

Referencia para citar este artículo: Mesa, A. M. & Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 689-701.

Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia*

*ANA MARÍA MESA***

Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

*ANA CRISTINA GÓMEZ****

Profesora Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 2 de 2012; artículo aceptado en febrero 11 de 2013 (Eds.)

-1. Introducción. -2. Mentalización y mentalización de los afectos. -3. Programas e intervenciones basadas en la mentalización. -4. Evaluación de la mentalización. -5. Método. -6. Resultados. -7. Discusión. -Lista de referencias.

• **Resumen (analítico):** *En el artículo presentamos el impacto que tuvo sobre la elaboración de los afectos un programa de intervención para favorecer la mentalización, dirigido a diez maestras de primera infancia de la ciudad de Cali. El objetivo fue identificar cambios en el modo de representación y en el nivel de tolerancia de los afectos. El método utilizado fue descriptivo. Evaluamos la forma de representación y el nivel de tolerancia de los afectos basándonos en las categorías del instrumento Verbal Elaboration of Affect (VEA) propuesto por Lecours y Bouchard. Se utilizaron narraciones de eventos dolorosos recordados por las maestras al inicio y al final del programa. Los resultados mostraron que hubo cambios positivos en la mentalización del afecto. No obstante en la discusión dejamos abierta la pregunta sobre su permanencia en el tiempo y señalamos la importancia que tiene que las maestras de primera infancia tengan la oportunidad de elaborar sus experiencias emocionales infantiles.*

Palabras clave: desarrollo afectivo, relaciones interpersonales, docente de pre-escolar (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco), mentalización (Tesoro Scielo).

Palabra clave autoras: elaboración verbal de los afectos.

Changes in affect awareness through an intervention program for nursery school teachers

• **Abstract (analytical):** *In the article we present the impact that an intervention program had on the elaboration of affects to favor awareness, targeting ten kindergarten teachers from the city of Cali. The objective was to identify changes in the representation forms and the level of affect tolerance. The method used was descriptive. We evaluate the representation forms and the level of*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, pertenece al área de psicología, sub-área de tratamiento y prevención psicológica. Hace parte de la investigación *Programa de intervención basado en la actividad referencial y la mentalización para maestros de niños de 4 a 6 años*, realizada entre enero 17 y diciembre 17 de 2011, financiada por la vicerrectoría académica de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Registro 00003249.

** Psicóloga, Magíster en Psicología de la Universidad del Norte Colombia. Docente del Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de investigación Desam, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: ammesa@javerianacali.edu.co

*** Psicóloga, Magíster en Psicología de la Universidad del Norte Colombia. Docente del Departamento de Ciencias Sociales, Grupo de investigación Desam, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: acgomez@javerianacali.edu.co



affect tolerance on the basis of the categories of the instrument Verbal Elaboration of Affect (VEA) proposed by Lecours and Bouchard. Stories of painful events remembered by the teachers at the start and at the end of the program were used. The results showed that there were positive changes in the awareness of affects. Nevertheless, in the discussion we left open the question about its permanence in time and we pointed out how important it is for kindergarten teachers to have the opportunity to elaborate their emotional childhood experiences.

Key words: emotional development, interpersonal relations, preschool teachers, (Social Science Unesco Thesaurus), awareness (SciELO Thesaurus).

Author's key words: Verbal affect elaboration.

Mudanças na mentalização dos afetos em educadores de primeira infância

• **Resumo (analítico):** Neste artigo apresentamos o impacto que gerou sobre a elaboração dos afetos um programa de intervenção para favorecer a mentalização, dirigido à dez professoras de primeira infância da cidade de Cali. O objetivo foi identificar as mudanças nos modos de representação e no nível de tolerância dos afetos. O método utilizado foi o descritivo. Avaliamos a forma de representação e o nível de tolerância dos afetos baseando-nos nas categorias do instrumento Verbal Elaboration of Affect (VEA) proposto por Lecours e Bouchard. Foram utilizadas narrações de eventos dolorosos recordados pelas professoras no início e no final do programa. Os resultados mostraram que houve mudanças positivas na mentalização do afeto. Não obstante deixamos aberta na discussão a pergunta sobre a sua permanência no tempo destacamos a importância de que as professoras de primeira infância tenham a oportunidade de elaborar suas experiências emocionais infantis.

Palavras-chave: desenvolvimento afetivo, relação interpessoais, educadora de primeira infância, (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco), mentalização, (Thesaurus SciELO).

Palavra-chave autor: elaboração verbal dos afetos.

1. Introducción

El reconocimiento de la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo humano ha llevado a que los Gobiernos se interesen, cada vez más, en los programas para la primera infancia. Dada la condición de dependencia del niño o niña y la importancia que tiene para su desarrollo la relación con el sujeto cuidador, se puede afirmar que el maestro o maestra puede facilitar o no el despliegue de todo su potencial humano (Mieles, Henríquez & Sánchez, 2009). Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta el incremento en el número de niños y niñas que asisten a estos programas, la formación y actualización de los maestros y maestras que trabajan con primera infancia es una necesidad (Virmani & Ontai, 2010).

Autores como Denham, Zoller y Couchoud (1999), Lecannelier (2008) y Bierman et al., (2010), señalan que la alfabetización emocional es un factor esencial en la edad preescolar. Lecannelier (2008) va más allá y afirma que es

necesario incluir el aprendizaje socio afectivo (ASA), tanto en los currículos de preescolar como en la formación de los docentes en general, para promover relaciones de apego seguro en los niños y niñas. Este autor propone el programa A.M.A.R. para capacitar a las maestras y maestros, ya que este fomenta la mentalización del otro y de sí mismo y así incide significativamente en la forma de proceder del maestro o maestra con su alumna o alumno.

La evidencia clínica muestra que la mentalización puede estimularse e incrementarse: su desarrollo adecuado favorece la salud mental mientras que sus alteraciones generan patologías como el trastorno límite de personalidad y el autismo, y está directamente relacionada con el tipo de apego (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker, 2005), con la integración del *self* (Beretta, Roten, Lecours, Michel & Despland, 2006, Klein, 1945, Bion, 1962, Winnicott, 1962, citados en Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998, Lecours, 2007, Lecours, Sanlian

& Bouchard, 2007, Mantilla, 2007, Sugarman, 2006) y, en general, con la capacidad que tenga el sujeto cuidador de atender las necesidades de la niña o niño (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, Slade, 1999, 2005, 2006). La mentalización, o función reflexiva del sujeto docente de preescolar, entendida como la capacidad de entender el comportamiento de sí mismo y de los otros teniendo en cuenta los estados mentales que subyacen, es un componente esencial de la calidad de su trabajo. Esta función favorece que el sujeto cuidador reconozca las necesidades de sus alumnas y alumnos (Virmani & Ontai, 2010).

Tomando como punto de referencia estas consideraciones, a continuación desarrollamos el concepto de mentalización o función reflexiva, la importancia que tiene la mentalización de los afectos con respecto al cambio psíquico; y presentamos estrategias utilizadas tanto para evaluarla como para favorecer su desarrollo.

2. Mentalización y mentalización de los afectos

El concepto de mentalización se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de imaginar estados mentales en sí mismo y en los demás. Eso significa pensar en términos de deseos, intenciones, creencias o ideas que subyacen al comportamiento (Fonagy et al., 1995). La mentalización es el proceso por medio del cual se le da sentido a lo que sucede en la mente propia o ajena, lo que implica tratar al otro como una persona y no como un objeto. En este sentido resulta evidente, por una parte, que no se trata de cualquier actividad mental y, por otra, que no es igual a pensar (Allen, 2003). La diferencia radica en que se puede reflexionar e interpretar sobre cosas y objetos inanimados, mientras que se *mentaliza* únicamente a las personas y a las relaciones interpersonales. Se trata de una capacidad intrínseca y esencial para la regulación del afecto y para la construcción de relaciones sociales (Slade, 2005).

Strawson (1985, citado en Allen, 2003), señala que los seres humanos reaccionamos “naturalmente” ante los otros según las actitudes y juicios de carácter moral con los que se expresa aprobación o rechazo,

agradecimiento o resentimiento. Así, pues, el juicio y el componente afectivo que acompañan dichas reacciones actúan como mediadores de la relación con el otro. En este sentido, la función de espejo de los padres y madres frente a las expresiones afectivas de sus hijas e hijos, y su retroalimentación, son factores importantes (Gergely & Watson, 1996). Por su parte, Fonagy et al. (2002, citado en Allen, 2003), sugieren que el primer paso de la mentalización implica la mentalización de las emociones. Para comprender qué es mentalizar, conceptos como la intencionalidad y la representación mental son claves (Allen, 2003).

La intencionalidad solo es posible en los seres que tienen una mente cuya función principal es vincular al sujeto con el ambiente y, en particular, con las personas; y está determinada por la capacidad de construir representaciones mentales, que son las ideas o creencias acerca de cómo es o cómo debe ser algo, que le dan a la mente un cierto nivel de autonomía. Por esta razón, la realidad objetiva puede no corresponder con los hechos, con las intenciones, con los deseos o con las creencias del otro. Esto es en esencia la subjetividad, el mundo individual y privado de las representaciones mentales, que le da forma a la realidad psíquica de cada sujeto (Searle, 1998, Perner, 1991, citados en Allen, 2003).

Para Allen (2003), la capacidad de representación se relaciona con la flexibilidad mental que permite imaginar de variadas maneras la misma situación, pensar en alternativas y adoptar múltiples perspectivas. La mentalización es un proceso mediante el cual patrones psicofisiológicos derivados de experiencias concretas de carácter somático y motor, se transforman en contenidos mentales, más específicamente en afectividad mentalizada (Lecorus & Bouchard, 1997, citado en Beretta et al., 2006).

De acuerdo con lo anterior, para significar las emociones es necesario que los contenidos simbólicos no sean vividos por el sujeto como experiencias concretas (Segal, 1957, citada en Beretta et al., 2006). La elaboración mental de la experiencia afectiva sólo es posible cuando se puede representar y relacionar con otras. Este proceso es imposible cuando la mente

funciona bajo el modo de ecuación simbólica, de equivalencia psíquica (Segal, 1995, Fonagy & Target, 1996, Seligman, 2007), o de funcionamiento mental no simbólico (Lecours, 2007). En estas circunstancias, la elaboración mental de la experiencia afectiva es imposible, porque no hay acceso a un espacio mental capaz de contenerla.

Simbolizar la experiencia emocional dolorosa permite un mayor nivel de tolerancia del afecto y hace posible que se pueda jugar con la realidad (Fonagy & Target, 1996). La elaboración de los conflictos intrapsíquicos supone que las experiencias concretas no simbólicas se deben traducir al lenguaje de los contenidos mentales simbólicos; de esta manera se resignifican las fuentes somática y motora de la experiencia emocional, para así poder contenerla. Esto permite que los conflictos se elaboren en el terreno de lo psíquico y, por lo tanto, no se actúen en el mundo interpersonal (Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

Cuando no se puede contener la experiencia emocional, el sujeto se defiende del dolor a través de mecanismos como la escisión, la proyección y la disociación. No obstante, queda inmerso en poderosas emociones que no puede regular, razón por la cual predomina la tendencia a la acción (Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008, Lecours, et al., 2007). Una vez se accede a formas de funcionamiento más elevadas o simbólicas, los modos más primarios o primitivos no desaparecen, lo que significa que los sujetos oscilan entre funcionamiento mental simbólico y no simbólico (Sugarman, 2006). El predominio de una u otra forma de funcionamiento mental se relaciona con la presencia de conflictos no elaborados que se externalizan en el mundo interpersonal. Eso significa que, si bien existe una tendencia natural a la mentalización, las personas pueden dejar de hacerlo temporalmente (Strawson, 1985, citado en Allen, 2003).

En síntesis, la traducción de experiencias concretas de carácter no simbólico al lenguaje de los contenidos mentales-simbólicos ocurre cuando se alcanzan niveles más elaborados o altos de mentalización. Esto -de acuerdo con algunos autores- contribuye a la elaboración verbal de los afectos y al cambio psíquico,

que es hacia donde dirigen la atención los desarrollos recientes en psicoanálisis (Beretta, et al., 2006, Sugarman, 2006, Lecours, et al., 2007, Bouchard, et al., 2008).

Para hablar de la elaboración verbal del afecto, primero es necesario aclarar qué se entiende por afecto. Las teorías contemporáneas consideran que se trata de representaciones de los estados del *self* cuyas raíces provienen de esquemas afectivos de movimiento corporal o de situaciones intersubjetivas (Jones, 1995, Spezzano, 1993, citados en Beretta et al., 2006). Se trata de fenómenos psicobiológicos, cuyo punto de partida es el componente somático que lleva a la acción. Dado el vínculo entre los aspectos somáticos y la acción o lo comportamental, se establece que la elaboración de los afectos modifica la tendencia a actuarlos (Krystal, 1988, citado en Lecours, 2007, Lecours et al., 2007).

La modificación de esa relación se asocia con las ideas de cambio psíquico (Beretta, et al., 2006, Seligman, 2007), de posición depresiva (Stein, 2003), de función alfa (Bion, 1980) y de funcionamiento mental simbólico (Lecours, 2007, Sugarman, 2006), todas estrechamente relacionadas con la mentalización de los afectos. El cambio psíquico implica el paso desde el funcionamiento mental concreto y las reacciones reflejas hacia un modo más abstracto, con predominio del componente reflexivo, que interviene como regulador del comportamiento (Aron, 1993, citado en Sugarman, 2006). Esto es esencial en psicoterapia, pues en la medida en que los pacientes y las pacientes puedan usar las palabras para comunicar y pensar sus procesos internos, encuentran alivio para sus tensiones (Spezzano, 1993, Chapiro, 2000, Busch, 1995a, 1999, citados en Sugarman, 2006). La mayor elaboración de la experiencia afectiva impide que se actualicen relaciones con objetos internos persecutorios, facilita la reparación y el reconocimiento de las bondades del objeto, y permite pasar así de la posición esquizoparanoide a la posición depresiva (Lecours, 2007, Mantilla, 2007, Stein, 2003). Por otra parte, la ampliación de la conciencia sobre el funcionamiento de la propia mente está estrechamente relacionado con el *insight* y

puede ser considerado como un logro, a la luz de la teoría de la mente (Sugarman, 2006).

En definitiva, la mentalización contribuye al contacto que tenga el sujeto con su realidad psíquica o universo subjetivo. Eso significa tener un mayor conocimiento de la mente, lo que incluye una mayor elaboración del afecto y permite el acceso a la conciencia de contenidos reprimidos; todo esto deriva en un cambio psíquico. Por esta razón, el desarrollo de la mentalización es una estrategia efectiva de prevención y de intervención en los campos clínico, educativo y social.

A continuación haremos una revisión de algunos de los programas que se han realizado para incrementar la mentalización en diversas poblaciones y contextos.

3. Programas e intervenciones basados en la mentalización

La capacidad de mentalización es importante para el desarrollo de un proceso terapéutico de orientación psicoanalítica. Las técnicas interpretativas orientadas al *insight* pueden promover la mentalización solo en pacientes que ya la tienen desarrollada con algún grado de fortaleza. Para quienes no la tienen, la experiencia afectiva no puede acceder al lenguaje simbólico y ser elaborada (Sugarman, 2006, Lecours, 2007). Tampoco son útiles las interpretaciones en pacientes que a pesar de no tener dificultades con los contenidos mentales, sí las tienen con el proceso mismo de mentalización, como sucede con el trastorno límite de la personalidad (Allen et al., 2008). En estos casos, a pesar de que el funcionamiento mental es simbólico, la capacidad de mentalizar está alterada o es insuficiente y hace difícil la contención y regulación del afecto. Los contextos psicoterapéuticos que promueven la mentalización se caracterizan porque el sujeto terapeuta mantiene una actitud de curiosidad inquisitiva, propicia que el vínculo terapéutico se desarrolle en un ambiente emocional neutro (ni muy cálido ni muy frío), hace intervenciones simples que van al punto, busca que se exploren los estados mentales, y valida la experiencia del sujeto paciente antes de introducir otros sentidos o alternativas posibles (Allen et al., 2008).

Las intervenciones basadas en la mentalización requieren que se tenga conciencia del funcionamiento mental, y para lograrlo las intervenciones de apoyo son idóneas, cuando se enfocan en la transferencia. El terapeuta o la terapeuta debe contribuir a que el sujeto paciente comprenda cómo funciona su mente y la de otros, más que centrarse en los contenidos mentales en sí mismos. Inicialmente, la atención está puesta sobre los procesos y, posteriormente, en la elaboración de la experiencia emocional (contenido), para que sean más eficaces (Bateman & Fonagy, 2008, citado en Allen et al., 2008, Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

La capacidad de mentalizar se desarrolla espontáneamente, pero también es posible favorecer su desarrollo a través de programas psicoeducativos como el de pacificación escolar de Twemlow y Fonagy (2006), y el propuesto por Haslam-Hopwood, Allen, Stein y Bleiber (2006). Este último hacía parte de un conjunto de estrategias de carácter individual y grupal para el acompañamiento de pacientes de una institución mental en la reinserción a su medio familiar; por este motivo se desconoce el efecto particular del programa sobre la mentalización.

A continuación describimos los talleres propuestos por Haslam-Hopwood, et al. (2006), porque sirvieron de base para la creación del programa que evaluamos en el presente estudio. 1) Contar historias a partir de imágenes del Test de Relaciones Objetales de Phillipson, las cuales son comentadas para que todos los integrantes del grupo puedan escuchar las distintas versiones; 2) crear metáforas para representar y comunicar al grupo una emoción. Se comparten las metáforas y se comparan las interpretaciones que dan quienes las escucharon con la emoción que quiso representar quien las produjo; 3) hacer descripciones de sí mismo centradas en los estados mentales para focalizar la atención de los sujetos participantes en sus aspectos internos; 4) inferir estados mentales a partir de la descripción de hechos sucedidos en situaciones interactivas significativas; 5) inferir estados mentales a partir de la reflexión sobre eventos interactivos imaginados, que anticipan conflictos posibles en el futuro cercano; y, por último, 6) representar interacciones

conflictivas recientes con otros desde diferentes perspectivas, a través de juegos de roles.

La mentalización también ha sido fundamental en el tratamiento de traumas asociados al apego, debido a que, en esencia, estos se dan por fallas de dicha capacidad en el sujeto cuidador, lo que impide su desarrollo en el niño o niña. Conforme a lo anterior, un aspecto central en las intervenciones es crear un ambiente de seguridad que le permita a la persona acercarse a sentir, a pensar y a hablar sobre su trauma (Allen et al., 2008, Mantilla, 2007) para que lo haga de manera organizada (Lecours, 2007).

Ahora bien, específicamente en el medio escolar y en la primera infancia, se encuentra la capacitación para maestros y maestras A.M.A.R. que mencionamos inicialmente. Se trata de un programa compuesto por cuatro pasos: primero, centra la atención en el apego, entendido como el establecimiento de vínculos positivos (A); posteriormente, promueve la mentalización que hace el sujeto docente del alumno o alumna (M); luego, focaliza la automentalización (A); y finalmente, se dirige a la regulación (R), que corresponde a lo que puede hacer el maestro o maestra para calmar, proteger y contener el estrés o la conducta problemática del niño o niña (Lecannelier, 2008).

Con respecto a las capacitaciones para maestros y maestras encontramos que, en general, los programas que se basan en la mentalización son pocos y usualmente están dirigidos a promover cómo se piensa al niño o niña y lo que este genera en la persona adulta (Lecannelier, 2008, Virmani & Ontai, 2010); y tienen poco énfasis en la elaboración de las experiencias emocionales de carácter infantil de los sujetos docentes, lo que incide de manera fundamental en el quehacer con los niños. Cuando los cuidadores y cuidadoras se vuelven más sensibles y reflexivos frente a su propia historia y a sus figuras significativas, les es posible sintonizarse mejor con la experiencia emocional de las personas con las que interactúan y con los niños y niñas que tienen a su cargo (Virmani & Ontai, 2010).

Con base en esta situación implementamos y evaluamos un programa con el que buscamos llenar ese vacío.

4. Evaluación de la mentalización

Con respecto a la evaluación de la mentalización encontramos en la literatura diversos manuales e instrumentos. Uno es el *Reflective-Functioning Manual* (Fonagy et al., 1998), para medir la función reflexiva a partir de los relatos obtenidos en la aplicación de la Entrevista de Apego Adulto (Main, 1991). También está el *Mind-mindedness coding manual* (Meins & Fernyhough, 2006), para medir los estados mentales que los sujetos adultos atribuyen a los niños y a las niñas, fundamentalmente en etapa preverbal. El *Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plum, 2001) es otro instrumento diseñado para evaluar la mentalización en personas con autismo altamente funcional o síndrome de asperger.

Ahora bien, teniendo en cuenta la relación entre mentalización, elaboración del afecto, regulación y cambio psíquico, describimos a continuación el modelo *Verbal Elaboration of Affect* (VEA) de Lecours y Bouchard (1997, citado en Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008, Lecours et al., 2007). Este modelo fue creado para medir el nivel de mentalización del afecto, a partir de lo observable en el discurso del sujeto. VEA está conformado por dos dimensiones o facetas, con las que se hace una descripción operacional de la mentalización. Una, corresponde a los modos o canales de representación usados en el discurso verbal para describir el afecto; y otra tiene que ver con los niveles de tolerancia y abstracción del afecto, es decir, con la forma en que se maneja (Lecours & Bouchard, 1997, citado en Lecours et al., 2007). Las dimensiones de VEA describen la cualidad y la cantidad de representaciones mentales asociadas a la experiencia emocional. Los niveles más elaborados en ambas dimensiones -modo de representación y nivel de tolerancia-, suponen que el sujeto tiene una mayor habilidad para tolerar, modular y elaborar los afectos (Beretta et al., 2006, Bouchard et al., 2008; Lecours et al., 2007). Es importante anotar que para evaluar el cambio psíquico se debe centrar la atención en los afectos negativos, puesto que al ser problemáticos son más difíciles de contener y mentalizar (Bouchard et al., 2008).

De acuerdo con lo que hasta aquí hemos planteado, en el presente trabajo buscamos responder esta pregunta: *¿Cambian los modos de representación y los niveles de tolerancia del afecto en las maestras de primera infancia que asistieron a un programa de capacitación basado en la mentalización?*

5. Método

Utilizamos un método descriptivo cuantitativo que emplea, como recurso adicional de cualificación el análisis de contenido. Hicimos mediciones antes y después, con el fin de evaluar los efectos del programa implementado para mejorar la mentalización.

Participantes

Trabajamos con diez maestras jardineras de primera infancia (el grupo inicial fue de 12 pero dos desertaron) que estaban inscritas en un programa más amplio de formación para docentes de primera infancia, en un colegio de Fe y Alegría, apoyado por la compañía de Jesús, en el barrio el Vallado de la ciudad de Cali. La mayoría pertenecía al estrato dos y su nivel educativo era bachillerato. Formaban un grupo heterogéneo en cuanto a la edad (entre 18 y 50 años) y el estado civil (soltero, casado y separado). Algunas trabajaban con niños y niñas, y otras estaban allí porque aspiraban a hacerlo.

Instrumento

Utilizamos las categorías del modo de representación y del nivel de tolerancia del afecto definidas a priori en el modelo *Verbal Elaboration of Affect* (VEA) de Lecours y Bouchard (1997), tal como aparecen en los artículos de Beretta et al. (2006), y no accedimos al manual de calificación (Bouchard et al., 2008, y Lecours et al., 2007). Las escogimos porque permiten identificar los cambios en la mentalización de los afectos en las narraciones y por la relevancia científica de los autores que lo proponen. A continuación presentamos una descripción de las categorías que sirvieron de

punto de referencia para clasificar y analizar los datos.

En el modo de representación -la primera dimensión de la mentalización del afecto-, se distinguen cuatro canales de expresión que están estrechamente relacionados con los componentes clásicos de la emoción. Cada nivel alude a la forma (canal-modo) de representación usado para describir la experiencia emocional de acuerdo con un orden de menor a mayor elaboración: 1) El *somático* es el más básico. El afecto se representa a través de la verbalización de sensaciones fisiológicas de tipo involuntario (desmayo, dolor, vómito, etcétera). En este sentido se afirma que el cuerpo habla. 2) El *motor* sigue siendo un nivel básico. El afecto se manifiesta a través del cuerpo pero, a diferencia del anterior, se refiere a comportamientos: el cuerpo voluntario habla. 3) La *Imaginería* es un modo más elaborado. El afecto se expresa a través del uso de metáforas y de esta manera adquiere el carácter de contenido mental. 4) El *Verbal* es el canal más complejo o elaborado de representación. El afecto se expresa a través del uso objetivo y adecuado del lenguaje común socialmente aceptado.

La segunda dimensión de VEA es la tolerancia y abstracción del afecto. La constituyen cinco niveles, que igualmente describen un orden ascendente de complejidad: 1) *El Impulso disruptivo* es el más primitivo o básico y equivale al *acting out*. La emoción se expresa a través de la tendencia descontrolada a la acción porque el yo no la tolera. Por ejemplo, se habla de una pelea, en lugar del sentimiento de rabia; o de un ataque de pánico o un desmayo, en lugar de una respuesta controlada de miedo normal. La acción no es reflexiva y, por lo tanto, el afecto no es vivido como una experiencia individual y subjetiva. En estos casos, la experiencia afectiva puede estar fuera de la conciencia (representación implícita) o dentro de ella (representación explícita); aun así, no es contenida. 2) *El Impulso moderado* comparte con el anterior la ausencia de reflexividad y la descarga a través de la acción, pero en el moderado se preserva la función adaptativa del yo, lo que da lugar al carácter controlado en el que se inscribe el comportamiento. La expresión del afecto es espontánea pero adaptativa. Por ejemplo, la risa

o el llanto sustituyen sentimientos de felicidad o tristeza. 3) *La Externalización* es un nivel en el que se reconoce el afecto explícitamente, pero no se acepta como una experiencia subjetiva, sino como una respuesta, como una reacción ante un agente externo o como una experiencia generalizada y compartida por un grupo de personas. A diferencia de los niveles anteriores, se reconoce la experiencia emocional explícitamente pero luego se expulsa. Se toma distancia del afecto a través de racionalizaciones e intelectualizaciones, con las que se explican las emociones. 4) *La Apropiación* es un nivel en el que el afecto se tolera y se vive como una experiencia de carácter interna e individual, es decir, subjetiva. La persona habla del afecto en un lenguaje yoico; lo expresa de manera abstracta o simbólica, aunque continúa sin conocer el significado que tiene para sí mismo. 5) *La Reflexión asociativa* es el nivel más elaborado y, en ocasiones, equivale al *insight*. Además del reconocimiento y la apropiación, el afecto adquiere significado. Ahora es posible tolerar el afecto negativo; la experiencia emocional adquiere sentido o se enriquece con la inclusión de nuevos significados, gracias a la organización y reorganización de representaciones mentales y de redes asociativas. En este nivel se verbaliza el afecto, se conoce su significado y se vive como un producto mental.

Procedimiento

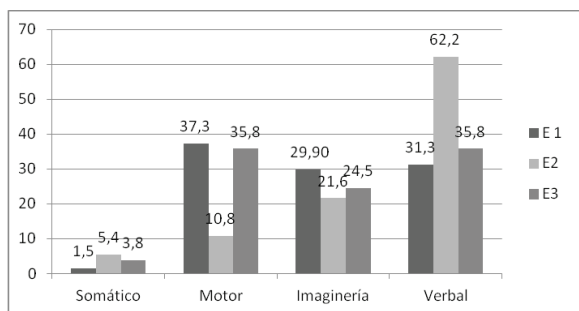
Llevamos a cabo ocho reuniones tipo taller, con una duración de dos horas cada una. En la reunión de apertura les explicamos el objetivo del programa y les pedimos que escribieran un episodio de relación conflictivo con una persona significativa de su infancia (E1). Debían describir los hechos y añadir una reflexión para explicar lo que creían que habían pensado y sentido las personas comprometidas en el relato. En las siguientes seis reuniones hicimos talleres para promover la mentalización. Tomamos como referencia las actividades del programa psicoeducativo de Haslam-Hopwood, et al. (2006), pero hicimos algunas modificaciones. Las actividades realizadas consistieron en contar historias a partir de una lámina del Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray

(1987), construir metáforas para describir estados emocionales, inferir estados mentales a partir de la descripción de hechos, del análisis de una viñeta de un episodio de relación, y de juegos de roles. En la octava y última reunión les pedimos que repensaran el episodio inicial (E1) teniendo en cuenta si podían modificar o añadir cosas adicionales a las ya narradas y así obtuvimos un segundo episodio (E2). Finalmente, las invitamos a narrar un nuevo episodio de relación conflictivo con una persona significativa de la infancia (E3).

Para evaluar E1, E2 y E3, tomamos los afectos presentes en los relatos y les asignamos el signo positivo o negativo, de acuerdo con el carácter de gratificación o frustración que tenía para el sujeto la experiencia afectiva; esto lo hicimos con base en la clasificación del Manual de Identificación de Contenidos Afectivos, MICA (Lecours, 2002b citado en Beretta et al., 2006). Luego identificamos el modo de representación y el nivel de tolerancia del afecto, de acuerdo con la descripción de las categorías que aparecen en los artículos de Beretta et al., (2006), Bouchard et al., (2008) y Lecours et al., (2007). Observamos la frecuencia en que aparecía cada modalidad del afecto en todo el grupo y en cada uno de los tres episodios de relación; presentamos los porcentajes en la gráfica de resultados. La evaluación inicialmente la hicimos las dos psicólogas investigadoras de manera individual y, posteriormente, comparamos y discutimos la información hasta llegar a acuerdos, para garantizar la validez de los resultados. Por último, procedimos a calcular los porcentajes. Para medir el impacto del programa en la mentalización de los afectos comparamos las evaluaciones de E1 con las evaluaciones de E2 y E3.

6. Resultados

En la gráfica 1, mostramos los porcentajes de cada categoría en los modos de representación.



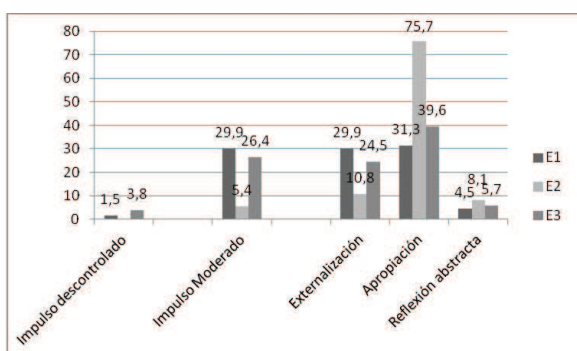
Gráfica 1. Modos de representación en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Modos de representación

En términos generales, en la gráfica 1 observamos que al comparar los porcentajes de los episodios, las mayores variaciones se encuentran entre E1 y E2. En el modo verbal se duplicó el porcentaje y aquí encontramos la mayor variación, que pasó de 31.3 a 62.2. En contraposición, disminuyó el modo motor de representación, que pasó de 37.3% a 10.8%.

De otro lado, al comparar los modos de representación del afecto entre E1 y E3, vemos que se mantiene la misma tendencia: las jardineras privilegian los modos motor y verbal de representación. No obstante, también hay cambios leves en los porcentajes: el modo motor disminuyó, ya que pasó de 37.3 a 35.8, y el verbal aumentó, de 31.3 a 35.8.

En la gráfica 2 mostramos los porcentajes de cada categoría en los niveles de tolerancia de los afectos.



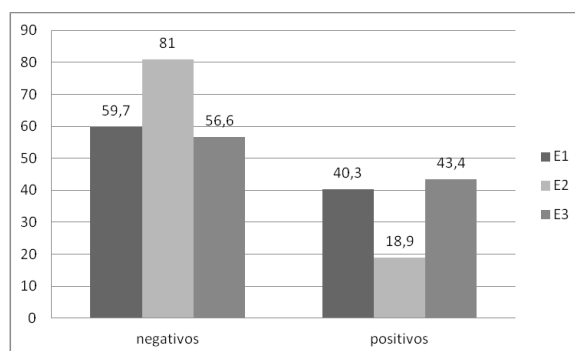
Gráfica 2. Niveles de Tolerancia y abstracción del afecto en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Niveles de tolerancia y abstracción del afecto

Las mayores variaciones se dieron al comparar los porcentajes de E1 y E2, como se observa en la gráfica 2. Observamos que no hay mayores cambios al comparar E1 y E3; empero, igual que con los modos de representación, también en esta dimensión se manifestaron algunas modificaciones.

Al comparar E1 y E2 observamos que en los dos niveles que dan cuenta de una mayor contención del afecto se incrementaron los porcentajes de la siguiente manera: la apropiación pasó de 31.3% a 75.7% y la reflexión abstracta de significados de 4.5% a 8.1%. Por otro lado, los tres primeros niveles asociados con menor contención disminuyeron así: el nivel de impulso descontrolado desapareció, el impulso moderado pasó de 29.8% a 5.4%, y la externalización de 29.9% a 10.8%.

Asimismo, entre E1 y E3 observamos un incremento en el nivel de tolerancia, especialmente en los dos últimos niveles: la apropiación pasó de 31.3% a 39.6% y la reflexión abstracta de significados, de 4.5% a 5.7%. Simultáneamente disminuyeron los tres primeros niveles que se caracterizan por la puesta en acto o la expulsión del afecto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estos cambios en los porcentajes no son tan marcados como los observados al comparar E1 y E2.



Gráfica 3. Signos del afecto en los tres episodios de relación E1, E2 y E3

Signo del afecto

Al comparar E1 y E2, como se ve en la gráfica 3, el porcentaje del afecto positivo disminuyó más de la mitad, pasó de 40.3% a 18.9%, y el afecto negativo subió de 59.7% a 81%.

Por otra parte, entre E1 y E3 observamos la misma tendencia, si bien presentaron modificaciones menores en los porcentajes. Los afectos positivos disminuyeron de 59.7% a 56.6% y los afectos negativos se incrementaron de 40.3 % a 43.4%.

7. Discusión

Partiendo de la pregunta que pretendimos responder: *¿Cambian los modos de representación y los niveles de tolerancia del afecto en las maestras de primera infancia que asistieron al programa de capacitación, basado en la mentalización?*, podemos decir que sí se dieron cambios en las dos dimensiones de la mentalización. Más aún, las modificaciones encontradas insinúan que las maestras alcanzaron niveles más elaborados en la mentalización de los afectos, ya que los modos de representación y los niveles de tolerancia se incrementaron. Adicionalmente, mentalizaron en mayor medida emociones o afectos de signo negativo, que son los más apropiados para evaluar dicha capacidad, como lo plantean tanto Fonagy y Target (1996a), como Lecours (2007) y Sugarman (2006). Estos afectos son más difíciles de contener y mentalizar por ser más problemáticos (Bouchard et al., 2008).

De manera más específica, los cambios son mayores cuando se compara la mentalización de un mismo episodio de relación antes y después del programa que cuando los episodios comparados son diferentes.

A continuación proponemos algunas posibles explicaciones para darle sentido a las diferencias encontradas en las dos comparaciones realizadas.

Al contrastar E1 y E2, en la primera dimensión de la mentalización o modos de representación de los afectos, observamos que hubo un incremento en el modo verbal junto con la disminución del modo motor. Esto podría significar que en E2 las docentes elaboraron

más y mejor los afectos involucrados en ese episodio de relación infantil evocado. Los afectos se expresaron predominantemente a través de un canal más abstracto o simbólico, como lo es el modo verbal. Esto podría explicarse considerando que la mentalización se incrementa en contextos de seguridad (Slade, et al., 2005), y es probable que el tipo de actividades y la actitud de las investigadoras hubiera permitido la creación de un espacio de contención que favoreciera dichos cambios. Este resultado concuerda con lo planteado por Allen, Fonagy y Bateman (2008), en cuanto a la importancia de la creación de un espacio mental como condición necesaria para la elaboración de conflictos infantiles.

En la segunda dimensión de la mentalización, referida a los niveles de tolerancia del afecto, observamos que el impulso descontrolado desapareció y la tendencia a la acción y el impulso moderado disminuyeron, indicativos de poca mentalización y asociados a las fallas en la autorregulación. También disminuyó el nivel de externalización, asociado con el uso de mecanismos defensivos como la expulsión, la proyección y la identificación proyectiva, entre otros, lo que podría asociarse con un funcionamiento propio de la posición depresiva (Stein, 2003). Del mismo modo, vemos que aumentaron los porcentajes de los niveles de apropiación y reflexión abstracta, que corresponden a los niveles de mayor tolerancia del afecto. Según estos resultados creemos que, en términos de elaboración del conflicto infantil manifestado en ese episodio de relación, la mejor mentalización no alcanzó el nivel deseable de resignificación de la experiencia afectiva, que tiene lugar a través del *insight* y que apoyaría la idea de la elaboración del trauma. Por esta razón, concluimos que el efecto positivo del programa consistió en que un aspecto del conflicto infantil escenificado por las docentes en el primer episodio de relación, se llevó a un espacio mental, lo cual es un paso previo e indispensable para su elaboración (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, Sugarman, 2006, Lecours, 2007).

Esto fue posible gracias a procesos de simbolización estrechamente vinculados con la mentalización, que es el terreno donde los

conflictos psíquicos son susceptibles de ser elaborados y resignificados (Sugarman, 2006, Lecours, 2007). Sin embargo, como ya lo dijimos, no creemos que se haya alcanzado ese nivel de elaboración.

Adicionalmente, observamos que en este segundo momento las docentes mentalizaron más los afectos de signo negativo, lo que mostraría que se alcanzaron mayores niveles de reconocimiento y de regulación del afecto, lo cual se asocia al cambio psíquico (Bouchard et al., 2008). En la misma línea de ideas podríamos afirmar que los talleres tuvieron un impacto positivo porque contribuyeron a la elaboración de algún aspecto de un conflicto infantil (Fonagy & Target, 1996a, Sugarman, 2006, Lecours, 2007).

No obstante, en los resultados positivos del impacto del programa a los que hemos hecho referencia al comparar E1 con E2, también encontramos datos que muestran que su efecto fue menor. Esto lo vimos al comparar E1 con E3. En este caso, la magnitud de las variaciones observadas en los porcentajes es mucho menor, aunque vale la pena resaltar que se mantienen las mismas tendencias que se manifestaron en la primera comparación. Los porcentajes de los modos de representación, los niveles de tolerancia y abstracción, y el signo del afecto, son parecidos en los dos episodios. Observamos una disminución en el modo motor, canal más concreto de representación del afecto, junto con un aumento en el modo verbal, lo cual indica mejores niveles de elaboración simbólica.

En lo que respecta a los niveles de tolerancia del afecto vimos una disminución en el porcentaje del impulso moderado y en la externalización. Simultáneamente aumentó el porcentaje del nivel de apropiación del afecto y de la reflexión abstracta de significados. Todo esto es indicativo de una mejoría en la capacidad de mentalización. Sin embargo, también encontramos un pequeño incremento en el nivel del impulso descontrolado, con la duplicación del porcentaje (Ver gráfica 2). En este sentido podemos decir que cuando las docentes se enfrentaron a la tarea de mentalizar un nuevo episodio relacional, infantil y conflictivo, la inercia predominó. Emplearon

las formas de funcionamiento mental que acostumbran utilizar y, por lo tanto, de nuevo fue difícil mantener el conflicto en el terreno mental, donde es susceptible de mayores niveles de elaboración.

Con base en lo anterior podemos afirmar que los talleres incidieron positivamente, ya que las maestras pudieron elaborar mejor los afectos asociados al episodio que narraron en el primer taller. Creemos que ese episodio podría estar asociado con su elección vocacional, pero esto es algo que no es posible verificar con la información de la que disponemos.

Por otro lado consideramos que, si bien se dieron cambios positivos en la mentalización de los afectos, estos son insuficientes para garantizar la mejor elaboración de otros episodios conflictivos de la historia personal de las docentes, como observamos en E3. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Sugarman (2006), para quien coexisten formas de funcionamiento más elaborado con otros de menor nivel entre los que oscilan los sujetos, dependiendo de la naturaleza del conflicto expresado.

No tenemos datos que permitan concluir que la participación en el taller incidió positivamente en la relación de las maestras con sus alumnos y alumnas; mas sería interesante hacer un seguimiento que permita establecerlo (Lecannelier, 2008, Virmani & Ontai, 2010).

En términos generales consideramos que a través de los talleres no se consiguen cambios estructurales en el modo de funcionamiento mental de las docentes; sí, posiblemente, un importante nivel de alivio con respecto a algunos conflictos como lo refieren Spezzano (1993), Chapiro (2000) y Busch (1995a, 1999), (citados en Lecours, 2007, Sugarman, 2006).

Una de las limitaciones del estudio es que no permite observar si los cambios tienen permanencia en el tiempo, y otra es que no se puede saber si los cambios se reflejaron en una mejor relación de las jardineras con los niños y niñas a su cargo. Sin embargo, teniendo en cuenta que la elaboración de conflictos internos de origen infantil determina la capacidad que tiene el sujeto cuidador para recibir, contener y ayudar al niño o niña a modular la experiencia emocional (Slade, 1999, 2005, 2006, Mantilla,

2007), es factible pensar que los cambios observados podrían incidir de manera positiva en las relaciones maestra-alumno o alumna.

Vale la pena recordar que se trataba de un programa psicoeducativo y no de un proceso psicoterapéutico grupal, dirigido a promover la mentalización, y no exclusivamente a la elaboración de conflictos internos de carácter infantil en las docentes.

Para finalizar, queremos enfatizar en la importancia de incluir en los planes de estudio de las maestras preescolares y de los sujetos profesionales que trabajan con niñas y niños asignaturas o actividades que los lleven a pensar en sus propias vidas emocionales. Consideramos que solo desde estas reflexiones y vivencias es posible un mejor, más responsable e integral desempeño en las labores con los niños y niñas a su cargo.

Lista de referencias

- Allen, J. (2003). Metalizing. *Bulleting of the Menninger Clinic*, 67(2), pp. 91-112. Doi: 10.1521/bumc.67.2.91.23440.
- Allen, J., Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing Inc.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plum, I. (2001). The "Reading The Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 2(2), pp. 241-251. Doi:10.1111/1469-7610.00715.
- Beretta, V., De Roten, Y., Lecours, S., Michel, L. & Despland, J. (2006). Mentalization of affects. An exploratory study of psychic elaboration and insesión expression of affects during a brief psychodynamic intervention for depression. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 14 (2), pp. 326-349.
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R. & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program. The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), pp. 156-168. Doi:10.1037/a0018607.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bouchard, M. A., Lecours, S., Tremblay, L., Target, M., Fonagy, P. & Schachter, A. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25 (1), pp. 47-66. Doi:10.1037/0736-9735.25.1.47.
- Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, E. (1999). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), pp. 928-936. Doi:10.1037/0012-1649.30.6.928.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. & Target, M. (1995). *Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development*. In S. R. Muir & J. Kerr (eds.) *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives*, (pp. 233-279). New York: Analytic Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Jugando con la realidad-I. Teoría de la mente y el desarrollo normal de la realidad psíquica. *Libro anual de psicoanálisis*, XII, pp. 11-26.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. & Steele, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University College London.
- Gergely, G. & Watson, J. S. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self awareness and self control in infancy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, pp. 1181-1212.
- Haslam-Hopwood, G., Allen, J., Stein, A. & Bleiber, E. (2006). Enhancing mentalizing through psycho-education. En J. G. Allen & P. Fonagy (eds.) *Handbook of mentalization-based treatment*, (pp. 249-267). London: John Wiley & Sons, Ltd.

- Lecannelier, F. (2008, noviembre 28-29). Capacitación para el fomento del apego y el aprendizaje socio-afectivo en la edad preescolar (A.M.A.R). Seminario. Pontificia Universidad Javeriana, Cali (notas del seminario). Colombia.
- Lecours, S. (2007). Supportive interventions and nonsymbolic mental functioning. *Int. J Psychoanal*, 88, pp. 895-915. Doi:10.1516/u7gk-3g8h-1532-2152.
- Lecours, S., Sanlian, N. & Bouchard, M. A. (2007). Assessing verbal elaboration of affect in clinical interviews: Exploring sex differences. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 71(3), pp. 227-247. Doi:10.1521/bumc.2007.71.3.227.
- Main, M. (1991). *Adult attachment interview protocol*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2005, de: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aai_interview.pdf
- Mantilla, C. (2007). The Theory of thinking and the capacity to mentalize: A comparison of Fonagy's and Bion's models. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), pp. 189-198.
- Meins, E. & Fernyhough, C. (2006). *Mind-mindedness coding manual*. Durham, UK: Durham University.
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. & Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12 (1), pp. 43-59.
- Murray, H. (1987). *TAT Test de apercepción temática*. Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Seligman, S. (2007). Mentalization and metaphor, acknowledgment and grief: Forms of transformation in the reflective space. *Psychoanalytic Dialogues*, 17 (3), pp. 321-344. Doi:10.1080/10481880701413538.
- Slade, A. (1999). Representation, symbolization, and affect regulation in the concomitant treatment of a mother and child: Attachment theory and child psychotherapy. *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, 19 (5), pp. 797-830. Doi: 10.1080/07351699909534277.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment y Human Development*, 7 (3), pp. 269-283. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500245906>.
- Slade, A. (2006). Reflective parenting programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26 (4), pp. 640-657. Doi:10.1080/07351690701310698.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7 (3), pp. 283-298. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500245880>.
- Stein, H. (2003). Mentalization with reservations. *Bulletin of Menninger Clinic*, 62 (2), pp. 143-149. Doi:10.1521/bumc.67.2.143.23446.
- Sugarman, A. (2006). Mentalization, insightfulness, and therapeutic action. The importance of mental organization. *Int J. Psychoanal*, 87, pp. 965-987. Doi: 10.1516/6dgh-0kjt-pa40-rer9.
- Twemlow, S. W. & Fonagy, P. (2006). Transforming violent social system into non-violent mentalizing systems: an experiment in schools. En J. G. Allen & P. Fonagy (eds.) *Handbook of Mentalization-Based Treatment*, (pp. 249-267). London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Virmani, E. A. & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: Does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal*, 31 (1), pp. 16-32. Doi:10.1002/imhj.20240.