



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Cuellar Escobar, María del Pilar; Farkas Klein, Chamarrita
Sensibilidad y mentalización de las educadoras de
párvulos. Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses
Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160, Abril-Junio, 2018, pp. 64-82
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: 10.21470/1678-9741-2018-0171

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258778005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos

Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses

MARÍA DEL PILAR CUELLAR ESCOBAR* | CHAMARRITA FARKAS KLEIN**

El personal educativo (PE) es una figura que provee soporte físico y emocional al niño, y su interacción contribuye al desarrollo del lenguaje. A su vez, se ha demostrado que la mentalización y sensibilidad del adulto son competencias que influyen en el desarrollo infantil. El objetivo de este estudio fue identificar la asociación de la sensibilidad y mentalización del PE sobre el desarrollo del lenguaje de los niños a los 12 y 30 meses, controlando la sensibilidad y mentalización del apoderado. La muestra estuvo compuesta por 78 diadas PE-niño que asistían a centros de educación inicial de Santiago de Chile. Los resultados mostraron una asociación entre la escala de sensibilidad “interacción lúdica” del PE y el lenguaje expresivo de los niños a los 12 meses, lo cual predijo un mayor lenguaje a los 30 meses. No se observaron asociaciones entre mentalización y lenguaje a los 12 meses; únicamente efectos predictivos a los 30 meses.

Teaching staff (TS) provide children with physical and emotional support, and their interaction contributes to language development. In turn, it has been proved the adult awareness and mentalization are competences that influence children's development. This study identifies the connection between awareness and mentalization among TS on the development of children's language at 12 and 30 months, controlling the awareness and mentalization levels of the teacher in charge. The sample consisted of 78 TS-child pairs at basic education institutions in Santiago de Chile. The results showed an association between the “playful interaction” awareness scale of TS and the expressive language of children at 12 months, which predicted greater language ability at 30 months. No associations were observed between mentalization and language at 12 months; only predictive effects at 30 months.

Palabras clave

Infancia temprana
Educación preescolar
Competencias de educadoras
Sensibilidad
Mentalización
Lenguaje infantil

Keywords

Early childhood
Pre-school education
Teachers' competences
Awareness
Mentalization
Child language

Recepción: 5 de septiembre de 2017 | Aceptación: 31 de enero de 2018

* Colaboradora en investigación en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Egresada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Magíster en Psicología Educacional. Líneas de investigación: infancia temprana, educación preescolar y lenguaje infantil. CE: mdcuellar@uc.cl

** Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: infancia temprana, parentalidad y educación inicial. Publicación reciente: (2017, en coautoría con K. Strasser, M.G. Badilla y M.P. Santelices), “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*, vol. 28, núm. 7, pp. 839-857. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>. CE: chfarkas@uc.cl

INFANCIA TEMPRANA Y DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL¹

La infancia temprana es uno de los períodos más críticos del desarrollo infantil; en esta etapa se moldean y estimulan procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales que impactan en la vida futura del niño. Durante los dos primeros años se establecen los fundamentos del lenguaje y el funcionamiento cognitivo (NICH 2000). La calidad de las relaciones que tenga el niño en esta etapa permitirá que se potencien otros aspectos del desarrollo necesarios para un buen rendimiento escolar y su desarrollo socio-emocional.

La adquisición del lenguaje temprano promueve el desarrollo cognitivo y social, así como la regulación emocional (Cole *et al.*, 2010); favorece la inhibición conductual, el desarrollo de la teoría de la mente y la posterior adquisición de las funciones ejecutivas (Bell y Calkins, 2010), lo cual impactará en el rendimiento académico, la adaptación escolar, y el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas.

En Latinoamérica los niños en condiciones de vulnerabilidad presentan un rendimiento más bajo respecto de lo esperado para su edad en pruebas de lenguaje, en comparación con los niños de nivel socioeconómico (NSE) alto. Chile es uno de los países con mayores brechas en este sentido: estudios realizados en el 2013 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) encontraron que el desarrollo del lenguaje de niños entre los 30 y 57 meses edad representa un desviación estándar de 0.78 entre los cuartiles alto y bajo, lo que significa que cambia en gran medida, condicionada a variables socioeconómicas familiares y educacionales. Otros estudios han demostrado que cerca de 41.5 por ciento de las niñas y 52 por ciento de los niños de origen socioeconómico bajo entre los 3 y 5 años presentan algún grado de dificultad en el lenguaje (Schonhaut *et al.*, 2007).

El lenguaje infantil está influido por el contexto socioeconómico de los niños, sin embargo, esta influencia no es directa, sino que se transmite a través de las interacciones con adultos significativos, principalmente los padres. Algunas investigaciones han encontrado que los padres de niños que pertenecen al NSE bajo tienen menos interacciones con sus hijos y éstas son poco variadas, lo que se relaciona con una menor estimulación del lenguaje (Hart y Risley, 1995). Los padres con un bajo nivel educacional leen con menor frecuencia a sus hijos, cuentan con menos juegos y elementos para la estimulación diaria, y tienen un mayor nivel de estrés asociado a sus dificultades socioeconómicas, todo lo cual se correlaciona con pautas de crianza autoritarias que interfieren en el desarrollo socioemocional, cognitivo y lingüístico de los niños (Strasser *et al.*, 2012).

Algunas de las características de la interacción entre niño y cuidador que demuestran ser influyentes en el desarrollo del lenguaje son la capacidad del adulto para mantener la atención conjunta y coordinada con el niño (Baldwin y Moses, 2001, cit. en Strasser *et al.*, 2012; Carpenter *et al.*, 1998), la cantidad y diversidad de palabras en el diálogo del adulto (Huttenlocher *et al.*, 2002), las actitudes responsivas, entendidas como el refuerzo verbal, físico, la demostración de afecto y el ajuste de acciones acorde a los intereses observados en el niño (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006). El logro de una atención conjunta facilita no sólo la regulación de la atención del niño, sino también una mayor sintonía y comprensión de la subjetividad infantil (Degotardi y Sweller, 2012), lo que a su vez favorece el vínculo afectivo y facilita el desarrollo del lenguaje. En cuanto a estudios referidos a la cantidad de discurso del adulto y su asociación con el lenguaje del niño, se encuentra una relación consistente con mayor vocabulario (Huttenlocher *et al.*, 2002). Otros estudios enfocados

¹ Esta investigación se realizó con apoyo del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT N° 1110087, 1141118 y 1160110.

en el tipo de palabras que usan los padres en su diálogo con el niño, encuentran que las etiquetas emocionales y las palabras asociadas a los deseos de los niños promueven el desarrollo de la teoría de la mente, un mayor vocabulario emocional y una posterior comprensión de los estados mentales en los otros, lo cual favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicacionales de los niños (Taumoepeau y Ruffman, 2008). Otros estudios en padres han demostrado que las interacciones sensibles y mentalizantes con sus hijos favorecen su desarrollo psicoafectivo y lingüístico, además de que fortalecen el desarrollo del apego seguro, la teoría de la mente y la regulación de la atención (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006; Taumoepeau y Ruffman, 2008).

Así, existe una amplia evidencia de la estrecha relación que tiene la interacción de calidad entre la madre y el hijo durante los primeros años, y del rol que cumplen las competencias mentalizantes y sensibles en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, pero pocas investigaciones han mostrado evidencia de la influencia de la calidad de la interacción entre los educadores de párvulos y los niños, específicamente analizando la relación entre sensibilidad y mentalización con algún aspecto del desarrollo del niño (Manlove *et al.*, 2008). Este estudio analiza la relación entre estas dos características de la interacción, sensibilidad y mentalización del personal educativo (PE), con el desarrollo lingüístico del niño en los primeros años de edad, medido en dos momentos: 12 y 30 meses.

COMPETENCIAS DE ADULTOS SIGNIFICATIVOS: SENSIBILIDAD Y MENTALIZACIÓN

La sensibilidad es un concepto que surge de la teoría del apego, introducido por Ainsworth en 1978; este autor la define como la capacidad de la madre para percibir las señales comunicativas del niño, interpretarlas correctamente, y ofrecer una respuesta rápida y apropiada; con ello

consigue ser accesible a las necesidades del bebé y le ofrece protección y cuidado (Ainsworth *et al.*, 1978). Esta interacción sensible entre la diada ofrece seguridad, cuidado y protección al niño, y le da confianza para explorar el ambiente y experimentar nuevas cosas.

La mayoría de los estudios en sensibilidad se han enfocado en la interacción madre e hijo y su relación con el apego, observándose una alta correlación entre la sensibilidad del adulto y el apego seguro del niño (Ainsworth *et al.*, 1978; Behrens *et al.*, 2011). Algunos estudios también se han enfocado en la relación con el lenguaje infantil. Por ejemplo, Hirsh-Pasek y Burchinal (2006) encontraron que la sensibilidad materna mantenida durante toda la primera infancia promueve un mejor rendimiento en lenguaje a la edad de 54 meses. En otro estudio longitudinal, Simóa y D'con (2011) encontraron que la sensibilidad de la madre —sostenida desde los 6 hasta los 18 meses— favorece el óptimo desarrollo cognitivo y emocional del niño. Asimismo, Leigh (2011) encontró una asociación entre las interacciones maternas sensibles en los primeros 12 meses y el desarrollo del lenguaje expresivo a la edad de 2 y 3 años. Lo anterior deja en evidencia la influencia de la sensibilidad materna durante los primeros meses y su impacto en el desarrollo del lenguaje de edades posteriores.

Esta interacción sensible no sólo se establece con el padre o madre u otra figura sustituta, sino también con el personal educativo con el cual los niños comparten bastante tiempo (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004). Así, se propone que un vínculo de seguridad y confianza entre niño y educador puede tener un efecto compensatorio y complementario en el desarrollo cognitivo y social infantil, sobre todo en niños cuyo vínculo de apego primario es inseguro (Ahnert *et al.*, 2006; Howes, 1997; Howes y Smith, 1995); y para que el educador logre establecer un vínculo seguro con el niño, es necesaria una actitud sensible y receptiva a las necesidades y deseos del niño. Dentro de los pocos estudios realizados con

educadores, las investigaciones que se han llevado a cabo en centros de educación inicial estadounidenses (NICHD, 2000) han mostrado relaciones significativas entre la sensibilidad del educador y un mayor desarrollo social, emocional, cognitivo y lingüístico en los niños. Asimismo, un estudio realizado en Chile mostró mayor sensibilidad de las educadoras en relación a las madres, lo cual propone que las primeras constituyen un factor protector para el niño cuando las madres presentan baja sensibilidad (Farkas *et al.*, 2015).

Otra competencia del adulto que ha mostrado estar relacionada con el desarrollo del niño es la mentalización (Laranjo *et al.*, 2008; Lundy, 2003; Meins *et al.*, 2001; Stern, 1985). La mentalización se refiere a la capacidad de significar la experiencia de uno mismo y de otros en estados mentales como pensamientos, creencias, deseos y sentimientos, de manera que se otorgue sentido a la experiencia y se anticipen las acciones (Fonagy *et al.*, 2002). Estudios en mentalización han mostrado una alta relación con el estilo de apego del niño (Laranjo *et al.*, 2008). Asimismo, un mayor uso de referencias mentales en el discurso de las madres se ha asociado con un mayor rendimiento en tareas de teoría de la mente en niños de 45 meses (Laranjo *et al.*, 2010; Meins *et al.*, 2003). Taumoepeau y Ruffman (2008) encontraron que el discurso de la madre enfocado en los deseos en niños de 15 meses constituyó un predictor consistente de la comprensión social del lenguaje en edades posteriores.

Existen pocos estudios que analicen la mentalización en educadores (Degotardi y Sweller, 2012). Estudios realizados en conceptos afines a la mentalización que analizaron la relación entre la interacción verbal del PE en términos de cantidad y calidad del lenguaje y el posterior desarrollo lingüístico del niño, encontraron una fuerte relación (Dickinson y Porche, 2011; Huttenlocher *et al.*, 2002), por lo que el uso de referencias mentales (calidad del lenguaje) que usen los educadores podría también aportar al lenguaje infantil.

Un estudio realizado en Chile mostró una mayor mentalización de las educadoras en relación con las madres, expresada tanto en una mejor mentalización, como en un mayor número de referencias en su discurso a deseos, lenguaje causal, emociones y estados físicos (Farkas *et al.*, 2017); dicho estudio apunta a que esta competencia del PE también sería un factor protector para el niño cuando las madres presentan una baja mentalización.

ROL DEL PERSONAL EDUCATIVO

Se tiene suficiente evidencia sobre la importancia e influencia que tiene el PE en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños cuando la interacción es de calidad y los docentes sirven de andamiaje para una adecuada progresión hacia la zona del desarrollo próximo (NICHD, 2000; Tokman, 2010; Vygotsky, 1978). Investigaciones actuales resaltan el rol que cumple el PE como promotor de un adecuado clima de aprendizaje con actitudes empáticas y cálidas, y su alto impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño (Denham *et al.*, 2012; Dickinson y Porche, 2011; Huttenlocher *et al.*, 2002; NICHD, 2000). Sin embargo, poco se han estudiado las competencias personales del PE, como la sensibilidad o la mentalización, y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños.

Considerando los altos niveles de desigualdades sociales y educativas que existen en Chile, la educación es, en este momento, un tema central para las políticas públicas; es por ello que despierta el interés por la educación en la primera infancia como un punto de partida que permita igualar disparidades sociales (Treviño *et al.*, 2011). Como ya fue mencionado, estudios realizados con población chilena han encontrado una mayor sensibilidad y mentalización del PE en relación a las madres (Farkas *et al.*, 2015; Farkas *et al.*, 2017). Esta contribución es especialmente importante para los niños con mayores desventajas sociales y cuyas madres presentan bajas competencias

parentales; en estos casos el PE podría asumir un rol compensatorio al proveer al niño de una interacción sensible, cálida y responsiva que posibilite contribuir a su buen desarrollo social, emocional, lingüístico y cognitivo.

Considerando lo anterior, este estudio investigó la relación entre la sensibilidad y la mentalización del PE con el lenguaje de niños a los 12 meses de edad, así como la capacidad predictiva de estas competencias sobre el lenguaje infantil a los 30 meses de edad. Se hipotetizó que mayores niveles de sensibilidad y mentalización del PE se relacionarían con mayores niveles de lenguaje infantil en las dos edades medidas, lo cual aportaría un mayor conocimiento acerca de las competencias del PE que influyen en el desarrollo lingüístico de los niños, y contribuiría al diseño de programas e intervenciones educativas para el desarrollo infantil en etapas tempranas.

MÉTODO

Diseño

La presente investigación es de tipo no-experimental con metodología cuantitativa y con un diseño descriptivo, correlacional, longitudinal y predictivo. Se hicieron mediciones en dos momentos diferentes de la muestra (12 y 30 meses de edad de los niños). Se describe la sensibilidad y mentalización del PE, se analiza la asociación entre sensibilidad (3 escalas y categoría) y mentalización (8 referencias mentales, categoría, número de palabras) con el desarrollo del lenguaje de los niños a los 12 meses, y finalmente se analiza el valor predictivo de estas competencias sobre el lenguaje infantil a los 30 meses.

Participantes

La muestra para este estudio fue de tipo no probabilístico y de carácter intencionado;

estuvo conformada por 78 diadas de PE-niño tomadas en 24 salas cuna, pertenecientes a 17 comunas de la ciudad de Santiago de Chile, 66.7 por ciento estatales y 33.3 privadas. Del PE, el 26.9 por ciento eran educadoras de párvulos (formación universitaria) y 73.1 por ciento eran técnicas en educación parvularia (formación técnica), con edades promedio de 33.25 años ($D.S.=11.54$). La edad promedio de los niños al inicio del estudio fue de 12.15 meses ($D.S.=1.34$, rango 10-15 meses) y en la segunda medición, de un promedio de 29.34 meses ($D.S.=1.22$, rango 28-33 meses). El NSE de los niños se clasificó en dos grupos para una mayor equidad en la distribución de los mismos: 57.7 por ciento de NSE bajo y 42.2 por ciento de NSE medio/alto. El criterio que se tuvo para la conformación de las diadas PE-niño fue la existencia de una relación cercana entre ambos. Se consideró como criterio de exclusión que el niño tuviera alguna psicopatología relevante de desarrollo, evaluada a través de un cuestionario sociodemográfico.

Instrumentos

Escala de sensibilidad del adulto (ESA) (Santelices *et al.*, 2012). Este instrumento evalúa la sensibilidad del adulto significativo en interacción con el niño entre los 6 y 36 meses de edad. La diada se evalúa durante un episodio de juego libre donde se filman 5 minutos. El instrumento considera un set de juguetes estándar: la forma A es para niños de 6 a 23 meses y la forma B para niños de 24 a 36 meses. En este estudio se tomó la forma A. La codificación se realizó con una rúbrica de 19 indicadores que se evaluaron entre 1, 2 o 3 puntos correspondientes a una baja, adecuada o alta sensibilidad. A partir de ellos se obtuvo un puntaje total en sensibilidad, una categoría (alta, adecuada, baja) y puntajes en tres escalas: responsividad, interacción lúdica y sintonía (Cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las tres escalas del instrumento de sensibilidad

Escala	Descripción
Responsividad	Hace referencia al reconocimiento de respuestas del adulto, en el momento justo y de manera apropiada a las señales del niño, permitiéndole que realice acciones que le interesen, respetando su espacio
Interacción lúdica	Evaluá la interacción equilibrada, activa y lúdica del juego entre el niño y el adulto; se espera que el adulto se relacione con el niño tomando en cuenta sus iniciativas e incorporándolas en el juego
Sintonía	Se evalúa la capacidad del adulto para mantener una actitud sensible y cálida frente a las necesidades y emociones del niño a través de su lenguaje verbal y gestual, así como de sus conductas hacia el niño

Fuente: elaboración propia.

Una sensibilidad baja describe a un adulto con problemas para captar las señales del niño, y para responder a ellas de manera adecuada y oportuna; la sensibilidad adecuada sugiere a un adulto que, en general, puede captar las señales del niño y responder apropiadamente a ellas, aunque esto no suceda todo el tiempo; y la sensibilidad alta hace referencia a un adulto que, en la mayoría de los casos, capta las señales del niño y responde a ellas de manera oportuna y adecuada. La confiabilidad del instrumento es adecuada (Alfa de Cronbach de 0.903 en una muestra chilena de características similares) al igual que la consistencia inter-jueces (Kappa de Cohen 0.62) (Santelices *et al.*, 2012).

Evaluación de la mentalización del adulto significativo (Farkas *et al.*, 2017). Este instrumento evalúa la mentalización de adultos significativos en interacción con niños de 0 a 48 meses. La evaluación consiste en pedirle al adulto que interactúe con el niño contándole dos cuentos. Cuenta con dos versiones de edad (formas A y B), y según tipo de adulto (versiones apoderados y PE). Para este estudio se utilizó la forma A de niños entre 0 a 23 años, versión PE, donde se le pide al adulto que le cuente dos historias al niño utilizando un set de títeres. La instrucción que se le proporciona al adulto para la realización de esta actividad es:

La (lo) invito a contarle 2 historias a _____ [nombre del niño o niña]. Cada historia se acompaña con un set de títeres. Lo especial de esta historia es que está inconclusa y lo invitamos a completarla guiándose con las siguientes ideas u otras que a usted se le puedan ocurrir. Puede demorarse el tiempo que estime necesario.

Al adulto se le entrega una viñeta con una referencia inicial a partir de la cual deberá crear cada cuento, y los materiales necesarios (títeres) para ello. Un ejemplo es la viñeta 1:

Tomás/Antonia estaba jugando con las llaves de la casa y se acercó a la puerta. Intentó colocar las llaves, una y otra vez, ¡pero no podía!

La interacción de la diáda adulto-niño es grabada, la conversación es transcrita y posteriormente codificada. La codificación evalúa el número de palabras del discurso del PE en interacción con el niño: el número de referencias a deseos, emociones, cogniciones y atributos psicológicos (estados mentales); y lenguaje causal, factual, vínculo y estados físicos (estados no mentales) para los dos cuentos, considerando una proporción con base en el total de palabras, para controlar la verbosidad del adulto (Cuadro 2).

Cuadro 2. Descripción y ejemplos de las referencias a estados no mentales y mentales

Referencias	Descripción	Ejemplo
Lenguaje causal	Expresiones explicativas del adulto y las relaciones causa-efecto	“La madre lo felicitó porque organizó todos sus juguetes”
Lenguaje factual	Hechos en función de un objeto	“Las gallinas ponen huevos”
Vínculo	Comentar algo que tiene relación con la historia de la vida del niño	“¡Mira! Aquí se ve un carrito, se parece al que tú tienes”
Estados físicos	Expresiones del adulto sobre estados físicos como tener frío, estar hambriento, tener sueño o llorar	“¿Tienes mucha hambre?, ¿vamos por la colación?”
Deseos	Expresiones relacionadas con los gustos y preferencias del niño	“Te encanta jugar con los bloques”
Emociones	Nombrar sentimientos o emociones	“Te sientes triste”
Cogniciones	Preguntas o afirmaciones relacionadas con pensamientos del niño	“¿Sabes lo que es esto?”, “ellos están concentrados”, “yo creo que es encantador”
Atributos psicológicos	Atributos psicológicos del niño, del adulto o de los personajes del cuento	“Están de mal genio”, “es un chico curioso”.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la codificación de las referencias se determina la calidad de la mentalización (baja, adecuada, alta). Una baja mentalización indica la presencia de sólo una o ninguna referencia, o la ausencia de las referencias de lenguaje causal y deseos (establecidas como básicas para una mentalización adecuada a esta edad). Una mentalización adecuada corresponde a la presencia de dos o más referencias y la presencia de lenguaje causal y deseos en el discurso. Finalmente, una alta mentalización se asigna cuando hay cinco o más referencias presentes en el relato. El instrumento reporta validez de contenido y un coeficiente alfa de Cronbach de 0.70. Las filmaciones fueron codificadas por un grupo de seis psicólogas con experiencia en infancia temprana. Dicho grupo fue entrenado previamente y mostró una consistencia inter-jueces de .914 a .994 (Farkas *et al.*, 2017).

Escala de lenguaje de la batería de desarrollo infantil Bayley III (Bayley, 2006). Esta batería está diseñada para evaluar el funcionamiento del desarrollo de los lactantes y niños desde

1 a 42 meses de edad. La escala de lenguaje se aplica directamente al niño en presencia del apoderado (padres o responsables del cuidado de los niños), considera una serie de ítems distribuidos por tramos de edad y se subdivide en lenguaje receptivo y lenguaje expresivo. El lenguaje receptivo se compone de 49 ítems que permiten evaluar comportamientos pre-verbales y el desarrollo de vocabulario comprensivo, que se manifiesta al ser capaz de identificar objetos e imágenes con el set de instrumentos del Bayley. El lenguaje expresivo se compone de 48 ítems. Se evalúan medidas pre-verbales de comunicación como balbuceos, gestualizaciones y desarrollo de vocabulario expresivo al nombrar objetos y láminas del set. Arroja puntajes brutos para cada sub-escala, así como un puntaje total de lenguaje, puntajes estándar que se obtienen con normas de niños estadounidenses y percentiles. Su confiabilidad es alta (coeficientes alfa de Cronbach de .91 a .93). Se obtuvo en una muestra de niños chilenos de características similares .867 (N=174 niños de 12 meses) y .911 (N=67 niños de 30 meses) (Farkas *et al.*, 2015).

Procedimiento

El contacto con la muestra y la recolección de datos se efectuó en los centros de educación inicial donde asistían los niños. Se contactó a los apoderados, se entregó información acerca de los objetivos de la investigación y se firmó un consentimiento informado con los apoderados. Se completó una ficha sociodemográfica, la cual asignó NSE utilizando el índice ESOMAR (Adimark, 2000), que considera el nivel educacional y ocupacional del primer sostenedor económico del hogar. Luego un evaluador previamente entrenado evaluó el lenguaje de los niños con la escala de lenguaje del Bayley en presencia de uno de los padres. Esta evaluación se repitió cuando los niños tuvieron entre 28-33 meses. Posteriormente, se evaluó la sensibilidad y mentalización de los apoderados, como variables de control. El PE también firmó cartas de consentimiento informado y luego se realizaron filmaciones de las interacciones con los niños para evaluar sensibilidad y mentalización (en ese orden y de manera consecutiva), en una sala acondicionada para este efecto. Las evaluaciones de apoderados y PE fueron realizadas en días distintos. El equipo de evaluadores recibió un manual donde se especificaban las instrucciones y condiciones de la evaluación, con el fin de homologar los procedimientos. Además, durante los procesos de recolección de información se realizaron reuniones periódicas con un coordinador, con el propósito de aclarar dudas. Se contó con un equipo de codificadores independiente, tanto para el instrumento de sensibilidad como para el de mentalización. Cada equipo recibió un entrenamiento previo en el uso del sistema de codificación, lo cual incluyó la revisión de la codificación, revisión grupal de videos,

análisis de dudas y revisión individual hasta lograr acuerdo inter-jueces. El entrenamiento de los equipos duró aproximadamente dos meses, y para la segunda codificación se realizó una capacitación para la actualización del equipo.

Análisis de datos

Primero se llevaron a cabo análisis descriptivos del lenguaje de los niños en las dos mediciones, y de la sensibilidad y mentalización del PE. Posteriormente se realizaron análisis correlacionales entre la sensibilidad y mentalización del PE con el lenguaje de los niños en la medición 1 (12 meses), y luego se realizaron correlaciones parciales entre la sensibilidad y mentalización del PE con el lenguaje de los niños, controlando el NSE de los niños (ya que el lenguaje infantil suele ser una variable fuertemente influida por este factor). Finalmente, se realizó un análisis de regresión jerárquica para identificar la contribución que realizan la sensibilidad y la mentalización del PE en el lenguaje de los niños a los 30 meses, controlando el NSE de los niños, el nivel del lenguaje infantil a los 12 meses, y la sensibilidad y mentalización de los apoderados.

RESULTADOS

Análisis descriptivos de las variables del estudio

El análisis descriptivo del lenguaje total de los niños medido a los 12 meses con escala de lenguaje de la batería de desarrollo infantil Bayley III, arroja una media de 16.19 (D.S.=3.04), y una media de 18.60 a los 30 meses (D.S.=5.57). Los estadísticos descriptivos para las subescalas de lenguaje receptivo y expresivo a ambas edades se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos puntaje escala lenguaje total, y subescalas lenguaje expresivo y receptivo a los 12 y 30 meses

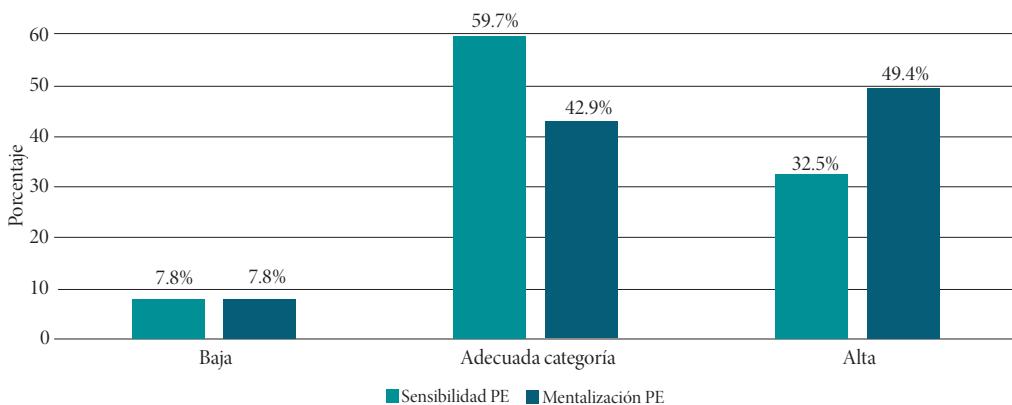
Puntajes	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Lenguaje receptivo medición 1	78	1	18	7.69	3.33
Lenguaje expresivo medición 1	78	1	17	8.50	2.96
Lenguaje total medición 1	78	5	32	16.19	5.32
Lenguaje receptivo medición 2	78	2	19	10.46	3.04
Lenguaje expresivo medición 2	78	1	16	8.14	2.98
Lenguaje total medición 2	78	6	34	18.60	5.57

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la sensibilidad del PE, un 7.8 por ciento se ubicó en una baja sensibilidad, 59.7 por ciento en una sensibilidad adecuada y 32.5 por ciento en una sensibilidad alta (Gráfica 1). En cuanto a las escalas de

sensibilidad, se observa una media de 2.06 ($D.S.=0.48$) para responsividad; 2.29 ($D.S.=0.42$) para interacción lúdica y 2.38 ($D.S.=0.38$) para sintonía. Para la sensibilidad total se observa una media de 2.25 ($D.S.=0.36$) (Tabla 2).

Gráfica 1. Frecuencia de distribución del PE en las categorías de sensibilidad y mentalización



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las tres escalas y puntaje total en sensibilidad del PE

Sensibilidad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala responsividad	78	1	2.71	2.06	.48
Escala interacción lúdica	78	1.33	3	2.29	.42
Escala sintonía	78	1.57	3	2.38	.38
Puntaje total sensibilidad	78	1.47	2.79	2.25	.36

Nota: los puntajes en las escalas y puntaje total van en un rango de 1 a 3 puntos.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la mentalización del PE evaluado, 7.8 por ciento presenta una baja mentalización, 42.9 por ciento una mentalización adecuada y 49.4 por ciento, alta mentalización (Gráfica 1). En cuanto al número de palabras usadas por el PE, la media es de 179.4 ($D.S.=76.18$). Las referencias de estados

mentales más usadas fueron deseos, con una media de 2.88 ($D.S.=1.91$, con base en 100 palabras), lenguaje causal con una media de 2.34 ($D.S.=1.91$), y estados físicos con 2.34 ($D.S.=2.07$) (en la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de todas las referencias).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de número de palabras y proporción de referencias mentales y no mentales del PE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de palabras PE	78	15	378	179.4	76.18
Lenguaje causal	78	0	6.41	2.69	1.67
Lenguaje factual	78	0	9.57	.13	1.09
Vínculos	78	0	9.57	.32	1.14
Estados físicos	78	0	8.82	2.34	2.07
Deseos	78	0	7.36	2.88	1.91
Cognición	78	0	10.9	1.92	1.92
Emoción	78	0	3.47	.53	.85
Atributos	78	0	2.58	.26	.48

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacionales entre sensibilidad y mentalización del PE con lenguaje del niño a los 12 meses

No hay relaciones significativas entre las categorías de sensibilidad, ni entre el puntaje de sensibilidad total del PE y el lenguaje infantil, no obstante, se observa una tendencia entre un mayor puntaje en la escala de interacción lúdica y un mayor puntaje en el lenguaje expresivo de los niños ($r=.216, p=.059$). Al repetir los análisis controlando por el NSE de los niños tampoco se observan relaciones significativas, pues se mantiene la tendencia entre la escala de interacción lúdica del PE y el lenguaje expresivo en el niño ($r=.200, p=.087$), y aparece una tendencia entre la escala de sintonía y el lenguaje total ($r=.195, p=.096$).

Tampoco se encontraron relaciones significativas entre los aspectos evaluados de mentalización del PE y lenguaje del niño. Al controlar los resultados por el NSE, se observa una correlación entre un mayor uso de referencias

de estados físicos en el PE y un menor lenguaje receptivo en los niños ($r= -.251, p=.028$), y una tendencia entre un mayor uso de referencias de atributos y un mayor lenguaje expresivo ($r=.218, p=.059$) en los niños.

Análisis predictivos del lenguaje infantil a los 30 meses de edad

Para analizar la contribución que realiza la sensibilidad y mentalización del PE medidos a los 12 meses de edad, sobre el lenguaje de los niños a los 30 meses, se probó una serie de modelos con análisis de regresión jerárquica, primero con las variables de sensibilidad (puntaje total de sensibilidad, las tres escalas y categoría sensibilidad); y posteriormente las mediciones de mentalización (ocho referencias mentales, categoría mentalización) y número de palabras reportadas en los cuentos de mentalización, controlando a su vez las variables de NSE de los niños, el lenguaje infantil a los 12 meses y la sensibilidad y mentalización

de los apoderados en la interacción con los niños a los 12 meses. Se seleccionaron tres modelos según los valores de mayor significancia estadística: uno para lenguaje total, otro para lenguaje expresivo y otro para lenguaje receptivo, que se presentan a continuación.

Análisis de regresión del lenguaje total a los 30 meses

De las variables de sensibilidad, sólo la escala de interacción lúdica y el número total de palabras (mentalización) del PE mostraron una contribución significativa al lenguaje total de los niños a los 30 meses de edad, por lo que son los que se presentan en el modelo seleccionado. Para este análisis se agregó primero el NSE como variable de control (modelo 1, Tabla 4), y después el nivel del lenguaje total a los 12 meses (modelo 2). Posteriormente, en el modelo 3 se agregó el puntaje de interacción lúdica de los apoderados, y en el modelo 4 el puntaje de interacción lúdica del PE. El número de palabras de los apoderados se incluyó en el modelo 5, y el del PE en el modelo 6. Se generaron así seis modelos de regresión (Tabla 4). El modelo completo explica 41.2 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses ($F_{(6, 67)}=7.824, p=.000$).

En el primer modelo se aprecia que el NSE es un predictor significativo ($\beta=.393, t=3.626, p=.001$), que explica 15.4 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses (modelo 1, Tabla 4), pero al incluir las demás variables pierde su significancia. En el modelo 2 se aprecia que el lenguaje total del niño a los 12 meses no es un predictor significativo, aunque manifiesta una tendencia ($\beta=.245, t=1.980, p=.052$). En el modelo 3 se observa que la interacción lúdica del apoderado es un predictor significativo ($\beta=.284, t=2.657, p=.010$), ya que aporta 7.3 por ciento de varianza. La interacción lúdica del PE también resulta ser un predictor significativo ($\beta=.274, t=2.762, p=.007$), pues aporta 7.2 por ciento de la varianza (modelo 4, Tabla 4). El número de palabras de los apoderados durante el relato de los cuentos manifiesta una tendencia no significativa ($\beta=.216, t=1.954, p=.055$), al igual que el número de palabras del PE ($\beta=.182, t=1.927, p=.058$) (modelos 5 y 6, Tabla 4).

En síntesis, las variables de control del niño (NSE y lenguaje a los 12 meses) y de los apoderados (sensibilidad y mentalización) explican, respectivamente, 19.9 y 10.8 por ciento de la varianza del lenguaje total a los 30 meses. Adicionalmente a estos aspectos, la interacción lúdica (escala de sensibilidad) y

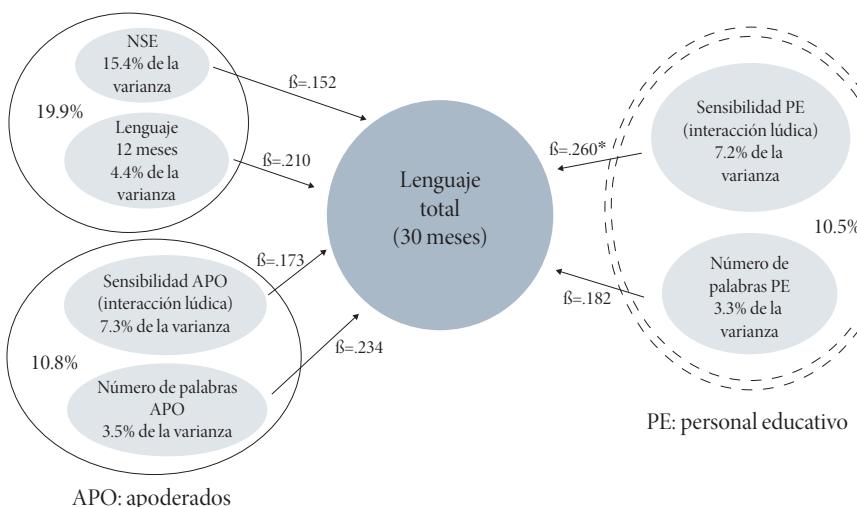
Tabla 4. Análisis de regresión jerárquica para nivel de lenguaje total a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5			Modelo 6		
	B	SE B	β															
(Constante)	12.449	1.852		10.189	2.145		5.231	2.778		-1.987	3.726		-1.658	3.656		-3.750	3.746	
NSE	4.432	1.222	.393*	3.237	1.341	.287*	2.370	1.328	.210~	2.526	1.271	.224~	1.877	1.289	.166	1.712	1.367	.152
Lenguaje 12 meses			.245	.124	.235~	.226	.119	.217~	.174	.115	.167	.217	.115	.209	.218	.113	.210~	
Interacción lúdica apoderado							3.021	1.137	.284*	2.785	1.090	.262*	1.878	1.165	.177	1.834	1.142	.173
Interacción lúdica perso- nal educativo										3.619	1.310	.274*	3.499	1.285	.265*	3.433	1.261	.260*
Número de palabras apoderado													.012	.006	.216~	.013	.006	.234*
Número de palabras personal educativo															.013	.007	.182~	
R ²		.154			.199			.272			.345			.379			.412	
F			13.148*			3.920~			7.062*			7.630*			3.819~			3.714~

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ~ $p<0.09$

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE para el lenguaje total infantil



Fuente: elaboración propia.

el número de palabras (instrumento de mentalización) del PE, contribuye con un 10.5 por ciento adicional. La Fig. 1, ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

Análisis de regresión del lenguaje expresivo a los 30 meses

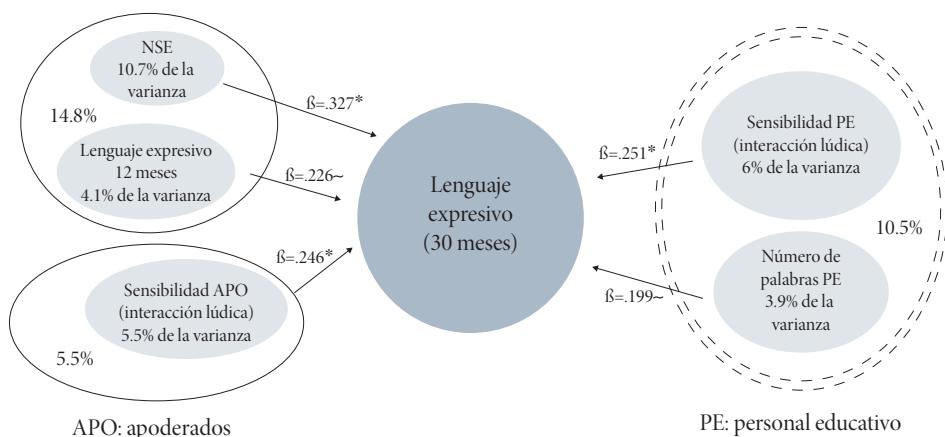
Para este modelo también se incluyeron solamente la escala de interacción lúdica (sensibilidad) y el número de palabras (mentalización) del PE, por ser las que aportan una contribución significativa al lenguaje expresivo de los niños a los 30 meses de edad. Para el análisis de regresión jerárquica del lenguaje expresivo, se agregó primero el NSE (modelo 1, Tabla 5); y luego el lenguaje expresivo a los 12 meses (modelo 2). Posteriormente, en el modelo 3 se agregó la interacción lúdica de los apoderados, y en el modelo 4 se agregó la interacción lúdica del PE. Finalmente, se incluyó el número de palabras del PE (modelo 5), con lo que se generaron cinco modelos de regresión (Tabla 5). No se incluye dicha variable en los apoderados por no

ser significativa. El modelo completo explica 28.2 por ciento de la varianza total del lenguaje expresivo a los 30 meses ($F_{(4, 70)}=5.939, p=.000$).

Nuevamente el NSE es un predictor significativo ($\beta=.327, t=2.954, p=0.04$) (modelo 1, Tabla 5), pero al incluir las demás variables pierde significancia. El lenguaje expresivo a los 12 meses manifiesta una tendencia no significativa ($\beta=.226, t=1.854, p=.068$). El puntaje de interacción lúdica del apoderado es un predictor significativo ($\beta=.246, t=2.204, p=.031$), ya que aporta un 5.5 por ciento a la explicación de la varianza (modelo 3, Tabla 5) y se mantiene significativo en el modelo final. Igualmente, el puntaje de interacción lúdica del PE es un predictor significativo ($\beta=2.51, t=2.381, p=.020$), que aporta un 6 por ciento de varianza adicional explicada, y se mantiene significativo en el modelo final. Finalmente, el número de palabras del PE manifiesta una tendencia no significativa ($\beta=.199, t=1.963, p=.054$).

En síntesis, en el modelo final las variables de control del niño (NSE y lenguaje expresivo a los 12 meses), y de los apoderados

Figura 2. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE al lenguaje expresivo del niño



Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Análisis de regresión jerárquica para subescala de lenguaje expresivo a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(constante)	5.429	1.007		4.400	1.135		2.161	1.502		-1.368	2.077		-2.624	2.134	
NSE	1.952	.661	.327 [*]	1.342	.729	.225~	1.000	.727	.167	1.120	.706	.187	.997	.695	.167
Lenguaje expresivo 12 meses				.224	.121	.226~	.192	.119	.194	.135	.117	.137	.158	.116	.160
Interacción lúdica apoderado							1.396	.633	.246 [*]	1.294	.615	.228 [*]	1.296	.603	.228 [*]
Interacción lúdica personal educativo										1.763	.741	.251 [*]	1.693	.727	.241 [*]
Número de palabras personal educativo													.008	.004	.199~
R ²			.107			.147			.202			.262			.301
F			8.727 [*]			3.436~			4.857 [*]			5.668 [*]			3.853~

* p<0.05 ** p<0.01 ~ p<0.09

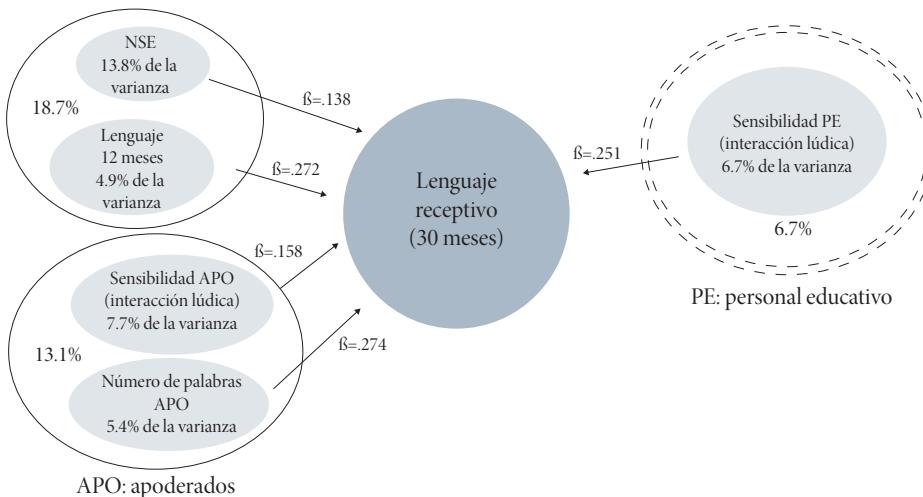
Fuente: elaboración propia.

(sensibilidad) explican 14.8 y 5.5 por ciento de la varianza total del lenguaje expresivo a los 30 meses. La contribución del PE con la sensibilidad (escala de interacción lúdica) y número de palabras es de un 9.9 por ciento adicional. La Fig. 2 ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

Análisis de regresión del lenguaje receptivo a los 30 meses

Similar a modelos anteriores, para el análisis de regresión jerárquica del lenguaje receptivo se incluyeron, en orden: el NSE, el lenguaje receptivo a los 12 meses, la escala de interacción lúdica de

Figura 3. Modelo teórico del valor predictivo de interacción lúdica y número de palabras del PE para el lenguaje receptivo



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Análisis de regresión jerárquica para subescala de lenguaje receptivo a los 30 meses

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
(constante)	7.211	1.017		6.191	1.108		3.331	1.494		-.462	.2024		-.220	1.957	
NSE	2.301	.674	.371*	1.868	.691	.301*	1.314	.692	.212~	1.292	.665	.208~	.857	.666	.138
Lenguaje receptivo 12 meses				.213	.102	.232*	.214	.098	.291*	.193	.094	.210*	.250	.094	.272*
Interacción lúdica apoderado							1.698	.624	.291*	1.540	.602	.264*	.920	.634	.158
Interacción lúdica personal educativo										1.883	.709	.262*	1.794	.686	.251*
Número de palabras apoderado												.008	.003	.274*	
R ²			.138			.187			.264			.331			.385
F			11.669*			4.343*			7.410*			7.046*			6.059*

* p<0.05 ** p<0.01 ~ p<0.09

Fuente: elaboración propia.

los apoderados y del PE, y luego el número de palabras de los apoderados. No se incluye dicha variable en el PE por no ser significativa. El modelo completo explica un 38.5 por ciento de la varianza total del lenguaje receptivo de los niños a los 30 meses ($F_{(5, 69)}=6.281, p=.000$) (Tabla 6).

El NSE es un predictor significativo ($\beta=.371, t=3.416, p=.001$), ya que explica un 13.8 por

ciento de la varianza del lenguaje receptivo del niño a los 30 meses (Modelo 1, Tabla 6), pero pierde su significancia en el modelo final. El lenguaje receptivo a los 12 meses es un predictor significativo ($\beta=.232, t=2.084, p=.041$), ya que aporta un 4.9 por ciento a la varianza, y se mantiene como un predictor significativo en el modelo final. El puntaje de interacción lúdica

de apoderados también es un predictor significativo ($\beta=.291$, $t=2.722$, $p=.008$), pues aporta un 7.7 por ciento de varianza. Igualmente, la interacción lúdica del PE es un predictor significativo ($\beta=.262$, $t=2.655$, $p=0.10$) y aporta un 6.7 por ciento de la varianza. Finalmente, el número de palabras de los apoderados es un predictor significativo ($\beta=.274$, $t=2.461$, $p=0.16$), que contribuye con 5.4 por ciento de la varianza total del lenguaje a los 30 meses.

En síntesis, las variables de control del niño (NSE y lenguaje a los 12 meses), y de los apoderados (sensibilidad y número de palabras), explican 18.7 y 13.1 por ciento de la varianza del lenguaje receptivo a los 30 meses, mientras que la contribución del personal educativo con la interacción lúdica (sensibilidad) es de 6.7 por ciento. La Fig. 3 ilustra el modelo teórico de las relaciones entre las variables.

DISCUSIÓN

Un primer objetivo de este estudio fue analizar la asociación entre la sensibilidad (puntaje total y tres escalas: interacción lúdica, sintonía y responsividad) del PE con el lenguaje expresivo y receptivo de los niños a los 12 meses. Los resultados presentados muestran que al controlar el NSE de los niños se observa una leve asociación, no significativa, entre un mayor puntaje en la escala de interacción lúdica en el personal educativo y un mayor lenguaje expresivo en los niños a esa edad. Si bien esta asociación no es significativa a esta edad, los resultados de los análisis predictivos muestran que estas variables se constituyen como predictores del lenguaje infantil a los 30 meses (se discutirá más adelante), lo cual pone en evidencia la importancia del rol de la interacción lúdica en el lenguaje expresivo.

El segundo objetivo de este estudio fue analizar la asociación concurrente entre mentalización (categoría mentalización y ocho referencias) del personal educativo con el lenguaje expresivo y receptivo de los niños a los 12 meses. Los resultados desafilaron las hipótesis

esperadas, ya que no se observaron relaciones significativas entre la calidad de la mentalización y el uso de referencias mentales en el relato del cuento en el lenguaje de los niños a los 12 meses. Según la evidencia encontrada en otros estudios, las interacciones mentalizantes del adulto a los 30 meses del niño, predicen un mayor lenguaje a los 48 o 60 meses, tal como lo muestran investigaciones basadas en la teoría de la mente del niño (Meins *et al.*, 2003; Taumoepeau y Ruffman, 2008; Laranjo *et al.*, 2010). Lo anterior llevaría a suponer que, si bien las características de interacción influyen en el desarrollo lingüístico, este efecto podría ser significativo en la interacción con niños de edades mayores a los de la muestra de este estudio, lo cual explicaría por qué no se observó esta asociación en nuestro análisis. Sería oportuno, en futuras investigaciones, estudiar la influencia de la mentalización del PE en niños de mayor edad.

Por otro lado, los únicos hallazgos encontrados entre variables de mentalización y lenguaje son dos asociaciones inversas con el lenguaje, específicamente, cuando hay una mayor expresión de palabras relacionadas con referencias de estados físicos, el lenguaje receptivo es menor, y entre mayor es el uso de referencia de atributos psicológicos, el lenguaje expresivo es menor. Estos resultados pueden interpretarse como un aumento de ciertas referencias específicas cuando el lenguaje de los niños es más bajo; estas referencias del PE tienen un rol de apoyo a las dificultades de lenguaje de los niños, más que directamente promover un mayor lenguaje (a diferencia de la sensibilidad). Cabe considerar que en este estudio sólo se evaluó la frecuencia de las referencias (número de veces que el PE menciona una palabra de un tipo de referencia), pero no se analizó la adecuación de estas referencias en la interacción con el niño. Así, una mayor referencia puede aludir a una misma palabra que se repite varias veces (ej. estados físicos, “parece que el oso tiene hambre, si tiene hambre, mira sí, sí, tiene hambre”), donde la misma referencia se repite varias veces, ya sea

como una forma de atraer la atención del niño o de estimular su lenguaje, aunque también podría ser un discurso negativo y carente de empatía (por ejemplo, de atributos psicológicos: “el oso se está portando mal, sí, mira, llora mucho, es un oso muy porfiado”), aspectos que no se incluyeron en este estudio y que deberían tomarse en cuenta en el futuro.

Otro objetivo de esta investigación fue analizar la contribución de la mentalización y la sensibilidad en la interacción del PE con el niño de 12 meses sobre el lenguaje a los 30 meses. Los resultados mostraron una contribución, principalmente cuando el PE tiene una adecuada interacción lúdica (escala de sensibilidad) y un amplio número de palabras (medida en mentalización). Estos resultados se relacionan con estudios previos, los cuales muestran que la sensibilidad del cuidador, sostenida en el tiempo, logra tener un alto impacto en el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional (Hirsh-Pasek y Burchinal, 2006; Simóa y D'con, 2011). Dado lo anterior, se podría suponer que una adecuada interacción lúdica permite un clima adecuado para el aprendizaje que promueve espacios de atención conjunta entre el niño y educador (Baldwin y Moses, 2001 cit. en Strasser *et al.*, 2012; Carpenter, *et al.*, 1998). Por otro lado, se observa que la contribución que realiza una interacción lúdica y sensible del PE con el niño es casi tan influyente como el NSE, el cual, a pesar de tener un peso significativo en el lenguaje, pierde significancia al incluir las demás variables, sobre todo la interacción lúdica (de PE y apoderados). Esto significa que, si bien el NSE (como los estudios nacionales e internacionales lo confirman) es una variable que influye en el lenguaje (Hart y Risley, 1995), el rol que cumplen los cuidados de calidad en la primera infancia podría hacer la diferencia, sobre todo en los niños más desventajados (Heckman, 2002; Tokman, 2010). Esto resultados confirman que el PE que trabaja en salas de cuna puede favorecer la disminución de la brecha en los cuartiles más bajos, al establecer

con el niño una relación sensible y lúdica; y esto resalta y enfatiza el alto aporte de las interacciones de calidad en los primeros años de los niños en el desarrollo lingüístico a corto y largo plazo.

Estos resultados son de gran relevancia en el marco de las reformas educacionales, ya que muestran que una interacción lúdica sensible del personal educativo cuando los niños tienen 12 meses contribuye al lenguaje a corto y a largo plazo, y se constituye como una competencia del educador que puede ser incluida en el currículo de la formación inicial del PE. Además, estos resultados invitan a reflexionar acerca de la importancia de una adecuada interacción con el niño a través del juego; esto implica mantener una actitud sensible, ser capaz de tomar en cuenta las iniciativas del niño e incorporarlas en el juego, alternar los turnos de manera equilibrada, proponer juegos con el objetivo de mantener un juego entretenido para el niño —y no simplemente mostrar o pasarte juguetes o invitarle a jugar solo—, así como proponer juegos que sean desafiantes y apropiados a su nivel de desarrollo y que, además, estimulen su zona de desarrollo próximo. Esta actitud sensible permite el desarrollo de una relación de seguridad y confianza que estimula al niño a explorar y experimentar los recursos a su alrededor (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004) y favorece un mejor desarrollo lingüístico.

Este resultado es acorde a los cambios esperados por las reformas educacionales en Chile, las cuales se han centrado en fortalecer aspectos metodológicos de la práctica pedagógica, los cuales incluyen no sólo aspectos cognitivos, sino también afectivos, como establecer vínculos afectivos sólidos entre educadores y niños, y promover un clima de afecto y seguridad (Paniagua y Palacios, 2005, cit. en Sánchez y Gómez, 2010), mismos que influyen en todos los aspectos del desarrollo infantil.

Otro aspecto del PE que mostró predecir las habilidades lingüísticas del niño fue el número de palabras usadas en los cuentos,

donde, además, el número de palabras del PE tuvo un mayor peso en el lenguaje expresivo en relación al receptivo. Este resultado es coherente con estudios previos que muestran una importante contribución del volumen de palabras por parte de los cuidadores al vocabulario del niño (lenguaje expresivo) (Dickinson y Porche, 2011; Hart y Risley, 1995; Huttenlocher *et al.*, 2002). Si bien este resultado confirma las investigaciones previas, poco se ha encontrado sobre un aporte diferenciado que realicen padres y educadores en el lenguaje, si bien el número de palabras usadas por el PE es el factor más influyente en el lenguaje expresivo. Esto podría tener relación con el ambiente estimulante que ofrece la sala cuna en la vida del niño, en donde las experiencias son variadas y novedosas (cuentos, canciones, materiales didácticos, etcétera), a diferencia de lo que sucede en la interacción madre-hijo, en la cual, sobre todo en niños de NSE medio-bajo, suelen ser poco variadas y en menor cantidad, además de que la estimulación y el aprendizaje de nuevas palabras es reducido (Hart y Risley, 1995).

A modo de conclusión, la presente investigación logró identificar una asociación entre algunos aspectos de la sensibilidad sobre el lenguaje de los niños a los 12 y 30 meses, específicamente la interacción lúdica, la cual tiene un mayor efecto a mediano plazo. En el caso de la mentalización, no se encontró asociación entre los aspectos evaluados y el lenguaje de los niños a corto y a largo plazo; sólo se encontró una fuerte relación predictiva entre un amplio discurso del PE en el relato del cuento (al evaluar la mentalización) con el lenguaje de los niños a los 30 meses (receptivo y expresivo). Al parecer, la sensibilidad del PE a la edad de 12 meses es más influyente en el lenguaje de los niños a los 30 meses, que su mentalización. En su primer año de vida el niño necesita una relación segura con el adulto, lo que lo hace más susceptible a necesitar interacciones sensibles que sustenten la base de un adecuado clima de aprendizaje (Commodari, 2013; Pianta y Stuhlman, 2004); en cambio, las interacciones mentalizantes podrían

ser más influyentes en edades posteriores a la edad de esta muestra, tal como lo evidencian otros estudios con niños de 30, 45 y 60 meses (Laranjo *et al.*, 2010; Meins *et al.*, 2003; Tau-moepeau y Ruffman, 2008).

Los resultados de esta investigación resultan ser poco concluyentes en el caso de la mentalización. Se sugiere que en investigaciones futuras se analicen asociaciones de estas variables con niños de mayor edad, y se realicen análisis detallados del discurso y de la calidad de las referencias mentales utilizadas en el intercambio con el niño; lo anterior podría esclarecer el papel de la mentalización en el desarrollo lingüístico del niño. Sin embargo, estos resultados sí aportan a una línea de investigación que ha sido poco abordada: la relación entre las competencias del personal educativo y el lenguaje infantil. Se ha podido mostrar que el PE cumple un papel influyente y se obtuvo evidencia que demuestra la importancia de enriquecer los espacios de aprendizaje a través del juego, así como la necesidad de aumentar la cantidad de palabras en la interacción con los niños de 12 a 30 meses de edad en contextos educativos chilenos. Este estudio permitió, por otro lado, diferenciar el aporte que realizan los PE y los apoderados al lenguaje de los niños.

Estos resultados aportan evidencias acerca de la importancia del desarrollo de competencias emocionales (involucramiento sensible) en el PE en la formación inicial y su influencia en el desarrollo lingüístico del niño; además, contribuyen al diseño de intervenciones educativas que orienten, a partir del fortalecimiento de competencias en el PE, a la estimulación del lenguaje desde edades tempranas, y a promover una mejor calidad en las salas cunas y un ambiente protector con efecto compensatorio en los niños de sectores más desventajados.

Finalmente, este estudio aporta evidencia de la importancia del rol del educador de primera infancia en el desarrollo de los niños en países de América Latina, que podrían ser útiles para el diseño de las reformas educativas que se diseñan y ejecutan actualmente.

REFERENCIAS

- ADIMARK (2000), "El nivel socio económico ESO-MAR. Manual de aplicación", en: <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf> (consulta: 7 de enero de 2016).
- AHNERT, Lieselotte, Martin Pinquart y Michael E. Lamb (2006), "Security of Children's Relationships with Non-Parental Care Provides: A meta-analysis", *Child Development*, vol. 77, núm. 3, pp. 664-678.
- AINSWORTH, Mary, Mary Blehar, Everett Waters y Sally Wall (1978), *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BAYLEY, Nancy (2006), *Scales of Infant and Toddler Development*, San Antonio Texas, PsychCorp.
- BEHRENS, Kasuko, Andrea Parker y John Haltigan (2011), "Maternal Sensitivity Assessed During the Strange Situation Procedure Predicts Child's Attachment Quality and Reunion Behaviors", *Infant Behavior & Development*, vol. 34, núm. 2, pp. 378-381.
- BELL, Martha Ann y Susan Calkins (2010), "Integrating Emotion and Cognition in Developmental Research", en Susan Calkins y Martha Ann Bell (eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 247-251.
- CARPENTER, Malinda, Katherine Nagell y Michael Tomasello (1998), "Social Cognition, the Joint Attention, and the Communicative Competence of 9 to 15 Months of Age", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 63, núm. 4, pp. 1-174.
- COLE, Pamela, Laura Marie Armstrong y Caroline Pemberton (2010), "The Role of Language in the Development of Emotion Regulation", en Susan Calkins y Martha Ann Bell (eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 55-77.
- COMMODARI, Elena (2013), "Preschool Teacher Attachment, School Readiness and Risk of Learning Difficulties", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, núm. 1, pp. 123-133.
- DEGOTARDI, Sheila y Naomi Sweller (2012), "Mind-mindedness in Infant Child-Care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, núm. 2, pp. 253-265.
- DENHAM, Susan, Hideko Bassett y Katherine Zinsser (2012), "Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence", *Early Childhood Education Journal*, vol. 40, núm. 3, pp. 137-143.
- DICKINSON, David y Michelle Porche (2011), "Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-grade Language and Reading Abilities", *Child Development*, vol. 82, núm. 3, pp. 870-886.
- FARKAS, Chamarrita, María Pía Santelices y Erika Himmel (2011), "Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as)", Proyecto Fondecyt N° 1110087, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile-Escuela de Psicología.
- FARKAS, Chamarrita, Claudia Carvacho, Francisca Galleguillos, Fernanda Montoya, Francisca León, María Pía Santelices y Erika Himmel (2015), "Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 16-33.
- FARKAS, Chamarrita, Katherine Strasser, Gabriela Badilla y María Pía Santelices (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*. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>
- FONAGY, Peter, George Gergely, Elliot L. Jurist y Mary Target (2002), *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*, Londres, Other Press.
- HART, Betty y Todd Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Brookes.
- HIRSH-PASEK, Kathy y Margaret Burchinal (2006), "Mother and Caregiver Sensitivity over Time: Predicting language and academic outcomes with variable and Person-centered approaches", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, núm. 3, pp. 449-485.
- HECKMAN, James (2002), "El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano", *Revista Infancias Imágenes*, vol. 10, núm. 1, pp. 97-109.
- HOWES, Carolee (1997), "Children's Experience in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult-Child Ratio", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, núm. 3, pp. 404-425.
- HOWES, Carolle y Ellen Smith (1995), "Children and their Care Caregivers: Profile of relationships", *Social Development*, vol. 4, núm. 1, pp. 44-61.
- HUTTENLOCHER, Janellen, Marina Vasilyeva, Elina Cymerman y Susan Levine (2002), "Language Input at Home and at School: Relation to

- child syntax”, *Cognitive Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 337-374.
- LARANJO, Jessica, Annie Bernier y Elizabeth Meins (2008), “The Associations between Maternal Mental Mind and Infant Attachment Security: Investigating the mediating role of maternal sensitivity”, *Infant Behavior & Development*, vol. 31, núm. 4, pp. 688-695.
- LARANJO, Jessica, Annie Bernier, Elizabeth Meins y Stephani Carlson (2010), “Early Manifestations of Children’s Theory of Mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment”, *Infancy*, vol. 5, núm. 3, pp. 300-323.
- LEIGH, Patricia (2011), “Maternal Sensitivity and Language in Early Childhood: A test of the transactional model”, *Perceptual and Motor Skills*, vol. 113, núm. 1, pp. 281-299.
- LUNDY, Brenda L. (2003), “Father and Mother Infant Face to Face Interactions: Differences mind-related comments and infant attachment?”, *Infant Behavior and Development*, vol. 26, núm. 2, pp. 200-212.
- MANLOVE, Elizabeth, Vázquez Arcel y Vernon-Feagans Lynne (2008), “The Quality of Caregiving in Child Care: Relations to teacher complexity of thinking and perceived supportiveness of the work environment”, *Infant and Child Development*, vol. 17, núm. 3, pp. 203-222.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2001), “Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers’ comments of infants’ mental processes predict security of attachment at 12 months”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, núm. 5, pp. 637-648.
- MEINS, Elizabeth, Charles Fernyhough, Rachel Wainwright, David Clark-Carter, Mani Das Gupta, Emma Fradley y Michelle Tuckey (2003), “Pathways to Understanding Mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness”, *Child Development*, vol. 74, núm. 4, pp. 1194-1211.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000), “The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development”, *Child Development*, vol. 71, núm. 4, pp. 960-980.
- PIANTA, Robert C. y Megan W. Stuhlman (2004), “Teacher-Child Relationships and Children’s Success in the First Years of School”, *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 3, pp. 444-458.
- SÁNCHEZ, Gabriela y Rafael Gómez (2010), *Diagnóstico de la educación parvularia: estudio de cincuenta centros educacionales de la Región Metropolitana*, Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos.
- SANTELICES, María Pía, Claudia Carvacho, Chamarrita Farkas, Francisca León, Francisca Galleguillos y Erika Himmel (2012), “Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: construcción y análisis preliminar de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A.”, *Terapia Psicológica*, vol. 30, núm. 3, pp. 19-29.
- SCHONHAUT, Luisa, Mariangela Maggiolo, Zulema Barbieri, Paulina Rojas y Ana María Salgado (2007), “Dificultades de lenguaje en preescolares: concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica”, *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 78, núm. 4, pp. 369-375.
- SIMÓA, Sandra y Ana D’Ocon (2011), “La estructura temporal de la experiencia de sensibilidad materna: su efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 34, núm. 4, pp. 481-493.
- STERN, Daniel N. (1985), *The Interpersonal World of the Infant: A view from psychoanalysis and development psychology*, Nueva York, Basic Book.
- STRASSER, Katherine, Susana Mendive y María Inés Susperreguy (2012), “Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos”, en Isidora Mena, María Rosa Lissi, Lida Alcalay y Neva Milicic (eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 299-328.
- TAUMOEPEAU, Mele y Ted Ruffman (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*, vol. 79, núm. 2, pp. 284-302.
- TOKMAN, Andrea (2010), “Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas”, Santiago de Chile, Serie de Políticas Públicas UDP, Documento de trabajo núm. 5, en: www_udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id=67 (consulta: 18 de enero de 2016).
- TREVÍNO, Ernesto, Gabriela Toledo y Magdalena Cortínez (2011), “¿Son la educación y los cuidados de la primera infancia los grandes igualadores de oportunidades en América Latina?”, Documento de Trabajo CPCE, núm. 24, en: <http://www.eduglobal.cl/download/Eduglobal04.pdf> (consulta: 18 de enero de 2016).
- VYGOTSKY, Lev S. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Paidós.