

Estudio del efecto de una formación basada en observación directa en la capacidad de mentalización del personal de guarderías

CLAUDIA VÁSQUEZ LEICHTLE^{1AB}, JOSEP MERCADAL^{1B}, JOSEP MARIA RECASENS I TORRAS^{2C},
PAU FARRÀS I RIBAS³ Y JORDI ARTIGUE GÓMEZ^{1D}

RESUMEN

Estudio del efecto de una formación basada en observación directa en la capacidad de mentalización del personal de guarderías. Se ha demostrado que la alta capacidad de mentalización del personal educativo pre-escolar (PEd) incide en el desarrollo socioemocional de la teoría de la mente y del lenguaje del infante y que tiene efecto compensador en contextos sociales y familiares desfavorables. Pocos estudios evalúan los efectos de formaciones en la mentalización en PEd. Este estudio evaluó el efecto de una formación que promueve la observación y comprensión de la subjetividad propia y del infante en una muestra de 17 educadoras de tres guarderías de Barcelona. Se encuentra una mejora estadísticamente significativa en la mentalización global y diferentes dimensiones. Se proponen líneas de investigación que incluyan la mentalización en PEd y su impacto en la infancia. **Palabras claves:** *Mentalización, observación directa, educación infantil, competencias pedagógicas, primera infancia.*

ABSTRACT

Studying the effect of a training based on the direct observation on the mentalization capacity of kindergarten staff. The high mentalization capacity of pre-school education (PEd) staff has been shown to have an impact on the socio-emotional development of the infant's theory of mind and language and to have a compensatory effect in unfavourable social and family contexts. Few studies have evaluated the effects of training on mentalization in ECD. This study evaluated the effect of training that promotes observation and understanding of self and infant subjectivity in a sample of 17 educators from three nurseries in Barcelona. A statistically significant improvement was found in global mentalization and different dimensions. Lines of research that include mentalization in PEd and its impact on children are proposed. **Keywords:** *Mentalization, direct observation, early childhood education, pedagogical competencies, early childhood.*

RESUM

Estudi de l'efecte d'una formació basada en observació directa en la capacitat de mentalització del personal d'escoles bressol. S'ha demostrat que l'alta capacitat de mentalització del personal educatiu preescolar (PEd) incideix en el desenvolupament socioemocional de la teoria de la ment i del llenguatge de l'infant i que té un efecte compensador en contextos socials i familiars desfavorables. Pocs estudis avaluen els efectes de formacions en la mentalització a PEd. Aquest estudi va avaluar l'efecte d'una formació que promou l'observació i la comprensió de la subjectivitat pròpia i de l'infant en una mostra de 17 educadors de tres escoles bressol de Barcelona. Hi ha una millora estadísticament significativa en la mentalització global i diferents dimensions. Es proposen línies de recerca que incloguin la mentalització a PEd i el seu impacte a la infància. **Paraules clau:** *mentalització, observació directa, educació infantil, competències pedagògiques, primera infància.*

**Trabajo ganador del IX Premio de Investigación en Salud Mental Infantil y Juvenil que convoca esta revista y que está patrocinado por el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat (Barcelona).*

¹Doctor/a en Psicología, ²Psiquiatra, psicoterapeuta de grupos y familias ³Antropóloga ⁴Unidad Psicoterapia Psicoanalítica Infanto-Juvenil (UPPIJ). Departamento de Salud Mental Grupo Sant Pere Claver. ^BGrupo de Investigación en Mentalización y Evaluación de Intervenciones Psicológicas (GREMAIP). Institut Universitari de Salut Mental Vidal i Barraquer, Universitat Ramon Llull ^CCentro Pi i Molist. Prevención y tratamiento en Salud Mental. ^PEquipo Clínico de Intervención a Domicilio (ECID), Fundació Vidal i Barraquer. Contacto: claudiavasquez10@hotmail.com

Recibido: 30/6/22 - Aceptado: 11/11/22

Introducción

Cada vez hay más consenso entre distintas disciplinas de que los mil primeros días de un niño son fundamentales para su desarrollo biológico, emocional, relacional, cognitivo y de salud futuro, sin llegar a ser determinantes si se intentan revertir con mecanismos compensatorios. Velar por condiciones individuales y de contexto que favorezcan la mejor primera infancia pasa a ser un gran desafío, no solo a nivel político y técnico sino también social. Las familias requieren apoyarse más en otros cuidadores para sostener la continuidad del cuidado, y más aún con el aumento de familias de clase media, familias monoparentales, y el mayor acceso de la mujer en el trabajo, quien continúa siendo en la sociedad actual la cuidadora principal en el núcleo familiar. Uno muy importante, incluso en las familias con más recursos, es la guardería, cuyo personal tiene el gran desafío y responsabilidad de cuidar-educar por jornadas que pueden llegar a ser de ocho horas con los infantes pasando a convertirse en figuras muy significativas para ellos (Cantó y Salazar, 2018).

Dar soporte y formación continuada a las personas significativas en este periodo pasa a ser un tema de gran relevancia si se piensa en términos de promoción de salud, prevención y de equidad desde la primera infancia. En esta etapa, se moldean y estimulan procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales que impactan en la vida futura del niño. Investigaciones recientes han mostrado la existencia de determinadas características en el cuidador que promueven el desarrollo del infante. Una de estas características ampliamente estudiada en las últimas décadas es la mentalización. La mayoría de los estudios se han focalizado principalmente en establecer la relación de esta capacidad del adulto con el desarrollo del apego, el desarrollo de la teoría de la mente, la cooperación del niño o el ajuste psicosocial. 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 (Santelices et al., 2016).

Mentalización

La mentalización es un concepto introducido por Peter Fonagy (Fonagy, Steele, Moran, Steele y Higgitt, 1991) y se refiere a la capacidad de entender a los demás y a uno mismo en términos de su mundo interno, infiriendo los estados mentales (sentimientos, pensamientos, creencias, deseos, intenciones) que subyacen a la conducta manifiesta. Esta capacidad no sólo permite significar la experiencia de uno mismo y de otros como estados mentales internos dando sentido a la experiencia, sino que permite anticipar acciones que facilitan la comprensión y un ajuste flexible al entorno social (Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002). Una de sus grandes relevancias reside en que un desarrollo adecuado de mentalización favorece el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, y un desarrollo social y emocional más flexible y satisfactorio. Fallas en su desarrollo implican baja sensibilidad a los sentimientos de los demás, serias dificultades para imaginar intenciones, comprender significados figurados, dobles sentidos de chistes o frases, así como también engañar o entender el engaño, porque no logran comprender las intenciones detrás de las acciones de los demás (Santelices et al., 2016). Se ha evidenciado, además, que esta capacidad promueve el progreso de procesos psicológicos fundamentales para la construcción de la identidad, el apego seguro, la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en la pequeña infancia e incluso su valor como factor protector de salud mental, en el sentido de que su desarrollo proporciona un mejor funcionamiento psicológico y opera como protector en condiciones de mayor riesgo para la estabilidad emocional (Ballespí, 2017). En el contexto de este trabajo, resulta de interés la doble distinción de la mentalización como habilidad y actitud, como Pasco Fearon, citado en Midgley et al. (2019), donde la alta mentalización no sería tanto la capacidad de leer precisamente los estados internos propios o ajenos, sino como una forma de abordar las relaciones que refleja la expectativa de que el propio pensamiento y sentimiento puede ser iluminado, enriquecido y cambiado al aprender sobre el estado de otras personas. En este sentido, la entiende tanto como una actitud

y como una habilidad; una actitud indagadora y respetuosa de los estados mentales de otras personas, consciente de los propios límites sobre el conocimiento de los demás y que comprender los sentimientos de los demás es importante para mantener relaciones saludables y mutuamente gratificantes. Por último, la capacidad de mentalizar fue operacionalizada por Fonagy como Función Reflexiva para ser utilizada 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).

Capacidad de mentalización del adulto y desarrollo en la infancia

En base al recorrido de investigación existente, hay autores que afirman que el rol de los adultos significativos es central para el desarrollo del apego y la teoría de la mente en los niños. Que una actitud mentalizadora de un adulto, es decir, de exploración de los significados de las acciones de los otros, favorece en el niño la emergencia en su mundo interno de la habilidad para etiquetar y encontrar significado a sus propias experiencias psicológicas, siendo esta habilidad la base de las capacidades de regulación, control de impulsos, automonitoreo, autorepresentación y autoorganización (Santelices et al., 2016). La mentalización se desarrolla cuando la figura significativa ofrece una relación segura que posibilita al niño explorar la mente del adulto, cuando este le atribuye estados mentales y lo trata como un agente mental (Fonagy et al., 2002), en la medida que la figura significativa y confiable es capaz de reflejar y contener la experiencia subjetiva, lo que generalmente se da en el contexto de un apego seguro (Bateman y Fonagy, 2012). Diferentes estudios han demostrado la importancia que la capacidad de mentalizar o función reflexiva de los cuidadores principales de los niños tiene en diferentes áreas del desarrollo en la infancia. La mayoría de los estudios se han centrado en los padres o cuidadores principales (Santelices et al., 2016). Se ha visto que los padres con alta mentalización promueven en el infante apego seguro (Meins, Fernyhough, Fradley y Tuckey,

2001), regulación emocional, desarrollo socioemocional (Taumoepeau y Ruffman, 2008), ajuste social (Rosso, Viterbori y Scopesi, 2015) y se ha evidenciado como una variable que predice el desarrollo de esta capacidad en el niño (Fonagy et al., 2002). Si bien existen pocos estudios que analicen la mentalización en educadores, hay evidencia sobre el papel de apoyo que juega el personal educativo con mayor capacidad de mentalización en el desarrollo en primera infancia. En contextos sociales desfavorables se ha visto su efecto compensador cuando esta habilidad está disminuida en figuras parentales por estrés, depresión y angustia, como también en el desarrollo del lenguaje (Farkas, Strasser, Badilla y Santelices, 2017). Se ha probado que, dentro de una serie de competencias del personal educativo, la capacidad de mentalización es la que más incide favorablemente en el desarrollo del lenguaje del infante (Farkas, 2019). La adquisición del lenguaje temprano promueve el desarrollo cognitivo y social y la regulación emocional. Favorece la inhibición conductual, el desarrollo de la teoría de la mente y la posterior adquisición de las funciones ejecutivas, lo cual impacta en el rendimiento académico, la adaptación escolar y el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas (Cuellar y Farkas, 2018).

Formación basada en la observación directa

La formación basada en la observación directa corresponde a un diseño realizado por la antropóloga Pau Farràs (2020). Este diseño es el resultado de un largo recorrido que se inicia el año 2011, cuando un equipo de profesionales pertenecientes al *Grup de grups* del centro Pi i Molist en Barcelona, liderado por Josep Maria Recasens (psiquiatra, terapeuta y miembro didacta de la Asociación catalana de psicoterapia psicoanalítica) propone estudiar cómo surgen las primeras relaciones en la primera infancia a través de observaciones de campo en guarderías. A partir de esta experiencia, la autora diseña un modelo de observación directa con un objetivo formativo para profesionales del campo educativo y lo aplica en algunas guarderías de Barcelona. La autora define observación directa como “una observación en presencia que conlleva poner atención en la percepción de

todo lo que nos llega del campo de observación del que formamos parte y, muy especialmente, del clima emocional tanto externo como interno de lo que vivimos a través de la presencia. Pero también hablo de una observación entendida como un proceso, que cuenta con el trabajo de todo un grupo y con la interacción de distintos roles en diálogo para podernos acercar a lo que no es aparente a primera vista” (Farràs, 2020, p. 78). Dadas algunas características de esta formación, como el aprendizaje experiencial, modelación de una actitud y disposición mental que no está orientada a la acción, sino que promueve la observación y comprensión de la subjetividad propia y del infante junto con una elaboración grupal reflexiva de lo observado, hacen pensar la posibilidad de que promueva la capacidad de mentalización sin ser este uno de los objetivos de la formación. Se propone entonces a la autora estudiar el impacto que pudiera tener esta formación en el desempeño de la mentalización o función reflexiva en el personal educativo. De este modo, la autora diseña una estructura que pudiera ser aplicado a diferentes guarderías. El diseño original tuvo que ser ajustado a las posibilidades organizativas de los centros educativos para poder ser replicable y realizar el presente estudio. La formación constó de tres partes. Una actividad introductoria grupal, la experiencia formativa como tal y la actividad grupal de cierre. La experiencia formativa consiste en la combinación alternada de una observación directa con una de trabajo grupal donde se elabora la observación directa durante 12 semanas consecutivas. La observación directa se realiza por dos profesionales durante toda la experiencia y el trabajo grupal de elaboración de lo observado es dinamizado por la formadora a través de una metodología. La formación se basa en la observación de un aula de P2, que corresponde a niños que se encuentran en el tramo de 24 a 36 meses.

Objetivo general e hipótesis

El objetivo principal de este trabajo es evaluar si hay cambios en la capacidad de mentalizar en las educadoras que hayan recibido la formación en observación directa. Para ello, se plantea estudiar las diferencias que se observen en

los tres momentos de medición definidos, antes, una vez acabada la formación y después de tres meses de finalizada esta, en: a) la media global de la mentalización en el total de la muestra y b) la media global de cada una de las dimensiones de la mentalización en el total de la muestra.

Hipótesis de trabajo

La hipótesis general del presente trabajo fue que los sujetos que recibieron la formación basada en la observación directa presentarían un aumento en las capacidades de mentalización una vez terminada la formación y se mantendría al cabo del tiempo. A continuación, se presentan las seis hipótesis de trabajo que se formularon para contrastar este objetivo en la mentalización global y las dimensiones de mentalización que el instrumento permite identificar.

Hipótesis 1. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de la mentalización de los sujetos de la muestra entre la primera medición (M1) y la segunda medición (M2).

Hipótesis 2. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de la mentalización de los sujetos de la muestra entre la segunda medición (M2) y la tercera medición (M3).

Hipótesis 3. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de la mentalización de los sujetos de la muestra entre la primera medición (M1) y la tercera medición (M3).

Hipótesis 4. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de las dimensiones de mentalización de los sujetos de la muestra entre la primera medición (M1) y la segunda medición (M2).

Hipótesis 5. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de las dimensiones de mentalización de los sujetos de la muestra entre la segunda medición (M2) y la tercera medición (M3).

Hipótesis 6. Se encontrarán diferencias significativas entre las medias globales de las dimensiones de mentalización de los sujetos de la muestra entre la primera medición (M1) y la tercera medición (M3).

Metodología

Diseño

El presente estudio es de tipo no-experimental

con metodología cuantitativa y con un diseño descriptivo, correlacional y longitudinal. Se hicieron tres mediciones en el tiempo en la muestra: antes, al finalizar y después de tres meses de finalizada la formación que recibió el personal educativo para evaluar si mejora la mentalización con la formación. Se utilizó un método descriptivo cuantitativo que emplea una cualificación del análisis de contenido. Se correlacionaron las medias obtenidas de cada dimensión de mentalización en las tres mediciones para valorar el cambio una vez realizada la formación. La línea de base fueron las medias obtenidas en la primera evaluación.

Procedimiento

El procedimiento de muestreo ha sido no probabilístico, una muestra incidental debido a las características del estudio y las posibilidades de la investigación. Los procedimientos utilizados para obtener la muestra han sido dos diferentes, uno institucional y otro digital. El procedimiento institucional consistió en presentar el proyecto de investigación al equipo directivo del Instituto de educación de Barcelona (IMEB) y al departamento de salud mental del ayuntamiento de Barcelona. A través de esta instancia, se consiguió el 75 % de la muestra con la participación de dos guarderías, cuyas directoras aceptaron voluntariamente la propuesta. El procedimiento digital consistió en ofrecer una charla sobre esta formación vía *email* a diferentes guarderías de Barcelona, lo que permitió el 25 % restante de la muestra con la participación de una guardería. Las tres guarderías estaban ubicadas en la ciudad de Barcelona.

Antes de empezar con cada guardería, se presentó a todo el personal educativo el proyecto de investigación asociado a la formación basado en la observación directa, invitando voluntariamente su participación, garantizando la confidencialidad de los resultados individuales. Se elaboró un documento de consentimiento informado para ello. Se agendó con cada escuela las fechas en que se realizarían las tres evaluaciones en el tiempo del estudio. Se realizó la primera evaluación (M1) con el total de las personas que aceptaron y firmaron el consentimiento informado antes de empezar la formación. Luego, la segunda evaluación (M2), al cabo de las ocho

semanas y una vez realizada la formación, y la tercera (M3), al cabo de tres meses de su finalización en cada guardería.

Descripción de la muestra

En el presente estudio, participaron todas las profesionales de educación que recibieron la formación basada en la observación directa (Farràs, 2020) y que firmaron el consentimiento informado. En total, participaron 35 profesionales de tres guarderías; el 100 % fueron mujeres, de las cuales 28 firmaron el consentimiento informado para el estudio, pero sólo 17 pudieron culminarlo. Esto fue debido a cambios de centros y/o bajas durante el desarrollo del estudio, que duró un total de ocho meses (incluyendo la última medición). La muestra se constituyó como un grupo heterogéneo de edad entre 61 y 23 años y que trabajaban con los distintos niveles de edad que atienden en las guarderías (cuatro a 12 meses, 12 a 24 meses y 24 a 36 meses; P1, P2 y P3 respectivamente). Dada la limitación de los recursos destinados a la realización del presente estudio y la inversión en tiempo que supone la realización de la formación, así como también la codificación de las respuestas al instrumento utilizado, se decidió continuar el proyecto pese a no haber alcanzado el tamaño de muestra que se esperaba ($n = 30$).

Instrumento

Se utilizó el *Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal* (MEMCI) en su aplicación masiva, (Bilbao et al., 2016). Esta escala permite medir el patrón vincular y el desempeño mentalizador en el contexto relacional a través de narrativas relacionales. Se eligió este método porque cuenta con una validación preliminar en España con buenas propiedades psicométricas en cuanto a su fiabilidad y validez. Se aplicó en su formato masivo, que consiste en proponer a los sujetos que relaten tres situaciones relacionales vividas con ciertas características solicitadas para el relato. Dos de ellas tenían que ser experiencias negativas y una positiva. Luego se les instó a mentalizar mediante la formulación de nueve preguntas sobre los personajes e interacciones de las historias que habían referido en cada una de las tres narraciones. Las respuestas fueron

tabuladas de acuerdo con la escala del manual de Fonagy (Fonagy, Target, Steele y Steele, 1998), para establecer las diferentes puntuaciones, que van de -1 a 9; más las puntuaciones añadidas por sus autores Gustavo Lanza Castelli e Itziar Bilbao respecto de las respuestas referentes a los sentimientos, regulación emocional y la "función de observador" (pregunta 9), que no están incluidas en dicho manual (Lanza Castelli y Bilbao, 2019). En base a esta escala, se indagó de manera diferencial cada una de las siguientes dimensiones en diversos contextos relacionales: a) Sentimientos sobre sí mismos y sobre los otros, b) Pensamientos sobre sí mismos y sobre los otros, c) Motivaciones sobre sí mismos y sobre los otros, d) Regulación de emociones y e) Función observadora.

El procedimiento para el análisis cualitativo de estas variables consistió en obtener, por un lado, una media global de mentalización, sumando todos los puntajes y dividiéndolos por el número de preguntas para cada uno de los tres momentos de evaluación. Por otro, obtener un valor de media para cada una de las dimensiones mencionadas, siguiendo el mismo procedimiento para cada una de ellas y en los tres momentos de la evaluación. En ambos casos, los autores, siguiendo a Fonagy, consideran el valor 5 como el promedio de la población en general. El valor 3 indica una mentalización pobre, simple y cliché. El valor 1 indica claras alteraciones en esta capacidad y el valor -1, una posición claramente antirreflexiva, extraña o inapropiada. La puntuación 7 se considera notable, aunque no es habitual encontrarla en muestras clínicas y también es rara en la población general. La puntuación 9, que es sobresaliente, es aún más infrecuente (Lanza Castelli y Bilbao, 2019). La codificación de los indicadores de mentalización para el cálculo de los niveles de mentalización se llevó a cabo a partir de las respuestas que las personas dieron a las preguntas solicitadas para cada episodio relacional evocado y escrito en cada medición. La codificación se realizó juntamente con la formación para su codificación con uno de los autores del método (Lanza Castelli) durante 10 sesiones de supervisión. Una vez acabada esta, se procedió a codificar el total de las respuestas. Por limitaciones de recursos y tiempo no fue posible realizar una validación interjueces de la codificación.

Análisis confirmatorio de los datos: Estadística inferencial, correlación entre los resultados obtenidos en tres momentos a lo largo del tiempo.

Las medias globales de la mentalización y de cada dimensión de mentalización obtenidas en los tres momentos a lo largo del tiempo procedentes de la muestra se compararon con la prueba de correlación de *Pearson* para poder confirmar o refutar las hipótesis.

Resultados

Análisis descriptivo y de correlación de la media global de mentalización a lo largo del tiempo.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo y de correlación de los resultados obtenidos de la media global de mentalización observada en la totalidad de la muestra correspondiente a 17 sujetos en los tres diferentes momentos del estudio: medición inicial (M1), medición al terminar la formación (M2) y medición al cabo de tres meses de finalizada la formación (M3). Se utilizan los siguientes estadísticos descriptivos: media (m) y desviación estándar (DS) (ver tabla 1 del anexo). Se utiliza el coeficiente de correlación de *Pearson* de la media global de cada dimensión de mentalización para contrastar las hipótesis 1, 2 y 3 de este estudio: pensamientos, sentimientos, motivaciones, regulación emocional y función de observación (ver tabla 2 del anexo). La media global de mentalización en la medición inicial (M1) es de m : 3,28 ($DS = 1,04$). La media global de mentalización al terminar la formación (M2) es de m : 3,85 ($DS = 1,10$). La media global de mentalización al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 4,15 ($DS = 0,99$). Se observa que los valores aumentan entre el momento inicial (M1) y final de la formación (M2) y que este sigue aumentando al cabo de los tres meses de finalizada la formación (M3). El coeficiente de correlación de *Pearson* para el análisis de la media global de mentalización entre M1-M2 es de $r = 0,746$, $p = 0,032$, entre M2-M3 es de $r = 0,319$, $p = 0,884$ y entre M1-M3 es de $r = 0,827$, $p = 0,06$. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la mentalización entre los momentos M1-M2 y M1-M3, no así entre los momentos M2-M3 (ver tabla 2 del anexo). La discusión de estos resultados se realizará en el apartado "Discusión de resultados".

Análisis descriptivo y de correlación de la media global de las dimensiones de mentalización a lo largo del tiempo.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo y de correlación de los resultados obtenidos de la media global observada de cada dimensión de mentalización en la totalidad de la muestra correspondiente a 17 sujetos en los tres diferentes momentos del estudio: medición inicial (M1), medición al terminar la formación (M2) y medición al cabo de tres meses de finalizada la formación (M3). Se utilizan los siguientes estadísticos descriptivos: media (m) y desviación estándar (DS) (ver tabla 1 del anexo). Se utiliza el coeficiente de correlación de *Pearson* de la media global de cada dimensión de mentalización para contrastar las hipótesis 4, 5 y 6 de este estudio: pensamientos, sentimientos, motivaciones, regulación emocional y función de observación (ver tabla 2 del anexo).

Dimensión pensamientos en sí mismos y otros. La media global de la dimensión *pensamientos en sí mismos y otros* en la medición inicial (M1) es de m : 3,29 (DS = 0,75). La media global de la dimensión *pensamientos en sí mismos y otros* al terminar la formación (M2) es de m : 3,68 (DS = 0,84). La media global de *pensamientos en sí mismos y otros* al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 3,85 (DS = 0,78). Se observa que los valores aumentan entre el momento inicial (M1) y final de la formación (M2) y que este sigue aumentando al cabo de los tres meses de finalizada la formación (M3). Los valores de las medias globales de la dimensión *pensamientos en sí mismos y otros* se encuentran por debajo de un nivel medio de mentalización. El coeficiente de correlación de *Pearson* encontrado para el análisis de la media global de la dimensión *pensamientos (sí mismo y otros)* entre M1-M2 es de p = 0,132, para M2-M3 es de p = 0,00 y para M1-M3 es de p = 0,036. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la dimensión *pensamientos (sí mismo y otros)* entre los momentos de medición M2-M3 y M1-M3, no así para M1-M2. Estos resultados se discutirán en el apartado “Discusión de resultados”.

Dimensión sentimientos en sí mismos y otros. La media global de la dimensión *sentimientos en sí mismos y otros* en la medición inicial (M1)

es de m : 3,80 (DS = 0,57). La media global de la dimensión *sentimientos en sí mismos y otros* al terminar la formación (M2) es de m : 3,88 (DS = 0,71). La media global de *sentimientos en sí mismos y otros* al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 4,21 (DS = 0,54). Se observa que los valores aumentan entre el momento inicial (M1) y final de la formación (M2) y que este sigue aumentando al cabo de los tres meses de finalizada la formación (M3). Los valores de las medias globales de la dimensión *sentimientos en sí mismos y otros* se encuentran por debajo de un nivel medio de mentalización. El coeficiente de correlación de *Pearson* encontrado para el análisis de la media global de la dimensión *sentimientos (sí mismo y otros)* entre M1-M2 es de p = 0,000, para M2-M3 es de p = 0,012 y para M1-M3 es de p = 0,000. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la dimensión *sentimientos (sí mismo y otros)* entre los tres momentos de medición (M1-M2; M2-M3; M1-M3). Estos resultados se discutirán en el apartado “Discusión de resultados”.

Dimensión motivaciones en sí mismos y otros. La media global de la dimensión *motivaciones en sí mismos y otros* en la medición inicial (M1) es de m : 3,29 (DS = 0,85). La media global de la dimensión *motivaciones en sí mismos y otros* al terminar la formación (M2) es de m : 3,93 (DS = 1,09). La media global de *motivaciones en sí mismos y otros* al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 4,26 (DS = 0,95). Los valores de las medias globales de la dimensión *motivaciones en sí mismos y otros* se encuentran por debajo de un nivel medio de mentalización. El coeficiente de correlación de *Pearson* encontrado para el análisis de la media global de la dimensión *motivaciones (sí mismo y otros)* entre M1-M2 es de p = 0,000, para M2-M3 es de p = 0,002 y para M1-M3 es de p = 0,003. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la dimensión *motivaciones (sí mismo y otros)* entre los tres momentos de medición (M1-M2; M2-M3; M1-M3). Estos resultados se discutirán en el apartado “Discusión de resultados”.

Dimensión regulación emocional. La media global de la dimensión *regulación emocional* en la medición inicial (M1) es de m : 3,34 (DS =

1,29). La media global de la dimensión *regulación emocional* al terminar la formación (M2) es de m : 4,46 ($DS = 1,12$). La media global de *regulación emocional* al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 4,79 ($DS = 1,01$). Se observa que los valores aumentan entre el momento inicial (M1) y final de la formación (M2) y que este sigue aumentando al cabo de los tres meses de finalizada la formación (M3). Los valores de las medias globales de la dimensión *regulación de emociones* se encuentran por debajo de un nivel medio de mentalización. El coeficiente de correlación de *Pearson* encontrados para el análisis de la media global de la dimensión *regulación emocional* entre M1-M2 es de $p = 0,076$, para M2-M3 es de $p = 0,067$ y para M1-M3 es de $p = 0,007$. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la dimensión *regulación emocional* entre los momentos de medición M1-M3, no así para M1-M2 y M2-M3. Estos resultados se discutirán en el apartado “Discusión de resultados”.

Dimensión función de observación. La media global de la dimensión *función de observación* en la medición inicial (M1) es de m : 2,12 ($DS = 1,17$). La media global de la dimensión *función de observación* al terminar la formación (M2) es de m : 3,07 ($DS = 1,45$). La media global de *función de observación* al cabo de tres meses de terminar la formación (M3) es de m : 3,55 ($DS = 1,24$). Se observa que los valores aumentan entre el momento inicial (M1) y final de la formación (M2) y que este sigue aumentando al cabo de los tres meses de finalizada la formación (M3). Los valores de las medias globales de la dimensión *función de observación* se encuentran por debajo de un nivel medio de mentalización. El coeficiente de correlación de *Pearson* encontrados para el análisis de la media global de la dimensión *función de observación* entre M1-M2 es de $p = 0,221$, para M2-M3 es de $p = 0,040$ y para M1-M3 es de $p = 0,045$. Los resultados de las correlaciones indican correlación significativa para la media global de la dimensión *función de observación* entre los momentos de medición M1-M3 y M2-M3, no así para M1-M2. Las tablas 1 y 2 del muestran los valores de medias y correlación obtenidos respectivamente a lo largo del tiempo.

Discusión de resultados

El objetivo principal de este estudio fue evaluar si había cambios en la capacidad de mentalizar del personal educativo que recibió la formación basada en la observación directa y si esta se mantenía a lo largo del tiempo; cambios tanto en la capacidad de mentalización global como en las diferentes dimensiones que se podían obtener con el método de evaluación de mentalización en contexto interpersonal (MEM-CI) entre los tres momentos de medición (M1-M2; M2-M3; M1-M3).

Se van a comentar, en primer término, los resultados descriptivos de las medias y los análisis correlacionales correspondientes a la media global de mentalización y de las dimensiones de la mentalización. Finalmente, los relativos a la media global obtenida por los sujetos y la media considerada como normal según los criterios establecidos por Fonagy et al.

En primer lugar, en relación con las medias globales de la mentalización, se observa que han mejorado una vez acabada la formación y han continuado mejorando al cabo de tres meses. Los resultados presentados muestran una mejora estadísticamente significativa entre los momentos de medición M1-M2 ($p = 0,032$) y M1-M3 ($p = 0,006$), no así entre M2 y M3 ($p = 0,884$). Se confirma así, con la muestra presentada, que las medias globales de la mentalización han mejorado una vez acabada la formación y han continuado mejorando al cabo de tres meses de forma significativa. El hecho de que esta mejora no haya sido significativa entre el final de la formación (M2) y al cabo de los tres meses de finalizada (M3) (hipótesis 5) sugiere que la formación ha impactado favorablemente en la mejora de mentalización en todos los sujetos (M1 y M2 con $p = 0,032$) y que el cambio de la mentalización tiene un ritmo no homogéneo de mejora en la población general. Hay población que tarda más en seguir mejorando esta capacidad una vez acabada la formación.

En segundo lugar, se observa una mejora en todas las dimensiones de la mentalización y esta es estadísticamente significativa si comparamos M1 y M3 (hipótesis 6). Se ha confirmado así, con la muestra presentada, que las medias

globales de cada una de las dimensiones de la mentalización han mejorado una vez acabada la formación y han continuado mejorando al cabo de tres meses de forma significativa. El hecho de que esta mejora no haya sido significativa para todas las dimensiones entre los otros momentos (momentos iniciales [M1] y finales de la formación [M2] y entre el final de la formación [M2] y al cabo de los tres meses de finalizada [M3]) sugiere que las diferentes dimensiones de mentalización tienen un ritmo no homogéneo de mejora en la población general. Hay algunas dimensiones que tardan más en conseguir una significación estadística en la población, tales como la dimensión *pensamientos (sí mismos y otros)*, *regulación emocional* y *función de observación*, siendo la más diferente en su comportamiento la dimensión de la *regulación emocional*. En otras palabras, el estudio longitudinal y, por tanto, el paso del tiempo con la formación que se ha llevado a cabo ofrece resultados que impactan significativamente en los sujetos, respecto a las dimensiones de la mentalización, pero con un ritmo diferente según cual sea esta. Esta interpretación también es coherente con los cambios observados pasados los tres meses de finalizada la formación. Se observa que los cambios no sólo se mantienen, sino que aumentan a lo largo del tiempo en todas las dimensiones evaluadas.

En tercer lugar, el nivel de mentalización global de los sujetos y de cada una de las dimensiones de la mentalización se encuentra por debajo de la media establecida por Fonagy. En la valoración del nivel de mentalización que Fonagy et al. (1998) encontraron utilizando su *Escala de Funcionamiento Reflexivo*, un nivel medio de mentalización correspondía a 5,8 ($DS = 2,3$) en un grupo control con características de población considerada normal. Estos autores insisten en que una muestra representativa de la población considerada normal está mayoritariamente integrada por sujetos que presentan un nivel de mentalización definido u ordinario (Nivel 5). En este caso, la media global de la mentalización ha sido correlativamente en el tiempo de $m = 3,46$ (M1), $m = 3,85$ (M2) y $m = 4,14$ (M3), valores que no corresponderían a una población considerada normal bajo los criterios de Fonagy, sino por debajo. Este

resultado se podría explicar debido a condiciones de estrés y/o cansancio en la que se podrían encontrar los sujetos. Existen estudios que indican que el estrés es uno de los factores que afecta la capacidad de mentalización. La mentalización no es una capacidad estática, sino dinámica. Se relaciona con el estrés o el *arousal*, particularmente en el contexto de las relaciones de apego y de sus estrategias (activación y desactivación) y/o cuando se pone en juego en conflicto (Bateman y Fonagy, 2016). Otra explicación no excluyente a las conjeturas planteadas es que la confiabilidad interjueces de los datos no fue posible realizarla por los motivos ya mencionados, por lo que tanto su calidad como la de las interpretaciones y conclusiones que se extraen de su análisis pueden ponerse en duda. (Dubé, 2008). En todo caso, se considera relevante la consideración de esta información que genera una interrogante importante respecto a las características de esta competencia en la población a la cual va dirigido este estudio. La importancia de estudiar la media de esta población con una muestra representativa es avalada por la importancia que los estudios indican de su incidencia en una mejor calidad en el trabajo con los niños a su cargo (Virmani y Ontai, 2010). Su estudio ayudaría a una estrategia a la hora de generar programas de formación que promuevan la mentalización y/o su recuperación en el ámbito de los equipos educativos en el ámbito preescolar. Como ya se ha señalado, hay estudios que indican que la alta capacidad de mentalizar del adulto significativo para el infante tiene un efecto positivo para su desarrollo en diferentes áreas, inclusive como factor protector de salud mental (Ballespí, 2017). Esto nos hace pensar en los resultados de estudios consultados, donde se demostró la influencia en la mejora en la mentalización del personal educativo de guarderías y su impacto en el desarrollo del lenguaje en los infantes (Farkas, 2019). Por lo mismo, habría que incluir en otros estudios la interacción del impacto que genera en el personal educativo con el desarrollo, por ejemplo, socioemocional de los niños que se encuentran bajo su cuidado para valorar si el cambio en la mentalización del adulto impacta en su desarrollo después de la formación recibida.

Conclusiones

El estudio presentado evidencia que la formación basada en la observación directa estudiada ha incidido positivamente en la capacidad de mentalización del personal educativo de guarderías.

Se observa una mejora en la capacidad de mentalización global y todas las dimensiones evaluadas y esta es significativa en todos los casos si comparamos el momento inicial (M1) y el final, pasados tres meses de la formación (M3).

El cambio observado se mantiene y aumenta a lo largo del tiempo en la capacidad de mentalización global y todas las dimensiones evaluadas.

El cambio de la mentalización global y de las diferentes dimensiones de la mentalización tienen un ritmo diferente de mejora después de la formación basada en la observación directa.

El nivel de mentalización global y por dimensiones de los sujetos estudiados se encuentran por debajo de la media establecida por la escala de la valoración de función reflexiva de Fonagy.

Limitaciones y sugerencias

En cuanto a los resultados presentados del presente trabajo hay que ser muy cautelosos por el tamaño de la muestra, la ausencia de grupo de control y de validación interjuez de los datos, que no permiten generalización de lo observado. Por las referencias de investigaciones citadas sería interesante implementar estudios longitudinales con muestras representativas de personal educativo preescolar, incluyendo la valoración del impacto de la formación en el niño a su cargo, en áreas como desarrollo socioemocional y lenguaje. Esto permitiría tener una referencia de la línea de base de mentalización de la población sobre la cual poder diseñar intervenciones y/o formaciones, así como también conocer áreas específicas de impactos en los niños preescolares. De este modo, estimular al diseño de intervenciones y/o formaciones que promuevan el desarrollo de áreas, por ejemplo, de acuerdo con el momento evolutivo de los niños.

Relevancia

Pese a las limitaciones señaladas, se considera

relevante este trabajo como un esfuerzo orientado a promover el estudio de programas de formación que tengan como objetivo mejorar la calidad de las habilidades y competencias de las figuras principales que participan en la vida cotidiana del infante, especialmente en la primera infancia. En este caso, se ha estudiado el efecto de una formación en la capacidad de mentalización del personal educativo preescolar por considerarse una competencia que no solo mejora su calidad del trabajo, sino que potencia mejor desarrollo en un momento crítico evolutivamente. Los estudios revisados evidencian que la alta capacidad de mentalización en personal educativo se relaciona con el desarrollo del lenguaje en el niño, así como también muestran un efecto compensatorio en situaciones de desventajas sociales en que esta capacidad se encuentra afectada en las figuras principales por razones de estrés, ansiedad o depresión. Esto adquiere más relevancia aun considerando los niveles de desigualdad social y educativa que se han ido acentuando en los últimos años y agudizando como efecto de la pandemia. En este sentido, invertir en programas que potencien competencias como la mentalización en el ámbito educativo preescolar, sobre todo que atienden a poblaciones más vulnerables, no sólo puede ser un punto de partida por intentar igualar disparidades sociales sino también una manera de prevenir y promocionar el desarrollo social, cognitivo, afectivo y de salud mental desde la primera infancia. Por último, decir que, si bien el objetivo ha sido estudiar el efecto en la capacidad de mentalización del personal educativo, con esta formación lo que más interesa es poder aportar conocimientos con evidencia e introducir mejoras a este, así como al desarrollo de programas de formación, a la luz de lo observado.

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a los equipos de los tres centros educativos de primera infancia que consintieron su participación para este estudio. Los centros Cobi, Dolors Canals y Chiqui La Vila y a sus correspondientes directoras María Roca, Carme Solé e Ivette Puerta, así como también a Irene Velazco, directora pedagógica de Chiqui La Vila. A la dirección

del instituto Municipal de Educación de Barcelona al momento del estudio: Casimir Macià, Joaquina Ferrando e Imma Bargalló y a Eulàlia Ramos por facilitar la coordinación con los centros educativos municipales. A Pilar Solanes, directora del Departamento de Salud del Ayuntamiento de Barcelona y a su colaboradora, Lidia Ametller, por su especial interés y apoyo por este proyecto. A Carles Pèrez Testor, ex-director del Instituto Universitario de Salud Mental de la Fundación Vidal Barraquer, y al equipo de Investigación de pareja y familia URL, que creyó y dio soporte en sus inicios al proyecto presentado. Al Instituto Universitario de Salud Mental de la Fundació Vidal Barraquer y al Grupo de investigación, GREMAIP, que ha permitido acabar el estudio. A Chamarrita Farkas (phD) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su generosidad y aportes al compartir, discutir y reflexionar sobre los resultados obtenidos. A Gustavo Lanza Castelli, creador de la escala utilizada por su rigurosidad y generosidad durante el proceso de codificación de datos. Al Ayuntamiento de Barcelona por la subvención otorgada en 2020 al proyecto código 20S01532-001: "Observació i mentalització: escoles bressol", por 1500 € que han permitido realizar la codificación de datos y diseñar, en forma digital, la entrega de resultados a la comunidad educativa.

Bibliografía

- Ballespí, S. (2017). ¿Es la mentalización un factor general de salud mental? *Revista de psicopatología y salud mental del niño y adolescente*, 30, 29-52.
- Bateman, A. y Fonagy, P. (Ed.) (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. London: American Psychiatric Publishing.
- Bateman, A. y Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad. Una guía práctica*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bilbao, I., Calvete, E., Torres-Gómez, B., Redondo I., Ibáñez, M., Tello, C., ... y Lanza Castelli, G. (2016). Validación preliminar del Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36 (130), 383- 404 doi: 10.4321/S0211-57352016000200006.
- Bilbao, I. et al. (2016). Validación preliminar del Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI). *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 36(130), 383-404.
- Cantó, O. y Salazar, L. (2018). *La infancia* [vídeo]. YouTube.
<https://youtu.be/N3qKFkwfrWk>
- Cuellar, M. P. y Farkas, C. (2018). Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos: Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses. *Perfiles Educativos*, XL(160), 64-82.
- Dubé, J. E. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII(1), 75-80. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921796008>
- Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G. y Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home? *Early Education and Development*, 28(7), 839-857. doi:10.1080/10409289.2017.1287994
- Farkas, C. (2019). Teachers' competence profiles and their relation to language development in Chilean children at 12 and 30 months. *Early Education and Development*, 30(6), 743-764. doi:10.1080/10409289.2019.1597580
- Farràs, P. (2020). Esbós d'un model d'aprenentatge de l'observació directa a l'escola bressol. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, XXXVII(2.) doi:10.4321/S0211-57352016000200006
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York, NY: Other Press.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. y Steele, M. (1998). *Reflective-Functioning Manual Version 5 For application to Adult Attachment Interviews*. London. (Unpublished Manual).
- 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., Gergely, G., Jurist, M. y Target, M.

(2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press. www.redalyc.org/articulo.oa?id=785/78546598008

Lanza Castelli, G. y Bilbao Bilbao, I. (2019). *Description of the Method for the Evaluation of Mentalizing in the Interpersonal Context* (MEMCI). 10.13140/RG.2.2.16564.71042. DOI:10.13140/RG.2.2.16564.71042

Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. y Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 637-648. doi:10.1111/1469-7610.00759

Midgley, N., Ensink, K., Lindqvist, K., Malberg, N. y Muller, N. (2019). *Tratamiento basado en la mentalización para niños. Un abordaje de tiempo limitado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rosso, A. M., Viterbori, P. y Scopesi, A. M. (2015). Are maternal reflective functioning and attachment security associated with preadolescent mentalization? *Frontiers in Psychology*, 6, 1134. doi:10.3389/fpsyg.2015.01134

Santelices, M. P., Zapata, J., Fischersworing, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M. y Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia psicológica*, 34(1), 71-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000100008>

Taumoepeau, M. y Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x

Virmani, E. A. y Ontai, L. L. (2010). Supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31(1), pp. 16-32. Doi:10.1002/imhj.20240.

Anexos

Tabla 1. Resultados de media global de mentalización y por dimensiones a lo largo del tiempo.

	MOMENTO 1		MOMENTO 2		MOMENTO 3	
	m	DS	m	DS	m	DS
Valores media y desviación estándar						
Mentalización Global	3,28	1,04	3,85	1,10	4,15	0,99
Dimensiones de mentalización	m	DS	m	DS	m	DS
Motivaciones	3,29	0,85	3,93	1,09	4,26	0,95
Sentimientos	3,80	0,57	3,88	0,71	4,21	0,54
Pensamientos	3,29	0,75	3,68	0,84	3,85	0,78
Regulación emocional	3,34	1,29	4,46	1,12	4,79	1,01
Función de observación	2,12	1,17	3,07	1,45	3,55	1,24

M1: momento inicial de la formación; M2: momento final de la formación; M3: momento después de tres meses de finalizada la formación. m: media; D.S: desviación estándar

Tabla 2. Resultados de análisis de correlación de media global de mentalización y por dimensiones a lo largo del tiempo.

	M1-M2		M2-M3		M1-M3	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Mentalización global / coef. <i>Pearson</i>	0,746	0,032*	0,319	0,884	0,827	0,06
Dimensiones de mentalización / coef. de <i>Pearson</i>						
<i>Motivaciones</i>	0,694	0,000*	0,654	0,002*	0,622	0,003*
<i>Sentimientos</i>	0,820	0,000*	0,747	0,000*	0,548	0,012*
<i>Pensamientos</i>	0,317	0,132	0,726	0,000*	0,474	0,036*
<i>Regulación emocional</i>	0,369	0,076	0,418	0,067	0,582	0,007*
<i>Función de observación</i>	0,265	0,221	0,475	0,040*	0,465	0,045*

M1: momento inicial de la formación; M2: momento final de la formación; M3: momento después de tres meses de finalizada la formación. * $p < 0,05$