

Apego & Aprendizaje Socio-Afectivo en la edad preescolar:  
evidencias y programas de intervención para el fomento de la  
alfabetización emocional

**Felipe Lecannelier Acevedo.**

Psicólogo Infantil.

Director Centro de Estudios Evolutivos e Intervención  
en el Niño (CEEIN), Universidad del Desarrollo.

Director del Programa de Formación de Post-grado en  
Salud Mental Infantil, Universidad del Desarrollo.

Candidato a doctor en Desarrollo Infantil,  
Universidad Autónoma de Madrid.

Especialización en investigación e intervención  
en apego infantil, University College London,  
Universidad de Minnesota y Universidad de Harvard.

Magíster en Epistemología, Universidad de Chile.

Dirección Postal: Coronel Pereira 140, dpto 116 (Las Condes).

E-mail: [flecannelier@udd.cl](mailto:flecannelier@udd.cl)

Teléfono: 56-2-2999170.

**Resumen**

La educación preescolar y escolar ha estado históricamente centrada casi exclusivamente en el fomento del desarrollo cognitivo/académico. Durante las últimas décadas, múltiples investigaciones han demostrado que lo que se conoce como Aprendizaje Socio-Emocional (ASE) es una variable igualmente importante para comprender y predecir el funcionamiento psicológico, social y académico de los niños. Del mismo modo, un proceso vital en el desarrollo infantil temprano, pero poco considerado en la educación, viene a complementar el ASA en la educación preescolar, a saber, el fomento de un apego sano entre educadoras y alumnos. En el presente artículo se revisan las actualizaciones sobre ambos conceptos (ASA y apego), las evidencias sobre su relevancia para el desarrollo del niño preescolar, y la articulación de un programa integrado de intervención y desarrollo de ambos procesos.

## **I. Introducción**

Lo que se conoce actualmente como “alfabetización emocional” constituye un gran aporte a los nuevos conocimientos que se están desarrollando sobre el aprendizaje cognitivo, la educación, la adaptación escolar, las relaciones entre pares y el rendimiento académico. En palabras simples, el proceso de alfabetización no solo comprende el aprendizaje del lenguaje escrito y hablado, sino que también existe en el niño (y en todos los seres humanos) un proceso de enseñanza del mundo emocional, tanto de los propios procesos individuales como de las relaciones afectivas con los otros. Diversos estudios han demostrado que el aprendizaje de lo emocional (Aprendizaje Socio-Emocional-ASE) constituye un factor decisivo para comprender, no solo la adaptación social al mundo escolar, también el nivel de rendimiento académico del niño (Denham & Burton, 2004; Greenberg et al., 2003). En este sentido, la edad preescolar no es solo una transición hacia la edad escolar, sino que constituye una etapa determinante para el aprendizaje de esta alfabetización. Por otra parte, la calidad de la relación de apego que la Educadora de Párvulo (EP) establece con sus alumnos constituye un espacio afectivo para la alfabetización emocional.

El presente artículo tiene como objetivo principal la articulación de estos temas con miras a promover, no solo el desarrollo cognitivo en el contexto preescolar (y escolar) sino también integrar el aprendizaje emocional y social en forma transversal en el currículo de actividades diarias y como habilidades necesarias a entrenar en la EP para estimular el desarrollo integral del niño, el cuál es considerado en la actualidad tan relevante como el funcionamiento intelectual. Este artículo parte explicando los dos conceptos centrales, a saber la formación de la relación de apego y las habilidades implicadas en el aprendizaje socio-afectivo. Posteriormente, se

articula la evidencia sobre la importancia que ambos constructos tienen para el desarrollo integral del niño. Por último, se revisan dos estrategias y programas de intervención para el fomento de ambos procesos en el contexto de la educación preescolar.

## **II. Conceptualizaciones sobre el apego y el aprendizaje socio-afectivo.**

### **-Apego: conceptualización, actualizaciones y ampliaciones.**

La Teoría del Apego ha sido considerada una de las teorías científica mas completa sobre el desarrollo de la personalidad (Thompson & Raikes, 2003). Sus planteamientos conceptuales y evidencia empírica han inundado, no solo el contexto de la psicología, sino también de la biología, antropología, y educación<sup>1</sup>. A grandes rasgos, esta teoría plantea que los seres humanos poseemos una predisposición biológica (evolutiva) para vincularnos con otros seres humanos, con el objetivo de protegernos frente al peligro, reproducirnos y mantener la progenie, explorar y aprender del ambiente circundante, y sentirnos conectados afectiva y subjetivamente con los otros (Bowlby, 1988; Cassidy & Shaver, 1999; Lecannelier, 2006 Stern, 2004). Esta predisposición se materializa en la formación de lo que se conoce como “vínculo de apego” que es un sub-tipo de vínculo afectivo que se caracteriza por ser una relación afectiva íntima, estable, continua y relativamente coherente a través del tiempo, y por sobre todo, es una relación que se forma, mantiene y desarrolla en el proceso de contener, regular y proteger cualquier tipo de dolor o stress de la persona con que se está vinculando (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969). Dadas estas características, la

---

<sup>1</sup> Dado el sinnúmero de temas, aspectos y disciplinas que aborda esta teoría, solo se desarrollarán aquellas temáticas fundamentales del vínculo de apego y su relación con la educación preescolar (para una revisión completa de la teoría del apego, ver Cassidy & Shaver, 1999, y en español Duarte & Arboleda, 2000).

relación de apego primaria y fundamental es aquella que se establece entre los padres y sus hijos. En este sentido, los estudios y reflexiones actuales plantean que para el infante humano ningún tipo de supervivencia y vida es posible si no crece en el contexto de una relación de apego con otros significativos (Lecannelier, 2002; Polan & Hofer, 1999; Simpson, 1999; Schore, 2001; Siegel, 1999; y otros). Por esta razón, la calidad del apego que se desarrolle con los padres (y otros adultos significativos) será un factor preponderante en el futuro desarrollo integral del niño. Los estudios longitudinales han mostrado de un modo claro que aquellos niños que crecen bajo el alero de un apego seguro, sensible, protector, empático, y bien regulado, suelen tener una mayor propensión a un buen desarrollo cognitivo, alta autoestima, relaciones de pares basadas en la confianza y comunicación, regulación y manejo adecuado de emociones negativas (tales como la rabia y la frustración), mejor adaptación y resolución de problemas vitales. (Kobak, Cassidy, Lyons-Ruth, & Ziv, 2006; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). En consecuencia, si bien ya es un hecho que las relaciones tempranas no determinan el futuro del niño, si constituyen un proceso de base para su desarrollo y adaptación posterior.

Desafortunadamente, muchas confusiones y simplificaciones se han generado en torno a este concepto, lo cuál ha derivado en prácticas de fomento del apego inadecuadas y/o insuficientes. De entre muchas confusiones que existen, una de ellas suele igualar la formación del apego netamente al establecimiento de un contacto afectivo con la otra persona. Por ejemplo, se asume que desarrollar un apego seguro con un niño se resume en ser cariñoso y afectivo con él. Si bien el aspecto del contacto afectivo y su cualidad positiva es muy importante, los últimos estudios y reflexiones sobre el proceso de formación y complejización de un apego sano plantean una visión un tanto más compleja (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Integrando diversas

visiones y evidencias actuales, hemos propuesto que el proceso de formación del apego sigue una serie de pasos simples, que se resumen bajo las siglas de A.M.A.R. Estas siglas corresponden a la formación de los procesos de Apego (Bowlby, 1988; Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Gergely & Watson, 1996), Mentalización (Ainsworth et al., 1978; Allen & Fonagy, 2002; Fonagy & Target, 1997; Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Oppenheim & Koren-Karie, 2002; Slade, Sadler & Mayes, 2005), Auto-mentalización (Bateman & Fonagy, 2004; Chang et al., 2008) y Regulación (Calkins & Fox, 2002; Cassidy, 1994; Chess & Thomas, 1996; Gross, 2007; Williamson & Anzalone, 2001). Estas etapas o procesos se constituirían en una operacionalización de la dinámica de formación de un apego sano, y por ende, pueden ser utilizadas para guiar una práctica de intervención concreta y sistemática (Lecannelier & Hoffmann, 2006).

Específicamente, las etapas se pueden conceptualizar de la siguiente manera:

-APEGO: esta es la primera etapa e implica lo que muchas veces se suele entender como el “apego”, es decir, el establecimiento de un vínculo afectivo positivo con el niño a través del contacto afectivo, la mirada, vocalización, y cercanía física. Subyacente a esta primera habilidad y proceso, se encuentra la capacidad básica del cuidador (sea padres, educadores, etc.) para atender al niño. Es decir, utilizar una habilidad basal de orientar la mirada y atención hacia las diversas conductas y procesos que realiza el infante.

-MENTALIZACIÓN: este es un concepto ampliamente utilizado bajo diversas perspectivas (Bartsh & Wellman, 1995; Baron-Cohen, Tager-Flushberg, & Cohen, 2000; Bogdan, 1996; Lecannelier, 2004), y que se refiere a una habilidad automática, inmediata, cotidiana y relacional para comprender, dar sentido, predecir y controlar la conducta de los otros infiriendo estados mentales. Es decir, implica la operación de atribuir que la conducta X (por ejemplo, ver una persona corriendo) es causada por el

estado mental Y (por ejemplo, corre porque tiene miedo). En el ámbito de la filosofía, se ha denominado a esta habilidad “psicología popular” debido al hecho que todos los seres humanos (exceptuando ciertas patologías genéticas, como el autismo) suelen comprender lo que otros hacen atribuyendo estados mentales de todo tipo (emociones, creencias, deseos fantasías, intenciones, etc.) (Bruner, 1996). En el marco de la teoría del apego, la mentalización es un concepto central, ya que diversos estudios han demostrado que aquellos padres que tienen la capacidad de mentalizar la conducta de sus hijos (especialmente en momentos de stress) tienen mas probabilidad de desarrollar un apego seguro, y que a su vez, estos niños suelen aprender mas y mejor esta habilidad desde temprana edad (para aplicarla a los propios padres, pero también a los amigos, hermanos, y profesores).(Fonagy, Steele, Steele, & Holder, 1997; Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Oppenheim & Koren-Karie, 2002; Slade, Sadler & Mayes, 2005).

-AUTO-MENTALIZACIÓN: es la capacidad de mentalización aplicada hacia si-mismo, pero en interacción con los niños (en momentos de stress). Es decir, implica la habilidad de inferir qué estados mentales puedo estar experimentando en el momento en que el niño está en un proceso de conducta negativa o problemática (por ejemplo, una pataleta, o una conducta agresiva). Es decir, reconocer qué emoción o pensamiento me genera el comportamiento que está expresando el niño.

-REGULACIÓN: ninguno de los tres pasos anteriores cobra sentido si el adulto no termina el proceso logrando calmar, regular, proteger o contener el stress o conducta problemática del niño. Por ende, la regulación se refiere a todas aquellas acciones que uno puede realizar para que el niño alcance un estado adecuado de conducta y experiencia. Por esta razón, la regulación es un concepto muy amplio y puede ser aplicado a niños de toda edad (por ejemplo, una regulación adecuada en un niño

preescolar es lo que actualmente se llama “guía”, y muchas veces se mal entiende como “disciplina”).

Por lo tanto, esta conceptualización de “apego como A.M.A.R” por un lado parece mas acorde a las nociones y evidencias actuales sobre la formación del apego, y por el otro, permite la operacionalización del concepto con miras a orientar la intervención (más allá de la noción de apego como contacto afectivo).

### **-Aprendizaje socio-afectivo (ASE): conceptualizaciones.**

El ASE incluye todas aquellas competencias emocionales necesarias para interactuar con los otros (y funcionar con uno mismo). Los estudios del desarrollo infantil han mostrado que los niños se van haciendo cada vez más competentes en las habilidades sociales necesarias para adaptarse el mundo relacional humano (Saarni, 1999; Eisenberg et al., 1997, Calkin & Hill, 2006). La edad preescolar parece ser una etapa fundamental en este proceso, ya que es la etapa de inicio donde las habilidades socio-emocionales empiezan a emerger, ponerse a prueba, y a complejizarse. Así, los niños preescolares pueden empezar a experimentar y expresar una serie de emociones simples y posteriormente complejas, pueden comprender las emociones en los otros, pueden regular diversas experiencias emocionales de acuerdo al contexto en el que se encuentran (y las reglas relacionales culturalmente determinadas), y pueden resolver conflictos sociales con sus pares y adultos. Por ende, el ASE es un proceso de aprendizaje social referido al desarrollo de las competencias emocionales, tales como la expresión emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional (Denham & Burton, 2004).

### **III. Evidencias sobre la relevancia del apego y el aprendizaje socio-afectivo en el mundo personal y relacional de un niño preescolar.**

La primera evidencia notable a remarcar son los resultados aportados por diferentes estudios sobre la relación de apego que las EP establecen con sus alumnos.(Howes & Smith, 1995: Howes, 1999). Considerando las características de la formación del apego, encontramos que la relación afectiva que se establece en esta díada educador/alumno, es muy similar al apego madre/padre-hijo por las siguientes razones o condiciones: 1) suele ser una relación estable, continua y relativamente coherente; 2) suele ser una relación donde el niño acude a la profesora en momentos de stress (en condiciones de un apego relativamente sano); 3) suele ser una relación donde a mayor seguridad y confort en el apego, mas motivado y capaz se sentirá el niño para aprender y explorar (por el contrario, si el apego que se establece es mas inadecuado, el niño tendrá temor de aprender y comunicar lo aprendido); 4) como veremos mas adelante, la relación de apego de las EP con sus alumnos es también un indicador muy importante del futuro desarrollo y adaptación del niño; 5) es una relación en donde el tipo de apego que se desarrolle entre la EP y el niño va a influir en el modo como ambos se comportarán y se percibirán mutuamente; 6) por último, es un tipo de relación en donde la calidad y tipo de apego que se establezca va depender del niño y su historia de apego, de la EP y su propia historia de apego, y de las capacidad de A.M.A.R de los profesionales a cargo del alumno.

Otros hallazgos encontrados en esta línea han mostrado que incluso el tipo y calidad de apego que una EP puede desarrollar con los niños puede diferir entre un 30-55% con el tipo y calidad de apego que el niño/a ha establecido con sus padres (Howes, Rodning, Galuzzo, & Myers, 1988). Esto implica que aunque los padres han desarrollado un

apego seguro con su hijo, la EP puede imponer un estilo inadecuado con el mismo, y viceversa. En este sentido, se ha demostrado que si un niño ha desarrollado un apego inseguro con sus padres, las EP tienen el potencial de revertir (y configurarse como un factor protector) una parte importante de esto, y por ende, el niño se relaciona de modo más positivo con sus pares desarrollando mayor competencia socio-emocional (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Por último, en otra línea de evidencias, se ha comprobado que la calidad del apego del niño con las EP suele estar relacionado a una conducta empática y pro-social en la sala de clases, a mostrar menor irritabilidad y aislamiento en la sala de clases, y a desarrollar mayor competencia para regular conflictos interpersonales (Mitchell-Copeland, Denham, & DeMulder, 1997).

Todos estos estudios representan hallazgos extremadamente relevantes (y probablemente muy poco conocida por las personas encargadas de la educación preescolar en Chile): la educación preescolar puede ser una ventana de oportunidades o de riesgo para el desarrollo y adaptación presente y futura del niño, la cuál solo se puede promover a través del establecimiento de relaciones de apego seguras entre las profesionales y sus alumnos. De esto se desprende, en consideración al poder e importancia que las educadoras tienen sobre el funcionamiento adaptativo del niño, los temas relacionados al apego y el aprendizaje socio-afectivo deberían ser más que una declaración de intenciones en los programas curriculares, y en consecuencia ser parte integral de la formación y acción de los mismos (aspecto todavía muy lejano, no solo en Chile, sino también en varios países desarrollados del hemisferio norte).

Las evidencias sobre los efectos determinantes que el ASE tiene sobre el desarrollo del niño preescolar son claras y consensuales: aquellos niños que suelen expresar preferentemente emociones positivas tienen mejores amigos y son más aceptados por los pares y profesores, mientras que aquellos que experimentan y expresan más

emociones negativas, suelen ser mas rechazados, aislados y tristes (Denham, 1986; Eisenberg et al., 1997). Los niños que tienen una adecuada comprensión de las emociones de los otros suelen desarrollar relaciones mas sanas con sus pares, se comunican mejor, resuelven los conflictos sociales de un modo mas apropiado, ayudan mas a los otros, y son calificados por los pares y profesores como mas “agradables y queribles” (Denham, 1986; Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002). Los estudios de regulación emocional en la infancia se han convertido en una de las principales áreas de la psicología del desarrollo (Calkins & Hill, 2006; Philippot & Feldman, 2004; Gross, 2006). Los niños que tienen dificultades para regular sus emociones negativas (sub-regulación) suelen presentar lo que se conoce como síntomas externalizantes (trastorno de conducta, agresión, descontrol de la rabia, matonaje, y otros). En cambio, los niños que sobre-regulan (sobre-inhíben) sus emociones tienden hacia los trastornos internalizantes (depresión, tristeza, ansiedad, y problemas psicosomáticos) (Eisenberg, Spinrad, & Smith, 2004; Calkin & Hill, 2006). En general, aquellos niños que tienen dificultades para expresar, comunicar, comprender y regular sus emociones están en un riesgo importante para un funcionamiento adaptativo, ya no solo en la edad preescolar (que es el momento donde está mas permeables al aprendizaje y ejercicio de estas habilidades), sino también para la edad escolar, adolescencia y edad adulta (Denham & Burton, 2004). Por lo tanto, no desarrollar esta habilidad socio-emocional acarrea dificultades psicológicas y sociales tan o más graves que presentar problemas de desarrollo intelectual.

#### **IV. Algunos programas y estrategias de intervención en A.M.A.R y ASE.**

En el año 1997, Wang, Haertel, and Walberg revisaron el contenido de 179 capítulos de libros, 91 revisiones de estudios, y 61 estudios empíricos, para analizar cuáles eran los factores más importantes que afectaban el aprendizaje académico. De las 11 categorías más importantes, 8 pertenecían a aspectos del ASE, concluyendo que “las intervenciones directas en los determinantes psicológicos del aprendizaje promete ser el camino más efectivo para provocar mejoras en el aprendizaje académico” (Wang et al., 1997, pp. 210). Desafortunadamente, estas y otras revisiones (ver Greenberg et al., 2003) sobre el mismo tema no han modificado el hecho de que el foco de la enseñanza y las intervenciones educativas sigan centradas exclusivamente en el desarrollo intelectual.

En el caso de la edad preescolar, la evidencia es más significativa a la hora de considerar reformas curriculares hacia el ASE: los niños que entran al kindergarten con mejor ASE, no solo tienen mayor probabilidad de adaptación social en la edad preescolar, sino también predice el rendimiento académico en la edad escolar (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Es más, las variables relacionadas al ASE en la edad preescolar, tales como las interacciones positivas con pares y profesores, comprensión y regulación emocional, habilidades sociales, y no ser rechazado por pares, son los principales predictores del rendimiento académico en la edad escolar, aún cuando se controlan variables netamente académicas (como el coeficiente intelectual, desarrollo del lenguaje, horas de estudio, etc.) (Howes & Smith, 1995).

Entonces, la urgencia de implementar programas orientados al fomento del apego y del ASE no solo se convierte en una tarea necesaria para la adaptación socio-afectiva de los niños, sino que posibilita potenciar el rendimiento académico en los escolares. Sin embargo, y tal como ya se ha remarcado en esta reflexión, estas consideraciones no parece ser la tendencia, a pesar de la indiscutible evidencia empírica que lo respalda.

Durante los últimos años, el Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN, ex Unidad de Intervención Temprana) de la Universidad del Desarrollo ha creado, implementado y evaluado una serie de intervenciones para el fomento del apego y el desarrollo socio-afectivo durante la infancia temprana (Lecannelier & Hoffmann, 2007; Lecannelier, 2007; Lecannelier et al., 2006; Lecannelier et al., 2006). En la actualidad, el foco de las intervenciones se han extendido hacia la edad preescolar y su contexto de mayor probabilidad de cambio: la educación preescolar.

A grandes rasgos, el Programa de Intervención del Fomento del Apego y el ASE se sub-divide en dos partes:

- 1.- Programa de Fomento del apego en la educación preescolar (AMAR-Educacional): es una intervención contenida en un manual que tiene como objetivo desarrollar conocimientos, competencias y habilidades para desarrollar Apego, Mentalización, Auto-mentalización y Regulación en los profesionales que trabajan con niños en el contexto de la educación preescolar. El programa tiene el formato de una capacitación que se continúa posteriormente a través del uso de tareas y ejercicios. Además de poseer un valor agregado en si mismo, es considerado también como una plataforma para el siguiente programa. Es decir, dada la escasa consideración que los currículos actuales en educación inicial dan a los temas del apego y el ASE (con excesiva preponderancia hacia lo cognitivo y lingüístico) es importante partir desarrollando las competencias necesarias en formación del apego, para pasar posteriormente a desarrollar las estrategias en ASE en los niños. Sin el desarrollo de una conciencia sobre la importancia del apego como factor determinante en el rol de la educadora, es difícil que posteriores implementaciones en los niños puedan resultar.
- 2.- Programa PATH Preescolar (Promoting Alternative Thinking-Promoviendo Pensamiento Alternativo): el programa PATH es un programa de intervención curricular

mundialmente conocido y reconocido como una de las 10 intervenciones más efectivas para promover las competencias sociales y emocionales, y prevenir y/o reducir problemas conductuales y emocionales en la edad preescolar. Más específicamente, el programa comprende 44 lecciones divididas en 9 unidades que se aplican durante un número determinado (y reducido) de horas a la semana, idealmente durante 1 año (se pueden aplicar lecciones reducidas dependiendo de las necesidades y realidades de cada colegio o jardín infantil) (Domitrovich, Greenberg, Kushé, & Cortés 2001). Los procesos que se enseñan en las 9 unidades son: autorregulación, autoestima positiva, conciencia y comprensión emocional, comprensión de los estados afectivos de los otros y uno mismo, responsabilidad y desarrollo de un clima escolar positivo, y habilidades de resolución de problemas sociales. Como es evidente, este programa ya está destinado directamente al ASE.

Por lo tanto, se considera que la integración de ambos programas permite implementar un conjunto de estrategias completas y coherentes que posibilitan por un lado, el fomento del apego en las EP, y por el otro, el ASE en los niños.

## **V. Conclusión**

La consideración del ámbito socio-afectivo no implica en absoluto la negación y exclusión del ámbito cognitivo/intelectual. En la actualidad todos los contenidos curriculares en educación escolar y preescolar suelen focalizarse en lo segundo. Sin embargo, la contundente evidencia que apoya los procesos socio-afectivos como determinantes, no solo para la adaptación y el funcionamiento social del niño, sino también de su rendimiento académico, obliga por la realización de algunos cambios en la educación preescolar y el rol de las educadoras. El potencial de cambio que ellas pueden ejercer bajo el alero de la formación de un apego sano con sus alumnos es

incalculable. Pero el apego no se forma espontáneamente en todas las personas, sino que debe ser formado, capacitado y comprendido, especialmente desde el punto de vista de la formación profesional. Por lo tanto, considero que la inclusión del apego y el ASE como parte integral de la formación profesional en educación preescolar reformula el rol e importancia de las EP, les da una preponderancia mucho mayor en el desarrollo del niño, y las posiciona como uno de los profesionales con mayor potencialidad para el cambio positivo en sus vidas.

## VI. Bibliografía.

- Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. En B.M. Caldwell, y H.N. Ricciuti (eds), *Review of child development research Vol.3. Child development and social policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S.(1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, J., & Fonagy, P. (2002). The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy. Technical Report No. 02-0048. Topeka, KS: The Menninger Clinic, Research Department.
- Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateman, A.W., & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*, 18(1), 36-51.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogdan, R. (1997). *Interpreting minds*. MIT Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brazelton, T.B, Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. En M. Lewis y L.A. Rosenblum (eds), *The effects of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Calkins, S.D., & Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calkins, S.D., & Hill, A. (2006). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. En J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation (pp.229-248)*. The Guilford Press.
- Cassidy, J.(1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationship. En N.A. Fox (ed), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monograph of the Society for Research in Child Development, 59(2-3, Serial No. 240), 192-207.

- Cassidy, J., y Shaver, P. (eds) (1999). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford Press.
- Chang, V.Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., Gill, M., Burke, A., & Koopman, Ch. (2004). The effects of mindfulness based stress reduction program on stress, mindfulness self efficacy, and positive states of mind. *Stress & Health*.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament in clinical practice*. The Guilford Press.
- Denham, S.A (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S.A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.
- Denham, S.A., & Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kushé, C., & Cortés, R. (2001). *The PATH Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies, Preschool*. University Park: Pennsylvania State University.
- Duarte, J.C., & Arboleda, R.C. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Alianza Editorial.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Mask, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Smith, C.L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. En P. Philippot, & R.S. Feldman (Eds), *The regulation of emotion (pp. 277-306)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M., & Holder, J. (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 14: 31-40.
- Fonagy, P. y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Other Press, New York.
- Gergely, G., Watson, J.S. (1996), The social biofeedback theory of parental affect-mirroring. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181-1212.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emocional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 6/7, 466-474.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, 264.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzo, D.C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationship with mother and caregiver [Special Issue on infant day care]. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 403-441.

- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy & Ph. Shaver (eds), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp.671-687). Guilford Press.
- Kobak, R., Cassidy, J., Lyons-Ruth, K., & Ziv, Y. (2006). Attachment, stress, and psychopathology: A developmental pathways model. En D. Cicchetti & D.J. Cohen (eds), *Handbook of developmental psychopathology. Theory and method* (pp. 333-369). 2<sup>nd</sup> edition. Wiley & Sons.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lecannelier, F. (2002). El legado de los vínculos temprano: Apego y autorregulación. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, vol.19, n°2, 191-201.
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, Vol.22, N°1, 61-67.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. La influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo y la salud mental. Parte I*. Editorial LOM.
- Lecannelier, F. (2007). Intervención temprana basada en el apego: Teoría & Evidencia. En M. Bauer, E. González, E. Sassón, A. de Perkal, A. Cortí (Eds), *Resiliencia y vida cotidiana*. Psicolibros.
- Lecannelier, F., Hoffmann, M., Undurraga, V. & Olivares, A.M. (2006). Manual de Estimulación Socio-Afectiva. Documento publicado por el SENAME.
- Lecannelier, F., Undurraga, V., Olivares, A.M., Hoffmann, M., & Goldstein, N. (2006). Study of the therapeutic effects of two attachment-based intervention modalities with infants in Chile. Poster presentado en el X World Congress of Infant Mental Health, Paris.
- Lecannelier, F., & Hoffmann, M. (2007). A.M.A.R. Manual de intervención vincular domiciliaria para padres adoptivos y sus hijos entre 12 y 40 meses. Documento no publicado.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers` comments on infants` mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.42, No. 5, 637-648.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., & DeMulder, E. (1997). Child-teacher attachment and social competence. *Early Education & Development*, 8, 27-39.
- Oppenheim, D., & Koren-Karie, N. (2002). Mothers` insightfulness regarding their children`s internal worlds: the capacity underlying secure child-mother relationship. *Infant Mental Health Journal*, vol.23, n° 6, 593-605.
- Philippot, P., & Feldman, R.S. (2004). *The regulation of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Polan, J. H., & Hofer, M. A. (1999). Psychobiological origins of infant attachment and separation responses. En J. Cassidy & Ph.R. Shaver (eds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *Children`s emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D.J (1999). *The Developing Mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Guilford Press.
- Simpson, J.A. (1999). Attachment theory in modern evolutionary perspective. En S. Cassidy y Ph. Shaver (eds), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford Press.
- Schore, A.N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, vol.22 (1-2), pp.7-66.

- Slade, A., Sadler, L.S. & Mayes, L. (2005). Minding the baby: enhancing parental reflective function in nursing/mental health home visiting program. En L.J Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, M.T. & Greenberg, M.T (eds), *Enhancing early attachments. Theory, research, and policy*. Guilford Press.
- Sroufe, A.L., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. Norton & Company.
- Thompson, R.A., & Raikes, H.A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology*, 15, 691-718.
- Williamson, G.G. & Anzalone, M.E. (2001). *Sensory integration and self-regulation in infants and toddlers: helping very young children interact with their environment*. Zero to Three.