alumnos con PC.	CS en cercanía percibida en las díadas y aumento en la S observada en GE. CNS en GC.

Nota. CS= Cambios Significativos, CNS= Cambios No Significativos, EV= Estimulación Verbal, FR= Función Reflexiva, GC= Grupo Control, GE= Grupo Experimental, HI=Habilidades de Interacción, M= Mentalización, PC= Problemas Conductuales, S=Sensibilidad ante necesidades de los alumnos/as, VF=Video-Feedback.

entre madres e hijos/as, así como abordar la salud mental materna, de manera de acortar los circuitos de los trastornos mentales infantiles y familiares de comienzo temprano. Las madres eran primerizas y se encontraban en riesgo por múltiples causas incluyendo maternidad adolescente, pobreza y traumatización. Un equipo interdisciplinario de enfermeras pediátricas y trabajadores sociales clínicos visitaban semanalmente a las madres a sus hogares desde el comienzo del prenatal hasta que los niños/as cumplían dos años de edad. El mayor hallazgo encontrado en este estudio de seguimiento es que después de 1 a 3 años de haber participado en la intervención las madres reportan significativamente menos conductas externalizantes en sus hijos/as que las madres del grupo control.

El último estudio es una evaluación realizada por Spilt et al. (2012) a un programa de reflexión focalizado en la relación entre profesores y alumnos. El objetivo de este programa era apoyar a los profesores a construir relaciones de cuidado con niños/as disruptivos. Las sesiones se realizaban de forma semanal después de la jornada de clases y duraban entre 45 y 60 minutos. La intervención fue diseñada para provocar cambios en las creencias y orientaciones que tienen los profesores respecto a su manera de relacionarse y aproximarse a los alumnos/as que presentan conducta externalizante. La intervención se basaba en la narración y reflexión, con especial énfasis en las emociones positivas y negativas que los profesores experimentan en su trabajo cotidiano con un/una niño/a particular. Los monitores ayudaban a los profesores a asociar entre sus narraciones y las interacciones actuales con el/la niño/a a través de video-feedback. Basándose en el cuestionario relacional del profesor, los monitores crearon perfiles relacionales a partir de los siguientes constructos: sensibilidad frente a la disciplina, toma de perspectiva, intencionalidad, impotencia, enojo, afecto positivo y afecto neutro negativo. Los efectos de la intervención se evaluaron sobre la base de los aprendizajes de los profesores, los que se reflejaban en cambios en sus percepciones y conductas. Las variables eran: 1) la calidad de la relación reportada por el profesor, 2) las aproximaciones pedagógicas reportadas por el profesor y 3) la calidad observada de las prácticas pedagógicas de los profesores. Se encontraron cambios en la cercanía percibida en la mitad de las díadas entre profesores y alumnos y un aumento en la sensibilidad observada de todo el grupo intervenido.

### **Análisis y discusión de los resultados**

Existe un creciente interés en el concepto de mentalización en las últimas décadas, lo cual se ve respaldado en la gran cantidad de artículos que se refieren a esta temática.

Sin embargo, al tratarse de un concepto nuevo, existe un número importante de documentos que abordan el tema de forma teórica o están centrados en evaluaciones diagnósticas y algunos otros proponen programas cuyos resultados aún no han sido evaluados.

Por otro lado, dentro de las intervenciones que se han reportado un gran número está orientado principalmente a problemas clínicos como esquizofrenia, daño neurológico, depresión, adolescencia, bordelinde, entre otros. Asimismo se encuentran muchas intervenciones dirigidas a adolescentes, en donde se considera la mentalización como variable asociada a la presencia de bullying o conductas externalizantes dentro de los grupos de jóvenes. Así, puede señalarse que la capacidad de mentalizar está siendo evaluada principalmente en referencia a patologías o problemas específicos, lo cual si bien es importante no permite un conocimiento integral del concepto.

Dentro de las intervenciones que se realizan en torno a la temática, uno de los métodos más utilizados es el uso de video-feedback, el cual se aplica durante la totalidad del proceso terapéutico y es utilizado también como apoyo en la modalidad grupal psicoeducativa. Sin duda esta es una metodología que ha mostrado gran eficacia pero los costos que representa son muy altos, lo cual podría dificultar su utilización a gran escala.

Un aspecto importante a señalar es que los efectos de la intervención, en los casos en los que esto fue evaluado, pueden llegarse a observar en sujetos a los cuales no se aplicó directamente la intervención. Por ejemplo, la disminución de conductas externalizantes en los niños/as luego de promover la mentalización de sus padres en el estudio desarrollado por Ordway et al. (2013). Esto nos permite inferir de qué forma la calidad de mentalización de los cuidadores influye en el desarrollo sociocognitivo de los niños(as) y, por tanto, la relevancia de las intervenciones que buscan mejorar esta capacidad en las personas adultas.

Por otro lado, los instrumentos utilizados para evaluar la mentalización no son homogéneos entre los distintos estudios, lo que genera dificultades para comparar los resultados obtenidos en distintas poblaciones. Por ello, se considera que es necesario establecer parámetros que permitan la replicabilidad de los estudios.

En relación a los aspectos que deberían mejorarse se considera que, al tratarse de un campo emergente, es necesario preocuparse por contar con rigurosidad metodológica que permita disminuir la influencia de posibles variables intervinientes. En este sentido, se puede señalar la escasa presencia de grupo control dentro de las evaluaciones y bajos tamaños muestrales que en su mayoría no se realizan de

forma aleatoria. De igual forma, la mayoría de intervenciones no reporta la profesión o preparación de las personas que realizan la intervención, los esfuerzos por homogenizar a los evaluadores o las medidas dirigidas a reducir la influencia de la subjetividad de estos.

En la misma línea, con la finalidad de lograr una comprensión más profunda del concepto, se considera que es necesario aumentar la caracterización contextual de la población que recibe la intervención. Son muy pocos los artículos que describen a los participantes en relación sobre todo a características del contexto en el cual están inmersos (nivel socioeconómico, composición familiar, nivel educativo, entre otros) y que muchas veces son necesarios para comprender los resultados.

Finalmente, una mayor rigurosidad metodológica no solamente aumentaría la confiabilidad y validez del estudio, sino que además permitiría la replicabilidad en poblaciones distintas que permita contrastar los resultados o en poblaciones similares para corroborarlos. De igual forma, también sería beneficioso replicar intervenciones exitosas en países pioneros en el tema, en contextos latinoamericanos en donde, como vimos en los resultados, no se tienen muchas investigaciones al respecto.

## Referencias

- Agra, S., Feliciano, F., y Santos, P. (2012). El professionals vulnerability to stress and assessment performance at VIG interaction. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1067-1075.
- Allen, J., Fonagy, P., y Bateman, A. (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. American Psychiatric Publishing: United States.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading. *Current Psychology of Cognition*, 13, 513-552.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bat, M. (2010). Clay sculpting of mother and child figures encourages mentalization. *The Arts in Psychology*, 37, 319-327.
- Bick, J., Dozier, M., y Moore, S. (2012). Predictors of treatment use among foster mothers in an attachment-based intervention program. *Attachment y Human Development*, 14, 439-452.
- Bigelow, A., Littlejohn, M., Bergman, N., y McDonald, C. (2010). The relation between early mother-infant skin-to-skin contact and later maternal sensitivity in South African mothers of low birth weight infants. *Infant Mental Health Journal*, 31, 358-377.
- Colonnese, C., Wissink, I., Noom, M., Asscher, J., Hoeve, M., Stams, G., Polderman, N., y Kellaert-Knol, M. (2012). Basic Trust: An attachment-oriented intervention based on mind-mindedness in adoptive families. *Research on Social Work Practice*, 23, 179-188.
- Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers sensitivity to their infants internal states and children's later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development*, 17, 527-543.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias Transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas*, 3. Recuperado desde <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=86ya=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., y Target, M. (2002). *Affect Regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, M., y Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health*, 13, 200-217.
- Fonagy, P., y Target, M. (1997). Attachment and Reflective Function: Their role in self-organization. *Development and Psychology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., y Target, M. (1998). Mentalization and changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 8, 87-114.
- Fukink, R., y Tavecchio, L. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.
- González Cuenca, A. M., Barajas Esteban, C., y Fernández Molina, M. (2005). La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados. *Psicothema*, 17, 43-48.
- Grienenberger, J., Kelly, K., y Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment and Human Development*, 7, 299-311.
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 53, 81-95.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., y Powel, B. (2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads. *Attachment y Human Development*, 4, 107-124.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., y Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and Mentalizing abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1-22.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., y Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715-1726.
- Mesa, A., y Gómez, A. (2010). La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y la juventud*, 8, 835-848.
- Mesa, A., y Gómez, A. (2013). Cambios en la Mentalización de los Afectos en Maestras de Primera Infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, 689-701.
- Oppenheim, D., Godsmith, D., y Koren-Karie, N. (2004). Maternal insightfulness and preschoolers emotion and behavior problems: Reciprocal influences in a therapeutic preschool program. *Infant Mental Health Journal*, 25, 352-367.
- Ordway, M., Sadler, L., Dixon, J., Close, N., Mayes, L., y Slade, A. (2013). Lasting effects of an interdisciplinary home visiting program on child behavior: Preliminary follow-up results of a randomized trial. *Journal of Pediatric Nursing*, 29, 3-13.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., y Gavazzi, I. (2011). The Role of Language Games in Children's Understanding of Mental States: A Training Study. *Journal of Cognition and Development*, 12, 239-259.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Regev, D., Kedem, D., y Guttman, J. (2012). The effects of mothers participation in movement therapy on the emotional functioning of their school-age children in Israel. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 479-488.
- Rosenblum, K., McDonough, S., Sameroff, A., y Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal*, 29, 362-376.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., y Crowe, E. (2006) What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124.
- Ruffman, T., Slade, L., y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.

- Sadler, L., Slade, A., Close, N., Webb, D., Simpson, T., Fennie, K., y Mayes, L. (2013). Minding the baby: Enhancing reflectiveness to improve early health and relationship outcomes in an interdisciplinary home-visiting program. *Infant Mental Health Journal*, 34, 391-405.
- Schofield, G., y Beek, M. (2005). Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care. *Attachment y Human Development*, 7, 3-25.
- Sharp, C., Fonagy, P., y Goodyear, I. M. (2006). Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 197-214.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., y Locker, A. (2005). Maternal Reflective Functioning, Attachment, and the Transmission Gap: A Preliminary Study. *Attachment and Human Development*, 7, 283-298.
- Solbakken, A., Hansen, R., y Monsen J. (2011). Affect Integration and Reflective Function: Clarification of Central Conceptual Issues. *Psychotherapy Research*, 21, 482-496.
- Spilt, J., Koomen, H., Thijs, J., y van der Leiji, A. (2012). Supporting teachers relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. Recuperado desde <http://dare.uva.nl/document/164822>
- Twemlow, S., Fonagy, P., y Sacco, F. (2005). A developmental approach to Mentalizing communities: II. The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 282-304.
- Valdez, D. (2001). Teoría de la mente y espectro autista. Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Buenos Aires: Fundec. Recuperado desde [http://www.inteco.cl/articulos/018/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/018/texto_esp.htm)
- Vallotton, C. (2012). Infant signs as intervention? Promoting symbolic gestures for preverbal children in low-income families supports responsive parent-child relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 401-415.
- Vrieze, D. (2011). *The Role of Parental Reflective Functioning in Promoting Attachment for Children of Depressed Mothers in a Toddler-Parent Psychotherapeutic Intervention*. (Tesis inédita de doctorado). University of Minnesota, United States.