



Acta Colombiana de Psicología

ISSN: 0123-9155

ISSN: 1909-9711

Universidad Católica de Colombia

Abarca Marinkovic, Constanza; Caamaño Napoli,
Catalina; Sazo Arellano, Andrea; Farkas Klein, Chamarrita

*Relación entre modelos operantes internos y nivel educacional materno, con la teoría de
la mente en niños chilenos de 3 y 4 años: rol mediador del lenguaje mentalizante materno**

Acta Colombiana de Psicología, vol. 26, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 166-187
Universidad Católica de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.11>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79874880011>

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

UAEH
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

*Relación entre modelos operantes internos y nivel educacional materno, con la teoría de la mente en niños chilenos de 3 y 4 años: rol mediador del lenguaje mentalizante materno**

Constanza Abarca Marinkovic; Catalina Caamaño Napoli; Andrea Sazo Arellano; Chamarrita Farkas Klein

Cómo citar este artículo:

Abarca, C., Caamaño, C., Sazo, A., & Farkas, C. (2023). Relación entre modelos operantes internos y nivel educacional materno, con la teoría de la mente en niños chilenos de 3 y 4 años: rol mediador del lenguaje mentalizante materno. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 166-187. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.11>

Recibido, febrero 3/2021; Concepto de evaluación, mayo 17/2022; Aceptado, septiembre 12/2022

Constanza Abarca Marinkovic¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9001-2851>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Catalina Caamaño Napoli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6094-6760>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Andrea Sazo Arellano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6524-125X>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Chamarrita Farkas Klein

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0438-9354>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Resumen

La teoría de la mente (ToM) es la capacidad de reconocer los propios estados mentales y predecir los de otros, habilidad fundamental en el desarrollo socioemocional/cognitivo en preescolares. El presente estudio buscó describir la ToM de niños chilenos de 3 y 4 años, analizar las diferencias en su desarrollo según la edad y el rol mediador del lenguaje mentalizante (LM) materno, considerando el sexo de los niños, los modelos operantes internos (MOI) y el nivel educacional materno. La muestra fueron 110 niños con sus madres. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico, pruebas para evaluar la ToM, el LM y los MOI de las madres. Un 50.9% de los niños se ubicó en el quintil 1 de la ToM y ninguno logró llegar al quinto. Las habilidades de la ToM con un mayor nivel de logro diferenciaron entre pretender y realidad (60.0%) y la de diferenciar la perspectiva visual propia y de otro (50.9%). Un 59.1% de los niños no logró inferir deseos a través de la mirada, un 83.6% no logró la habilidad de acceso al conocimiento, y un 100% no logró la falsa creencia. Los resultados muestran diferencias significativas entre niños de distintos rangos etarios en el desarrollo de la ToM, sugiriendo una creciente dificultad de adquisición de sus habilidades. Además, un mayor LM de las madres se relacionó con mayor desarrollo de la ToM en los niños, con un rol mediador en la influencia de los MOI y nivel educacional materno sobre la ToM.

Palabras clave: teoría de la mente; preescolares; lenguaje mentalizante materno; modelos operantes internos; nivel educacional materno.

* Este artículo de investigación fue financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), N.º 1130786 y N.º 1180047.

¹ Autora de correspondencia. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. Teléfono: 56-2-23547067. Correo electrónico: cdabarca1@uc.cl

Relationship between Internal Working Models and Maternal Educational Level, with the Theory of Mind of Chilean Children Aged 3 and 4: Mediating Role of Maternal Mentalizing Language

Abstract

The theory of mind (ToM) is the ability to recognize one's own mental states and infer them in others, fundamental in socio-emotional/cognitive development in preschoolers. This study sought to describe the ToM of 3- and 4-year-old Chilean children, to analyze the differences in their development according to age, and the mediating role of maternal mentalizing language (ML) considering the sex of the children, the internal working models (IWM) and maternal educational level. The sample considered 110 children with their mothers. A sociodemographic questionnaire, tests to evaluate the ToM, the ML and the IWM of the mothers were applied. 50.9% of the children were in quintile 1 of the ToM and none managed to reach the fifth. The ToM skills with a higher level of achievement were differentiating between pretending and reality (60.0%) and differentiating one's own visual perspective and another's (50.9%). 59.1% of the children did not manage to infer wishes through the gaze, 83.6% did not achieve the ability to access knowledge, and 100% did not achieve the false belief. The results show significant differences between children of different age ranges in the development of ToM, suggesting a growing difficulty in acquiring their skills. In addition, a higher ML in mothers was related to a greater development of ToM in children, with a mediating role in the influence of IWM and maternal educational level on ToM.

Keywords: Theory of mind; preschoolers; maternal mentalizing language; internal working models; maternal educational level.

Introducción

La teoría de la mente (ToM) se refiere a la capacidad de inferir estados mentales —creencias, deseos, intenciones y emociones—, reflexionar sobre el contenido de la propia mente y la de otros (Baron-Cohen, 2001). Esta se adquiere en los años preescolares y es crucial para la comunicación social, pues permite saber lo que otras personas conocen, desean o sienten (Baron-Cohen et al., 1985) y entender cómo los estados mentales moldean acciones y experiencias (Wellman et al., 2011). Su desarrollo considera adquirir múltiples habilidades en etapas progresivas (Wellman & Liu, 2004), tales como el entendimiento de los deseos y creencias diversas, el acceso al conocimiento y la falsa creencia, las cuales revisaremos a continuación.

Dimensión evolutiva de la ToM

El desarrollo de la ToM es crucial en los primeros años de vida, dándose un incremento progresivo de adquisiciones conceptuales (Wellman & Liu, 2004). Antes de finalizar el primer año aparecen precursores de la ToM, en los cuales los bebés empiezan a comprender la intencionalidad tras las acciones, a sí mismos y a otros, como agentes con voluntad (Wellman, 2017a, 2017b). Baron-Cohen (1995) propuso cuatro mecanismos de la ToM: el primero funciona a través de los sentidos permitiendo *detectar la intencionalidad* (ID) de los otros, el segundo mecanismo, *detección ocular de*

dirección (EDD), permite a los niños inferir direccionalidad según la orientación de la mirada en otra persona (6 meses de edad). Al año, aparece el tercer mecanismo, *atención compartida* (SAM), en el cual los niños reconocen que ellos y otra persona pueden atender a un mismo objeto. Finalmente, a los 4-5 años son capaces de leer las conductas en términos de estados mentales voluntarios y perceptivos, dando origen al *mecanismo de la teoría de la mente* (TOMM) (Baron-Cohen, 1995). El vacío entre el año y los 4 años ha sido abordado por otros autores como Wellman y Liu, quienes proponen cinco etapas del desarrollo de la ToM (Wellman, 2017b; Wellman & Liu, 2004; Wellman et al., 2011).

En la primera etapa, *deseos diversos* (DD) (18 meses), se espera que el niño diferencie los deseos y gustos propios y de otras personas, más adelante aparecen conceptos como “feliz, triste, querer y gustar” a los 2 años (Wellman, 2002). La segunda etapa (3 años), *creencias diversas* (DB), implica que el niño reconozca que dos personas pueden tener creencias distintas frente a un objeto (Wellman, 2017a).

Al inicio de los 4 años comienza la tercera etapa, *acceso al conocimiento* [KA] (Wellman, 2002), en la cual el niño reconoce que otra persona puede no tener su mismo conocimiento. Ello conduce a la cuarta etapa —en la misma edad—, *falsa creencia* [FC], donde el niño comprende que otras personas pueden tener falsas creencias en torno a una temática, coincidiendo con el cuarto mecanismo propuesto por Baron-Cohen. Además, logran predecir lo que siente

otra persona y la conducta que se realizará con base en una creencia falsa (Westby & Robinson, 2014).

En la quinta etapa (5 años), *emoción oculta* [HE], los niños entienden que alguien puede sentir una cosa, pero demostrar una emoción diferente. Así, los niños empiezan a considerar a las personas en términos de estados mentales representacionales (Wellman, 2002). Entre los 6 y 8 años logran predecir lo que una persona piensa acerca de lo que otro piensa/siente, y a los 8-10 años entienden el lenguaje figurativo y las mentiras (Westby & Robinson, 2014).

De igual manera, se han descrito otras habilidades que dan cuenta de la ToM. Por ejemplo, la habilidad de diferenciar entre pretender y realidad, esperable a los 2 años, cuando los niños comienzan a tener juegos tempranos de simulación (Frye et al., 1995; Leslie, 1987), y la habilidad para diferenciar entre la perspectiva visual propia y de otra persona (30 meses), la cual sería un promotor de la capacidad para diferenciar puntos de vista (Gopnik et al., 1994).

Se plantea que los hitos del desarrollo propuestos por Wellman y Liu (2004) serían universales, mientras que la secuencia y edad de logro variaría en distintas culturas (Wellman et al., 2006). Desde esa perspectiva, se han observado variaciones en la secuencia propuesta en niños chinos (Wellman & Liu, 2004), la cual es similar en niños iraníes, mientras que los niños australianos siguen el patrón estadounidense (Shahaeian et al., 2011).

Un desarrollo adecuado de la ToM es relevante para la evolución cognitiva durante los años preescolares (Padilla-Mora et al., 2009a), ya que nutre la inteligencia social y emocional, la conciencia de los propios estados mentales y la interpretación y relación con otros (Baron-Cohen, 2001). En cambio, dificultades en la ToM se relacionan con conductas de inhibición social (Adrián et al., 2006), y se encuentra a la base de ciertas patologías, como por ejemplo, el trastorno del espectro autista (Baron-Cohen et al., 1985).

Predictores del desarrollo de la ToM

Las variables que influyen en el desarrollo de la ToM son distintas. El temperamento infantil se ha relacionado con la ToM donde niños más inhibidos a la novedad, menos agresivos y más observadores muestran un mejor desarrollo de esta (Longobardi et al., 2017; Wellman et al., 2011).

En cuanto al sexo de los niños —una de las variables consideradas por este estudio—, se ha observado que las niñas tendrían un desarrollo más temprano de la ToM

(Charman et al., 2002; Thompson & Thornton, 2014; Walker, 2005). En la tarea de falsa creencia, las niñas han sido más competentes a los 5-6 años (Charman et al., 2002; Padilla-Mora et al., 2009b; Walker, 2005), mientras que otros estudios no han encontrado diferencias (Medina Martínez et al., 2016). En Chile, no se han hallado investigaciones que aborden estos aspectos. En Latinoamérica, familia y escuela transmiten desde temprana edad un rol (Berger et al., 2002), en el cual los niños en edad escolar son percibidos como fuertes y peleadores, y las niñas se aprecian más estudiosas, sensibles y nerviosas (Gorostegui & Dörr, 2005).

En el ámbito familiar, la presencia de hermanos (McAlister & Peterson, 2007, 2013) y un mayor nivel socioeconómico (NSE) (Bocaz, 1998) apoyan el desarrollo de la ToM, aunque otros estudios no han encontrado diferencias (Zegarra et al., 2014). Los resultados contradictorios pueden deberse a la edad de los niños o a cambios en las habilidades evaluadas. Además, hay disimilitudes en los estudios respecto a la conceptualización del NSE, por lo que se consideró el nivel educacional de las madres. En investigaciones previas, esta variable ha demostrado ser predictora del desarrollo de los niños en diversas áreas y estar asociada al desarrollo de la ToM de los niños (Pears & Moses, 2003).

Con relación a las variables de las madres, los modelos operantes internos (MOI) también se han considerado en este estudio. Los MOI (Bowlby, 1980) son las representaciones mentales del entorno y de sí mismo. Tienden a ser estables, pero no estáticos, se configuran desde las experiencias de apego tempranas, hasta todas las experiencias del ciclo vital. Su función es la comprensión de las acciones e intenciones de otros para orientar ciertas respuestas (González, 2022). De esta manera, los MOI condicionan los modos de relacionarse de las personas, especialmente en lo que respecta a figuras significativas en la adultez como los hijos (Feeney & Noller, 1990), ya que la sintonía y resonancia afectiva entre madre e hijo durante la etapa temprana es relevante en el desarrollo del niño, y sienta las bases para sus relaciones sociales futuras (Schore, 2001). Los MOI maternos influyen en la capacidad del niño para comprender y regular su mundo emocional (Pierrehumbert, 2003). Se ha observado que madres con MOI inseguros tendrían hijos con interferencia en el desarrollo de la ToM, a diferencia de madres con MOI seguros (Riquelme et al., 2003; Stefanović-Stanojević et al., 2015).

Acerca de las competencias parentales, el lenguaje mentalizante materno ha sido ampliamente estudiado en el último

tiempo, dada su relevancia para el desarrollo infantil. Este se refiere a la capacidad del adulto de considerar al niño como un individuo con mente propia y que ello se refleje en el lenguaje ocupado en las interacciones adulto-niño (Carvacho et al., 2012), donde el lenguaje del adulto es un mediador del proceso de mentalización que va transmitiendo al niño (Fonagy et al., 2002). Cuando las madres usan apropiadamente referencias a estados mentales en la interacción con sus hijos, es un predictor significativo del desempeño de los niños en la ToM (Meins et al., 2002; Ontai & Thompson, 2008), en su comprensión social (Taumoepeau & Ruffman, 2008), y en la comprensión sobre los deseos y las perspectivas de otros (Laranjo et al., 2010). Si las madres usaban una mayor frecuencia de lenguaje mentalizante cuando los niños tenían 3 y 4 años, especialmente referencias a cogniciones, estos mostraban menos dificultades conductuales a los 10 años (Carr et al., 2018). Además, un mayor uso de referencias a cogniciones a los 2 años predecía un mayor desarrollo de la ToM, evaluado con tareas de falsa creencia cuando los niños tenían 6 y 10 años (Ensor et al., 2014).

El lenguaje mentalizante se ha relacionado con las demás variables consideradas, pudiendo mediar su efecto sobre la ToM de los niños. Se ha visto que las madres utilizan conversaciones más centradas en deseos y emociones con sus hijas (Jessee et al., 2016). En un estudio chileno, las madres usaban más referencias a emociones y conversaciones causales con las niñas, mientras que con los niños hacían más referencia a estados físicos (Álvarez et al., 2019). Así mismo, se ha encontrado un mayor lenguaje mentalizante en madres con MOI seguros (Rosso et al., 2015) y con mayor nivel educacional (Álvarez et al., 2019).

El presente estudio

El primer objetivo del estudio fue describir la ToM en una muestra de niños chilenos de 3 y 4 años, para luego analizar las diferencias en su desarrollo según el rango etario. La evidencia previa llevó a hipotetizar que se observaría un mejor desempeño en la ToM en los niños más grandes, dando cuenta de una progresión en el avance de las habilidades propias de la ToM (Wellman & Liu, 2004). No obstante, estudios previos demuestran diferencias culturales en el desarrollo de la ToM, tanto en la consecución de las etapas como en las edades (Wellman & Liu, 2004), y al no existir investigaciones al respecto con muestra chilena, se consideró relevante analizar cómo es el desarrollo de

la ToM en esta población. Dichos resultados aportarán al conocimiento del desarrollo de este aspecto en población chilena y podrán soportar intervenciones en contextos clínicos, educacionales y políticos.

Un segundo objetivo fue examinar si se daban diferencias en la ToM de la muestra, al considerar las variables de sexo en los niños, MOI, nivel educacional de las madres, y si el lenguaje mentalizante materno tenía un rol mediador en dichas diferencias. De acuerdo a la evidencia previa presentada, se hipotetizó que se observaría un mayor desarrollo de la ToM en las niñas (Charman et al., 2002; Thompson & Thornton, 2014; Walker, 2005), y en los niños cuyas madres tuviesen un mayor nivel educacional (Pears & Moses, 2003) y MOI seguro (Riquelme et al., 2011; Stefanović-Stanojević et al., 2015).

Respecto a el rol mediador del lenguaje mentalizante materno, la evidencia plantea una relación positiva entre este y el desarrollo de la ToM de los niños (Goffin et al., 2020; Laranjo et al., 2010; Meins et al., 2002; Ruffman et al., 2002), y mayores dificultades para nombrar con precisión estados mentales y comprender emociones en los hijos de madres con MOI inseguros (Stefanović-Stanojević et al., 2015). Se ha encontrado que hablar acerca de estados mentales se ve asociado con la capacidad de adaptar la respuesta al contexto (Bernier et al., 2017; Garner & Dunsmore, 2011). Además, se ha observado que las madres usan distintas referencias de lenguaje mentalizante según el sexo de sus hijos (Álvarez et al., 2019; Jessee et al., 2016), y que su lenguaje mentalizante varía de acuerdo con su nivel educacional (Álvarez et al., 2019; Pears & Moses, 2003; Rosso et al., 2015). De ese modo, confirmar un rol mediador del lenguaje mentalizante materno es relevante para apoyar el avance de programas de promoción e intervención temprana para un adecuado desarrollo de la ToM, mediante la promoción de este lenguaje en las madres.

Ahora bien, la evidencia en Chile sobre estas relaciones es escasa, por lo que podrían existir aspectos culturales que inciden en las relaciones predichas. Por ejemplo, Chile se caracteriza por ser un país en donde las diferencias de socialización de niños y niñas en distintos contextos y etapas de desarrollo son más marcadas (Del Río et al., 2020; Pinto et al., 2021). Por otro lado, se ha observado una gran influencia del nivel educacional de los padres en el desarrollo de los niños (Herrera-Mora et al., 2019), siendo importante entender de qué forma se entrelazan con el desarrollo de la ToM en preescolares, y aportar al conocimiento en el

rango etario de 3 y 4 años, en donde el desarrollo tiene un punto crítico para el crecimiento socioemocional futuro de los niños al entrar a la etapa escolar.

Método

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente estudio utilizó un diseño transversal, descriptivo, comparativo y correlacional (Sabino, 2014). Se describió el desarrollo de la teoría de la mente infantil y se analizó la relación con el lenguaje mentalizante, y las dimensiones y categorías de los MOI maternos. Además, se comparó la ToM según sexo de los niños y nivel educacional materno.

Muestra

La muestra de estudio fueron 110 niños entre 3 y 4 años de edad y sus madres. El promedio de edad de los niños era de 44.9 meses ($DE = 3.7$), 50.9% eran de sexo femenino. Los niños vivían en Santiago, Chile, y asistían a jardines públicos infantiles. Un 75.5% asistió inicialmente a sala cuna, con una media de ingreso de 12.8 meses ($DE = 5.86$); del 24.5% restante, el promedio de edad de ingreso al jardín fue de 31.49 meses ($DE = 7.35$).

En cuanto a las madres, el promedio de edad era de 29.6 años ($DE = 6.5$). De ellas, un 26.2% presentaba una escolaridad incompleta. De aquellas que sí habían completado su escolaridad, solamente un 44.9% terminó la enseñanza media, mientras que un 28.9% realizó estudios posteriores. Un 29% no trabajaba, un 57% sí, y un 14% trabajaba y estudiaba. De las madres que trabajaban, un 59.8% realizaba labores que correspondían a niveles ocupacionales más bajos. Respecto al estilo de apego de las madres, un 38.2% se ubicó en un MOI seguro, y el 61.8% restante en un MOI inseguro. Además, un 40.9% de ellas evidenció una baja mentalización, mientras que el 59.1% restante se ubicó en una mentalización adecuada y alta. Por último, el 40% de las diadas se ubicó en un NSE bajo, un 57.1% en un NSE medio y un 2.9% en un NSE alto (véase Tabla 1). El criterio de inclusión para este estudio consistió en que los niños asistieran al jardín infantil, como una forma de homologar la muestra en un aspecto —influencia de tener o no educación formal— que podría tener un efecto importante en el desarrollo de la ToM. Fueron excluidos aquellos casos en que el niño

presentaba un trastorno severo del neurodesarrollo o cuyas madres tuviesen alguna psicopatología grave.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico (Farkas et al., 2011)

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico desarrollado por el equipo del estudio, con el objetivo de recoger información del desarrollo de los niños y las características sociodemográficas de la familia. Para caracterizar la muestra según NSE se hizo a partir del índice Esomar, que combina nivel educacional y ocupacional del principal sostenedor económico del hogar (Adimark, 2000). El cuestionario se probó anteriormente en una muestra de características similares.

Evaluación de teoría de la mente (ETM) (Farkas et al., 2012)

Evalúa el desarrollo de la ToM en preescolares de 3 a 5 años de edad y su aplicación dura 15 minutos. Considera cuatro tareas que el niño debe completar con un evaluador, las cuales entregan información respecto de cinco habilidades de la ToM. La tarea 1, “El perro”, evalúa la capacidad de reconocer y diferenciar entre la propia perspectiva visual y la de otro; la tarea 2, “Hacer como si”, evalúa la capacidad de reconocer y diferenciar entre pretender versus realidad; la tarea 3, “Qué quiere Andrés”, evalúa la capacidad de inferencia de deseos a través del reconocimiento de la mirada de otro; la tarea 4, “Contenido inesperado”, evalúa las habilidades de acceso al conocimiento y de la falsa creencia de contenido inesperado. Cada habilidad se puntúa en un rango de 0 a 2 puntos según el nivel de logro de cada tarea, donde el 0 corresponde a “no logrado”, es decir, el niño no consigue lo esperado para la tarea; 1 a “en transición”, esto es cuando el niño logra a medias lo esperado para la tarea, por lo cual se supone que está “en transición” de lograr esa habilidad; y 2 a “logrado”, cuando el niño consigue lo esperado para la tarea. El puntaje bruto final varía entre 0 a 10 puntos. El instrumento entrega quintiles de desarrollo —mayor quintil indica más alto desarrollo de la ToM— y categorías —retraso, adecuado y alto—. Un estudio con una muestra chilena de 95 niños presentó una adecuada confiabilidad con un alfa de Cronbach de .80 y un alto acuerdo interjueces, con un coeficiente Kappa de Cohen de .95 (Farkas, 2011). En este estudio la confiabilidad fue adecuada, con un alfa de .69. Para los análisis se consideraron los puntajes (total y de cada habilidad), y los quintiles.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra

	N	Min-Max	Media	DE
<i>Variables del niño</i>				
Edad del niño (meses)	110	36-54	44.90	3.685
Edad de ingreso a un establecimiento educacional				
Edad de ingreso a sala cuna (1)	66	1-24	12.80	5.855
Edad de ingreso al jardín (2)	41	24-48	31.49	7.349
Horas semanales en el jardín	104	5-52	37.75	9.367
<i>Variables de la madre</i>				
Edad de la madre (años)	109	19-47	29.55	6.466
Dimensiones de los MOI maternos				
Ansiedad	110	1.0-6.2	3.37	1.053
Evitación	110	1.0-7.0	3.03	1.201
	Frecuencia	Porcentaje		
<i>Variables del niño</i>				
Sexo de los niños				
Femenino	56	50.9		
Masculino	54	49.1		
Asistencia a sala cuna				
Sí	71	75.5		
No	23	24.5		
<i>Variables de la madre</i>				
Estado civil de la madre				
Soltera	47	42.7		
Casada	33	30.0		
Conviviente	26	23.7		
Separada	4	3.6		
Nivel educacional de la madre				
Educación básica incompleta	4	3.7		
Educación básica completa	6	5.6		
Educación secundaria incompleta	18	16.8		
Educación secundaria completa	48	44.9		
Formación técnica	23	21.5		
Formación universitaria	7	6.6		
Estudios de posgrado	1	0.9		
Nivel ocupacional de la madre				
Trabajos menores, ocasionales e informales	35	42.7		
Obrera calificada, capataz, microempresaria	14	17.1		
Empleada administrativa nivel bajo o medio	32	39.0		
Ejecutiva media	1	1.2		
Situación ocupacional de la madre				
No trabaja remuneradamente	31	29.0		
Trabaja	61	57.0		
Trabaja y estudia	15	14.0		
NSE				
Bajo	42	40.0		
Medio	60	57.1		
Alto	3	2.9		
Categorías mentalización materna				
Baja	45	40.9		
Adecuada	48	43.6		
Alta	17	15.5		
Categorías de MOI materno				
Seguro	42	38.2		
Inseguro (que se desglosa en)	68	61.8		
Temeroso	29	26.4		
Preocupado	23	20.9		
Desentendido	16	14.5		

Nota. (1) Niños entre las edades de 1 y 24 meses; (2) Niños entre las edades de 24 y 48 meses. Los niños que se encuentran en la variable de “edad de ingreso a jardín infantil”, son quienes no asistieron previamente a sala cuna e ingresaron directamente a jardín infantil.

Evaluación de la mentalización de cuidadores significativos (Farkas et al., 2017a)

Evalúa el uso del lenguaje mentalizante por parte del adulto en la interacción con el niño, en una situación en la cual el adulto le narra dos cuentos al menor. Para este estudio se implementó la forma 2 (24 a 48 meses), donde se utilizan láminas para relatar la historia. Las láminas presentan una problemática que refleja conflictos propios a la edad. Las instrucciones para el adulto son “Le voy a pedir que le cuente un cuento a su hijo(a) usando estas láminas. Por favor, siéntense en una posición que les quede cómoda. Pueden tomarse el tiempo que estimen necesario y usted me avisa cuando hayan finalizado”. Al completar el primer cuento se le entregaba el segundo set de imágenes y se repetían las instrucciones. La situación fue filmada y el discurso del adulto transcrito y codificado. La codificación considera la presencia en el discurso del adulto de referencias relativas a contenido mental propiamente —deseos, cogniciones, emociones y atributos psicológicos—, así como referencias de soporte a la actividad mental —lenguaje causal, lenguaje factual, vínculos con la vida del niño y expresiones físicas—. Por ejemplo, el decir “¿Por qué crees que estás triste? ¿Te gustaría jugar con la muñeca?” considera referencias a lenguaje causal (*por qué*), cogniciones (*crees*), emociones (*triste*) y deseos (*te gustaría*). Se calcula la frecuencia de cada categoría de referencia y luego se evalúa una proporción con base en el número total de palabras de los cuentos, como una forma de controlar la verbosidad del adulto. El instrumento arroja un puntaje para cada referencia específica, un puntaje total (suma de las referencias) y una categoría de lenguaje mentalizante (baja, adecuada y alta). La categoría de lenguaje mentalizante “baja” corresponde a aquellos casos donde el adulto menciona una o ninguna categoría de referencia de las descritas arriba. La categoría “adecuada” corresponde a lo esperado y se refiere a la presencia de al menos dos categorías diferentes, considerando una referencia a lenguaje causal y una referencia a deseos/cogniciones/emociones. La categoría “alta” alude a la presencia de cinco o más categorías distintas. Los estudios en muestra chilena reportan una adecuada validez de contenido y una consistencia interjueces de .91 a .99 (Farkas et al., 2017a), y ha sido utilizado exitosamente con personal educativo y con apoderados (Farkas et al., 2016). Para este estudio el equipo de codificadoras realizó un entrenamiento previo y tuvo que aprobar un 85% de acuerdo en la codificación con

un *master code*, antes de realizar las codificaciones. Para los análisis se utilizó el puntaje total, el puntaje para cada referencia específica y la categoría del lenguaje mentalizante.

Experiencias en relaciones cercanas, versión abreviada (ECR-S) (Wei et al., 2007)

Cuestionario de autorreporte que evalúa las representaciones mentales del apego adulto mediante dos dimensiones: ansiedad y evitación. La versión original consta de 36 ítems, 18 para cada dimensión (Brennan et al., 1998). Cada dimensión considera ítems en una escala Likert de 7 opciones, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 7 “totalmente de acuerdo”. Los puntajes se obtienen a partir del promedio de los valores de los ítems. De la combinación de ambas escalas se definen cuatro categorías: MOI seguro (bajos niveles de ansiedad y evitación), MOI temeroso (altos niveles de ansiedad y evitación), MOI preocupado (alta ansiedad y baja evitación), y MOI desentendido (baja ansiedad y alta evitación); estos últimos tres corresponden a MOI inseguros. Los autores reportaron buenos niveles de consistencia interna, con coeficientes alfa de .91 y .94 respectivamente, para las dos dimensiones. El ECR fue validado para la población chilena por Spencer et al. (2013), reportando alfa de Cronbach entre .82 y .84 para la dimensión de ansiedad, y entre .81 y .84 para la dimensión de evitación. Su validez de criterio fue adecuada, contrastándose las categorías del instrumento con las de la prueba de CaMir, y un análisis factorial comprobó las dos dimensiones teóricas propuestas por los autores originales. La versión abreviada del instrumento (ECR-S) consta de 12 ítems y sus propiedades psicométricas han demostrado ser adecuadas, con alfas de .78 para la dimensión de ansiedad y .84 para la dimensión de evitación, una adecuada validez y análisis que confirman la estructura factorial del instrumento original (Wei et al., 2007). Para este estudio se utilizó una adaptación del ECR-S desarrollada por el Núcleo Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad (MIDAP). En ella se miden los modelos operantes internos (MOI) en relación con otros adultos significativos, no solamente acotado a la pareja como en el instrumento original. En este estudio se obtuvo una buena consistencia interna con alfas de .76 para el instrumento completo, y de .66 y .67 para ambas dimensiones, respectivamente. Para los análisis se consideraron los puntajes en las dos dimensiones y las categorías de los MOI.

Procedimiento

El presente estudio trabajó con una base de datos existente del proyecto Fondecyt N.º 1130786 (Santelices & Farkas, 2013), titulado “Diseño, implementación y evaluación de una intervención en Apego/Mentalización para madres y padres de niños de 3 años que asisten a jardín infantil”. La recolección de datos en dicho proyecto se realizó en 20 salas cuna de centros educativos públicos, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencionado. Inicialmente fueron contactados los directivos de los establecimientos para explicarles el estudio y solicitar su autorización. Luego, se contactó a las madres, las que accedieron a participar firmaron un consentimiento informado y a los niños se les pidió un asentimiento verbal. Las evaluaciones se realizaron en los centros educativos en sesiones individuales. Primero las madres diligenciaban el cuestionario sociodemográfico y el ECR-S. Segundo se realizaba la actividad de lectura de cuentos madre-hijo (para evaluar lenguaje mentalizante de la madre), sesión que era grabada por un evaluador previamente entrenado, y finalmente, el mismo evaluador aplicaba las tareas al niño para estudiar la ToM en presencia de la madre. Todas las evaluaciones se realizaron en una sola sesión y su duración fue aproximadamente de una hora. Para este estudio se revisó la base de datos ya recolectada considerando los criterios de inclusión y exclusión, a fin de realizar los análisis propuestos.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el programa SPSS versión 27. Para dar cuenta del primer objetivo del estudio se describió la ToM de los niños a través de estadísticos descriptivos y análisis de frecuencia, considerando el puntaje total para la ToM, el puntaje en las distintas pruebas/habilidades, y los quintiles en los cuales se ubican los niños. Además, para analizar si había diferencias entre los niños en su desempeño en la ToM según su edad, se compararon tres grupos etarios: 36-42 meses ($n = 32$), 43-47 meses ($n = 48$) y 48-54 meses ($n = 30$). La conformación de estos tres grupos etarios obedece al hecho de que a esa edad se observan importantes variaciones en rangos acotados de tiempo, por lo cual se optó por agrupar a los niños en grupos de 6 meses, cuidando a la vez que la distribución en los tres grupos fuese relativamente equitativa.

Luego, se realizaron análisis comparativos de la distribución de los niños en los quintiles con pruebas de Chi cuadrado. Previo a comparar los puntajes totales y de las pruebas de la ToM según los rangos de edad, se comprobó primero el supuesto de normalidad, constatándose que los datos de estas variables no se distribuían de manera normal. Por ello, se realizaron los análisis comparativos con la prueba H de Kruskal-Wallis y las pruebas *post hoc* con Bonferroni.

El segundo objetivo buscaba analizar si el sexo de los niños, el nivel educacional, MOI y el lenguaje mentalizante de las madres tenían un rol predictivo en la ToM de los niños, y si el lenguaje mentalizante materno tenía un rol mediador en dichas relaciones. Para responder este objetivo se realizaron análisis bivariados entre la ToM de los niños y las variables descritas —prueba U de Mann-Whitney para sexo de los niños; prueba H de Kruskal-Wallis para nivel educacional, tipos de MOI materno y categorías de mentalización; análisis correlacionales con el coeficiente de correlación de Spearman para las dos dimensiones de los MOI y el puntaje total; y ocho referencias específicas del lenguaje mentalizante—. Finalmente se analizaron distintos modelos de regresión para determinar cuál era el que mejor predecía la varianza de la ToM de los niños, incluyendo el lenguaje mentalizante materno como una variable mediadora de los demás ítems. Inicialmente se planteó incluir la edad de la madre y el NSE familiar como variables de control en el modelo, pero ninguna de ellas se correlacionó de manera significativa con la ToM de los niños, por lo cual en el modelo solo se controló la edad de los niños, ya que se habían determinado diferencias en la ToM según la edad en la cual se encontraban.

Aspectos éticos

Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con los estándares éticos de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores modificaciones. La aprobación ética de este estudio fue otorgada por el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, N.º 170622002. Previo al inicio del estudio, se contó con la firma de una carta de autorización de los directivos de los centros educativos, un consentimiento informado firmado por las madres y un asentimiento verbal de los niños.

Resultados

Descripción de la ToM

Del total de la muestra de niños estudiados, la mitad (50.9%) se ubicó en el quintil 1 de la ToM. El porcentaje restante se distribuyó entre los quintiles 2 a 4, y ningún niño se ubicó en el quintil 5 (véase [Tabla 2](#)). Respecto a los puntajes de los niños, la media del puntaje total fue de 2.54. En relación con las distintas tareas de la ToM, los niños obtuvieron un mayor puntaje en la tarea 2, de pretender versus realidad ($M = 1.00$) y en la tarea 1, de diferenciar la perspectiva visual propia y de otro ($M = 0.86$). En cambio, en la última tarea, falsa creencia de contenido inesperado, ningún niño fue capaz de resolverla.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

	Mín-Max	Media	DE
Teoría de la mente			
Puntaje total	0-8	2.54	1.890
Diferenciar perspectiva visual propia y de otro	0-2	0.86	0.913
Pretender versus realidad	0-2	1.00	0.899
Inferir deseos por la mirada	0-2	0.45	0.568
Acceso al conocimiento	0-2	0.23	0.553
Falsa creencia contenido inesperado	0	0	0
	Frecuencia	Porcentaje	
Quintiles teoría de la mente			
Quintil 1	56	50.9	
Quintil 2	39	35.5	
Quintil 3	11	10.0	
Quintil 4	4	3.6	
Quintil 5	0	0	

N = 110

Considerando la interpretación de los puntajes, se realizó un análisis de frecuencia para conocer el nivel de logro de las distintas habilidades evaluadas. Así, se observó que un 60.0% de los niños ya había logrado o estaba en transición de lograr, la habilidad de diferenciar entre pretender y realidad, al igual que un 50.9% observado para la habilidad de diferenciar la perspectiva visual propia y de otro. En cambio, un 59.1% de los niños no logró inferir deseos a través de la mirada, un 83.6% no logró la habilidad de

acceso al conocimiento, y un 100% de la muestra no logró la habilidad de falsa creencia (véase [Tabla 3](#)).

Tabla 3.

Análisis de frecuencia de nivel de logro en las distintas habilidades de la ToM

Habilidades	Categoría de logro	Frecuencia	Porcentaje
Diferenciar perspectiva visual propia y de otro	No logrado	54	49.1
	Transición	17	15.5
	Logrado	39	35.4
Pretender versus realidad	No logrado	44	40.0
	Transición	22	20.0
	Logrado	44	40.0
Inferir deseos por la mirada	No logrado	65	59.1
	Transición	41	37.3
	Logrado	4	3.6
Acceso al conocimiento	No logrado	92	83.6
	Transición	11	10.0
	Logrado	7	6.4
Falsa creencia contenido inesperado	No logrado	110	100
	Transición	0	0
	Logrado	0	0

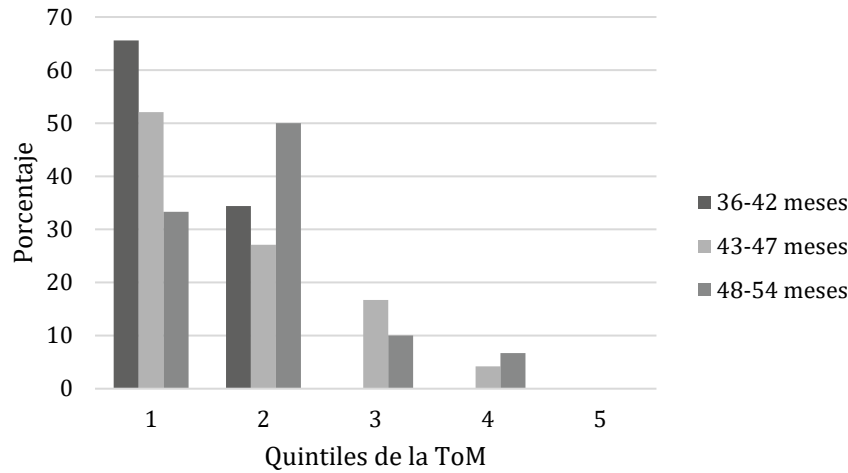
N = 110

Comparación de la ToM según la edad de los niños

Como se planteó, los niños se ubicaron en tres grupos etarios (36-42 meses, 43-47 meses, y 48-54 meses). Análisis comparativos con Chi cuadrado mostraron diferencias significativas en la distribución de los niños en los quintiles de desarrollo ($\chi^2_{(6)} = 13.24, p = .039, k = .33, \phi = .25$), demostrando que los niños de mayor edad tienen un mejor desarrollo de su ToM (véase [Figura 1](#)).

Luego se comparó el puntaje total y el de las tareas de la ToM según edad, con la prueba H de Kruskal-Wallis. Se observaron diferencias significativas con un tamaño pequeño tanto para el puntaje total ($H_{(2)} = 10.50, p = .005, \varepsilon^2 = .10$), como en dos tareas: diferenciar la perspectiva visual propia y de otro ($H_{(2)} = 8.95, p = .011, \varepsilon^2 = .08$) y de pretender versus realidad ($H_{(2)} = 6.48, p = .039, \varepsilon^2 = .06$). Análisis *post hoc* mostraron que las diferencias se daban entre los niños mayores y menores, teniendo los niños del grupo de mayor edad un mejor desempeño en comparación a los niños más pequeños (*Bonferroni* =

Figura 1.

Distribución de los niños en los quintiles de la ToM, según su grupo de edad

-25.70, $p = .004$ en puntaje total; *Bonferroni* = -22.02, $p = .009$ en diferenciar perspectiva visual propia y de otro; *Bonferroni* = -19.18, $p = .033$ en pretender versus realidad) (véase [Tabla 4](#)).

Análisis de la influencia de las variables predictoras en la ToM

Los análisis para identificar posibles diferencias en la ToM de los niños considerando su sexo, y el nivel educacional y MOI de las madres (MOI seguro/inseguro, y dimensiones ansiedad y evitación) no mostraron diferencias ni correlaciones significativas con la ToM de los niños.

En cambio, sí se observaron relaciones entre el lenguaje mentalizante materno y la ToM de los niños. Hubo diferencias significativas en la habilidad de inferir deseos por la mirada (tarea 3), según las categorías de mentalización ($H_{(2)} = 14.28$, $p \leq .000$, $\epsilon^2 = .13$), donde los niños de madres con una mentalización adecuada evidenciaron un mejor desempeño en esta habilidad respecto de los niños cuyas madres presentaban una baja mentalización (*Bonferroni* = 13.92, $p \leq .000$). Debido a la no diferencia entre las categorías “adecuada” y “alta” de mentalización en cuanto a la ToM de los niños, estas se unieron en un solo grupo, y se volvió a realizar la comparación de la

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos y comparativos de las variables del estudio

	36-42m. (n = 32)		43-47m. (n = 48)		48-54m. (n = 30)		H (p)
	Min-Max	Media (DE)	Min-Max	Media (DE)	Min-Max	Media (DE)	
Diferenciar perspectiva visual propia y de otro	0-2	0.50 (0.762)	0-2	0.90 (0.928)	0-2	1.20 (0.925)	8.95 (.011)
Pretender versus realidad	0-2	0.72 (0.851)	0-2	1.00 (0.899)	0-2	1.30 (0.877)	6.48 (.039)
Inferir deseos por la mirada	0-1	0.31 (0.471)	0-2	0.50 (0.546)	0-2	0.50 (0.682)	2.25 (.325)
Acceso al conocimiento	0-2	0.19 (0.535)	0-2	0.23 (0.555)	0-2	0.27 (0.583)	0.56 (.754)
Puntaje total ToM	0-4	1.72 (1.373)	0-8	2.63 (2.007)	0-7	3.27 (1.893)	10.50 (.005)

Nota. Se excluyó la habilidad “falsa creencia” ya que ningún niño logró resolverla.

ToM de los niños según las categorías de mentalización baja y adecuada/alta de las madres, con la prueba *U* de Mann-Whitney. Se mantuvo la diferencia en la habilidad de inferir deseos por la mirada, con un tamaño del efecto mediano ($U = 1945.00$, $p \leq .000$, $PS_{est} = .665$) a favor del grupo con madres con mentalización adecuada/alta, y además, se observó una diferencia en el puntaje total de la ToM a favor de los niños con madres con mentalización adecuada/alta, pero con un tamaño del efecto pequeño ($U = 1774.50$, $p = .050$, $PS_{est} = .607$). Los análisis de correlaciones mostraron algunas correlaciones significativas, aunque bajas, entre los aspectos evaluados. Al respecto, una mayor referencia a cogniciones por parte de la madre se relacionó con un mayor puntaje del niño en la habilidad de inferir deseos por la mirada ($r_s = .23$, $p = .014$), y una mayor referencia a lenguaje causal por parte de la madre, se relacionó con un mayor puntaje del niño en la habilidad de pretender versus realidad ($r_s = .19$, $p = .042$).

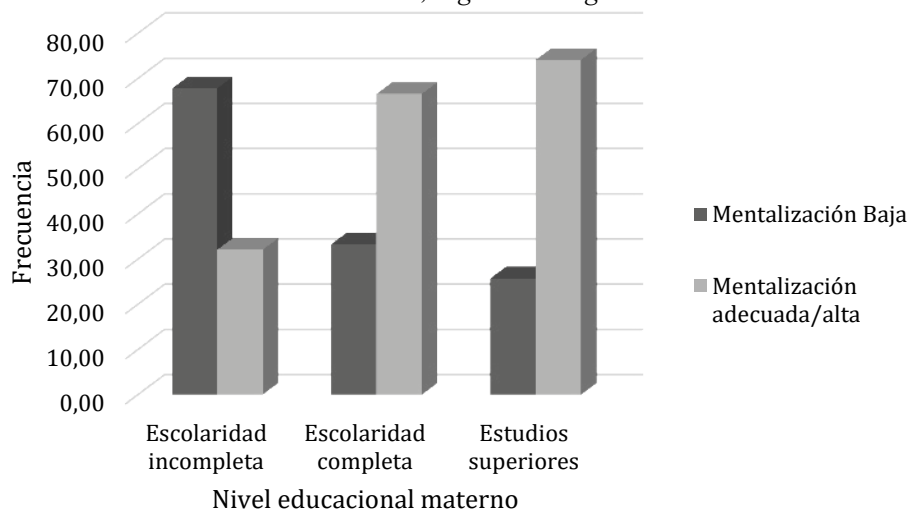
Al constatar la relación entre algunos aspectos del lenguaje mentalizante materno y la ToM de los niños, surgió la pregunta de si el lenguaje mentalizante materno podría actuar como variable mediadora entre las demás evaluadas y la ToM. Para esto, primero se analizó la relación de dichas variables (sexo de los niños, MOI y nivel educacional de la madre) con las categorías de mentalización de las madres (baja y adecuada/alta). Los análisis arrojaron diferencias para el nivel educacional ($\chi^2_{(2)} = 12.52$,

$p = .002$, $k = .32$, $\phi = .34$), donde solo un 32.1% de las madres con escolaridad incompleta se ubicaban en una mentalización adecuada/alta, mientras que un 66.7% de las madres con escolaridad completa y un 74.2% de las madres con estudios superiores se ubicaba en dicha categoría (véase Figura 2). En referencia a los tipos de MOI (seguro, inseguro), solo se observó una tendencia no significativa ($\chi^2_{(1)} = 2.79$, $p = .070$, $k = .16$, $\phi = .16$), donde un 52.9% de las madres con MOI inseguro obtenía una mentalización adecuada/alta, versus un 69.1% de las madres con MOI seguro. En cuanto a las dimensiones de ansiedad y evitación de los MOI maternos, ambas variables cumplieron con el supuesto de normalidad (Shapiro-Wilk $> .050$), pero no el de homogeneidad de las varianzas (Levene $> .050$), por lo cual se compararon los puntajes obtenidos en dichas dimensiones según las categorías de mentalización con la prueba de Brown-Forsythe. Los análisis mostraron diferencias significativas para la dimensión de ansiedad, con un tamaño del efecto pequeño ($BF = 4.09$, $p = .047$, $\varepsilon^2 = .032$), donde las madres con una mentalización baja obtuvieron mayores puntajes en ansiedad que aquellas con mentalización adecuada/alta. Por último, no se observaron diferencias por sexo de los niños.

Luego, se realizó una regresión logística binaria para explicar las categorías de mentalización de la madre, ingresándose como variables el nivel educacional materno y el puntaje de las madres en la dimensión de ansiedad del

Figura 2.

Distribución de los niveles educacionales de las madres, según su categoría de mentalización



MOI. No se ingresó el tipo de MOI, ya que este resultado solo mostró una tendencia no significativa y el sexo de los niños tampoco mostró diferencias. Para este análisis no se incluyó la edad de los niños como variable de control, puesto que no se observaron diferencias con la categoría de mentalización de las madres.

El modelo mostró un buen ajuste para predecir la categoría de mentalización de las madres ($\chi^2_{(3)} = 18.34, p \leq .000$), dando cuenta del 21.3% de la varianza. Tanto el nivel educacional de la madre como su puntaje en la dimensión de ansiedad mostraron ser predictores significativos, donde un mayor nivel educacional y un menor puntaje en la dimensión de ansiedad, se asociaron a una mentalización adecuada/alta (véase [Tabla 5](#)).

Tabla 5.

Determinantes de la categoría de mentalización materna: análisis de regresión logística

Predictores	OR	95% CI	p Value
Constante	2.31		.283
Educación materna			.002
Escolaridad incompleta	ref	ref	ref
Escolaridad completa	4.98	1.75, 14.18	.003
Estudios superiores	6.78	2.09, 22.04	$\leq .000$
Dimensión ansiedad (MOI)	0.61	0.40, 0.92	.020

N = 110

A continuación, se realizó una primera regresión jerárquica en la que se ingresó el rango de edad en el cual se ubicaban los niños como variable de control, y los tres predictores por separado: nivel de educación materna, ansiedad de la madre (MOI) y categoría de mentalización (baja, adecuada/alta). El modelo resultó ser significativo ($F_{(4, 102)} = 4.66, p = .002$), dando cuenta del 15.4% de la varianza en la ToM de los niños (véase [modelo 1, Tabla 6](#)). En cuanto a los predictores, solo la categoría de mentalización resultó ser un predictor significativo ($\beta = .25, t = 2.54, p = .012$). Más adelante, se realizó otra regresión jerárquica, donde solo se ingresaron al modelo el rango de edad de los niños y la categoría de mentalización de las madres. Este modelo también resultó ser significativo ($F_{(2, 107)} = 8.96, p \leq .000$), dando cuenta del 14.3% de la varianza en la ToM de los niños (véase [modelo 2, Tabla 6](#)). En dicho modelo,

la categoría de mentalización aparece como un predictor significativo ($\beta = .22, t = 2.44, p = .016$).

En los modelos 3 y 4 se evaluó la interacción del nivel educacional con la mentalización materna y la ansiedad de la madre con mentalización, respectivamente —donde la categoría de mentalización se invirtió para que un mayor puntaje indicara mayor ansiedad junto con mentalización baja—. El modelo 3 es significativo ($F_{(2, 104)} = 8.17, p \leq .000$), explicando el 13.6% de la varianza en la ToM (véase [modelo 3, Tabla 6](#)). La interacción de nivel educacional y la categoría de mentalización aparece como un predictor significativo ($\beta = .22, t = 2.51, p = .014$). En suma, el modelo 4 también es significativo ($F_{(2, 107)} = 7.32, p \leq .000$), explicando el 12.0% de la varianza en la ToM (véase [modelo 4, Tabla 6](#)). Como era de esperar, la interacción de ansiedad y la categoría de mentalización aparece como un predictor significativo ($\beta = -.16, t = -1.73, p = .047$). Un último modelo consideró la interacción entre educación, ansiedad y mentalización, resultando también ser significativo ($F_{(2, 104)} = 7.19, p \leq .000$), y dando cuenta del 12.1% de la varianza. La interacción de educación y ansiedad con mentalización también aparece como un predictor significativo ($\beta = .20, t = 2.12, p = .037$) (véase [modelo 5, Tabla 6](#)). La [Figura 3](#) resume el modelo final para explicar el rol mediador del lenguaje mentalizante materno para la educación y ansiedad maternas, sobre la ToM infantil, donde un mayor nivel educacional y una menor ansiedad en el vínculo, mediados por una mayor mentalización, predicen una mayor ToM en los niños.

Discusión

El primer objetivo fue describir la ToM de un grupo de niños de 36 a 54 meses, ya que son pocos los estudios en niños menores a los 4 años, y concretamente, estudios con niños chilenos. Se observó que las habilidades evaluadas tenían un nivel de logro distinto, siendo las primeras dos habilidades —pretender versus realidad, y diferenciar perspectiva visual propia y de otros—, las que tenían un mayor logro (60% y 51% logro/transición, respectivamente). En cambio, las habilidades de acceso al conocimiento y falsa creencia, tuvieron un nivel de logro bajo o nulo.

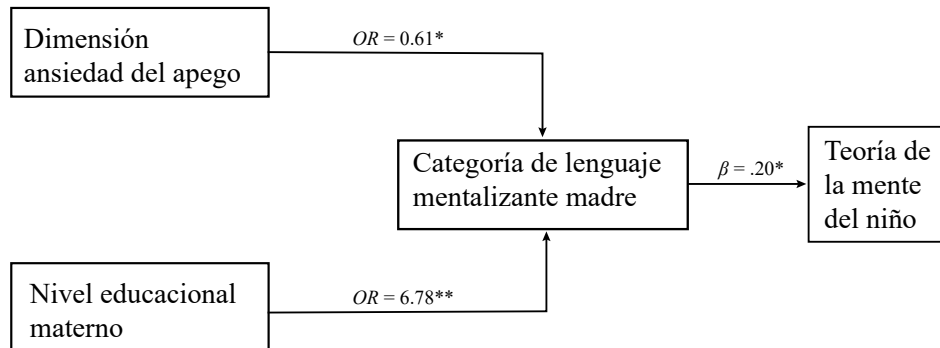
Tabla 6.

Determinantes de la teoría de la mente de los niños: análisis de regresión jerárquica

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5	
Predictores	DE	β (p)	DE	β (p)	DE	β (p)	DE	β (p)	DE	β (p)
Constante	1.03	(.368)	0.77	(.564)	0.60	(.794)	0.55	(.009)	0.51	(.006)
Edad niños	0.23	.31 (.001)	0.23	.33 ($\leq .000$)	0.23	.31 ($\leq .000$)	0.23	.33 ($\leq .000$)	0.23	.31 ($\leq .000$)
Mentalización madres	0.24	.05 (.596)	0.34	.22 (.016)						
Educación madres	0.17	.02 (.814)								
Ansiedad madres	0.37	.25 (.012)								
Educación*mentalización					0.10	.23 (.014)		-.16 (.047)		
Ansiedad*mentalización							0.07			
Educación*ansiedad*mentalización									0.02	.20 (.037)
<i>F</i>		4.66**		8.99**		8.17**		7.32**		7.19**
<i>R</i> ²		.154		.143		.136		.120		.121

** $p \leq .01$.

Figura 3.

Modelo explicativo de predictores de la ToM de los niños

Las habilidades para diferenciar entre pretender y realidad, y entre la perspectiva visual propia y de otros, serían una base para distintos aspectos de la vida del niño; la primera está asociada a la función simbólica (García-García et al., 2011), promoviendo el juego simbólico y el desarrollo social. Esto es relevante para el desarrollo infantil puesto que apoya la capacidad del niño de simular la realidad desde el lugar de otro, permitiendo el entendimiento de que pretender algo puede ser diferente de lo que es o sucede realmente (Carlson et al., 2004), y favoreciendo el ajuste mutuo e influencia recíproca entre pares (Perinat, 1984). Por su

parte, la habilidad de diferenciar entre la perspectiva propia y la de otras personas apoya la capacidad de los niños para entender lo que otros sienten acerca de un mismo evento, el desarrollo de la empatía, el funcionamiento cognitivo, y la capacidad interpretativa (Carlson et al., 2004). Así, estas habilidades colaboran en el desarrollo socioemocional y de la ToM, promoviendo mejores relaciones interpersonales con pares y adultos.

Un 41% de los niños se ubicaron en las etapas de “logro/transición” en la habilidad de inferir deseos por la mirada, la cual permite a los niños entender lo que el otro podría o

no querer, y generar acciones ante ello. Llama la atención que una gran cantidad de niños no lograron esta habilidad. Al respecto, [Baron-Cohen \(1995\)](#) planteó que a los seis meses los niños pueden inferir estados perceptuales a partir de la dirección de la mirada de otro, pero la capacidad de tomar conciencia de ese proceso, es decir, por qué el niño “sabe” lo que quiere el personaje de la prueba, aparece más tardíamente y requiere ponerse en el lugar del otro e interpretar sus deseos. Esta habilidad apoya el desarrollo socioemocional y de la empatía, para lo cual es importante entender lo que desean o no otras personas, y que ello puede diferir de los deseos propios.

Tanto esta habilidad como la de diferenciar entre la perspectiva propia y de otro, presuponen ponerse en el lugar de otra persona, pero el diferenciar entre la perspectiva (visual) propia y ajena requiere habilidades sensoriales y de orientación espacial, mientras que la de inferir deseos por la mirada implica componentes internos, emocionales y el presuponer que ese otro tiene una mente donde ocurren deseos ([Baron-Cohen, 2001](#)), lo cual agrega mayor complejidad. Esto apunta a una construcción por capas de las habilidades de la ToM, adquiriendo las aristas más complejas a partir de elementos más simples obtenidos en etapas tempranas, observándose que lo logrado aumenta en función de la edad y disminuye con la complejidad de las tareas ([Querejeta et al., 2020](#)).

Resulta llamativo que un 84% de los niños evaluados aún no tenía desarrollada la habilidad de acceso al conocimiento, la cual es el preámbulo para la comprensión de la falsa creencia (que ningún niño logró). Inicialmente, se esperaba que los niños de mayor edad mostraran comprensión de la falsa creencia, siguiendo lo propuesto por [Wellman y Liu \(2004\)](#). Dificultades en estas dos habilidades generan que los niños se comporten de manera más egocéntrica, priorizando sus propios intereses. Ambas habilidades son aspectos fundamentales de la cognición social, ya que implican entender que las personas construyen un mundo subjetivo basado en sus propias experiencias, que pueden o no ser compartidas ([Sidera et al., 2019](#)). Además, se relacionan con otros aspectos del funcionamiento social como la calidad de la comunicación, la capacidad de resolver conflictos y mantener relaciones de amistad ([Rostan et al., 2014](#)).

La diversidad cultural podría ser una posible hipótesis para justificar que los niños del estudio no hayan logrado estas habilidades. Se ha planteado que, si bien se espera

que los niños logren todas las etapas del desarrollo de la ToM, estos hitos no se logran a una misma edad en todas las culturas ([Wellman, 2016](#)). Aunque el tipo de tareas utilizadas por [Wellman y Liu \(2004\)](#) no están consideradas por el instrumento usado en este estudio, y no han sido utilizadas en otros estudios con otros grupos excepto de manera separada, los autores sí han reportado la existencia de variaciones en la secuencia propuesta en niños chinos ([Wellman & Liu, 2004](#)), la cual es similar en niños iraníes, mientras que los niños australianos siguen el patrón estadounidense ([Shahaeian et al., 2011](#)). Así mismo, con los niños se ha observado que primero se adquieren competencias en relación a los deseos y posteriormente a las creencias, teniendo dificultades con la aparición de tareas que involucran ver desde la perspectiva del otro ([Muñoz et al., 2022](#)). De modo que la edad en que los distintos aspectos de la ToM se van logrando en los niños chilenos, difieren, al menos en esta muestra, en relación a los niños en que estos aspectos han sido estudiados, y que suelen ser de muestras norteamericanas o europeas con familias de NSE medio. Existe la posibilidad de que en Chile el desarrollo de la ToM sea más paulatino, ya que en los ambientes en donde se desarrollan los niños, no se promueve de manera tan activa la construcción de estas habilidades. Ello plantea la necesidad de realizar una mayor cantidad de estudios con población latinoamericana y chilena, que permita una comprensión de este proceso, siendo sensible a las diferencias culturales.

Otra posibilidad guardaría relación con las pruebas utilizadas, puede que la forma en que las tareas se plantearon hiciera difícil la comprensión para los niños, ya sea porque implicaba un mayor nivel de abstracción o porque utilizaba un lenguaje más complejo. Ligado a esto, está la situación de estar siendo evaluado, que puede incrementar el nivel de ansiedad de los niños y obstaculizar el que estas habilidades puedan desplegarse normalmente. Una tercera hipótesis podría explicar estos resultados en términos de un nivel cultural más bajo en estos niños, considerando que todos fueron captados en jardines infantiles públicos, lo cual en Chile se corresponde con poblaciones de menor nivel socioeconómico y mayor riesgo psicosocial. Aunque el NSE suele ser una importante variable asociada a otros aspectos del desarrollo infantil como lenguaje, motricidad y desarrollo cognitivo, en estudios revisados, principalmente con niños norteamericanos y europeos, las muestras han sido

de NSE medio, y en otros estudios, de NSE bajo. Lo cual es un punto importante a considerar para futuros estudios, pero la evidencia disponible no nos permite afirmar o descartar con seguridad esta variable. Sin embargo, en Chile existe una brecha sociocultural y socioeconómica, producto de las diferencias de desarrollo cognitivo, personal-social, motriz y de comunicación que pueden llegar a casi el doble (Bedregal et al., 2016), y es importante considerar que en este estudio un 97.1 % de las díadas pertenecía a un NSE medio-bajo. Futuros estudios con niños que asisten a jardines privados darían luces en este tema.

Estos resultados inciden en que la mayoría de los niños de este estudio se ubicaron entre los quintiles 1 y 2 de desarrollo de la ToM (86%), indicando un desarrollo menor al esperado. Esto podría afectar el desarrollo socioemocional de los niños de esta edad, conllevando a un incremento de problemas en su ajuste emocional y conductual. Al respecto, estudios realizados con niños chilenos muestran una incidencia de un 10% a un 15% de problemas emocionales y conductuales en niños que viven en la Región Metropolitana de Santiago (De la Barra et al., 2003; Delgado et al., 2006). Además, estudios internacionales comparativos muestran que los niños chilenos preescolares presentan tasas sustantivamente más elevadas en dificultades internalizantes, en comparación a niños de otros países (Rescorla et al., 2011).

El segundo objetivo analizó las diferencias en el desarrollo de la ToM de los niños según su rango etario, con la hipótesis de que los niños del grupo de mayor edad tendrían un mejor desempeño en la ToM. Los resultados apoyan esta hipótesis, tanto en los puntajes obtenidos por los niños en las distintas habilidades, como en su distribución en los quintiles de desarrollo. Ello demuestra una progresión en el avance de las habilidades de la ToM, concordante con lo planteado en la literatura. Así, la ToM no es una habilidad estática, sino que implica la adquisición progresiva de habilidades de mayor complejidad a lo largo del desarrollo (Wellman & Liu, 2004).

Sumado a lo anterior, se analizó el valor predictivo de las variables sexo de los niños, MOI, nivel educacional y lenguaje mentalizante de las madres sobre la ToM de los niños. Se hipotetizó que las variables mencionadas serían predictores significativos de la ToM, y que el efecto de las variables sexo del niño, nivel educacional y MOI materno estarían mediados por el lenguaje mentalizante materno.

En los análisis iniciales, el lenguaje mentalizante materno fue la única variable que se relacionó significativamente con la ToM. Cuando las madres se ubicaron en una categoría de mentalización adecuada/alta en su lenguaje mentalizante, mayor fue el desempeño de los niños en la ToM, lo cual es concordante con la literatura internacional (Laranjo et al., 2010; Meins et al., 2002; Ruffman et al., 2002; Taumoepeau & Ruffman, 2008). Estos resultados no solo se observaron en cuanto a la frecuencia del lenguaje mentalizante de las madres —reflejado en las referencias a cogniciones y a lenguaje causal—, sino también en la calidad de dicho lenguaje, evidenciado en las categorías de mentalización.

Respecto a las categorías de mentalización, los niños cuyas madres se ubicaban en una categoría de mentalización adecuada/alta tenían un mejor desempeño en la ToM, en comparación con aquellos niños cuyas madres se ubicaban en una categoría de mentalización baja. El nivel en que se ubica esta habilidad materna genera un piso distinto para el desarrollo de la ToM, esta se va construyendo y desarrollando en la relación con otros y entre los 3 y 4 años es fundamental la presencia de un adulto que utilice lenguaje mentalizante (Carvacho et al., 2012; Cowes, 2017), para que el desarrollo infantil ocurra de manera apropiada. El que un 41 % de las madres del estudio se encontrara en la categoría de mentalización baja es preocupante, no solo por sus repercusiones en el desarrollo de la ToM, sino de otras áreas del desarrollo infantil con las cuales guardaría relación.

Los resultados que muestran la relación de algunas referencias específicas utilizadas por las madres, como cogniciones y lenguaje causal, sobre un mejor desarrollo de habilidades específicas de la ToM de los niños, también resultan interesantes y novedosas al ser un aspecto menos estudiado. Investigaciones previas ya habían mostrado que un mayor uso de referencias a cogniciones a temprana edad, predecían un mayor desarrollo posterior de la ToM y menos dificultades conductuales (Carr et al., 2018; Ensor et al., 2014). Aunque es un tema a seguir investigando, lo anterior mostraría qué aspectos específicos del lenguaje mentalizante materno promoverían un mejor desarrollo de la ToM en niños de esta edad, aportando información específica a los programas de promoción e intervención de esta habilidad materna, sobre qué aspectos deberían reforzarse.

En cambio, no se observó una relación entre la ToM y el sexo de los niños. La falta de diferencias según sexo, se podría explicar de acuerdo a estudios que han evaluado la

ToM preferentemente por medio de la tarea de falsa creencia y en niños de mayor edad (Charman et al., 2002; Padilla-Mora et al., 2009a, 2009b; Thompson & Thornton, 2014; Walker, 2005). Sin embargo, en el presente estudio ningún niño logró esta habilidad, lo que impidió contrastar los resultados. Además, las diferencias según sexo podrían tener un componente cultural ya que si bien se han observado en Estados Unidos (Charman et al., 2002; Thompson & Thornton, 2014; Walker, 2005), no se han encontrado en estudios de España (Medina Martínez et al., 2016), y sumado a lo anterior, un componente evolutivo, donde investigaciones latinoamericanas han observado diferencias recién en niños de 5 a 7 años (Padilla-Mora et al., 2009a, 2009b). Por lo que dichas disimilitudes podrían aparecer en edades más avanzadas.

Por otro lado, tampoco se observaron diferencias según los MOI maternos. Lo anterior puede deberse a que las estrategias y representaciones mentales implicadas en las relaciones significativas de los adultos no necesariamente están relacionadas a la forma en que proveen un clima mentalizante a sus hijos desde lo afectivo. Futuros estudios podrían considerar la relación del apego madre-hijo con el desarrollo de la ToM de los niños. Tampoco se observaron diferencias según el nivel educacional materno, cuando la mayoría de los estudios mostraron esta variable como relevante para el desarrollo infantil (Farkas et al., 2017b). No obstante, cabe destacar que ambas variables sí tienen un efecto indirecto sobre la ToM, siendo mediadas por el lenguaje mentalizante materno. Un mayor nivel educativo en las madres y menores niveles en la dimensión de ansiedad del apego inciden en mayores probabilidades de que las madres se ubiquen en un nivel adecuado/alto de su lenguaje mentalizante, el cual a su vez incide en la ToM de los niños. Ello sugiere enfocar las intervenciones en las competencias maternas, las cuales tendrían un papel más activo en el desarrollo de la ToM.

Las competencias maternas apoyan en la etapa preescolar el desarrollo de la ToM y de competencias socioemocionales en los niños (Cowes, 2017). El lenguaje mentalizante materno influye en el desarrollo de la comprensión de la mente de los niños, permitiéndoles entender su mundo interno y externo, enriqueciendo así su desarrollo (Anwandter & Bombal, 2015; Dyer et al., 2000). Esta competencia influiría sobre un mejor desarrollo de la ToM en los niños (Ruffman et al., 2002), su reconocimiento de las emociones (Dunn et al., 1991), su desarrollo moral, la tendencia a ayudar en situaciones

de estrés (Ruffman et al., 2006), y su comprensión social general (Taumoepeau & Ruffman, 2006).

Los resultados apoyan la relevancia del lenguaje mentalizante sobre el desarrollo de la ToM en los niños, y su rol mediador en el efecto de otras variables. Por ejemplo, se ha evaluado la influencia del contexto de los niños en el desarrollo de la ToM, viéndose mediado por habilidades de las madres, lo cual incluso podría explicar diferencias culturales (Hughes et al., 2017). A su vez, señala algunos factores de riesgo en las madres, como niveles educativos más bajos y un apego más ansioso. Algunos estudios muestran que un menor lenguaje mentalizante utilizado por madres de NSE bajo se relaciona negativamente con problemas externalizantes e internalizantes de los niños (Meins et al., 2013), así como con una mayor inseguridad en el apego de las madres (Humber & Moss, 2005; Stefanović-Stanojević et al., 2015). Además de la detección oportuna de estos factores de riesgo, intervenciones tempranas que promuevan el lenguaje mentalizante materno pueden actuar como un factor protector frente a ambientes adversos, protegiendo así el desarrollo infantil durante los primeros años.

Pese a los resultados obtenidos en este estudio, cabe mencionar algunas limitaciones como lo son su reducido tamaño muestral, el que solo se hayan incluido niños que asistían a jardín infantil, y que estos solo pertenecieran a centros públicos. Debido a estas limitaciones no es posible generalizar los resultados a todos los niños chilenos y hay que tomarlos con cautela.

Futuros estudios podrían seguir estudiando la ToM en niños mayores para lograr una mejor comprensión de esta competencia, que considere además las especificidades culturales. Sería interesante explorar diferencias según sexo en niños mayores y NSE en muestras más heterogéneas a la utilizada en este estudio. A su vez, sería valioso incluir a otros adultos significativos en la vida de los niños, como son los padres o el personal educativo. Finalmente, estudios que exploren este tema en niños de países latinoamericanos aportarían una mayor comprensión de estos procesos, incluyendo además la diversidad cultural propia de nuestra región.

En cuanto a las implicancias, los resultados permiten orientar intervenciones en primera infancia, dando cuenta de la relevancia de promocionar la utilización del lenguaje mentalizante en madres de preescolares, como parte de las políticas públicas y programas asociados al acompañamiento de los niños y sus familias.

Referencias

- Adimark. (2000). *El nivel socio económico Esomar: manual de aplicación*. Adimark. <https://docplayer.es/19542963-El-nivel-socio-economico-esomar.html>
- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 191-201. <https://doi.org/10.1174/021037006776789890>
- Álvarez, C., Cristi, P., Del Real, M. T., & Farkas, C. (2019). Mentalization in Chilean mothers with children aged 12 and 30 months: Relation to child sex and temperament and family socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 959-970. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01348-1>
- Anwandter, C., & Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee*. Ministerio de Educación Gobierno de Chile; Bibliotecas Escolares CRA. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/538/mono-457.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4635.001.0001>
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 174-183. <https://n9.cl/i5ruw>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bedregal, P., Hernández, V., Mingo, V., Castañon, C., Valenzuela, P., Moore, R., De la Cruz, R., & Castro, D. (2016). Desigualdades en desarrollo infantil temprano entre prestadores públicos y privados de salud y factores asociados en la Región Metropolitana de Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(5), 351-358. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.02.008>
- Bernier, A., McMahon, C. A., & Perrier, R. (2017). Maternal mind-mindedness and children’s school readiness: A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 53(2), 210-221. <https://doi.org/10.1037/dev0000225>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2002). “Ser padres de adolescentes hoy”: un programa audiovisual para reflexionar en torno a la socialización de género en el contexto familiar. *Psyke*, 11(1), 87-96. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19613>
- Bocaz, A. (1998). La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos. *Lenguas Modernas*, (25), 71-94. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45503>
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Paidós.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1997-36873-002>
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6), 1105-1122. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1105>
- Carr, A., Slade, L., Yuill, N., Sullivan, S., & Ruffman, T. (2018). Minding the children: A longitudinal study of mental state talk, theory of mind, and behavioural adjustment from the age of 3 to 10. *Social Development*, 27(4), 826-840. <https://doi.org/10.1111/sode.12315>
- Carvacho, C., Farkas, C., & Santelices, M. P. (2012). Mind Mindedness o la capacidad del adulto para tratar al niño(a) como un individuo con mente: nuevas perspectivas para el estudio de la interacción entre el(la) niño(a) pre-escolar y sus figuras de apego. *Summa Psicológica*, 9(2), 69-78. <https://doi.org/10.18774/448x.2012.9.101>

- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development? *Social Development, 11*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00183>
- Cowes, E. (2017, 29 de noviembre-2 de diciembre). *Efectos de la sintomatología depresiva, estrés parental y mentalización maternas en la teoría de la mente de sus hijos preescolares* [Conferencia]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación XIII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-067/301>
- De la Barra, F., Toledo, V., & Rodríguez, J. (2003). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. III: predictores tempranos de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría, 41*(1), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272003000100008>
- Del Río, M. F., Susperreguy, M. I., Strasser, K., Cvencek, D., Iturra, C., Gallardo, I., & Meltzoff, A. N. (2021). Early sources of children's math achievement in Chile: The role of parental beliefs and feelings about math. *Early Education and Development, 32*(5), 637-652. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1799617>
- Delgado, I., Zúñiga, V., & Jadue, L. (2006). Consultoría "Estudio comparativo de escolares que participaron del Programa Habilidades para la Vida y SIMCE cuarto básico 2005". JUNAEB. <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2018/12/Estudio-comparativo-de-escolares-que-participaron-del-Programa-Habilidades-para-la-Vida-y-SIMCE-4%C2%BA-Ba%CC%81sico-2005.pdf>
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions. *Developmental Psychology, 27*(3), 448-455. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*(1), 17-37. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00017-4)
- Ensor, R., Devine, R. T., Marks, A., & Hughes, C. (2014). Mothers' cognitive references to 2-year-olds predict theory of mind at ages 6 and 10. *Child Development, 85*(3), 1222-1235. <https://doi.org/10.1111/cdev.12186>
- Farkas, C. (2011). *Informe: construcción instrumento definitivo para evaluar teoría de la mente* (documento interno). Proyecto Fondecyt N.º 1100721. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Farkas, C., Santelices, M. P., & Dacaret, C. (2012). *Evaluación de teoría de la mente, ETM* (documento interno). Proyecto Fondecyt N.º 1100721. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Farkas, C., Santelices, M. P., & Himmel, E. (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.º 1110087. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Farkas, C., Santelices, M. P., & Strasser, K. (2016). *Mentalización de apoderados y personal educativo y su relación con competencias socioemocionales y lingüísticas de niños(as) de 12 y 30 meses que asisten a sala cuna*. Proyecto Fondecyt N.º 1160110. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G., & Santelices, M. P. (2017a). Mentalization in chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?. *Early Education and Development, 28*(7), 839-857. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>
- Farkas, C., Vallotton, C. D., Strasser, K., Santelices, M. P., & Himmel, E. (2017b). Socioemotional skills between 12 and 30 months of age on chilean children: When do the competences of adults matter?. *Infant Behavior and*

- Development*, 49, 192-203. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.010>
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 281-291. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.281>
- Gergely, G., Fonagy, P., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10(4), 483-527. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90024-1)
- García-García, E., González, J., & Maestú-Unturbe, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 265-279. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16341/>
- Garner, P. W., & Dunsmore, J. C. (2011). Temperament and maternal discourse about internal states as predictors of toddler empathy-and aggression-related behavior. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 81-99. <https://doi.org/10.1177/1476718X10366778>
- Goffin, K. C., Kochanska, G., & Yoon, J. E. (2020). Children's theory of mind as a mechanism linking parents' mind-mindedness in infancy with children's conscience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, Article 104784. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104784>
- González, S. (2022). Antecedentes del apego, tipos y modelos operativos internos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(2), 2-15. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v39n2a2>
- Gopnik, A., Slaughter, V., & Meltzoff, A. N. (1994). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of the mind. En C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 157-182). Erlbaum.
- Gorostegui, M. E., & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992- 2003). *Psyke*, 14(1), 151-163. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012>
- Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., & Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. Artículo de revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 145-152. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>
- Hughes, C., Devine, R., & Wang, Z. (2017). Does parental mind-mindedness account for cross-cultural differences in preschoolers' Theory of Mind?. *Child Development*, 89(4), 1296-1310. <https://doi.org/10.1111/cdev.12746>
- Humber, N., & Moss, E. (2005). The relationship of preschool and age attachment to mother-child interaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), 128-141. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.1.128>
- Jessee, A., McElwain, N. L., & Booth-LaForce, C. (2016). Maternal supportive behavior, cognitive talk, and desire/emotion talk at 24 months: Distinct factors and differential antecedents. *Parenting*, 16(2), 63-86. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134988>
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2010). Early manifestations of children's theory of mind: The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment. *Infancy*, 15(3), 300-323. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00014.x>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.94.4.412>
- Longobardi, E., Spataro, P., D'Alessandro, M., & Cerutti, R. (2017). Temperament dimensions in preschool children: Links with cognitive and affective theory of mind. *Early Education and Development*, 28(4), 377-395. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1238673>

- McAlister, A., & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.009>
- McAlister, A., & Peterson, C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, 84(4), 1442-1458. <https://doi.org/10.1111/cdev.12043>
- Medina Martínez, L., Rivas García, S. M., Hidalgo Ruzzante, N., & Caracuel Romero, A. (2016). Desarrollo de la teoría de la mente en niños y niñas de educación infantil. *Reidocrea*, 5(19), 185-194. <https://doi.org/10.30827/Digibug.42569>
- Meins, E., Centifanti, L., Fernyhough, C., & Fishburn, S. (2013). Maternal mind-mindedness and children's behavioral difficulties: Mitigating the impact of low socioeconomic status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(4), 543-553. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9699-3>
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>
- Muñoz, J., De Lorenzi, M., Montoya-Rodríguez, M. M., Quiroga, L. A., Rendon, M. I., De Souza, V., Tomás, C., & Vera, M. M. (2022). Habilidades de teoría de la mente y de comprensión de verbos mentalistas en niños con desarrollo evolutivo normativo. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2444>
- Ontai, L., & Thompson, R. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00414.x>
- Padilla-Mora, M., Cerdas, A. I., Villagra, O. R., & Trias, J. F. (2009a). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058003>
- Padilla-Mora, M., Rodríguez-Villagra, O., & Fornaguera-Trías, J. (2009b). Interacciones entre el entendimiento de la falsa-creencia y el desarrollo de la habilidad verbal: diferencias entre los sexos en edad preescolar. *Interdisciplinaria*, 26(2), 317-344. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v26n2/v26n2a08.pdf>
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219>
- Perinat, A. (1984). El desarrollo social en preescolar. *Educación*, 5, 21-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.619>
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien: Théorie de l'attachement*. Odile Jacob.
- Pinto, A. A., Jiménez, R. A., Salazar, D. A., & Valenzuela, A. D. (2021). Educación parvularia en Chile y enfoque de género ¿sexismo en educación inicial?. *Revista del IICE*, (49), 123-138. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452>
- Querejeta, M., Romanazzi, M. J., & Fachal, J. (2020). Habilidades mentalistas en niños argentinos de 4 a 6 años: adaptación de una escala de desarrollo de teoría de la mente. *Interdisciplinaria*, 37(1), 77-93. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.5>
- Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Capron, C., De Pauw, S. S. W., Dias, P., Dobrea, A., Döpfner, M., Duyme, M., Eapen, V., Erol, N., Esmaeili, E. M., Ezpeleta, L., Frigerio, A., Fung, D. S. S., ... & Verhulst, F. C. (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: Parents' reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 456-467. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563472>

- Riquelme, E. H., Henríquez, C., & Álvarez, B. (2003). Relación entre estilos de apego y teoría de la mente. *Psykhé*, 12(1), 73-81. <http://publicaciones.horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20347>
- Rosso, A. M., Viterbori, P., & Scopesi, A. M. (2015). Are maternal reflective functioning and attachment security associated with preadolescent mentalization? *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01134>
- Rostan, C., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A., Vallès-Majoral, E., Esteban, M., & Serrat, E. (2014). Favorecer el desarrollo de la teoría de la mente. Efectos a corto y medio plazo de un entrenamiento en comprensión de la falsa creencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 498-529. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.965464>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124. <https://doi.org/10.1348/026151005X82848>
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación* (10.ª ed.). Episteme.
- Santelices, M. P., & Farkas, C. (2013). *Diseño, implementación y evaluación de una intervención en apego/mentalización para madres y padres de niños de 3 años que asisten a jardín infantil*. Proyecto Fondecyt N.º 1130786. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9)
- Shahacian, A., Peterson, C., Slaughter, V., & Wellman, H. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239-1247. <https://doi.org/10.1037/a0023899>
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Spencer, R., Guzmán, M., Fresno, A., & Ramos, N. (2013). Validación chilena del cuestionario de evaluación del apego romántico Experiences in Close Relationships (ECR): análisis de la validez de criterio. *Terapia Psicológica*, 31(3), 313-324. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000300006>
- Stefanović-Stanojević, T., Tošić-Radev, M., & Velikić, D. (2015). Maternal attachment and children's emotional and cognitive competences. *Psihologijske*, 24(1), 51-69. <https://hrcak.srce.hr/138410>
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x>
- Thompson, R. B., & Thornton, B. (2014). Gender and theory of mind in preschoolers' group effort: Evidence for timing differences behind children's earliest social loafing. *The Journal of Social Psychology*, 154(6), 475-479. <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.933763>
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence

- and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>
- Wei, M., Russell, D. W., Mallinckrodt, B., & Vogel, D. L. (2007). The Experiences in Close Relationship Scale (ECR)-short form: Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/00223890701268041>
- Wellman, H. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 167-187). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996652>
- Wellman, H. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-23. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>
- Wellman, H. (2017a). *La construcción de la mente: cómo se desarrolla la teoría de la mente*. Ediciones UC.
- Wellman, H. (2017b). The development of theory of mind: Historical reflections. *Child Development Perspectives*, 11(3), 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12236>
- Wellman, H., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in chinese children. *Psychological Science*, 17(12), 1075-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x>
- Wellman, H., Fang, F., & Peterson, C. (2011). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82(3), 780-792. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x>
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Westby, C., & Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362-382. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035>
- Zegarra, J., Romero, X., Cáceres, G., & Soto, M. (2014). Teoría de la mente, apego y función ejecutiva en niños de distinto nivel socioeconómico. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 16(1), 9-16. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/477>