

**PATRONES RELACIONALES Y MENTALIZACIÓN EN MAESTROS DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CALI**

MARIA PAULA ARIZABALETA CABAL

ÁNGELA MARÍA GARCÉS VILLEGAS

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PSICOLOGÍA
2021**

**PATRONES RELACIONALES Y MENTALIZACIÓN EN MAESTROS DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CALI**

MARIA PAULA ARIZABALETA CABAL

ÁNGELA MARÍA GARCÉS VILLEGAS

Trabajo de grado

Presentado como requisito parcial para optar al título de psicóloga.

Directora de trabajo de grado

ANA CRISTINA GÓMEZ ARANGO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PSICOLOGÍA**

2021

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a la profesora Ana Cristina Gómez Arango por su acompañamiento y apoyo durante este proceso. Igualmente, agradecemos al doctor Gustavo Lanza Castelli por su aporte teórico y metodológico, como referente de la presente investigación y por atender a nuestras inquietudes. Finalmente, a los tres maestros que voluntariamente decidieron participar de este estudio, brindando su tiempo y disposición para la realización del mismo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
MÉTODO	30
Diseño	30
Participantes	31
Categorías de análisis	32
Instrumento	33
Análisis de datos	34
Procedimiento	35
Consideraciones éticas	37
RESULTADOS	39
DISCUSIÓN	55
REFERENCIAS	68

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis

Tabla 2. Características sociodemográficas de los maestros

Tabla 3. Resultados del patrón relacional de los maestros

Tabla 4. Evaluación de la mentalización de los maestros

Tabla 5. Vinculación de patrones relacionales y mentalización de los maestros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de Modelo Integrativo (Lanza Castelli, 2016a) adaptado para la investigación

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Guía de preguntas y rejilla de calificación MEMCI
- Anexo 2. Consentimiento informado
- Anexo 3. Tablas para organizar la información
- Anexo 4. Patrón relacional del participante A
- Anexo 5. Puntuación de la mentalización del participante A
- Anexo 6. Matriz de análisis temático por categorías del participante A
- Anexo 7. Patrón relacional de la participante B
- Anexo 8. Puntuación de la mentalización de la participante B
- Anexo 9. Matriz de análisis temático por categorías de la participante B
- Anexo 10. Patrón relacional de la participante C
- Anexo 11. Puntuación de la mentalización de la participante C
- Anexo 12. Matriz de análisis temático por categorías de la participante C

RESUMEN

Esta investigación cualitativa con diseño de estudio de casos múltiples, se propuso caracterizar el patrón relacional y la mentalización de tres maestros de la ciudad de Cali en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento. Caracterizamos el patrón relacional y evaluamos la mentalización a partir de episodios de relación de valencia positiva y negativa con una persona significativa y con el estudiante, haciendo uso del instrumento del Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI) propuesto por Lanza Castelli (2016a). Se concluye que los patrones fueron diferentes en todos los participantes; en A el patrón relacional está centrado en el control y en el reconocimiento que recibe del objeto en la interacción, en B la preocupación es vincularse o conectarse con el otro y en M el énfasis está puesto en la reflexión y el apoyo. En todos los casos, se relacionan con la forma en la que se vinculan con el estudiante; A asume como un aspecto fundamental de su función el establecer la norma y velar por que la cumplan, C lo hace desde una función de contención y apoyo y B se identifica y se diferencia como par. Los tres maestros se ubican en un nivel de mentalización simple, no obstante, C se acerca a un nivel común. Se resalta la importancia de brindar espacios en los cuales los educadores puedan reflexionar sobre sus propias experiencias afectivas.

PALABRAS CLAVE. Patrón relacional/vincular; mentalización; maestros; relación profesor-alumno; estudiante.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace del reconocimiento de la importancia de los estados emocionales y afectivos asociados a la salud mental de los maestros porque pueden tener una influencia significativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Britzman y Pitt, 1996; De la Cruz y Herreros, 2017; Gómez y Mesa, 2015; Nixon, 2013; Osborne, Salzberger-Wittenberg y Williams, 1999). Además de las funciones principales del docente, las cuales están estrechamente relacionadas con la enseñanza de contenidos curriculares; los maestros se enfrentan a un reto en términos de exigencias emocionales asociadas a las características de los estudiantes y las dificultades que se presentan en sus interacciones con ellos.

A nivel internacional, el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social del Gobierno de España (2019) expone que algunas situaciones a las que se enfrentan los profesores son la indisciplina en el aula de clase, la poca valoración social de la profesión docente y la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia, pues se espera que los profesores asuman deberes que le corresponden a los cuidadores primarios. De igual modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005) establece que el abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar son factores que influyen de manera significativa en la labor docente en países como Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Asimismo, a nivel nacional, el Ministerio del Trabajo de Colombia (2016) manifiesta que el docente se enfrenta a diversas características sociales y culturales de los estudiantes, casos de maltrato, agresión, consumo de sustancias psicoactivas, matoneo, conductas suicidas, exigencias de padres de familia y estudiantes con bajo rendimiento académico o dificultades en los procesos de aprendizaje.

Este panorama representa un desafío en términos emocionales para el maestro en la medida en que requiere un espacio para elaborar los sentimientos y reacciones ante estas situaciones, y genera un interrogante frente a los recursos con los que cuentan para lidiar con estas dificultades. No obstante, es común que, en el contexto educativo, se haga un mayor énfasis en los procesos de fortalecimiento académico, curricular y didáctico, dejando a un lado la relevancia de las dimensiones relacionales, afectivas y emocionales de las personas, especialmente de los profesores (Naranjo, 2007).

En Colombia, de acuerdo con la Segunda Encuesta Nacional de Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo en el Sistema General de Riesgos Laborales realizado por el Ministerio del Trabajo de Colombia (2013), el 47,65% de las personas manifestaron tener la necesidad de esconder sus propias emociones en el trabajo. En este punto, vale la pena resaltar que la dimensión emocional se encuentra en estrecha relación con la salud mental de las personas. Por ello, a continuación, se presentan datos que evidencian la influencia de estas demandas emocionales en las dificultades de salud mental que pueden presentar los maestros. Fernández (2014) realiza una panorámica general de salud mental docente y resalta que esta se encuentra amenazada debido a múltiples causas como la sobrecarga del trabajo, el desprestigio social, los conflictos interpersonales, entre otras circunstancias. A su vez, expone que en España el 30% de los profesores, ha sido diagnosticado con alguna dificultad mental, las más frecuentes son: el síndrome de estrés, la enfermedad depresiva, las reacciones de ansiedad, los fenómenos fóbicos y los trastornos psicossomáticos.

De igual modo, la UNESCO (2005), destaca que países latinoamericanos como Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, presentan un alto porcentaje de docentes con depresión, estrés, insomnio, angustia y/o dificultades en la concentración. Igualmente, el índice de cansancio emocional es el que más destaca en la evaluación del síndrome de Burnout. En Colombia, múltiples investigaciones (Bermúdez, Noy y Riaño, 2018; Berthel, Martínez y Vergara, 2017; Marengo y Ávila, 2016) han evidenciado la prevalencia del estrés, problemas de salud mental y síndrome de Burnout en docentes de instituciones educativas. A nivel local, un estudio realizado por Guevara, Sánchez y Parra (2018) en 44 docentes (primaria y secundaria) evidencia que el 29,5% de los evaluados constituyen casos de salud mental y que las alteraciones más frecuentes fueron: síntomas somáticos (9,1%), perturbación del sueño (4,5%), ansiedad y depresión severa (2,3%).

Teniendo en cuenta las implicaciones de las demandas emocionales del docente en contextos educativos y cómo estas influyen en su bienestar y salud mental, diversos estudios han planteado la necesidad de crear espacios de reflexión, capacitación y apoyo a los profesores con el fin de que puedan hablar sobre sus propias emociones, así como brindarles herramientas para la gestionarlas (Bak, 2013; De la Cruz y Herreros, 2017; Díaz, 2007; Gómez y Mesa, 2013; Slater, Veach y Li, 2013; Twemlow, Fonagy, Sacco, Vernberg y Malcom, 2011; Taubner y Curth, 2013; Valle, *et al.*, 2016). El maestro a través de la relación

con sus alumnos les ofrece, además de los conocimientos, la oportunidad de descubrir nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con los demás (Osborne et al., 1999). Si se tiene en cuenta la importancia que tiene la relación que construye el maestro con sus alumnos es clara la relevancia que tienen; por una parte, la capacidad que este tenga de ponerse en contacto con su experiencia emocional y con la de sus alumnos; y, por otra, la implementación de estrategias orientadas a apoyarlos para contener, entender y atender las dificultades que se presentan con sus alumnos. Frente a esto, surge la necesidad de brindar soporte a los docentes a fin de que puedan gestionar adecuadamente sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Diversas investigaciones han dado cuenta de factores tales como los patrones vinculares o relacionales, la importancia del rol del maestro en el vínculo que construye con sus estudiantes y, la capacidad de mentalización, especialmente de los profesores. En este orden de ideas, se presentarán los estudios referentes a dichos factores para el desarrollo de la presente investigación.

Así pues, los patrones vinculares o relacionales serán entendidos bajo la conceptualización de Luborsky y Crits-Christoph (1998) quienes dan cuenta de tres vectores que constituyen toda interacción humana, los cuales son: el deseo del sujeto (D), la respuesta del otro (RO) y la reacción del sujeto (RS) frente a dicha respuesta. Estos patrones vinculares están mediados por la realidad psíquica de las personas y, la forma en que los conflictos inciden en dicha interacción interpersonal (Lanza Castelli, 2017). Algunos instrumentos utilizados ampliamente para dar cuenta de los patrones vinculares, son el “Core Conflictual Relationship Theme” o CCRT, para la comprensión de la problemática interpersonal (Luborsky y Crits-Christoph, 1998) y el “Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal” o MEMCI (Lanza Castelli, 2016a); éstos han sido empleados en mayor medida en el campo clínico para el abordaje psicoterapéutico.

Así pues, Van Nieuwenhove, Truijens, Meganck, Cornelis y Desmet (2019) realizaron una investigación cualitativa en Ghent, Bélgica, desarrollada a partir de un estudio de caso de una mujer de 26 años, diagnosticada con desorden depresivo mayor, cuyo historial daba cuenta de abuso físico y psicológico por parte de su padre. El estudio tuvo como objetivo proveer una comprensión de los patrones vinculares de ésta y sus cambios durante un proceso de psicoterapia de expresión y soporte. A través del instrumento CCRT se evidenció que, al principio del proceso terapéutico, la paciente no se expresaba con seguridad, porque percibía

a los demás como críticos y como personas que la iban a rechazar. Este patrón vincular se originó en sus relaciones infantiles primarias (traumáticas) y se repetía en relaciones adultas. Conforme el proceso fue avanzando, la paciente comenzó a sentirse más segura de sí misma en las interacciones.

De igual modo, una investigación cuantitativa y correlacional realizada en Stockbridge, Estados Unidos, por Drapeau y Perry (2004), tuvo como objetivo examinar correlaciones a largo plazo entre el trauma en la infancia y el funcionamiento interpersonal del adulto en 119 sujetos del estudio “Austen Riggs Follow-along”. Los autores hicieron uso del método “Traumatic Antecedent Interview” para evaluar 10 tipos de trauma infantil: abuso físico, abuso sexual, presenciar violencia, negligencia física, negligencia emocional, separaciones significativas, pérdidas, caos doméstico, abuso verbal y discordia parental. A su vez, hicieron uso del CCRT para evaluar los patrones interpersonales en la adultez. Los resultados indicaron que el deseo de ser lastimado y la percepción del otro como estricto y severo, predominó en participantes que reportaron abuso físico infantil. También, aquellos sujetos que habían experimentado separaciones significativas durante la infancia se sentían inseguros en situaciones interpersonales durante la adultez, mientras que, los participantes que habían tenido cuidadores confiables tenían menos necesidad de amor. En este sentido, los autores concluyen que la internalización de eventos traumáticos en la infancia afecta los deseos, comportamientos, pensamientos y afectos, lo cual puede desempeñar un rol a largo plazo en las relaciones interpersonales.

Otras investigaciones también han concluido que síntomas que se expresan en las relaciones interpersonales adultas, muestran conexión con eventos traumáticos y afectos relacionados con la infancia, tal como el estudio de carácter cualitativo, realizado por Reiff, Castille, Muenzenmaier y Link (2012) en la Universidad de Columbia; en el cual se exploraron asociaciones entre el abuso infantil y el contenido de síntomas psicóticos en la adultez. Los participantes fueron 30 sujetos seleccionados de pacientes que asistían a instituciones psiquiátricas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, y consistió en el uso de entrevistas estandarizadas y cuestionarios abiertos (Histories of physical and sexual abuse questionnaire) para acceder a historias de abuso infantil y vislumbrar contenidos de alucinaciones y delirios. Los resultados indican patrones congruentes de interacción entre las descripciones de trauma y los síntomas psicóticos en los participantes. Los autores

recomiendan escuchar las narraciones de la vida de las personas para explorar estas asociaciones entre experiencias infantiles y formación del síntoma.

Como fue observado anteriormente, la investigación acerca de patrones relacionales a través del CCRT ha hecho un énfasis en la forma en cómo las experiencias vividas en la infancia han influido significativamente en los conflictos interpersonales actuales. Sumado a lo anterior, autores como Lanza Castelli (2017) proponen indagar el modo en que el conflicto intrapsíquico se pone en escena en la relación interpersonal, a través de la exploración de situaciones relacionales que las personas viven en la actualidad y el modo en que la capacidad de mentalización media el despliegue o no del conflicto en el vínculo con otros. En este sentido, la mentalización puede ser entendida como la capacidad de comprensión del comportamiento, tanto propio como el de los demás, en términos de estados mentales (Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002).

A partir de un caso de psicoterapia, Lanza Castelli y Bilbao (2019) demuestran la estrecha relación entre una situación conflictiva actual que una paciente estaba viviendo con su pareja y, el modo egocéntrico-autocentrado de su funcionamiento mental. Esto quiere decir que, el sentimiento propio de “poca cosa” y “era como si yo no existía” que ésta manifestaba, en referencia a su dinámica de pareja, era el resultado de las proyecciones de un objeto interno al que no le importaba lo que ella sentía, y que no la percibía. Estos autores conjeturan que esto se debía a una inadecuada narcisización por parte de su objeto materno. Se evidencia que cuando no existe una puesta en juego de la capacidad de mentalizar, los conflictos intrapsíquicos se despliegan en las relaciones problemáticas con otros.

A pesar de que la investigación de patrones relacionales conflictivos a través del método CCRT se ha enmarcado en el campo clínico, otros estudios se han aproximado a esta dimensión desde diversos campos de aplicación, tal y como la investigación cualitativa realizada por Stirn, Overbeck y Pokorny (2005), en la Universidad de Goethe en Frankfurt, Alemania; cuyo objetivo fue analizar, mediante el CCRT, dos obras literarias escritas por autoras diagnosticadas con anorexia nerviosa para demostrar que las novelas pueden dar cuenta de patrones vinculares conflictivos. De este modo, a partir del análisis de episodios de relación se evidenciaron patrones vinculares poco adaptativos expresados de manera consciente e inconsciente en el curso de los relatos. Por esto, los investigadores proponen

que el método CCRT puede ser ajustado y utilizado en otros contextos, por fuera de las sesiones de psicoterapia.

Si se tiene en cuenta que las experiencias tempranas determinan los patrones relacionales que se manifiestan en el adulto, y el hecho de que estos inciden en el vínculo que construye el docente con los alumnos (Osborne, et al., 1999), resulta relevante hacerse preguntas en torno a la realidad psíquica del maestro y a su experiencia emocional en el vínculo con sus estudiantes. Osborne, et al. (1999) establecen que es importante examinar los aspectos transferenciales de los docentes en relación con los estudiantes. Estas experiencias transferenciales, se refieren a las ideas, actitudes y expectativas preconcebidas que los docentes traen a la relación con sus estudiantes, las cuales corresponden a la imagen interna que han construido del mundo y de las relaciones; involucran aspectos como sus propios deseos o temores infantiles, las representaciones mentales que tienen del adulto y la naturaleza del vínculo entre adultos y niños (por ejemplo, adultos frustrantes, humillantes o protectores, cuidadores). Esta imagen interna (patrones relacionales) que tienen los profesores, del mundo y de las relaciones, es el resultado de una construcción que han hecho de experiencias, tanto internas como externas, lo cual influye en el modo en que perciben, interpretan y reaccionan ante una situación con sus estudiantes. En este sentido, se resalta la importancia del reconocimiento, análisis y comprensión de los patrones relacionales que prevalecen en las interacciones generadas en el contexto educativo, específicamente en aquellos vínculos entre los docentes y sus estudiantes (Cherrington y Loveridge, 2014; Claesnees *et al.*, 2016; De la Cruz y Herreros, 2017; Díaz, 2007; Gómez y Mesa, 2015; Gottfried, 2012; Slater et al, 2013).

De esta forma, la investigación de carácter cualitativo realizada por Gómez y Mesa (2015) en 10 mujeres que participaron de un programa para ser maestras de primera infancia, en una institución educativa pública de Cali, Colombia; tuvo como objetivo la construcción de metáforas con las que pudieran expresar emociones asociadas a recuerdos infantiles de su vida escolar con sus maestros, así como también, la explicación de posibles experiencias subjetivas de dichos recuerdos. Se encontró que prevalecen características anales agresivas en las relaciones con los objetos internos, correspondientes a una etapa preedípica del desarrollo, lo cual se encuentra vinculado con aspectos fundamentales en la educación infantil; el control y la norma. Se evidenció que los objetos predominantes fueron

representantes maternos de quienes esperaban reconocimiento y valoración, la necesidad de sentirse queridas y especiales, así como también, de ocupar un lugar en la mente de estas figuras de autoridad (padres y maestras). Así pues, se concluye que los valores e identificaciones del maestro son aún más importantes que sus conocimientos en prácticas pedagógicas, por lo que estas autoras exponen que el maestro juega un papel fundamental en el desarrollo socioemocional y la salud mental del estudiante.

En esta misma línea, un estudio de carácter cualitativo realizada por Gottfried (2012) en Chicago, Estados Unidos; tuvo como objetivo indagar acerca de la presencia de experiencias transferenciales en el contexto de la relación maestro-estudiante. Estas experiencias transferenciales, se refieren a las ideas, actitudes y expectativas preconcebidas que los docentes traen a la relación con sus estudiantes, las cuales corresponden a dicha imagen interna que han construido del mundo y de las relaciones (Osborne, et al., 1999). En este estudio, participaron 5 profesores de primaria de colegios privados o públicos de la ciudad. El investigador hizo uso de entrevistas semiestructuradas para indagar acerca de experiencias pasadas que pudieran tener un rol significativo en las experiencias transferenciales vividas en el presente. Se encontró que las relaciones pasadas que los participantes tuvieron con profesores, pares y familia combinadas con las experiencias actuales, producen el fenómeno transferencial maestro-estudiante y afectan el vínculo actual con sus estudiantes. De igual modo, se evidenció que los maestros experimentan transferencias de tipo parental, poniéndose en el lugar de cuidadores, así como también, de tipo exitoso, lo que significa que sienten satisfacción cuando sus estudiantes obtienen un buen rendimiento académico. El estudio presenta una limitación, la cual se justifica en que la entrevista indaga acerca de algunas de las experiencias pasadas del maestro y no brinda una apertura para el surgimiento de otras vivencias que puedan influir en el vínculo transferencial maestro-estudiante, por lo cual se ha considerado indagar acerca de situaciones actuales que tengan una influencia en la relación vincular entre docentes y sus alumnos.

Asimismo, a través de una metodología narrativa, un estudio cualitativo realizado en Ankara, Turquía por Altan y Lane (2018), tuvo como objetivo explorar la influencia de las experiencias de vida significativas de 5 profesores de escuelas privadas. Los resultados indicaron que las experiencias significativas de los maestros se relacionan con los ambientes de aprendizaje y los atributos personales que adquirieron a lo largo de sus vidas y que estas

experiencias pasadas sí tienen una influencia sobre la disposición de los profesores y su forma de enseñanza. Se concluye que, las experiencias significativas de vida de los profesores y sus disposiciones influyen el proceso de enseñanza y el vínculo que construyen con sus estudiantes; a su vez, sus historias personales proveen recursos claves para el desarrollo de programas de educación de maestros.

Otra investigación cualitativa realizada en Minnesota, Estados Unidos por Slater, et al. (2013), tuvo como objetivo explorar la contratransferencia de 14 maestros universitarios. Cabe resaltar que, en el psicoanálisis Laplanche y Pontalis (2004) definen el concepto de contratransferencia como “el conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente al analizado y, especialmente, frente a la transferencia de este” (p. 84); en este caso, las reacciones inconscientes del maestro frente al estudiante.

En este estudio, mediante entrevistas semiestructuradas, los profesores dieron cuenta de diferentes experiencias contratransferenciales vividas con sus alumnos, las cuales hacen alusión a dichas reacciones inconscientes del maestro frente a la interacción con sus estudiantes. Las respuestas emocionales incluyen sentimientos tanto negativos como positivos, que en algunos momentos, son intensos y desproporcionados. Estos surgen frente a situaciones tales como el discurso de los estudiantes, temas de discusión, características de los alumnos o sus comportamientos que son percibidos como manipulativos o disruptivos por parte de los maestros, quienes responden de manera crítica o identificativa. Por tal motivo, tanto los profesores como los investigadores concluyen que es necesario apoyo, entrenamiento o capacitación en relación con el manejo de reacciones contratransferenciales que los docentes experimentan en la relación con sus estudiantes con el fin de poder pensar las emociones en el salón de clase y mejorar el vínculo con los alumnos.

Las investigaciones que hacen referencia al vínculo entre maestros y sus estudiantes concuerdan en que es importante promover espacios para la reflexión y comprensión de emociones y sentimientos que surgen en las interacciones dentro del aula (Altan y Lane, 2018; Slater, et al., 2013). De igual modo, algunas investigaciones establecen que la calidad de las relaciones entre estudiantes y maestros es importante para el bienestar de los docentes en las escuelas, y a su vez, estas relaciones están mediadas por los esquemas o representaciones que los maestros hacen de sus alumnos. Así pues, el proyecto de investigación de tipo cualitativo y longitudinal que Claesnees *et al.* (2016) llevaron a cabo, a

través de entrevistas a 16 maestros de una institución educativa de Holanda, tuvo como objetivo identificar aquellas cogniciones que se desplegaban en los esquemas de los docentes y las que surgían dentro de la relación maestro-estudiante. Se estableció que atributos asociados con el rendimiento académico, la motivación, diversas características sociales y la influencia que tienen los estudiantes frente a sus pares, son aspectos que tienen una estrecha relación con el tipo de vínculo que el docente establece con sus estudiantes (positivos o problemáticos). De igual manera, se concluye que, futuras investigaciones se encarguen de estudiar el rol que juega la personalidad y las representaciones mentales de los docentes en la calidad de los vínculos que éstos establecen dentro del aula.

Otros estudios, en lugar de explorar aspectos de la realidad psíquica de los maestros, sus patrones relacionales o hacer énfasis en el vínculo maestro-estudiante; han buscado favorecer cambios a partir de intervenciones basadas en la mentalización, que tienen un efecto en el mundo interpersonal. Es por esto que, algunas investigaciones han propuesto intervenciones para promover la mentalización en niños, jóvenes y adultos en el contexto escolar, incluyendo múltiples agentes educativos (Bak, 2013; De la Cruz y Herreros, 2017; Gómez y Mesa, 2013; Twemlow, et al., 2011; Taubner y Curth, 2013; Valle *et al.*, 2016).

Algunos estudios han focalizado sus esfuerzos en la población infantil, tal y como la investigación de carácter descriptivo realizada por Gómez y Mesa (2013) en 10 maestras jardineras de primera infancia de la ciudad de Cali. Tuvo como objetivo identificar cambios en el modo de representación y en el nivel de tolerancia de los afectos, luego de realizar una intervención que pretendía favorecer la mentalización. El efecto del programa consistió en que aspectos relacionados con los primeros episodios de relación de las maestras, se llevaron a un espacio mental, aumentaron los porcentajes de los niveles de apropiación y de reflexión abstracta, los cuales corresponden a mayores niveles de tolerancia del afecto. Así mismo, lograron mentalizar en mayor medida emociones o afectos de signo negativo y se evidenciaron cambios en las dos dimensiones de la mentalización: modo de representación y niveles de tolerancia y abstracción del afecto. A modo de conclusión, las autoras sugieren incluir en los planes de estudio de las maestras preescolares y de los sujetos profesionales que trabajan con niños y niñas, asignaturas o actividades que los lleven a pensar en sus propias vidas emocionales.

En esta misma línea, la investigación cualitativa realizada por De la Cruz y Herreros (2017), incorporó aspectos de la teoría del apego y la mentalización para realizar una intervención en un equipo de profesores de una Escuela Infantil Municipal y otro grupo de profesores de una Institución de Educación Superior de la ciudad de Madrid, España. Así pues, mediante la formación de grupos de trabajo con profesores, grabaciones de video en las aulas, la observación de las interacciones y momentos conflictivos, se evidenció una mejora en el progreso general de todos los niños y los profesionales de la escuela, así como también, se contribuyó a la atribución de significado a las conductas, pensamientos, sentimientos y acciones tanto de los docentes como de los estudiantes. Se propuso que es relevante promover la capacidad de mentalización en la formación de profesores para brindar soluciones a problemas de regulación emocional grave en los niños. Los autores concluyeron que la interacción con profesores formados, sensibles y capaces de interpretar adecuadamente las conductas de los alumnos, permite revertir y compensar vínculos familiares inseguros.

Asimismo, una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso realizado por Hover-Reisner, Fürstaller, y Wininger (2018) presentó el caso de una docente de preescolar de la ciudad de Viena, Austria; quien participó en un proyecto de entrenamiento profesional, cuyo objetivo fue mejorar la capacidad de mentalización de los docentes que participaron en el mismo. Se hizo uso de estrategias como la discusión grupal. Los resultados indican que este tipo de programas promueven la capacidad de aprehender los estados mentales, ponerlos en palabras y reflexionar acerca de ellos, lo cual contribuye a la habilidad de mentalizar en mayor medida. Se concluye que estas discusiones grupales entre docentes les permiten ser más abiertos en las interacciones con sus estudiantes, reconociendo puntos de vista, tanto propios como de los demás. Se recomienda reflexionar sobre estados mentales pasados, presentes y futuros para promover mejores pensamientos, sentimientos y acciones.

De igual modo, Malberg, Stafler y Geater (2012), en conjunto con el centro Anna Freud, realizaron una intervención psicoterapéutica en niños de 3 a 7 años de cinco colegios públicos de la ciudad de Londres, Inglaterra. El proyecto hizo especial énfasis en el fortalecimiento de las funciones yoicas y la aplicación de la mentalización en intervenciones con los niños, padres y profesores, con el objetivo de activar la capacidad reflexiva de los participantes y promover un sistema colaborativo y mentalizador en el ambiente escolar. Para esto, se hizo uso de sesiones terapéuticas individuales con los niños, terapia padres-hijos,

sesiones de guía a los padres, soporte para los maestros y trabajos grupales. Los resultados indicaron una mejora significativa en el funcionamiento social, una disminución de síntomas y de problemas comportamentales, por lo cual se concluye que, es importante trabajar en este tipo de intervenciones enfocándose en la mirada clínica en la escuela y en la capacidad de mentalizar.

Otra de las propuestas para la promoción de la mentalización en las escuelas, es el “Thought in Mind Project” [TiM] de Bak (2013). En Milán, Italia, se realizó una investigación cuantitativa que tenía el fin de explorar si la capacitación de uno de dos maestros, basadas en el proyecto TiM, contribuía a la mejora de la mentalización del adulto y, por ende, de los estudiantes (Valle *et al.*, 2016). Después de realizar mediciones de varias dimensiones de la mentalización de 46 estudiantes de 10 años de edad, antes y después de la intervención, los resultados indicaron una mejora progresiva en dos dimensiones de la mentalización en el grupo de alumnos del maestro que recibió la capacitación. El estudio concluye que cuando la capacidad de mentalización mejora en los maestros, se hace posible que la mentalización en los estudiantes de esta edad, también progrese. Por tanto, los autores proponen la utilidad de la promoción y capacitación de comunidades en habilidades de la mentalización en el contexto educativo.

Por su parte, en referencia a la población adolescente, otros estudios indican la relevancia de la promoción de intervenciones que favorezcan la mentalización. Twemlow et al. (2011) realizaron una investigación cuantitativa longitudinal en dos instituciones educativas de Jamaica enmarcadas en un contexto violento, con estudiantes de séptimo a noveno grado. En un transcurso de tres años, se realizaron intervenciones cuyo objetivo fue promover la capacidad de mentalización para estabilizar la escuela y los múltiples agentes educativos. Se hizo uso de “The Peer Experiences Questionnaire” para evaluar los cambios en la capacidad de mentalización. Los resultados indicaron una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, la promoción de un ambiente seguro y confiable para todos los miembros, una disminución de la victimización y la violencia, y una mejora de las relaciones interpersonales y el ambiente laboral percibido, no solo por los estudiantes, sino también por los docentes y padres. En este sentido, se concluye que intervenciones como éstas deben ser realizadas en otras instituciones con el fin de que los estudiantes puedan sentirse valorados y aceptados y se promuevan ambientes emocionales enriquecedores para todos los agentes.

Exponen como limitación factores asociados al contexto social, que debe ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones.

Asimismo, Taubner y Curth (2013) llevaron a cabo una investigación cuantitativa en 97 estudiantes adolescentes entre los 15 y 18 años de edad de escuelas integrales de Alemania, cuyo objetivo fue explorar si la mentalización actuaba como factor protector de la relación entre la experiencia traumática o abusiva temprana y la conducta agresiva de los estudiantes. Para esto, se evaluó la capacidad de mentalización a través del instrumento “Adult Attachment Interview”, se exploró el trauma mediante “Childhood Experience of Care and Abuse Questionnaire” y el comportamiento agresivo haciendo uso del “Reactive–Proactive-Aggression Questionnaire”. Los resultados indicaron que la capacidad reflexiva media entre el abuso en la infancia y la agresión en la adolescencia. Los autores concluyen que, el comportamiento agresivo de los adolescentes con experiencias traumáticas se asocia con una baja capacidad de mentalización.

Con el fin de indagar aspectos relacionados al vínculo que construye el maestro con sus estudiantes, se ha considerado la importancia del uso de metodologías que posibiliten dar cuenta de esta interacción en el aula, por lo cual, se resaltan técnicas como las narraciones y el uso de videos (Cherrington y Loveridge, 2014; Díaz, 2007). Una investigación cualitativa realizada en Bogotá, Colombia, por Díaz (2007) en 3 profesores de una institución educativa, tuvo como objetivo recuperar la experiencia pedagógica través de las narrativas de los sujetos docentes. Los resultados indican que, la promoción de espacios de autorreflexión sobre sus historias, biografías y experiencias relacionadas con las prácticas educativas pasadas y presentes, contribuyen a la construcción de nuevas maneras de comprender su mundo escolar. El autor concluye que, cuando se proveen espacios de reflexión, los maestros logran pensar sobre sí mismos y sobre sus dinámicas escolares.

De igual modo, la investigación cualitativa realizada por Cherrington y Loveridge (2014) en 14 profesores de tres centros educativos de Wellington, Nueva Zelanda, hizo uso de entrevistas grupales en las cuales los docentes vieron episodios de sus interacciones con los estudiantes, describieron sus pensamientos y reflexiones en el tiempo de la interacción, y generaron reflexiones colectivas. El objetivo del estudio fue resaltar la importancia del uso del video para reflexionar sobre las prácticas docentes. Los resultados evidencian que la respuesta frente a los episodios grabados permitió que los profesores pensarán y

comprendieran sus propias prácticas y las de otros maestros. Igualmente, establecen que el video y los diálogos colectivos son herramientas profesionales eficaces para mejorar las prácticas de enseñanza. Por tanto, los autores concluyen que, existe una tendencia creciente de evidencia empírica que apunta a la examinación de las prácticas educativas a través de la herramienta de las grabaciones. Por esto, se recomiendan más investigaciones orientadas a entender cómo el sector educativo puede realizar programas de aprendizaje que incluyan el uso del video y los diálogos reflexivos (De la Cruz y Herreros, 2017; Díaz, 2007; Cherrington y Loveridge, 2014, Hover-Reisner et al., 2018).

A partir de la revisión bibliográfica se pudo determinar algunos vacíos a nivel teórico, metodológico y práctico. En primera instancia, a nivel teórico, se evidencia que múltiples investigaciones han indagado aspectos relacionados con los patrones relacionales y la mentalización de manera aislada, a excepción de las realizadas en el contexto clínico por Lanza Castelli (2016a). En referencia a los patrones relacionales, se evidencia que algunas investigaciones han utilizado entrevistas que, en muchas ocasiones, exploran algunas experiencias pasadas de los maestros, pero no brindan una apertura para el surgimiento de otras vivencias o sucesos que puedan influir en este vínculo (Gottfried, 2012; Reiff et al., 2012). Estos estudios hacen un énfasis en experiencias pasadas que puedan estar relacionadas con problemas interpersonales actuales, dejando a un lado la idea de que las experiencias presentes pueden estar evidenciando la forma en que el conflicto de una persona se está poniendo en escena en las múltiples interacciones que tiene (Osborne et al., 1999).

A nivel metodológico, el uso de instrumentos validados y confiables que posibilitan el surgimiento espontáneo de experiencias como el MEMCI (Lanza Castelli, 2016a), se ha limitado a los contextos clínicos en el área de la psicoterapia. Por esto, autores como Stirn et al. (2005) proponen hacer uso de este tipo de instrumentos en otros campos de aplicación, que es lo que propone la presente investigación.

De igual forma, la capacidad de mentalización ha sido evaluada y promovida de manera amplia a través de diferentes instrumentos en múltiples contextos, incluyendo el educativo (Bak, 2013; De la Cruz y Herreros, 2017; Mesa y Gómez, 2013; Twemlow et al., 2011; Taubner y Curth, 2013; Valle *et al.*, 2016). Las primeras propuestas que promovieron la evaluación conjunta de dimensiones como la mentalización, el conflicto y los patrones relacionales, fueron realizadas por Lanza Castelli (2016a) en el contexto clínico, con el fin

de determinar el foco de la intervención psicoterapéutica. No obstante, hay poca evidencia que justifique la evaluación de estas tres dimensiones en el contexto educativo.

A nivel práctico, algunos investigadores subrayan el vacío que hay al abordar los aspectos psicoafectivos de los maestros (Gómez y Mesa, 2015), así como también el rol que juega la personalidad y las representaciones mentales de los docentes en la calidad de los vínculos que establecen con sus estudiantes (Claesnees *et al.*, 2016), específicamente a nivel local, se evidencian pocos estudios orientados a evaluar la mentalización en maestros de la ciudad de Cali y de comunidades educativas que promuevan la mentalización, tal como las que se han realizado en otros países (Bak, 2013; Valle *et al.*, 2016; Twemlow *et al.*, 2011).

Frente a la ausencia de investigaciones sobre los patrones relacionales asociados a la capacidad mentalizadora en el contexto educativo, y teniendo en cuenta: 1) la importancia que tienen ambas en la relación que construye el maestro con sus alumnos y 2) el reto que representa para el maestro manejar en el salón de clase a un alumno con dificultades disciplinarias, esta investigación busca responder la siguiente pregunta, ¿Cuáles son las características del patrón relacional y de la mentalización de (3) maestros de una institución educativa de Cali, en el marco de la relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento?

Para responder a dicho interrogante, se plantea como objetivo general, caracterizar el patrón relacional y la capacidad de mentalización de tres (3) maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento. Los objetivos específicos propuestos son (1) identificar el patrón relacional de los maestros, (2) evaluar la capacidad de mentalización de los maestros y (3) vincular los patrones relacionales y la mentalización de los maestros en el marco de la relación que establecen con el estudiante.

Como supuesto de la presente investigación, se piensa que la forma en que se vinculan los maestros con la persona significativa (el deseo, las anticipaciones que hacen de la respuesta del objeto y las reacciones) se pondrán en escena en la relación que tienen con el estudiante y, la capacidad de la mentalización del maestro influirá en la forma en que interpreta las reacciones del estudiante, bien sea de forma descentrada o autorreferencial, así como la reacción que tienen frente a una situación de conflicto con el mismo.

Frente a la importancia del rol del maestro en la vida emocional de los alumnos y en el tipo de experiencias que puedan proveer para transformar patrones de relación disfuncionales, es relevante evaluar y comprender qué hay detrás de los problemas interpersonales que surgen en la relación maestro-estudiante; los patrones relacionales del sujeto que enseña, cómo éstos se ponen en escena y la capacidad de mentalizar emociones y acciones propias y de los estudiantes.

Así pues, a partir de la revisión bibliográfica y los vacíos encontrados, se plantea que la presente investigación es pertinente ya que realiza aportes a nivel social y metodológico. El aporte social de este estudio, gira en torno a resaltar la importancia de capacitar a los profesionales docentes no solo en lo estrictamente pedagógico, sino también, a respaldarlos para que puedan contener y reflexionar sobre sus propios conflictos, sobre los retos que surgen a diario en los salones de clase y, apoyarlos, para que puedan soportar y lidiar con los obstáculos que interfieren en el desarrollo de su función. Este soporte a los maestros surge ante las demandas y expectativas de la función docente en cuanto a la educación de los estudiantes y, la falta de escenarios que les brinden herramientas para poder cumplirlas.

Si bien, se han realizado investigaciones orientadas a la mentalización en contextos educativos, Santelices, *et al.* (2016), proponen replicar intervenciones basadas en la capacidad de mentalización, pero priorizando la población del profesorado, en contextos latinoamericanos, ya que la mayoría de los estudios se han llevado a cabo en instituciones educativas, pero haciendo hincapié en los estudiantes o en escenarios clínicos analizando diadas madre/padre e hijo/a, especialmente, en países norteamericanos y europeos.

De igual modo, el aporte social de esta investigación se orienta a obtener información de la forma en que se vinculan los maestros con sus estudiantes, las dinámicas relacionales y la manera en cómo esto influye en la formación y desarrollo de los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Para el desarrollo socioemocional y la salud mental de los estudiantes, la relación con los docentes y las experiencias que se construyen en el aula, son tan importantes como las prácticas pedagógicas (Britzman y Pitt, 1996; De la Cruz y Herreros, 2017; Gómez y Mesa, 2015; Nixon, 2013; Osborne, et al., 1999). Por este motivo, una indagación relacionada con la realidad psíquica de algunos maestros anclada a la forma de vincularse con sus estudiantes, podrá ser un insumo significativo para proponer futuras intervenciones

orientadas a la comprensión y elaboración de experiencias a fin de favorecer el desarrollo socioafectivo en el contexto educativo.

Al tener en cuenta la dimensión emocional y relacional de maestros y estudiantes se estará contribuyendo a la consecución de dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (2015): el objetivo de Educación de Calidad, el cual se orienta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, y a su vez, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; y el objetivo de Salud y Bienestar, que busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las personas. Así pues, al atender la dimensión socioemocional del maestro y comprender la importancia de su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede generar un impacto significativo en el bienestar de los docentes y sus estudiantes, así como también, en el desarrollo de un clima favorable en el salón de clase que propicie un escenario de calidad para aprender, desarrollar talentos y competencias en los estudiantes, así como, fortalecer vínculos entre los agentes educativos.

En cuanto al *aporte metodológico*, se propone hacer uso del Método de Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal [MEMCI] (Lanza Castelli, 2016a) en el campo educativo. Este instrumento integra la mentalización, el conflicto intrapsíquico y los patrones vinculares, a partir de las propuestas de Bateman y Fonagy (2012) y Luborsky y Crits-Christoph (1998); y ha sido utilizado, únicamente, en el campo clínico. El presente estudio se centra en interrogar situaciones que los maestros estén viviendo en el presente, tanto con personas significativas como con un estudiante que represente un desafío en términos de actitudes y comportamientos para la institución educativa. Por tanto, el uso del MEMCI en el contexto educativo y la indagación de experiencias significativas en el presente, contribuirá a una evaluación más completa y compleja de las interacciones en el aula, la capacidad de mentalización de los maestros, sus conflictos y patrones vinculares.

La presente investigación se desarrolla a partir de la psicología clínica con orientación psicoanalítica aplicada al contexto educativo. El sujeto en el contexto educativo, es un agente activo que construye a partir de las relaciones con el entorno físico y social y, sus procesos internos o representaciones que dirigen actitudes y comportamientos (Hernández, 1998). Los procesos de cambio y construcciones promovidas en escenarios educativos, tienen como punto de partida, las situaciones de interacción entre estudiantes y profesores, y el significado

que le otorgan a cada una de ellas. Es por esto que una mirada psicoanalítica en este contexto puede generar una mayor comprensión de los factores intrapsíquicos e interpersonales involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando el componente emocional en la naturaleza de las interacciones. Así, esta aproximación permite reflexionar acerca del rol del maestro, como proveedor de herramientas para el crecimiento mental y emocional de los estudiantes; y la función de la escuela, como un espacio de formación de relaciones significativas que generen bienestar tanto en los profesores como en los alumnos (Osborne et al., 1999).

El objetivo de la presente investigación hace hincapié en los patrones vinculares y la capacidad de mentalización de los docentes, lo que evidencia la importancia que Osborne et al. (1999) resaltan, frente a la naturaleza de las relaciones que se construyen en la escuela, específicamente, entre el profesor y el estudiante y, la relevancia del rol del docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, a continuación, se desarrollan los ejes temáticos que orientan la investigación. Primero, los patrones vinculares o relacionales, como un aspecto esencial de la realidad psíquica; luego, la capacidad de mentalizar, como un recurso que permite distinguir la realidad interna de la externa; en tercer lugar, el modelo integrativo de Lanza Castelli (2016a), como una propuesta que posibilita el abordaje conjunto de patrones vinculares y la mentalización; finalmente, el vínculo que construye el maestro con los estudiantes, es un aspecto transversal a la dimensión del patrón vincular, ya que alude a la forma en que se relaciona el maestro y el alumno, así como también, brinda una mayor comprensión del rol docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Patrones relacionales

Las personas, a lo largo de sus vidas, construyen patrones de relaciones en sus mentes frente a las interacciones que tienen con otras personas y con el mundo. Estos patrones relacionales hacen referencia a una imagen interna del mundo y de los vínculos, que los sujetos actualizan en nuevas situaciones que son similares o hacen resonar alguna experiencia significativa pasada (infancia). Esta imagen interna, influencia el modo en que perciben, interpretan y actúan ante determinado evento. Así pues, al observar las reacciones y creencias

de una persona en sus interacciones presentes, se puede evidenciar estas asunciones que ha construido a lo largo de su historia de vida (Osborne, et al.,1999).

Frente a los diversos intentos de medición del fenómeno de la transferencia o los patrones relacionales, autores como Luborsky y Crits-Christoph (1998) propusieron el instrumento CCRT, el cual da cuenta de las tres dimensiones o vectores de los patrones relacionales. El deseo del sujeto (D), que es la demanda o pedido que hace la persona a un otro significativo; la respuesta del objeto (RO), que es la forma en que responde la otra persona en la interacción; y la respuesta del sujeto (RS), que es la forma en que el sujeto reacciona ante la respuesta del otro.

Esta propuesta teórica se relaciona con los siguientes aportes: el trauma residual de Blois (1941), el conflicto nuclear de French y Wheeler (1963), el concepto de Tema-Unidad de Murray (1938), y especialmente, con las propuestas teóricas de Baldwin (1992) y Horowitz (1991). Baldwin (1992) propone el concepto de “esquema-self” y “esquema relacional”; constructo central basado en la noción de que las personas desarrollan estructuras cognitivas que representan regularidades en los patrones interpersonales; de este modo, establecen que estos esquemas relacionales permiten que las personas interactúen con el mundo social, frente a la generalización de experiencias interpersonales similares. Cabe resaltar que, las propuestas de Luborsky y Crits-Christoph (1998), Baldwin (1992) y Horowitz (1991) son retomadas por Lanza Castelli (2016a) para la conceptualización de los patrones relacionales, los cuales se abordarán de manera más detallada en el curso de esta investigación.

Al realizar un rastreo histórico del modo en el que se desarrolló y fue entendido el concepto de patrones relacionales, se encuentra que: en primera instancia, fue definido por Freud (1912) como el *fenómeno de la transferencia*, con el que aludía a las diferentes fantasías y tendencias que surgían frente a la posición del analista durante el proceso terapéutico. En este fenómeno, las experiencias intrapsíquicas con otros significativos del pasado (especialmente figuras parentales) eran revividas y proyectadas en la imagen del analista. Freud (1908) hace referencia a la fantasía como un fenómeno que oscila en tres tiempos; pasado, presente y futuro.

El trabajo anímico se anuda a una impresión actual, a una ocasión del presente que fue capaz de despertar los grandes deseos de la persona; desde ahí se remonta al recuerdo de una vivencia anterior, infantil las más de las veces, en que aquel deseo se cumplía, y entonces crea una situación referida al futuro, que se figura como el cumplimiento de ese deseo, justamente el sueño diurno o la fantasía, en que van impresas las huellas de su origen en la ocasión y en el recuerdo. Vale decir, pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el deseo (Freud, 1908, p.130).

Asimismo, Arlow (1969a) establece que las fantasías que se evidencian en el fenómeno de la transferencia son formadas y configuradas en los primeros años de vida y persisten a lo largo de la misma. Estas fantasías se manifiestan como deseos e intentos de resolución del conflicto intrapsíquico.

Desde esta perspectiva teórica, los patrones relacionales conflictivos son formaciones que surgen ante el conflicto entre las pulsiones o deseos y prohibiciones (Barber, Foltz y Weinryb, 1998). Esto es expuesto en la teoría psicodinámica por autores como Brenner (1989), quien establece que el conflicto intrapsíquico genera transacciones como el producto entre los derivados pulsionales, la ansiedad y/o afecto depresivo, la defensa y el Superyó. Los derivados pulsionales hacen referencia a las formas de la sexualidad; oralidad, analidad, uretralidad y falicidad, asociados a la teoría de la sexualidad de Freud y al problema de la identidad (Zuleta, 2004).

A su vez, Barber et al. (1998), definen los patrones interpersonales centrales como las formas características en que las personas se relacionan con los demás, como producto de esquemas integrados de relaciones con otros significativos. De este modo, los autores plantean que estos patrones fueron construidos a partir de las primeras experiencias emocionales que los sujetos tuvieron con figuras significativas en su infancia, los cuales son transferidos a las diferentes relaciones interpersonales que las personas tienen en su vida.

Mentalización

Fonagy et al. (2002) entienden la mentalización como una actividad mental que permite que las personas comprendan su propio comportamiento y el de los demás, en términos de estados y procesos mentales, lo cual puede ser de forma intuitiva y emocional. Igualmente, integra un carácter multidimensional y diversas operaciones psicológicas; las cuales incluyen capacidades representacionales y habilidades inferenciales que conforman un mecanismo interpretativo especializado (Bateman y Fonagy, 2012; Fonagy et al., 2002).

Asimismo, Fonagy (2006) hace referencia a cuatro polaridades de la mentalización que Bilbao (2014) en referencia a las cuatro polaridades de la mentalización y explica los procesos en cada una de ellas:

Polaridad self/otro- Procesos focalizados en sí mismo o en el otro. Los *procesos focalizados en sí mismo* corresponden a la percepción que se tiene del propio funcionamiento mental y la curiosidad acerca de sentimientos y pensamientos. También, involucra la capacidad de identificar que, en algunas situaciones, lo que se siente puede no tener relación con lo que está sucediendo en el presente, sino que pueden existir otras fuentes o razones. Por último, incluye la capacidad de reconocer que los pensamientos y sentimientos pueden ser confusos. Los *procesos focalizados en el otro*, se refieren a la capacidad para mentalizar los pensamientos y sentimientos ajenos, lo cual implica diferenciar entre los estados mentales cognitivos y afectivos de los demás, con el fin de no atribuirle a la otra persona pensamientos, sentimientos, actitudes o intenciones que son del sujeto, lo cual correspondería a la proyección de esquemas relacionales disfuncionales en la interacción (Bilbao, 2014).

Polaridad automático/controlado-Procesos automáticos o controlados. Los *procesos automáticos* se caracterizan por ser implícitos, no conscientes y no reflexivos; procesan estímulos en paralelo y rápidamente, por lo que no requiere de mucho esfuerzo, atención o intención. Por su parte, los *procesos controlados*, son de carácter explícito, reflexivo y deliberado por lo que el procesamiento de los estímulos es serial y requiere más tiempo. A través de este proceso el sujeto puede pensar sobre las motivaciones del comportamiento de los demás, diferenciar entre su pensamiento y la realidad efectiva y relativizar su propio punto de vista (Bilbao, 2014).

Polaridad cognitiva/afectiva-Procesos cognitivos o afectivos. Los *procesos cognitivos* se refieren a la capacidad de atribuir pensamientos, ideas, creencias a las acciones

propias o de los demás y, direccionar la atención a las creencias propias y a la forma en que éstas influyen en la interpretación de las intenciones o acciones en las interacciones con los otros. Mientras que, los *procesos afectivos*, se refiere a los sentimientos de empatía que implican captar el estado afectivo propio o del otro (Bilbao, 2014). Este proceso, integrado con los procesos cognitivos, daría lugar a lo que Fonagy y colaboradores denominan afectividad mentalizada (Bilbao, 2014).

Polaridad centrado en lo externo/interno-Procesos basados en lo externo o interno. Los *procesos basados en lo externo* son aquellos en los que se focaliza la atención en las características exteriores, es decir, aquellos estímulos que se pueden percibir a simple vista de los demás, de uno mismo o de la interacción con el otro. Por otro lado, los *procesos basados en lo interno*, centran su atención en las experiencias internas (cognitivas y afectivas) de sí mismo o del otro (Bilbao, 2014).

Otra de las propuestas para evaluar la mentalización es la realizada por Lanza Castelli (2016a), quien articula la teoría de la mentalización y el psicoanálisis en el Modelo para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal (MEMCI). Este modelo estudia la mentalización, a partir de los tres vectores de los patrones relacionales (Luborsky y Crits-Christoph, 1998); (i) Mentalización de los propios deseos; (ii) Mentalización del Otro; y (iii) Mentalización de los propios afectos. El MEMCI toma como eje la primera polaridad de la mentalización, descrita previamente: Polaridad *slef/otro*-Procesos focalizados en sí mismo/ focalizados en el otro (Bilbao, 2014). Para la presente investigación también se tendrá en la polaridad *automático/controlado*.

Modelo integrativo

Desde el psicoanálisis, el conflicto, la mentalización y los patrones relacionales o vinculares, se han abordado y analizado pero de manera aislada. Lanza Castelli (2016a), propone un modelo integrativo en el que reúne los tres tópicos o categorías y muestra su interrelación para alcanzar una mayor comprensión de la psicopatología y del abordaje psicoterapéutico. Lanza Castelli (2017) propone que el *conflicto* hace referencia al “que”, es decir, a la trama argumental o contenido que se despliega. La *mentalización* se refiere al “cómo”, es decir, a los procesos y capacidades que modulan y enmarcan el conflicto, el cual puede ser intrapsíquico o vincular. El primero, puede tener o no, incidencia sobre el segundo,

dependiendo de la mediación de la mentalización. Esto quiere decir que, si la capacidad de mentalizar de una persona decrece, así mismo disminuirá el espacio mental para tramitar o elaborar los conflictos, por lo cual se pondrán en escena en las interacciones con los demás (conflicto vincular). El autor establece que dicho conflicto vincular hace parte del *patrón relacional* que es el eje del vínculo con el otro y está compuesto por tres vectores: el deseo del sujeto (DS), la reacción del objeto (RO) y la respuesta del sujeto (RS) en términos de emoción o acción (Luborsky y Crits-Christoph, 1998). Este factor se relaciona con la mentalización en la medida en que, a través de este proceso, se logra identificar y denominar el deseo, se otorga un significado a la respuesta del otro y se media la emoción y la acción (Lanza Castelli, 2017).

Los tres vectores del patrón vincular/relacional propuestos por Luborsky y Crits-Christoph (1998) se relacionan con los conceptos del “Esquema relacional” (Baldwin, 1992) y “Modelos de Relación de Rol” (Horowitz, 1987), los cuales son tenidos en cuenta en el presente modelo integrativo. Éstos comprenden acciones (pensamientos, juicios, sentimientos) del sí mismo, deseos dirigidos hacia los demás, respuestas o expectativas de respuesta de los otros y reacciones afectivas o conductuales del sujeto. También incluye, la imagen que tiene de sí mismo, del otro, su posición en los distintos vínculos y el rol que se atribuye en las interacciones interpersonales (Bilbao, 2014).

Los tres vectores del patrón relacional que se explicarán a continuación, son tomados como andamiaje en el modelo propuesto por Lanza Castelli (2016a) (ver figura 1), el cual incluye otros procesos que intervienen en las situaciones de interacción o episodios relacionales, como es el caso de las *defensas*. Brenner (1989) afirma que las defensas hacen referencia a cualquier función del yo que tenga como fin la reducción del displacer, por lo cual, se puede evidenciar la forma en que las defensas se ponen en juego en cada uno de los vectores del patrón relacional.

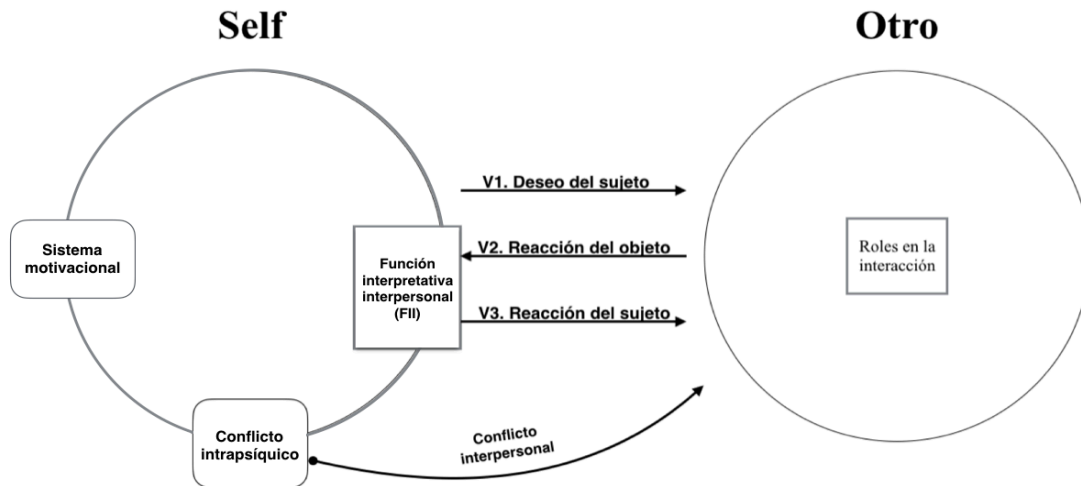


Figura 1. Esquema de Modelo Integrativo (Lanza Castelli, 2016a) adaptado para la investigación.

Primer vector- Deseo del sujeto. Bilbao (2014), refiriéndose a la conceptualización que Luborsky y Crits-Christoph (1998) hacen de los deseos, afirma que el sujeto es portador de un deseo hacia un otro significativo, en el que atribuye un rol, a sí mismo y al otro, en la interacción. Es por esto que propone que es relevante identificar el conjunto de esquemas mentales (o relacionales) mediante los cuales estos roles son asignados e interpretados, que a su vez, determinan la forma en que el sujeto se ve a sí mismo y las expectativas que tiene frente a los demás. El modelo integrativo articula otro concepto tomado del enfoque modular-transformacional de Bleichmar (1997) al integrar los sistemas motivacionales a la comprensión del psiquismo (Bilbao, 2014). Este modelo involucra cuatro sistemas motivacionales (hetero-auto conservación, sensual-sexual, narcisista y de apego), que activan deseos distintos, según la situación que enfrenta la persona. Estos deseos no se excluyen entre sí, sino que coexisten en el sujeto. A continuación, se explicará en qué consisten estos sistemas motivacionales y los distintos tipos de deseos que movilizan, según lo señala Bleichmar (1997).

Sistema de hetero-auto conservación. Hace referencia al sistema de regulación psicobiológica, de necesidades y deseos. En el presente sistema se articulan dos condiciones. En primer lugar, la auto conservación procura el mantenimiento de la integridad corporal y mental, lo cual no es un mecanismo puramente instintivo, sino que se desarrolla a partir del

cuidado y funciones de sostén de un otro. Las formas y mecanismos de las personas para satisfacer sus necesidades y protegerse ante peligros, se configuran a partir de los discursos y la identificación con un otro que lo ha cuidado. En segundo lugar, la hetero conservación consiste en la tendencia al cuidado y protección de la vida del otro, este es un mecanismo por el cual una persona puede sacrificar su propio bienestar con el fin de satisfacer el deseo de proteger al otro (Bleichmar, 1999c). En este sistema motivacional, se movilizan deseos que velan por la seguridad e integridad del sujeto y deseos relacionados con el bienestar del otro (Bleichmar, 1997).

Sistema sensual-sexual. Este sistema se relaciona con el erotismo, el placer y la sexualidad por lo cual abarca desde el erotismo de la piel hasta el placer localizado en las zonas erógenas clásicas (oral, anal, uretral, genital). Los deseos de satisfacción sensual-sexual son movilizados en este sistema (Bleichmar, 1997). Así, Bilbao (2014) afirma que el sentido de estos deseos se enmarca en el mundo de interpretaciones intrasubjetivas e intersubjetivas.

Sistema narcisista. Este sistema se vincula a los valores y la autoestima, por lo cual los deseos que se activan hacen referencia a la búsqueda de reconocimiento, valoración y empatía por parte de un otro. Las personas pueden sentirse valoradas, amadas y en dominio de sus propios impulsos, emociones y mente, o por el contrario, pueden tener deseos patológicos como un self ideal de perfección, tener control omnipotente de sí mismo y de los demás, o querer recibir admiración incondicional (Bleichmar, 1997).

Sistema de apego. Este sistema se relaciona con los vínculos construidos por las personas a lo largo de su desarrollo infantil con figuras significativas, por lo cual moviliza deseos de vincularse con otro. Bleichmar (1997) retoma a Bowlby para proponer que la búsqueda del objeto y el deseo de apego, es considerado una fuerza motivacional pues implica estar en contacto con el objeto, compartir estados, la búsqueda de seguridad, entre otros. Una forma patológica del deseo de apego puede ser el deseo de fusión absoluta con el objeto. De igual modo, Bleichmar (1999c) propone en su modelo que los otros sistemas motivacionales (hetero-auto conservación, sensual-sexual o narcisista) se apoyan sobre este

sistema pues, por ejemplo, una persona puede tener un vínculo con otra persona en busca de satisfacer necesidades narcisistas u obtener placer sensual-sexual.

Además de los sistemas motivacionales y de los diferentes deseos que movilizan; Bleichmar (1999e) propone que, en cada uno de estos sistemas o módulos, existen subestructuras que corresponden a representaciones del self, es decir, la forma en que un sujeto se representa a sí mismo. Eso quiere decir que cada sistema crea e impulsa representaciones, que se relacionan con las representaciones de los demás sistemas. Por esto, el autor afirma que una persona puede representarse a sí misma como “alguien de valor superior o inferior a otro” en el sistema narcisista y de igual modo tener representaciones del self en el sistema de hetero-auto conservación tales como “estoy seguro” o “corro peligro”.

Asimismo, es relevante destacar que los autores concuerdan en que estos sistemas motivacionales mencionados previamente, no son los únicos que movilizan deseos, sino que pueden existir muchos más (Bilbao, 2014; Bleichmar, 1997; Lanza Castelli, 2017). Haciendo un énfasis en este primer vector del patrón relacional, se debe tener en cuenta el aspecto tanto intrapsíquico como interpersonal.

En primera instancia, en referencia al componente intrapsíquico, estos deseos que son movilizados en los diferentes sistemas son evaluados y seleccionados a través de la instancia crítica o Superyó; lo cual activa las defensas; y estas impiden el acceso de algunos deseos cuando despiertan temor o rechazo que supera los recursos psíquicos para tolerarlos. Una buena capacidad de mentalización permite identificar los deseos propios, nombrarlos y gestionarlos de manera adecuada (Lanza Castelli, 2017).

Por otra parte, en cuanto a la dimensión interpersonal, Lanza Castelli (2016a) afirma que junto a los deseos, las personas suelen tener anticipaciones (preconscientes) que corresponden a una suposición que hacen de la forma en la cual los demás van a reaccionar frente a su deseo. Estas anticipaciones pueden estar basadas en el conocimiento del otro, algunas claves conductuales y estados mentales esperables, o por el contrario, pueden estar vinculadas a creencias, esquemas o representaciones del self y del otro, que las personas han construido a partir de experiencias con sus objetos primarios, es decir, relaciones objetales internalizadas. La capacidad de mentalización de una persona determinará si las anticipaciones que hace de la reacción de los demás están ajustadas a la realidad, o si no se ajustan a las características o posibles respuestas de los demás. En este segundo caso, el

sujeto puede estar proyectando un objeto interno en la interacción con un otro (Lanza Castelli, 2016a).

Defensas. Lanza Castelli (2016a) establece que en este vector del patrón relacional las defensas pueden reprimir o sofocar un deseo que genera displacer en la persona, por lo cual el deseo puede permanecer inconsciente. Una de las razones por las cuales un deseo es reprimido tiene que ver con la instancia crítica o Superyó. El Superyó es considerado en la teoría psicoanalítica clásica como lo que se debe hacer (el ideal) y lo que se debe evitar (la norma, o el límite). Freud (1930) establece que el Superyó es la principal herramienta de la cultura, pues a través de la norma y los límites, la sociedad se organiza y se enmarca. No obstante, ante la prohibición se genera la frustración o malestar ya que las pulsiones (deseos banales o complejos) no puede ser satisfechas.

Segundo vector- Reacción del objeto. Lanza Castelli (2016a) plantea que la Función Interpretativa Interpersonal (Fonagy, 2006) es el mecanismo por medio del cual la persona interpreta y asigna un significado a la respuesta o acción del otro. Así pues, durante este momento, la capacidad de mentalización del sujeto se evidencia en el modo en que interpreta el episodio relacional o la interacción. Si la persona tiene una buena capacidad reflexiva, la interpretación de la respuesta o acción del otro será significada por el sujeto con poca distorsión y la persona podrá aprehender dicha respuesta en términos de estados mentales, atribuyéndole una intención determinada al otro. Esto también significa que las atribuciones frente a la respuesta del otro tienen menos rasgos paranoides o amenazantes.

Por el contrario, si la capacidad de mentalización no es adecuada, la interpretación de la reacción del objeto será significada desde los propios esquemas self-objetos internos. Por lo cual la persona estará proyectando en el otro, objetos internalizados que tienen unas características e intenciones determinadas, es decir, esa imagen interna que ha construido a partir de experiencias con personas significativas. Estos esquemas interpersonales incluyen la forma en la cual el sujeto se representa a sí mismo, al otro y, una suposición de la forma en la cual el otro va a reaccionar frente su deseo. Este concepto hace alusión a la teoría propuesta por Horowitz (1991) en la cual propone que cada individuo tiene un repertorio con múltiples esquemas que se activan en situaciones significativas que tienen semejanza con otras experiencias vividas en el pasado. De este modo, Lanza Castelli (2016a) afirma que una

persona con una buena capacidad de mentalización puede identificar estos esquemas que son activados en situaciones similares, interpretarlos, y que no se reproduzcan de manera automática en el evento actual. Por el contrario, la persona puede asumir que sus pensamientos, interpretaciones y atribuciones acerca de la respuesta de un otro, es el vivo reflejo de la realidad, lo cual corresponde a uno de los modos pre mentalizados propuestos por Fonagy (2002); el de equivalencia psíquica.

Asimismo, en la interpretación de la reacción del otro, el sujeto puede funcionar mentalmente de dos modos (Lanza Castelli, 2016a):

Modo de funcionamiento egocéntrico. Las interpretaciones que hace la persona son distorsionadas pues el sujeto es visto a sí mismo de manera autorreferente. Esto quiere decir que los estados mentales y comportamientos de la otra persona solo están centrados en el sujeto mismo, por lo cual no se tiene en consideración las posibles motivaciones o razones de los demás. En este modo de funcionamiento, la interpretación está comandada por proyecciones de esos objetos internalizados, de los esquemas interpersonales o de los propios estados de ánimo.

Modo de funcionamiento descentrado. Desde este funcionamiento la persona reconoce que la reacción de un otro corresponde a una situación particular que le está sucediendo, por lo cual puede atribuir determinados estados mentales y actitudes posibles.

Defensas. En el segundo vector del patrón relacional, la Función Interpretativa Interpersonal puede estar influenciada por la acción de defensas, en especial, la proyección (Lanza Castelli, 2016a). La proyección se manifiesta cuando el yo se protege al preservar sentimientos, pensamientos y fantasías inaceptables, por lo cual la persona las saca y las pone fuera de ella misma (Cabaniss, Cherry, Douglas y Schwartz, 2011).

Tercer vector- Reacción del sujeto. Este vector se refiere al modo en que el sujeto responde ante la reacción del otro en la interacción. Incluye la Función Interpretativa Interpersonal mencionada anteriormente, porque dependiendo de la interpretación que la persona le de a la respuesta del otro, reaccionará en términos emocionales y comportamentales (Lanza Castelli, 2016a). Con respecto a la emoción, si se identifica mejor, la persona podrá regularla, pero si no es así, la emoción podrá quedar bajo el dominio de la defensa y pasar a ser inconsciente, así se impide su desarrollo o puede desplazarse a otra escena. En cuanto a la acción, esta puede manifestarse de manera impulsiva, o por el

contrario, puede ser mentalizada, dependiendo de la capacidad reflexiva de la persona (Lanza Castelli, 2016a).

Defensas. En este vector del patrón relacional, la acción de la defensa puede ser sobre la emoción, por lo cual ésta se puede sofocar, transformar o desplazar (Lanza Castelli, 2016a).

Vínculo que construye el maestro con sus estudiantes

Teniendo en cuenta que el patrón vincular se relaciona con la forma en que el maestro interactúa con el estudiante, Nixon (2013) define este vínculo como una relación recíproca entre ambos sujetos que involucra una interacción entre ellos y favorece la construcción de un sentido del self y su valor, tanto del docente como del estudiante; a través de un proceso de sostenimiento del self y del otro en la mente. Teniendo en cuenta que en esta interacción bidireccional y recíproca entre sujetos, ambos agentes se vinculan desde su realidad psíquica, es relevante resaltar lo que cada uno de ellos aporta a dicha relación vincular, la cual está asociada a todos los esquemas que han construido a lo largo de su desarrollo.

Así pues, en relación a los estudiantes, Osborne, et al. (1999) afirman que los niños que asisten a una institución educativa han creado patrones de relación-patrones vinculares mencionados anteriormente- en sus mentes a partir de las experiencias que han tenido con figuras y objetos significativos (cuidadores primarios) a lo largo de sus vidas, por lo cual, cuando interactúan con sus maestros pueden proyectar estos esquemas o imágenes internas en ellos, de modo que experimentan sentimientos tanto positivos como negativos en la interacción. Esto quiere decir que los estudiantes pueden representar a sus maestros, bien sea de forma idealizada, o denigrada, tal y como se presenta en los cuentos de ficción, por ejemplo, como “hadas madrinas”-totalmente buenos o “brujos”-totalmente malos (Britzman y Pitt, 1996; Osborne, et al., 1999).

Por su parte, en cuanto a la figura del maestro como adulto en esta diada relacional, se destaca que, al igual que el estudiante, aporta elementos para la construcción del vínculo y la calidad del mismo. En este sentido, autores como Britzman y Pitt (1996) muestran de qué manera la realidad psíquica del maestro se puede poner en escena en la relación, especialmente, en el modo en que comprenden a sus estudiantes y actúan frente a ellos. Esto hace referencia al concepto de transferencia destacado previamente. Osborne, et al. (1999)

exponen los aspectos transferenciales que los docentes tienen frente a sus estudiantes, es decir, las actitudes y expectativas que se relacionan con sus propias experiencias de vida, especialmente, con las personas que acompañaron sus procesos de formación (mentores, maestros, miembros familiares). En este sentido, los maestros aportan: la representación de adulto que tienen en su mente (ej, fuerte, débil, frágil, etc), la naturaleza del vínculo entre adultos y niños (ej. adultos frustrantes, humillativos o cuidadores y respetuosos) y, la proyección de sus propios deseos y temores infantiles.

De acuerdo a lo anterior, se subraya la importancia del rol del maestro en el desarrollo mental y socioemocional de los estudiantes (Britzman y Pitt, 1996, De la Cruz y Herreros, 2017; Gómez y Mesa, 2015; Nixon, 2013; Osborne, et al.,1999) puesto que, el maestro se convierte en una figura que le permite al niño pensar sobre sí mismo y sobre el otro, así como también, ofrece una oportunidad para transformar patrones vinculares disfuncionales o conflictivos y el modo de percibir a los demás en la interacción; es decir, “si el profesor puede proveer una experiencia diferente frente a las ideas o creencias preconcebidas que el estudiante tiene, el alumno puede ajustar esa imagen interna del mundo y crecer con base a esta nueva experiencia” (Osborne, et al., 1999, p. 41). Es por esto que, resulta importante que los profesores desarrollen la capacidad de mentalización que les posibilite identificar y elaborar sus propios conflictos y la forma en que éstos se pueden estar poniendo en escena en la relación con sus alumnos (Britzman y Pitt, 1996; Nixon, 2013; Osborne, et al.,1999). En la medida en que esta interacción se base en una experiencia de seguridad y soporte emocional, así también, se promoverá el desarrollo de la mentalización en los estudiantes.

MÉTODO

Tipo de estudio

La presente investigación fue de tipo cualitativo ya que, al indagar acerca de patrones relacionales y la capacidad de mentalización de maestros, se hizo un énfasis en el significado que estos sujetos han construido de su propio mundo, de las experiencias y la forma en que reaccionan ante determinados eventos. Es por esto que, se buscó comprender la realidad de los maestros a través de su perspectiva, explorando las experiencias tal y como son vividas y significadas por los participantes, y no, buscando relaciones causa-efecto o predicciones (Willig, 2013). Lo que se buscó fue explorar la particularidad de cada maestro caracterizando a los patrones relacionales y la capacidad de mentalización de los participantes. A través de esta investigación se puede argumentar cuál es el tipo de apoyo que requieren los maestros (capacitaciones para el personal docente, grupos de discusión, metodología de trabajo de maestros) y resaltar la importancia del apoyo en la formación del docente no solo en lo pedagógico, sino en el aspecto emocional.

Diseño

Esta investigación fue un estudio de casos colectivo, de carácter instrumental, pues cada uno de los maestros fue considerado un caso particular. Se hizo énfasis en la posición subjetiva y las particularidades de cada maestro, en relación con sus patrones vinculares y, capacidad de mentalización. Todo esto, en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío para la institución educativa en términos de comportamiento. Este tipo de diseño es entendido como una investigación procesual, sistemática y profunda de casos en concreto, en el cual se indagan fenómenos con el objetivo de responder al cómo y por qué ocurren desde múltiples perspectivas (Murillo *et al.*, 2002). Asimismo, se eligen varios sujetos como objeto de estudio a fin de comprender en detalle cómo un fenómeno es percibido y manifestado, en cada uno de ellos. Se resalta la idiosincrasia, la complejidad y lo que ocurre en su contexto, para que partiendo de una teoría, se pueda llegar a la formulación de afirmaciones sobre dichos objetos de estudio (Stake, 2007).

Participantes

La presente investigación se realizó con tres (3) docentes de cualquier rango de edad, de una institución educativa de la ciudad de Cali, los cuales fueron maestros de un mismo estudiante, que representó un desafío para la institución en términos de comportamientos y actitudes. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que (1) los maestros tuvieran el título de licenciatura, (2) se encontraran desempeñando la profesión en la actualidad, (3) tuvieran, al menos, un año de antigüedad en la institución educativa, (4) en el momento de la investigación fueran docentes de un mismo estudiante, de cualquier grado, que representó un desafío en términos disciplinares para el colegio y, (5) manifestaran disposición y motivación para hacer parte del estudio.

Frente a los criterios de exclusión, se estableció que los participantes que (1) no estuvieran de acuerdo con lo planteado en el consentimiento informado o no autorizaran su participación en la investigación, (2) presentaran alguna sanción disciplinaria por parte de la institución educativa, (3) presentaran condiciones emocionales o físicas que imposibilitaran el proceso de recolección de información; no podrían hacer parte o continuar la investigación. El tipo de muestreo de la investigación fue muestreo de casos homogéneos en el cual el punto de referencia para elegir los participantes fue que éstos tuvieran algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Quintana, 2006). En el presente estudio, los participantes se seleccionaron de acuerdo con lo referido por un experto -psicólogo(a)- del colegio, el cual expuso el caso de un estudiante masculino, de 11 años, que cursaba el quinto grado de primaria durante el año lectivo 2019-2020, y representaba un desafío para la institución, es decir, tenía un proceso disciplinario en curso. Dicho experto, indicó cuáles eran los maestros que le enseñaron directamente al estudiante, de los cuales se seleccionaron tres, de forma aleatoria, para conformar la muestra del estudio.

Categorías de análisis

A continuación, se presentan las categorías de análisis (ver tabla 1).

Tabla 1. *Categorías de análisis*

Categorías	Definiciones	Subcategorías y definiciones
<p>Patrón relacional o vincular</p>	<p>Esquema o imagen interna que tiene el sujeto, de sí mismo y de los otros; construida a partir de sus experiencias de vida, la cual influencia la forma en que percibe, interpreta y actúa ante las diferentes situaciones (Osborne et al., 1999).</p>	<p>Deseo del sujeto: Necesidad, intención, demanda o pedido del sujeto, dirigido hacia un otro significativo, el cual puede ser manifestado verbalmente o inferido a partir de la narración del participante (Luborsky y Crits-Christoph, 1998)</p>
		<p>Reacción del objeto: Hace referencia a la forma en que responde la otra persona durante la interacción. Involucra la anticipación que hace el sujeto de esta respuesta (lo que desea o teme), y la interpretación que hace de dicha reacción del otro (Lanza Castelli y Bilbao, 2019; Luborsky y Crits-Christoph, 1998)</p>
		<p>Reacción del sujeto: Forma en que el sujeto reacciona ante la respuesta del otro en la interacción. Esta reacción involucra pensamientos, acciones emociones, y su modo de tramitación (Lanza Castelli y Bilbao, 2019; Luborsky y Crits-Christoph, 1998).</p>
<p>Mentalización</p>	<p>Actividad mental que permite que las personas comprendan su propio comportamiento y el de los demás, en términos de estados y procesos mentales (Fonagy et al., 2002). Según Lanza Castelli (2017), la <i>mentalización</i> se refiere al “cómo”,</p>	<p>Mentalización de los propios deseos: Capacidad que tiene el sujeto de identificar sus propios deseos y el motivo que hay detrás de éstos (reclamo, exigencia, etc.) Así como reconocer diferentes motivaciones (sensuales-sexuales, de hetero- auto conservación, narcisista o de apego) y los conflictos que pueden representar para él o para los demás. Involucra el modo en que el sujeto expresa dichos deseos; de forma regulada o impulsiva (Lanza Castelli y Bilbao, 2019).</p>

es decir, a los procesos y capacidades que modulan y enmarcan el conflicto.

Mentalización del otro: Capacidad que tiene el sujeto para atribuir estados mentales (sentimientos, intenciones, creencias y deseos) a las acciones de los demás de un modo descentrado: la persona logra diferenciar entre los estados mentales propios y ajenos, y no proyecta sus propios estados o esquemas en los otros (modo autocentrado). Involucra la capacidad de anticipar la consecuencia de sus propias reacciones (Lanza Castelli y Bilbao, 2019).

Mentalización de los propios afectos: Después de la reacción del otro; es la capacidad que tiene el sujeto para identificar y nombrar lo que siente, la intensidad del afecto y los posibles motivos de dicha activación emocional. Implica la capacidad para regular las emociones y, el modo de expresión (regulado o impulsiva) (Lanza Castelli y Bilbao, 2019).

La tabla 1 muestra las dos categorías y subcategorías de la presente investigación, y sus respectivas definiciones. Autoría propia.

Instrumento

Se utilizó el Método para la Evaluación de la Mentalización en el Contexto Interpersonal-MEMCI propuesto por Lanza Castelli y Bilbao (2019) el cual consiste en una entrevista semiestructurada en la que se le solicita al participante que relate un número de episodios vinculares con personas significativas de su contexto social o familiar. Para los fines de esta investigación se consideró indagar acerca de cuatro (4) episodios vinculares de cada uno de los maestros participantes: dos (2) relacionados con cualquier persona significativa (uno de valencia negativa y otro de valencia positiva) y dos (2) con un alumno que representa un desafío en términos de comportamiento y actitudes para la institución educativa (uno de valencia negativa y otro de valencia positiva). Cabe aclarar que, los episodios vinculares fueron actuales, es decir, las narraciones de los profesores hicieron referencia a situaciones que vivieron en los últimos dos años, con personas significativas y

con el estudiante en cuestión. Esta disposición se justifica en que las interacciones actuales pueden brindar una mayor comprensión de la forma en que las personas se vinculan (Osborne et al., 1999).

Este instrumento articula las diferentes dimensiones propuestas en el Modelo Integrativo de Lanza Castelli (2016a), en el cual se pretende evaluar el modo en que son mentalizados los tres vectores de los patrones vinculares por parte de los maestros. Por esto, fue importante que los participantes describieran detalladamente las interacciones en cada uno de los episodios vinculares, esto es, narrar qué sucedió, cuándo ocurrió, quién era la persona implicada, cómo reaccionó esta persona y cómo reaccionó el participante frente a esto. Después del relato de los episodios vinculares por parte de cada profesor, se procedió a realizar unas preguntas que dieron cuenta de i) cómo mentalizaron sus propios deseos, ii) cómo mentalizaron al otro y iii) cómo mentalizaron sus propios afectos (ver anexo 1).

Rejilla de calificación de la mentalización del MEMCI.

Se adaptó el instructivo de calificación de la mentalización del MEMCI (Lanza Castelli, 2016a) en una tabla, a efectos de presentar de manera concisa la puntuación de la capacidad de mentalización (ver anexo 1). Esta rejilla, está dividida en 5 apartados que dan cuenta de diferentes dimensiones que evalúan las preguntas del MEMCI; Motivaciones subyacentes a la conducta (preguntas 1, 2 y 6), Sentimientos (preguntas 3a, 4a, 7a y 8a), Pensamientos (preguntas 3b, 4b, 7b y 8b), Mentalización de emociones (pregunta 5) y Meta-representación de dos representaciones previas (pregunta 9). Cabe aclarar que, esta calificación cuantitativa no pretendió realizar generalizaciones en el fenómeno abordado sino que permitió ampliar y enriquecer el análisis de la información y la evaluación de la mentalización.

Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos se empleó el análisis temático, el cual consiste en un método para identificar, analizar y reportar determinados temas que se encuentran en las narrativas de los participantes (Braun y Clarke, 2006). En el presente estudio, los temas se relacionaron con las categorías y subcategorías construidas previamente, pues capturaron información importante en referencia a la pregunta de investigación, y posibilitaron una

descripción detallada de dichas categorías de análisis. Así pues, para resaltar los patrones relacionales y la capacidad de mentalización de los participantes, se resaltaron los temas que surgieron en el discurso de los maestros, identificando significados o ideas subyacentes al mismo.

Procedimiento

Para el desarrollo del estudio se siguieron estos pasos: (1) un primer contacto con el psicólogo o directivo de la institución educativa que brindó información acerca de algún caso particular de un estudiante que represente un desafío en términos de comportamiento y actitud, esto es, en el ámbito disciplinario. En este caso fue un estudiante masculino que cursó el grado quinto de primaria en el año lectivo 2019-2020. (2) Se solicitó información sobre los profesores que le enseñaron a este estudiante durante ese año. (3) Se seleccionaron tres docentes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión, previamente descritos y, que manifestaron disposición para hacer parte de la investigación. Se les comunicó el propósito de la misma y se leyó el consentimiento informado en el cual se especificaron las condiciones del estudio (ver anexo 2). (4) Después de firmar el consentimiento informado, se acordó un horario en el cual los docentes realizaron la entrevista de forma virtual. Cabe aclarar que, cuando se planteó el proyecto, se esperaba que las entrevistas fueran presenciales en la institución educativa, no obstante, dada las condiciones por la contingencia sanitaria por COVID-19, se requirió esta alternativa. (5) Se realizaron cada una de las entrevistas semiestructuradas (MEMCI) con los tres participantes, las cuales tuvieron una duración en un rango de una hora y media y dos horas, aproximadamente, las cuales fueron grabadas. Dicha entrevista se orientó a partir de las siguientes consignas:

(a) “Podría contarnos, de la manera más detallada posible, dos episodios o situaciones que haya vivido con una persona significativa para usted y que hayan transcurrido en el último año. Tenga en cuenta que estas situaciones deben haber sido importantes para usted. Uno de esos episodios debe tener una valencia negativa (en el cual hayan surgido emociones desagradables) y el otro debe tener una valencia positiva (en el cual hayan surgido emociones agradables). Es necesario que describa claramente el proceder entre la otra persona y usted, es decir, qué deseaba, qué fue lo que pasó, cuándo ocurrió, quién era la otra persona con la que estaba, qué dijo o hizo la otra persona; qué dijo o hizo usted y qué pasó al final”.

Al concluir esta primera parte, se realizó la siguiente consigna, para ahondar en la relación con el estudiante que representó un desafío para la institución en el ámbito disciplinario:

(b) *“Podría contarnos, de la manera más detallada posible, dos episodios o situaciones que haya vivido con el estudiante y que hayan transcurrido en el último año. Tenga en cuenta que estas situaciones deben haber sido importantes para usted. Uno de esos episodios debe tener una valencia negativa (en el cual hayan surgido emociones desagradables) y el otro debe tener una valencia positiva (en el cual hayan surgido emociones agradables). Es necesario que describa claramente el proceder entre el estudiante y usted, es decir, qué deseaba, qué fue lo que pasó, cuándo ocurrió, qué dijo o hizo el estudiante; qué dijo o hizo usted y qué pasó al final”.*

Después de cada uno de los episodios narrados, tanto con una persona significativa como con el estudiante en cuestión, se realizaron las nueve preguntas consideradas en el MEMCI (ver anexo 1). (6) Finalmente, la información obtenida durante las entrevistas fue transcrita, codificada y analizada, teniendo en cuenta las categorías descritas anteriormente (ver tabla 1).

Con la intención de validar el instrumento, se aplicó una prueba piloto de manera virtual, a una docente de una institución educativa de la ciudad de Cali, quien cumplía con los criterios de inclusión y exclusión considerados, así como también, tenía un estudiante a cargo, cuyo comportamiento y actitud representaba un reto para el colegio en el que labora. A partir de esto, se consideraron las siguientes modificaciones: (1) Se realizaron ajustes a la consigna con el fin de que el entrevistado la comprendiera y relatara de manera detallada los episodios de relación. (2) Se ajustaron las categorías consideradas inicialmente en la investigación para generar una mayor comprensión en el análisis de la información. (3) Teniendo en cuenta las categorías y dimensiones de la investigación, se diseñaron 3 tablas por participante que permitió organizar con claridad la información de los relatos; una hace referencia a el patrón relacional en cada una de las situaciones, la segunda da cuenta de la puntuación de la mentalización y la tercera es la matriz del análisis temática de las categorías de la investigación (ver anexo 3).

Se tuvieron en cuenta los criterios propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014) acerca de la dependencia (confiabilidad en estudios cualitativos), por lo cual los datos de las entrevistas fueron grabados, revisados por ambas investigadoras y las interpretaciones a las que se arribaron fueron congruentes. De igual forma, se proporcionaron detalles específicos sobre la perspectiva teórica en la cual la presente investigación se apoya (Modelo integrativo) así como una explicación clara de los criterios de selección de los participantes.

En el proceso de recolección de la información una de las investigadoras realizó las entrevistas de forma virtual y la otra investigadora realizó el proceso de transcripción.

Después de esto, las investigadoras hicieron una relectura de las tres entrevistas, y posteriormente, la información se organizó realizando “chequeos cruzados”, lo cual significa que las codificaciones del material se realizaron de forma individual y luego se discutieron con un juez experto (directora del trabajo de grado) quien cumplió la función de una auditoría externa, así fue como se realizó la evaluación de la mentalización de cada participante.

Este proceso, hace referencia a una medida de “credibilidad” del estudio; la triangulación de investigadores, en la cual varios observadores analizan el mismo conjunto de datos con el fin de obtener una mayor riqueza interpretativa y analítica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Otras medidas de credibilidad fueron las reuniones periódicas con la asesora en las cuales se coordinaba y homologaba el análisis de los datos; así como un proceso de revisión y evaluación de dicha autoría.

Consideraciones éticas

Este estudio se orientó a partir de las disposiciones descritas en la Resolución Número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia (1993), el cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; y la ley 1090 de 2006 del Congreso de la República de Colombia (2006), la cual refiere aspectos tales como la responsabilidad, estándares morales y legales, la confidencialidad, el bienestar del usuario y, específicamente, las normas referentes a la investigación en psicología que se tendrán en cuenta para la realización de este estudio.

Teniendo en cuenta que la información que proporcionó cada uno de los maestros participantes fue personal y privada, se hizo hincapié en que el tratamiento de los datos de los participantes fuera de carácter anónimo y confidencial. Se garantizó el anonimato a través

del uso de pseudónimos o códigos en la transcripción de las entrevistas con el objetivo de no revelar la identidad de los docentes. Asimismo, se hizo uso del consentimiento informado (ver anexo 2). Mediante éste, se reconoció la libertad de participación de los profesores, por lo cual se les informó que podían retirarse de la investigación en el momento en el que lo desearan. En cuanto al respeto, dignidad y bienestar de los participantes, se tuvo en cuenta un contexto que fuera seguro y confidencial para la recolección de la información, en este caso a través de una sala privada en la plataforma Zoom.

RESULTADOS

Este estudio se propuso caracterizar el patrón relacional y la mentalización de tres maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali, en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento. A continuación, se describen los datos sociodemográficos de los participantes. Posterior a esto, se presentan los resultados por cada uno de los participantes (casos únicos), organizadas del siguiente modo: (1) los temas que surgieron en el patrón vincular/relacional y (2) la evaluación de la mentalización a partir del MEMCI y (3) los temas que surgieron al vincular los patrones relacionales y la mentalización de cada maestro en el marco de la relación con el estudiante. Se resalta que en el punto (3) se tendrá en cuenta algunos fragmentos de la relación con la persona significativa que se repiten en las interacciones con el estudiante. Finalmente, se presentan tres tablas que resumen la información derivada de las entrevistas de los maestros.

En referencia a la descripción de los participantes, las edades se encuentran en un rango entre los 25 y 53 años; uno es hombre y las otras son mujeres. Actualmente, todos se encuentran laborando en la institución educativa y el tiempo de antigüedad en el colegio varía entre 2 y 12 años. Todos los participantes fueron maestros de diferentes asignaturas del estudiante considerado en la investigación en el año lectivo 2019-2020 (ver tabla 2).

Tabla 2

Características sociodemográficas de los maestros

Característica /sujeto	A	B	C
Sexo	Hombre	Mujer	Mujer
Edad (años)	53	27	25
Estado civil	Casado	Soltera	Soltera
Años de antigüedad	12	4	2
Asignatura	Ética y formación para la vida	Matemáticas	Español
Nivel educativo	Universitario	Universitario	Universitario

Fuente: Elaboración propia para este trabajo de investigación

Participante A

Es un hombre casado, vive con su pareja, no tiene hijos y es pastor de una sede de una iglesia cristiana, rol que comparte con su pareja. En el año lectivo 2019-2020 fue director de grupo del estudiante considerado en esta investigación. Durante la entrevista tuvo una actitud colaboradora, receptivo, jovial y en algunos momentos jocoso. A se define a sí mismo como una persona paciente, chistosa y perfeccionista, le gusta ser cumplido con las responsabilidades y reuniones que acuerda con otras personas. El relato de los episodios fue muy extenso y detallado por lo que el tiempo de la entrevista fue mayor al esperado (2 horas y 20 min). Al finalizar, agradece por el espacio brindado para poder recordar las situaciones con el alumno, las emociones que experimentó y afirma que sería útil para él que pudieran enseñarle cómo manejar ciertas situaciones que surgen en el aula con los estudiantes.

Patrón relacional

Para ahondar en los vectores del patrón vincular de cada uno de los episodios con la persona significativa (pareja) y con el estudiante ver anexo 4.

Deseo. Se evidencia el deseo de *tener control* sobre el otro en los episodios positivos y negativos tanto con la pareja como con el estudiante. Por ejemplo, A se refiere a las intenciones o motivaciones de su pareja así: *“estamos como al tiempo preciso para llegar, a tiempo y cumplir con la reunión (...)Yo le decía entonces sabes que tenemos que llegar a tal hora, mira la hora que es, ahora vamos a llegar tarde”*; y del estudiante dice: *“después de la clase cuando ya estén en descanso le dices a él para que te los entregue en descanso pero ahoritica tienen clase entonces vayan a la clase y después se los reclamas (...) yo te dije que por favor te fueras para el coliseo”* (A, 53 años, 2020).

Reacción del objeto. A considera que las reacciones de su pareja y del estudiante oscilan entre el *cumplir o contradecir* su deseo y de acuerdo con esto interpreta la situación como positiva o negativa. En los episodios positivos el otro cumple el pedido del participante, en referencia a la pareja A afirma *“ella un día con el tiempo me dijo -yo quiero ir, yo te quiero acompañar”* *“entonces empezó a integrarse, poco a poco fue involucrándose con la iglesia y le gustaba mucho”*; en cuanto al estudiante señala que *“Efectivamente, lo que él hacía era que, al otro día, en dirección de grupo: -yo te doy la palabra y tú les dices al grupo ánimo muchachos-. -Ah bueno profe-. -Ah bueno chicos, D tiene algo que decirnos-. -Bueno chicos, vamos con toda, pronto vamos a terminar, vamos con toda la energía, positivos, vamos”*.

Mientras que en las situaciones de valencia negativa la pareja contradice su deseo cuando A expresa: “*No vamos a alcanzar a llegar y salimos desde temprano, media hora antes, pilas que van a ser las 7, y te demoras, cuando ya voy a salir en la moto y estoy afuera, te da por ir al baño, te da por cerrar la puerta por hacer otra cosa, ¿por qué no lo haces antes?*” y con el estudiante cuando el participante menciona: “*se devolvió de las gradas como retando la autoridad*” (A, 53 años, 2020).

Reacción del sujeto. En los episodios de valencia positiva la reacción de A es de **alegría** tanto en los relatos con el estudiante como con la pareja: “*me sentí demasiado bien, demasiado, tan contento por lo que había significado para él, cierto, lo que te estaba diciendo, para mí era tan valioso, no pues que alegría pues que por lo menos él me vea como alguien de su familia, alguien tan allegado, me sentí muy feliz*” y “*eso fue para mí bastante emocionante*”, respectivamente. En las situaciones de valencia negativa aparece el **enojo** y sus reacciones se orientan hacia la **búsqueda de venganza/desquite**. En el episodio con el estudiante expresa “*a mí me dio rabia, me enojé, me dio disgusto (...) en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja*”, y le dice “*te voy a reportar y voy a poner el proceso disciplinario para que sepas de una vez*”. En el episodio con la pareja manifiesta “*me iba enojado, maluco es que me daban ganas de irme rápido para que ella se sintiera mal (se ríe), como en venganza, ¿sí? como un deseo de vengarse*” (A, 53 años, 2020).

Mentalización

A obtuvo un puntaje de 3,41 en el MEMCI, que lo ubica en un nivel de mentalización ingenua o simple (ver anexo 5).

Vinculación del patrón relacional y la mentalización en el marco de la relación con el estudiante

En cuanto a la mentalización de los tres vectores del patrón relacional (subcategorías) se encontraron los temas mencionados a continuación (ver anexo 6):

Mentalización de los propios deseos. En el relato de A, se puede evidenciar los deseos que predominan en las interacciones con el estudiante se relaciona son el **ser reconocido como autoridad y el ser ignorado como autoridad**. tal como lo relata en el episodio de valencia positiva: “*(...) por mi forma de ser, soy como muy cálido con los niños, entonces*

creo como en ellos como ese vínculo como rápidamente, como de afecto con ellos, ese vínculo emocional se crea fácilmente, y también como la parte humorística, del chiste, del molestar, eso como que también les atrae a los niños" y en el episodio de valencia negativa: "yo le llamé la atención a él, creo que en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja, me devuelvo, o sea el hecho que me molestó fue ese que se devolvió (...) ¿qué piensa que yo estoy pintado en la pared o qué?".

Cabe notar que esto también es evidente en los episodios con la figura significativa, en la que también se pone en escena la tensión entre ***ser reconocido como autoridad y el ser ignorado como autoridad*** por su pareja: *"mi deseo era que los dos estuviéramos juntos participando digamos de las actividades de la iglesia (...) yo sí quería que fuera rápido, que ella quisiera compartir conmigo esos espacios" y "(...) de ver como que a ella no le importara, entonces yo pensaba que es como si a ella no le importara la reunión, o sea es una reunión como cualquiera, no es tan importante ¿no?" (A, 53 años, 2020).*

Mentalización del otro. A interpreta las reacciones del estudiante en función del ***reconocimiento y el desconocimiento de la figura de autoridad***. En el episodio positivo, reconoce su autoridad y rol como maestro: *"el hecho de que lo llame, el hecho de que hable con el aparte, el hecho de que lo busque digamos seguido, sabiendo que él está así, sin querer conectarse a las clases, sin querer participar, pienso que el valoró eso ¿no? Que él le dio importancia a que un profesor estuviera tan pendiente de él" y afirma que el estudiante interpreta la atención que le brinda como si fuera la de un padre: "se sentía como yo le importo, como el profe está pendiente de mí como si fuera como un segundo, como un tío, como un segundo papá".* Mientras que en el de valencia negativa A interpreta que el estudiante desconoce su figura de autoridad, en sus palabras: *"Pues pienso que él no veía de pronto y no le dio como importancia a quien le estaba diciendo y la orden de ir al coliseo y hablar con el niño después, en el descanso (...) o no le daba tanta importancia a la figura de autoridad como tal, sino que para él lo más importante era él, soy yo, y pues mis cosas y si es mío" (A, 53 años, 2020).*

La interpretación que A hace del desconocimiento del otro cuando la respuesta frente a su demanda es negativa también se observa con su pareja: *"(...) pienso en que no le daba tanta importancia a llegar un poquito tarde...no le daba como la importancia a ser puntual,*

y como el respeto hacia el otro y hacia uno mismo como que no lo tenía como muy presente (...) que tal vez no era tan importante para ella, que no era mucha trascendencia, que yo le estaba dando mucha trascendencia a algo insignificante para ella" (A, 53 años, 2020).

Otro tema que surge a lo largo de la entrevista es **la venganza o el desquite**. Las atribuciones que A hace de las intenciones del estudiante son: *"Desquitarse, sí el desquite, la venganza. Yo pienso que a él no se le pasó nada por la cabeza. Qué cuentos de clase de educación física, qué cuentos de profesor, aquí es cómo me desquito, cómo tomo justicia por mi mano (...) D buscó alguna forma de cómo saciar ese deseo o esa rabia como esa sed de venganza y como no encontraba su marcador entonces hagámosle algo para que este pague por lo que me ha hecho".* Esto se relaciona con la reacción que tuvo A en el episodio negativo con su pareja: *"(...) desquitarse, como yo pensé esa vez con mi esposa, también, venganza, yo venganza con mi esposa en el sentido que me demoraba un poquito más para que ella se sintiera maluca al salir para las citas (se ríe) y ser impuntual, pienso que algo parecido a lo mío sentía D" (A, 53 años, 2020).*

Mentalización de los propios afectos. Se evidencia en A la identificación y denominación de estados afectivos con el estudiante y con la pareja, tales como el **sentimiento de alegría o el de rabia**, con diferentes matices, por ejemplo, el gozo, el triunfo o la ira, frustración, enojo; dependiendo de la valencia del episodio.

Frente a la regulación de los propios afectos se observa el **desahogo**, a través de las palabras y las acciones. Por ejemplo, el comunicar las situaciones ocurridas con el estudiante a otras personas es una forma de regular sus afectos:

"(...) yo lo compartí con mi esposa, era quien estaba más cerquita, le dije a ella mira como me comparó D, mira lo que me dijo, que era como un familiar para él, entonces yo le contaba a L de eso, y en ciertos momentos en la iglesia a uno que otro" (A, 53 años, 2020).

"(...) yo le conté a un profesor, que estaba en el cubículo donde yo trabajo...ese hecho de contarle como que me desahogó también yo y ese malestar se fue pasando. Pero claro yo creo que duraría no sé por ahí unas dos o tres horas, hasta que ya cuando salí de clases...Y lo que creo que me ayudó fue también hablar con el otro profé C, como sacarlo, como desahogarme" (A, 53 años, 2020).

Por otro lado, específicamente en los episodios de valencia negativa, no hay regulación de los afectos ya que A los lleva a la acción. Con el estudiante expresa: *“en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja...-te voy a reportar y voy a poner el proceso disciplinario para que sepas de una vez”*. Esto mismo sucede con su pareja cuando relata: *“Y yo me iba en la moto y yo me iba maluco, como cargado, como mal. ” “me iba enojado, maluco es que me daban ganas de irme rápido para que ella se sintiera mal (se ríe), como en venganza, ¿sí? como un deseo de vengarse”* (A, 53 años, 2020).

Participante B

La participante es una mujer soltera vive con su madre, su hermana mayor y su hermano menor. No hace ninguna mención o referencia al padre. En su relato, evidencia que es una familia unida y expresa que hay una demanda familiar para apoyar económicamente al hermano menor con lo cual ella está en desacuerdo. Reconoce que tiene características parecidas a las de su madre, que quiere cambiar (el malgenio y el afán). Menciona en repetidas ocasiones la intención de viajar con su mamá para distanciarse de la carga emocional que representan las obligaciones laborales y las situaciones familiares. Menciona que su madre ha pasado por situaciones difíciles y que a través de los viajes puede compensar esto. En la entrevista tiene una actitud abierta, se le dificulta encontrar episodios particulares con la persona significativa (su madre), sus respuestas fueron extensas, y en ocasiones, relató sucesos de manera muy general; la duración de la entrevista estuvo en el rango previsto. Al finalizar, agradece el tiempo dispuesto para escucharla, señala la importancia de recibir retroalimentación por parte de un profesional en psicología y la relevancia de las conexiones emocionales con los estudiantes.

Patrón relacional

Los tres vectores del patrón vincular en cada uno de los episodios con la madre y con el estudiante pueden ser evidenciados en el anexo 7.

Deseo. En los episodios de valencia negativa, se evidencia que el deseo que predomina en B es que *el otro atienda* a su pedido o llamado. Con el estudiante se expresa así: *“chicos por favor anotemos esta nota en la agenda y empecemos con la actividad porque creo que es un tema de la resolución de problemas”* y en el episodio con su madre se expresa

así: “mi mamá me decía “a él hay que apoyarlo hay que seguirlo ayudando”, si, digamos que en ese momento yo le decía ¿pero por qué?, él ya está muy grande, él lo puede hacer solo, o sea yo le dije que dejara de estar pensando que hay que solucionarle la vida todo el tiempo o sea él lo puede hacer”. En los episodios de valencia positiva, el deseo, intención o motivación de K es el de **acercarse al otro**, tal y como lo menciona en referencia al estudiante: “me permitió conocerlo un poquito más por qué pues a pesar de que tenía una idea vaga de que es un chico que se mueve por mucho por sus pasiones, decía bueno quizás sí quizás no yo tengo que verlo en detalle para estar segura”, y en referencia a su madre “tomé como la determinación desde hace tres años de empezar a viajar por que era algo que necesitaba hacer, pero lo quería hacer con ella... fue como estar ella y yo y nadie más, si, a pesar de que la playa estaba llena, fue ella y yo, fue como poder escucharla que ella me escuchara, calmarnos, o sea fue como sentirnos otra vez, yo la niña y ella la mamá” (B, 27 años, 2020).

Reacción del objeto. B interpreta las reacciones del otro en los episodios de valencia negativa, como expresión de que **el otro no atiende**. Por ejemplo, en referencia al estudiante menciona que “se paró del puesto y empezó hacer una cantidad de chistes, claro el salón quedó en un silencio absoluto y era D de pie y todos sentados viéndolo. Y el muchacho haciendo del salón un circo” y en cuanto a su madre relata que “ella lo único que me dijo fue que ay, pero es que yo estoy ahí como queriendo salvarle la patria y si ustedes no lo ven y no sé qué (...) lo repite y lo recalca- ay, pero es que ustedes son hermanos- tienen que apoyarse”. En cuanto a los episodios de valencia positiva B refiere que el estudiante y/o la madre, **hacen lo que ella espera**. En cuanto al primero expresa que “él empieza a responder. -Y yo digo ve mira como así que él está respondiendo así de bien (...) D empezaba a darme las respuestas que yo pedía”(…)“él también se apropió tanto del cuento que le explicaba también a sus compañeros”. De la madre “ella estaba regia porque ella me decía, mira yo ni me he acordado que tengo hijos (...) ella siempre la sentía como en ese feeling de que las dos estábamos como en ese momento de paz (...) se sintió satisfecha también incluso se volvió a sentir mamá” (B, 27 años, 2020).

Reacción del sujeto. En los episodios de valencia negativa las reacciones de K oscilan entre **reclamar, sentirse mal y sancionar**, como se expresa en la forma de llamarle la atención al estudiante después de observar su comportamiento en el salón de clase.

"(...) cinco minutos antes de que se terminara la clase yo lo llamé, y él venía muerto de la risa obviamente, como diciendo aquí no ha pasado nada, y yo le pregunté- D ¿por qué te paraste?(...) hiciste que la concentración del grupo se perdiera y eso también hizo que tus compañeros no terminaran y no te estoy culpando porque tus compañeros no terminen porque la decisión es de cada quien pero si hay un agente distractor pues evidentemente la atención se va a perder, entonces esto que acabas de hacer va a tener una consecuencia, eso quiere decir que me toca hacerte un seguimiento disciplinario en Phidias porque es la primera y la última vez que pasa que en mi clase usted se para a echar chistes, cuando lo quiera hacer me pide permiso ¿Te quedó claro?(...) quiero que puedas entender lo que yo estoy sintiendo porque yo no me siento bien" (B, 27 años, 2020).

En la situación negativa con su madre puede evidenciarse en las explicaciones que da cuando refiere *"yo en ese momentico siempre traigo a colación de decirle, bueno es que a nosotras no nos ha tocado fácil, o sea ni a mi hermana ni a mí, No nos ha tocado fácil, hemos podido ir también entonces como hablar desde lo que te digo desde la emoción y no desde lo racional"*.

En cuanto a los episodios de valencia positiva B menciona sentirse **satisfecha**, tanto con el estudiante cuando se refiere a *"sentí mucha tranquilidad porque además de D pude ver que los chicos que estaban acompañándonos también empezaron cómo a poder participar de formas que yo no había visto en el salón. Y eso me dejó muy muy muy tranquila pero también me dejó muy contenta ver que D fue tan espontáneo"*; como con la madre cuando relata *"me siento como muy satisfecha y en ese momento me puedo sentir completa en saber que tuve ese espacio para mi"* (B, 27 años, 2020).

Mentalización

B obtuvo un puntaje de 3,65 en el MEMCI lo que la ubica en un nivel de mentalización ingenua o simple (ver anexo 8).

Vinculación del patrón relacional y la mentalización en el marco de la relación con el estudiante.

En cuanto a la mentalización de los tres vectores del patrón relacional (subcategorías) se encontraron los temas mencionados a continuación (ver anexo 9):

Mentalización de los propios deseos. Con el estudiante, se puede evidenciar que el carácter del deseo oscila entre el **conocimiento y la comprensión**, se observa una preocupación por conocer las características del estudiante y entender el porqué de sus reacciones, tal como lo relata: *“como estábamos en el proceso de caracterización, buscaba conocerlos. Y no quería como coartar en ese momento lo que él estaba viviendo. Porque además siento que era su momento y tenía que vivirlo, así como cuando yo estoy en las reuniones y traes un chiste tonto y te reís y como OK”*.

Cabe resaltar, que el carácter del deseo en las interacciones con el estudiante se relacionan con la intención de B de preocuparse por el bienestar de su madre y vincularse con ella en un espacio diferente: *“fue como ese espacio de poder estar específicamente estar en una playa así en Tayrona donde estábamos desconectadas y fue como estar ella y yo y nadie más (...) fue ella y yo, fue como poder escucharla que ella me escuchara calmarnos, o sea fue como sentirnos otra vez, yo la niña y ella la mamá”* (B, 27 años, 2020).

Mentalización del otro. B interpreta las reacciones del estudiante en función de **un otro que se da conocer**; que demuestra sus cualidades, la forma en cómo aprende y se expresa en el aula de clase. En el episodio positivo, relata que logra conocer al estudiante desde su experiencia: *“entonces el mismo se paró en la clase, empezó a decir “bueno profe para mí esta sería la cara frontal de la mesa, esta sería la lateral derecha y esta sería lateral izquierda” (...) el D que se paró del puesto, al D que midió, que tocó, el D que tenía que ver para entender...él también se apropió tanto del cuento que le explicaba también a sus compañeros y los invitaba a hacer lo que él hacía, ir a tocar”*. En la situación negativa interpreta que la intención del estudiante es mostrar aquello que lo caracteriza: *“siento como que en su afán de conocer y de recordar quien es el gracioso del salón, que él es el de los chistes, que es el que los hace reír, entonces fue como –aquí estoy yo, sepan quién soy yo, este soy yo y así soy yo”* (K, 27 años, 2020).

La misma interpretación que B hace de las reacciones del estudiante también se evidencia en el relato de la situación positiva con su madre, en el que expresa que durante el viaje ella logra demostrar características que no había podido evidenciar debido a circunstancias personales: *“mi mamá es una persona, bueno digamos que gran parte de su vida tuvo que pasar por muchas dificultades, si y el ahora poder estar disfrutando de esos privilegios hace que ella se sienta como una niña y quiera disfrutárselo al máximo y*

desentenderse de todo sin importarle nada y siento que es la manera en cómo ella puede ser ella, sin temor al prejuicio, al qué dirán, al (x) o (y) cosas" (K, 27 años, 2020).

Mentalización de los propios afectos. En la situación negativa con el estudiante B refiere la *risa* y *el malestar* como afectos opuestos o en conflicto, pero lo hace usando un lenguaje de acciones y sensaciones: *“Bueno fueron dos. Me sentí con las ganas, literal de reírme, porque sé que las cosas que estaba diciendo eran muy chistosas y yo no me aguanto una risa, pero también fue de malestar porque bueno yo soy la maestra, yo tengo que poner el orden, y evidentemente éste está desorganizando mi orden. Entonces fue como entrar en esa dualidad de sentimientos porque era ver la situación, no disfrutar de la situación, pero también ver que éste estaba... lo que yo había hecho y era como de parar y pensar”.*

Frente a la regulación de los propios afectos se observa el tema de **reestablecer el orden**, a través del reclamo. Con el estudiante, la comunicación que establece con él, tanto en las situaciones positivas como negativas se orienta a que cumpla con el pedido.

Esto mismo sucede en la situación negativa con su madre, las reacciones de B también se orientan a reestablecer el orden en la dinámica familiar, a través del reclamo: *“yo le decía ¿pero por qué?, ¡él ya está muy grande! él lo puede hacer solo, o sea yo le dije que dejara de estar pensando que hay que solucionarle la vida todo el tiempo o sea él lo puede hacer (...) yo en ese momentico siempre traigo a colación de decirle, bueno es que a nosotras no nos ha tocado fácil, o sea ni a mi hermana ni a mí, No nos ha tocado fácil, hemos podido ir también” (B, 27 años, 2020).*

Participante C

La participante es una mujer soltera que actualmente vive con su madre, pero se encuentra en proceso de establecerse con su pareja actual. Menciona que su madre ha hecho el rol de padre y madre de forma simultánea durante toda su vida y la considera como un apoyo ante las decisiones que toma. Su madre la lleva a la reflexión a través de preguntas. Es la menor entre sus hermanos. Se describe a sí misma como una persona perseverante, estudiosa y que busca comunicarse asertivamente con los demás. Durante la entrevista tiene una actitud amable y sus respuestas fueron concretas por lo que la entrevista tuvo una duración menor a la esperada.

Patrón relacional

Los tres vectores del patrón vincular en cada uno de los episodios con la persona significativa (madre) y con el estudiante pueden ser evidenciados en el anexo 10.

Deseo. Tanto con el estudiante como con la madre, el deseo más frecuente gira en torno a dar o recibir apoyo, dependiendo del rol que ocupe en la interacción. Con el estudiante, C manifiesta la intención de **apoyarlo**, independientemente de la valencia del episodio. En la situación negativa, quiere que el niño descubra algo de sí mismo, tal como lo menciona: *“cuando uno ve un estudiante que tiene algo más allá uno dice ¿por qué muestra lo que no debe demostrar y no muestra lo que uno observa en él? Las cualidades positivas que tiene, en vez de encargarse de mostrar otra cosa”* y en la situación positiva también, refiere *“Como yo vi que en ese momento él estaba con su ira, estaba enfadado, lo mejor es hablar y conversar y calmarlo, entonces mi impulso fue ese, “no hagas otras cosas que llevan a una consecuencia...” entonces fue eso, acercársele y hablar de manera calmada y positiva”*. En referencia al episodio positivo con su madre, C manifiesta el deseo de **sentirse apoyada** por ella: *“Creo que fue un incidente que tuve en otro empleo, no me sentía muy bien con mis jefes ni mis compañeros y le comenté mira no me siento bien, creo que hasta aquí voy a parar porque no puedo más (...) aunque uno está grande, entre comillas adulto, uno siempre pide el apoyo de la mamá, que tiene más experiencia”* (C, 25 años, 2020).

Reacción del objeto. Para C la reacción más frecuente del otro en la interacción es la de **aceptación**. Con el estudiante se puede notar que, aunque en un primer momento se defiende o refuta, finalmente acepta lo que C le muestra: *“me reprochaba un poco por el comportamiento de su compañero, él me decía “¿es que por qué me tengo que dejar? -sí profe yo entiendo, pero mire lo que hizo- -pero, en este momento estás con las emociones arriba en la cabeza, pero no estás pensando-. Y él se queda en silencio y él dice -ah bueno profe, si está bien de verdad yo tampoco debí actuar así”*. De igual forma, su madre acepta sus decisiones, aunque en un principio no estaba de acuerdo con ellas: *“A ella, no le pareció como bueno irme en ese momento y puso mucho reproche por ese viaje (...) - ¿por qué te vas a ir en este momento sabiendo que puedes ir después? Tómalo con calma, tú siempre estás acelerada, no esperas a ver qué pasa más adelante- ella lo entiende y después ya las cosas quedaron bien, quedaron tranquilos”* (C, 25 años, 2020).

Reacción del sujeto. La reacción de C en todos los episodios, con el estudiante y con la madre, es de **solucionar** el conflicto en la interacción. Con el estudiante, la reacción está orientada a la reflexión, lo cual puede evidenciarse en la forma en que lo aborda en la situación de valencia negativa: “-D es que mira hasta dónde has llegado, de irte mucho a los golpes con algo que no tiene significado -mira, no creo que fue lo correcto porque tú no eres de esa manera y piénsalo muy bien”, y en la de valencia positiva: “no es cuestión de dejarse, es cuestión de uno saber manejar sus emociones, uno no puede todo el mundo ir agrediendo porque es algo que no le gusta y uno tiene que aprender a medida que uno va creciendo y se va encontrando con personas que hay muchas situaciones que no te van a gustar, que no te van a agradar, pero tú no vas actuar de manera violenta” (C, 25 años, 2020).

En los episodios con la madre la reacción de C es la misma. En la situación positiva se siente apoyada por su madre y logra solucionar: “Pasé mucho tiempo pensándolo y mirando si era lo adecuado y dije -sí, me voy y espero la vida qué me va a ofrecer porque quiero algo más- (...) Entonces siempre está ese apoyo de mi mamá en todas las circunstancias que he vivido en mi vida académica y profesional”. En el episodio negativo dialoga con ella y soluciona el conflicto: “sí, finalmente hice el viaje y ella después comprendió que sí necesitaba hacer ese viaje en ese momento y cuando ya las cosas estuvieron muy bien, nosotras como que siempre nos sentamos como a dialogar y le dije – mira yo sé que de pronto el viaje para ti no te parecía oportuno en este momento, pero para mí era necesario- y ella lo vio desde el otro punto de vista y me dijo –sí, fue la mejor decisión” (C, 25 años, 2020).

Mentalización

C obtuvo un puntaje de 4,23 en el MEMCI lo que la ubica en un nivel de mentalización simple o ingenuo, pero más cercano a un nivel común (ver anexo 11).

Vinculación del patrón relacional y la mentalización en el marco de la relación con el estudiante

En cuanto a la mentalización de los tres vectores del patrón relacional (subcategorías) se encontraron los temas mencionados a continuación (ver anexo 12):

Mentalización de los propios deseos. El carácter del deseo en las interacciones con el estudiante se relaciona con que **descubra algo de sí mismo y reflexione sobre sus acciones**,

es decir, se observa una preocupación porque el estudiante logre ver sus cualidades y características positivas y no continúe reforzando la imagen negativa que tienen los demás sobre él:

"Cuando uno ve un estudiante que tiene algo más allá uno dice ¿por qué muestra lo que no debe demostrar y no muestra lo que uno observa en él? Las cualidades positivas que tiene, en vez de encargarse de mostrar otra cosa, que es lo que no deben hacer (...) esa sensibilidad y lo que yo observaba de D y lo que todavía observo" (C, 25 años, 2020).

"(...)yo decía qué impotencia que el niño no muestra lo lindo que es, y se vaya por sus emociones(...) yo creería que le falta como esa ayuda, que él no es solamente un niño problemático si no que tiene algo más" (C, 25 años, 2020).

Las motivaciones de C en relación con el estudiante se orientan al apoyo que le puede brindar, mientras que frente a su madre se establece una diferencia ya que busca sentirse apoyada por ella.

Mentalización del otro. C reconoce en el estudiante diferentes reacciones que se enmarcan entre **la confianza y la vergüenza**. Relata que éste logra vincularse y atender a lo que ella le dice generando confianza en él: *"yo creería que de confianza de sentirse a gusto porque él no vio que yo le hice un reproche, al revés, él se sintió bien, quitó la prevención que tenía cuando observó en un momento que lo retiré del salón"* y le atribuye pensamientos tales como *"(...) alguien me está escuchando y está viendo en mi algo que de pronto otros no ven"*. Por otro lado, C interpreta que en el estudiante coexiste la vergüenza frente a su comportamiento cuando expresa: *"yo creo que un poco de vergüenza porque él sabía que lo que le estaba diciendo era verdad y que él actuó de la manera incorrecta, y que las personas se están llevando una perspectiva de él negativa"*. También se evidencia una consideración de las particularidades del estudiante en la búsqueda de la solución del conflicto: *" (...) los niños son muy distintos, entonces ¿cómo le hablo D?, ¿cómo le hablo al compañero? y después sentarme con los dos para que lleguen a un acuerdo y para que los dos lleguen a una reflexión y entiendan que lo que hicieron ambos no está bien"* (C, 25 años, 2020).

El tema de la **confianza** en la relación con su madre se evidencia en la descripción que M hace de la relación con ella cuando expresa que suele consultarle siempre que va a tomar una decisión y que ha recibido su apoyo de forma constante: *"Entonces mi mamá me dio esa confianza, me dijo -sigue buscando y lo que te aparezca tú tienes que asumir porque*

es tu responsabilidad económica y personal-”; “(...) Creería que fue la confianza, a pesar de todo ella tenía esa fe y esa confianza en mí, la confianza de que voy a salir bien, ella siempre a pesar de que muestre su preocupación” (C, 25 años, 2020).

Mentalización de los propios afectos. En C el tema que sobresale con respecto a sus afectos se relaciona con la **impotencia y la calma**, que le generan las situaciones con el estudiante, en las que puede dar cuenta de la coexistencia de dos estados afectivos cuando menciona:

"(...) sentía cómo esa incertidumbre de no sé cómo decirlo como de esa impotencia de como todavía decirle -mira lo que estás haciendo (...) que él viera que no me pareció correcto lo que él hizo, pero que por eso él no iba a dejar de ser él estudiante que iba a tener presente en mis clases como todos los demás" (C, 25 años, 2020).

“Fueron de calma ¿cierto? también un poco de decir ay! No ¿por qué? no sé cómo decir esa sensación de ¿por qué en mi clase? ¿Y por qué esta situación si estábamos tan bien?, de otra vez tengo que ir acercármele para hablarle, para que esté tranquilo" (C, 25 años, 2020).

Frente a la regulación de los propios afectos se observa el tema de **llevar a la reflexión para reconocer** a través del diálogo. La comunicación que establece con el estudiante, en general, busca llevarlo a la reflexión y las acciones de C están orientadas a solucionar el conflicto: *“-Mira lo que está pasando en este momento y tú no estás reflexionando y no estás siendo racional en ese instante (...) no es cuestión de dejarse, es cuestión de uno saber manejar sus emociones, uno no puede todo el mundo ir agrediendo porque es algo que no le gusta y uno tiene que aprender a medida que uno va creciendo y se va encontrando con personas hay muchas situaciones que no te van a gustar, que no te van a agradar, pero tú no vas actuar de manera violenta”*. Se observa que dicha comunicación es de forma autorregulada cuando expresa *“cuando conversamos, y yo vi que él me escucho seguimos porque uno siente la energía que tiene, no sé, pero de la manera como uno se expresa con ellos, es que ellos comprenden también, si yo voy y le digo con regaño pues él entiende que no estoy calmada” (C, 25 años, 2020).*

Esta forma de relacionarse con el estudiante se hace evidente en el conflicto que relata con su madre, ya que la confronta y logra que ella comprenda la razón por la cual debía viajar,

tal y como lo expresa en “*siempre nos sentamos como a dialogar y le dije –mira yo sé que de pronto el viaje para ti no te parecía oportuno en este momento, pero para mí era necesario- y ella lo vio desde el otro punto de vista y me dijo –sí, fue la mejor decisión, pero sabes que a mí todavía me cuesta un poco que te alejes o que te vayas-*”(C, 25 años, 2020).

A continuación, se presentan tres tablas en las que se evidencian los resultados de los tres participantes. En primer lugar, la tabla 3 hace referencia al patrón vincular de cada maestro en las situaciones negativas y positivas con el estudiante y con la persona significativa.

Tabla 3.

Resultados del patrón vincular de los maestros

Vectores del patrón relacional/ participante	Episodios de valencia positiva			Episodios de valencia negativa		
	<i>Deseo</i>	<i>Reacción del Objeto</i>	<i>Reacción del Sujeto</i>	<i>Deseo</i>	<i>Reacción del Objeto</i>	<i>Reacción del Sujeto</i>
A	Control sobre el otro	Cumple	Alegría	Control sobre el otro	Contradice	Enojo/Venganza
B	Acercarse al otro	Hacen lo que ella espera	Satisfecha	Que el otro atienda	No atiende	Reclama, se siente mal y sanciona
C	Apoyar y sentirse apoyada	Acepta	Solucionar	Apoyar	Acepta	Solucionar

Fuente: Elaboración propia para este trabajo de investigación

La tabla 4 muestra el puntaje obtenido en la evaluación de la mentalización de cada maestro, según el MEMCI (Lanza Castelli, 2013).

Tabla 4.

Evaluación de la mentalización de los maestros

A	B	C
3.40	3.65	4.23

Fuente: Elaboración propia para este trabajo de investigación

En tercer lugar, la tabla 5 da cuenta de los temas que surgieron en las entrevistas con los maestros, al vincular la capacidad mentalización con cada uno de los vectores del patrón vincular.

Tabla 5.

Vinculación de patrones relacionales y mentalización de los maestros

	Mentalización de los propios deseos	Mentalización del otro	Mentalización de los propios afectos
A	Ser reconocido como autoridad/ Ser ignorado como autoridad.	Reconocimiento/ Desconocimiento de la figura de autoridad Venganza/desquite	Alegría/Rabia Desahogo
B	Conocimiento y comprensión del otro	Otro que se da a conocer	Risa/Malestar Reestablecer el orden
C	Que el otro descubra algo de sí mismo y reflexione sobre sus acciones	Confianza/Vergüenza	Impotencia/Calma Lleva a la reflexión para reconocer

Fuente: Elaboración propia para este trabajo de investigación

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente investigación es caracterizar el patrón vincular y la capacidad de mentalización de tres (3) maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento, a continuación, se discuten los hallazgos por cada uno de los participantes de acuerdo con los objetivos específicos y se analizan a partir de la teoría que orienta este estudio. Posteriormente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y limitaciones.

Participante A

En cuanto al primer objetivo de identificar el patrón vincular, de acuerdo con los relatos de A, puede pensarse que el control parece ser un aspecto importante en la forma en la que se vincula. Al detallar los episodios de relación con el alumno en cuestión y su pareja, el deseo de control sobre el otro no aparece frente a una situación que se desborda, sino que prevalece en todas las interacciones sin importar la valencia del episodio o quién es el otro en la interacción. A interpreta el no cumplimiento de las demandas que hace a los demás como la transgresión a la norma, al deber ser. En el caso del estudiante se relaciona con la desobediencia a su figura de autoridad en la institución y en el caso de la pareja con la transgresión a normas sociales como la puntualidad y el respeto por el otro. En función del cumplimiento o no de su deseo, las reacciones de A oscilan entre sentir que triunfa o pierde frente al otro. Se puede suponer que esto corresponde a la construcción de esa imagen interna de sí mismo que influye en el modo en que percibe, interpreta y actúa ante determinado evento (Osborne, et al., 1999). Así, A asume que su función es desde el control y el orden, por lo que se mueve en el terreno de lo bueno y lo malo; lo bueno se relaciona con todo aquello que lo gratifica y lo malo con lo que lo frustra. Podría pensarse que estas características de la forma en que A se relaciona con los demás corresponden a rasgos anales en el que dominar vs. ser dominado juega un papel central en los esquemas interpersonales, lo que coincide con lo planteado por Zuleta (2004) en referencia a la analidad.

En relación con la evaluación de la mentalización, A hace atribuciones de estados mentales que tienden a ser clichés sociales, por ejemplo, creencias culturales frente a las características de la mujer: *“Yo sé que ustedes las mujeres van a salir y pum, al baño”* o *“las mujeres si cuentan todo, hablan, dicen lo que sienten, uno de pronto trata de disimular”* (A,

53 años, 2020) o a su rol como pastor: *“este es cristiano y dirige y toda la cosa pero entonces qué pasa- como esa forma de pitar así pues no es la mejor* (A, 53 años, 2020). A hace afirmaciones sin profundidad: *“porque la quiero”* y autorreferenciales cuando relata que el estudiante y la pareja no piensan en lo que es importante para él y sobrepasan la figura que él representa. De igual forma, hace afirmaciones constantes a características personales cuando se describe como un profesor amoroso, chistoso y comprometido. Con frecuencia, la representación de los estados mentales que A hace del otro, no refiere emociones, pensamientos y/o intenciones variados o en contraposición y en varias ocasiones alude a acciones: *“el hecho de que lo llame, el hecho de que hable con el aparte, el hecho de que lo busque digamos seguido”* (A, 53 años, 2020). Lo anterior corresponde al nivel de mentalización simple o ingenuo que describe Lanza Castelli (2013).

En cuanto a la mentalización de los propios deseos, la tensión que se observa en A entre el *ser querido* y el *ser ignorado*, se relaciona con la constante búsqueda, valoración y empatía por parte del estudiante y tiende a la satisfacción de necesidades personales como el ser bueno o sentirse querido. Las llamadas en horarios extracurriculares, el estar atento de él, y la forma en que lo aborda; muestra que su intención puede orientarse al reconocimiento que puede recibir del alumno. Un ejemplo de esto es cuando le dice *“cuando estés grande y estés jugando en el Cali ya profesional y hagas un gol me lo dedicas, para el profe”* (A, 53 años, 2020). Realiza comparaciones entre el padre del estudiante y él mismo, identificándose con el rol de padre, lo cual coincide con la compensación narcisística que menciona Alvarado (2005) y las experiencias contra transferenciales que Slater, et al. (2013) encontraron en su investigación. A su vez, los pedidos de A hacia el estudiante se basan en el cumplimiento del deber ser, pues el énfasis está puesto en que cumpla con sus actividades académicas, que se conecte a las clases virtuales, que participe y que se motive. La exigencia con la cual A expresa su pedido al estudiante también se repite con su pareja, con quien el énfasis está puesto en que ella cumpla y en el reconocimiento que recibe de su parte. Estos deseos activados en el participante corresponden al sistema motivacional narcisista del que habla Bleichmar (1997).

Se observa que el participante identifica de manera incipiente su deseo, por tanto, se le dificulta regular la forma en que lo expresa, no solo con el estudiante sino también con su pareja. Un bajo nivel en la mentalización de los deseos se pone en evidencia en la no

diferenciación que se observa entre las demandas que hace A al estudiante y las que hace a su pareja. Esto corresponde a las características del nivel ingenuo o simple de la mentalización que propone Lanza Castelli (2013).

Frente a la forma en que mentaliza la reacción del estudiante, el tema del *reconocimiento y el desconocimiento de la figura de autoridad*, se relaciona con la representación del self de A, quien se describe como un buen maestro cuando obtiene un reconocimiento por parte del alumno, o, por el contrario, percibe su comportamiento como una transgresión a la figura de autoridad que representa. En los episodios de valencia negativa, ante el no cumplimiento del pedido por parte del estudiante o de la pareja, A interpreta que el otro no le otorga la misma importancia a aquello que él considera relevante. A su vez, las atribuciones que hace del niño son iguales a la descripción que hace de sus propias reacciones, por ejemplo, la intención de *vengarse/desquitarse* que le otorga al estudiante se asemejan a los sentimientos que manifiesta en la situación negativa con su pareja. Hay una tendencia en A a no considerar las diferentes motivaciones subyacentes a los comportamientos de los demás, por lo cual es autorreferencial en la visión que tiene de sí mismo y del otro, lo que coincide con el modo egocéntrico o auto centrado de funcionamiento mental (Lanza Castelli, 2016a) en los procesos focalizados en el otro (Bilbao, 2014).

En alusión a la mentalización de los propios afectos, el tema del *sentimiento de alegría y el sentimiento de rabia* tiende a repetirse en los episodios con el estudiante y con la pareja. A no suele considerar afectos variados, complejos o en conflicto en la mayoría de situaciones que describe lo que coincide con las características de la mentalización de un nivel simple (Lanza Castelli, 2019). El tema del *desahogo* se evidencia en la forma en como A modula y expresa los estados afectivos. El proceso de modulación de la emoción tiene la tendencia a ser de modo evacuativo, cuando comunica con otras personas lo que siente. El proceso de expresión de la emoción suele ser de modo impulsivo lo cual se evidencia cuando le alza la voz al estudiante, la forma en que activa el proceso disciplinario y la manera en como comunica el llamado de atención. La reacción impulsiva se repite en el episodio negativo con la pareja, en el cual la emoción (malestar) es trasladada al acto de irse rápido en la moto en forma de venganza. Esto corresponde a la puesta en acción de la emoción cuando no es mentalizada (Lanza Castelli, 2016a).

Participante B

En cuanto al primer objetivo de identificar el patrón vincular de K, la característica central es el deseo de vincularse, tanto con el estudiante como con su madre. Crea situaciones en las cuales pueda tener contacto únicamente con ellos, lo que le permite establecer una relación de intimidad. En el caso de su madre, lo hace a través los viajes, y con el estudiante, las monitorias externas a las clases habituales. Se puede pensar que el énfasis está puesto en el reconocimiento de los atributos de los demás, con los cuales puede identificarse para comprender la manera en la que reaccionan en determinados eventos, por lo que hace alusión a características que comparte con su madre (el malgenio, la impaciencia), y con el estudiante (ser chistosa). El deseo es gratificado pues el estudiante y su madre dan a conocer sus características en estas situaciones. Por la forma en que B aborda al estudiante, puede suponerse que hay una identificación de un objeto interno materno que está presto a ayudar, escuchar y comprender, lo cual es expuesto por Osborne, et al. (1999) como parte de los elementos transferenciales que trae el maestro a la relación con sus estudiantes.

En B también hay una tendencia a que el estudiante cumpla o atienda su pedido, por lo cual el centro está puesto en corregir un comportamiento que es interpretado como una transgresión a la norma. Puede pensarse que más allá de ser un deseo de control sobre el otro, podría ser una expresión de la función del maestro de mantener el orden.

En relación con la evaluación de la mentalización, B hace atribuciones de estados mentales que tienden a ser clichés sociales, por ejemplo, creencias culturales frente al rol materno: *“Bueno yo se lo atribuyo porque en su rol de mamá siempre va a querer ir a ayudar a su hijo entonces siento que puede ser eso”*. En algunas ocasiones puede identificar, en una misma situación, la existencia del conflicto, sin embargo, menciona sensaciones tales como el malestar, sentirse bien o completa; o acciones como la risa, para referirse a estados afectivos. Por ejemplo, cuando hace referencia a las intenciones del estudiante: *“siento que el aprovechó este momento de llegar nuevos y de mostrarse, de no pasar desapercibido”* o a las propias en la situación con su madre: *“yo siento que actúe así porque me dejé llevar por el sentimiento de malestar que ella me generó cuando ella me dijo eso”* (B, 27 años, 2020). Estas cualidades de la mentalización se relacionan con el nivel simple o ingenuo que describe Lanza Castelli (2013).

En cuanto a la mentalización de los propios deseos, B busca constantemente *conocer y comprender* las características del estudiante para establecer un vínculo con él. Dispone un escenario diferente con los estudiantes que tienen dificultades en su materia, en el cual logra reconocer la forma en que el alumno en cuestión aprende y se comporta por lo que expresa que: “*es un niño que demanda atención, pero de verse que es un niño que también es útil en un grupo*” (B, 27 años, 2020). Esto mismo sucede con la madre, B busca estar en contacto y vincularse con ella, por lo que planea viajes en los cuales comparten la paz y la tranquilidad. Se piensa que B busca la exclusividad para conectarse con su madre, apartada de sus hermanos y las situaciones familiares. Estos deseos activados en el participante corresponden al sistema motivacional de apego del que habla Bleichmar (1997).

Se observa que no hay una denominación clara del deseo y en muchas ocasiones está dado desde la acción, por ejemplo, el querer construir una situación con el estudiante o el querer viajar con su madre. Esto corresponde a las características del nivel ingenuo o simple de la mentalización que propone Lanza Castelli (2013).

Frente a la forma en que mentaliza la reacción del estudiante, B lo interpreta como un sujeto que *muestra sus características*, es decir, es abierto y activo en esos espacios que promueve para conocerlo. Por ejemplo, reconoce características propias del estudiante como el gusto por aprender a partir del movimiento cuando él le comenta “*si profe, es que a mí me gusta estarme moviendo, no me gusta estar ahí sentado viendo el tablero lleno de números, yo me pierdo, por eso es que yo me paro a molestar*” (B, 27 años, 2020). A su vez, se identifica con el estudiante diciendo que en ocasiones logra entender cuando él quiere hacer un chiste en el salón pues a ella le sucede lo mismo con sus compañeros del trabajo. Por su parte, los espacios que tiene con su madre le permiten conectarse con ella y B interpreta que su madre logra ser ella misma, disfrutar y sentirse plena. Puede diferenciar entre los estados mentales propios y de los demás, aunque frecuentemente los denomina en términos de sensaciones o acciones por lo que puede pensarse que el modo de funcionamiento tiende a ser descentrado pero en un nivel de mentalización simple (Lanza Castelli, 2013; Lanza Castelli, 2016a).

En alusión a la mentalización de los propios afectos, el tema de la *risa y el malestar* se relaciona con la capacidad de reconocer estados afectivos que pueden ser opuestos en una misma situación como lo vivido con el estudiante, es decir, la risa se puede entender como

una identificación empática con el estudiante y el malestar como expresión de una diferenciación en función de su papel de autoridad. Se observa en B rasgos propios del nivel simple o ingenuo de la mentalización de los afectos y del nivel medio o común (Lanza Castelli, 2013). Reconoce la coexistencia de más de un estado mental y, además, son opuestos, pero los nombra valiéndose de sensaciones o acciones. Por un lado, la risa que le causan las actitudes del niño, que asocia con lo chistoso; y por el otro lado, el malestar, que asocia con el disgusto que le produce lo que hace el niño, porque le insta el desorden en el grupo, que ella como profesora debe mantener.

La reacción de B de reclamar al otro, tanto al estudiante como a su madre, tiene que ver con el querer *restablecer el orden*. En la situación negativa con el estudiante, cuando le llama la atención, suele hacer un énfasis en cómo debe ser la dinámica de la clase y reprocha el comportamiento del estudiante que transgrede ese orden. Asimismo, en la situación negativa con su madre, expresa su desacuerdo con la demanda de apoyar económicamente a su hermano y afirma que se dejó llevar más por la emoción, en ese momento. Esto evidencia una forma de expresión del afecto impulsiva que corresponde a la puesta en acción de la emoción cuando no es mentalizada (Lanza Castelli, 2016a), sin que esto represente una agresión directa hacia el otro en la interacción. A pesar de que B manifiesta que se deja llevar por la emoción en las situaciones que relata, hay una tendencia por llevarla a un espacio mental en el cual reflexiona y piensa sobre lo que está sintiendo, por ejemplo, cuando afirma *“tengo que estar serena porque hay situaciones que no voy a detonar y no me van a dañar y siempre es como de que estoy en el borde ahí de que esto me está empezando afectar, es como volver a traer a colación en ese momento y volver a calmarme, ey , yo no tengo el control, busquémosle solución y dejemos que las cosas fluyan”* (B, 27 años, 2020); o cuando comunica a otros (amigos, compañeros) lo que está sintiendo.

Participante C

En cuanto al primer objetivo de identificar el patrón vincular, de acuerdo con los relatos de C, puede pensarse que el tema del apoyo hacia el otro y el sentirse apoyada, es un aspecto relevante en las relaciones que establece con los demás. Si bien el apoyo persiste en las interacciones, los deseos que manifiesta se diferencian de acuerdo a la situación en la que se encuentre. Con el estudiante hay una preocupación por llevarlo a la reflexión y resaltar sus cualidades positivas que en ocasiones quedan opacadas por sus acciones, por lo cual M asume

una función de reflexiva. Las interpretaciones de las reacciones del otro, tanto el estudiante como su madre, están orientadas a la comprensión de lo que está sucediendo en la mente de los demás, y pareciera ser que la forma en la que C aborda el conflicto, está mediada por una confrontación que lleva a los otros a que acepten y busquen una solución. Esto corresponde a esa imagen interna que C ha construido acerca del mundo y de las relaciones, en la cual, tanto ella como el otro; siente, piensa y puede reflexionar acerca de sus acciones. Se piensa que la maestra actúa como un objeto materno que contiene, ayuda a pensar y escucha al estudiante. En la relación que C describe con su madre, se puede observar que ha recibido de ella, un apoyo constante, guía a través de preguntas y la confianza para tomar sus propias decisiones, lo cual puede estar relacionado con la forma en la cual aborda al estudiante en situaciones conflictivas. Esto se apoya en lo que propone Osborne, et al. (1999) y en lo que concluyen Altan y Lane (2018) acerca de la relevancia de las historias y experiencias personales de los maestros y su influencia en los procesos de enseñanza.

En relación con la evaluación de la mentalización, C evidencia que es capaz de dar cuenta de su propia experiencia en términos de pensamientos y sentimientos. Puede denominar estados afectivos como la angustia, preocupación, impotencia, ansiedad, vergüenza, entre otros, en las diferentes situaciones. Las atribuciones que hace del otro en la interacción son diferenciadas, variadas y tiene en cuenta las características e intenciones del estudiante y de la madre. Puede identificar en el estudiante y en su madre, emociones y pensamientos en contraposición. Por ejemplo, nota que el estudiante tiene confianza en ella como docente, pero que al mismo tiempo puede sentir pena o vergüenza. Esto corresponde al nivel común de mentalización al cual C se aproxima (Lanza Castelli, 2013).

En cuanto a la mentalización de los propios deseos, la tendencia que se observa en C de que el estudiante *descubra algo de sí mismo y reflexione sobre sus acciones*, se relaciona con la búsqueda del bienestar, cuidado y protección de él. C logra identificar su deseo manifestando constantemente que su intención es que el alumno pueda ver en él sus cualidades y fortalezas y que evite comportarse de una forma que genere una imagen negativa ante los demás (el niño problemático). Hay un reconocimiento de las necesidades y características del estudiante que provienen de la experiencia que C ha tenido con él pues afirma que tiene muchas características positivas que en ocasiones quedan opacadas por sus

actitudes. Estos deseos activados en C corresponden al sistema motivacional auto-hetero conservación del que habla Bleichmar (1997).

C diferencia las intenciones propias y de los demás, tanto con el estudiante como con su madre, por lo cual puede comunicar su pedido de forma regulada, intentando mantener la calma para promover un espacio de reflexión, lo que corresponde a las características del nivel común de la mentalización que propone Lanza Castelli (2013).

Frente a la forma en que mentaliza la reacción del estudiante, C tiende a reconocer estados afectivos diferenciados que pueden coexistir en una misma situación; *confianza* y *vergüenza*. Describe que ha establecido una relación en la cual el estudiante puede sentirse en *confianza*, y que ese vínculo no se verá afectado por los comportamientos de él: “*que él viera que no me pareció correcto lo que él hizo, pero que por eso él no iba a dejar de ser él estudiante que iba a tener presente en mis clases como todos los demás*” (C, 25 años, 2020). Igualmente, refiere que el estudiante puede sentir *vergüenza* por la forma en cómo se ha comportado, por lo que reconoce que las reacciones del estudiante corresponden a la situación particular que está sucediendo. En los episodios con la madre, también puede identificar distintos estados mentales que se diferencian de los propios, tales como la preocupación, angustia y confianza. Esto hace referencia con el modo de funcionamiento descentrado expuesto por Lanza Castelli (2016a) en los procesos focalizados en el otro (Bilbao, 2014).

En alusión a la mentalización de los propios afectos, C considera que diferentes estados afectivos pueden coexistir en una misma situación, por ejemplo, cuando expresa que intentaba mantener la *calma* para ayudar al estudiante a que reflexionara sobre su comportamiento, pero sentía *impotencia* ante la repetición de este tipo de situaciones en su clase. A pesar de que C denomina de forma simple los estados afectivos, hay un reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos pueden ser confusos o contradictorios, lo que coincide con las características de la mentalización de un nivel común (Lanza Castelli, 2019). El tema del *llevar a la reflexión para reconocer* se evidencia en la forma en como C modula y expresa sus estados afectivos. El proceso de modulación de la emoción tiende a ser de modo reflexivo, por ejemplo, cuando C intenta cuestionarse por la forma en que debe abordar al estudiante, teniendo en cuenta sus cualidades personales. Las reacciones de C son reguladas, tanto con el estudiante como con su madre. En las situaciones

negativas, tiende a dialogar con el otro y a llevarlo a la reflexión a través de las preguntas, por lo que la emoción es llevada a un espacio mental y puede ser pensada y tramitada para dar una respuesta regulada frente a la reacción del otro. Esto corresponde a la acción mentalizada de la que habla Lanza Castelli (2016a). Se piensa que la forma en que C aborda al estudiante se relaciona con la experiencia de contención y apoyo que ha tenido con su figura materna (Lanza Castelli, 2013).

A modo de resumen del análisis presentado previamente, se puede plantear que el patrón relacional y la capacidad de mentalización de los maestros incide de una forma distinta en el modo en el que atienden al estudiante. En A el patrón relacional con la persona significativa está centrado en el control y en el reconocimiento que recibe de ella. Esta forma de vincularse parece expresarse en el modo en el que aborda al estudiante, evidenciando deseos (narcisistas) de ser querido o reconocido por el alumno e identificándose con el rol paterno, la norma y el límite. Su capacidad de mentalización es simple por lo cual la relación que establece con el estudiante, las atribuciones de intenciones, sentimientos, pensamientos que hace del otro; tienen un carácter autorreferencial y proyectivo. Esta cualidad de la mentalización implica que el centro no está puesto en las necesidades del niño, en lo que le puede estar sucediendo o en lo que puede estar sintiendo. Por tanto, la lectura que A hace del comportamiento problemático del niño puede dar indicios de que hay poca posibilidad para contener esa experiencia afectiva. Las reacciones de A suelen ser acciones como alzar la voz, reprochar el comportamiento y el énfasis en el mantenimiento de la disciplina, por lo cual, se puede pensar que hay una mayor desregulación emocional.

En el caso de B, se vislumbra que la principal preocupación es vincularse o conectarse con el otro (sistema motivacional de apego). El mayor esfuerzo está orientado a crear situaciones en las cuales pueda acercarse y conocer a su madre de forma íntima, lo cual se traslada a la relación con el estudiante en la que hay un interés por el conocimiento de los sus atributos, gustos y particularidades. También hay una intención de que el alumno cumpla con las normas establecidas, no obstante, hay un mayor esfuerzo por discernir lo que puede estar pensando o sintiendo en determinadas ocasiones de una forma más diferenciada. Aunque la puntuación de la mentalización está en un nivel simple, se vislumbra que, en algunos momentos, identifica la coexistencia de estados mentales opuestos en sí misma. B pone el centro en comprender al estudiante, en identificar sus características y ayudarlo a partir de

este conocimiento. No obstante, se piensa que hay una dificultad en la contención de la experiencia emocional y por ello, hay una tendencia al reproche o reacción hostil hacia el estudiante.

En referencia a C, se piensa que el centro del patrón que establece con la persona significativa está relacionado con el apoyo constante, la conciliación y la reflexión. La experiencia que C ha tenido con una madre que contiene, apoya y que la ayuda a reflexionar a través de preguntas, parece expresarse en la forma en la cual la maestra aborda al estudiante en situaciones problemáticas. Se puede evidenciar un cambio en el rol que asume frente al estudiante, en primera instancia, manifiesta que confía en su madre, mientras que, con el estudiante, es él quien confía en ella. C actúa de acuerdo con el objeto interno con el que se ha identificado; una figura de autoridad que escucha y comprende. Hay una intención de rescatar lo positivo en el niño, apoyarlo, y brindarle seguridad (sistema de hetero-auto conservación). A su vez, la lectura que hace del comportamiento problemático del niño muestra una mayor complejidad, profundidad y diferenciación entre lo que es propio y lo que es del niño. Se pregunta constantemente por lo que puede estar pensando y sintiendo, y por la mejor forma de abordarlo teniendo en cuenta sus particularidades. Estas cualidades de la mentalización evidencian que hay un mayor espacio mental para contener las experiencias afectivas propias, por lo cual C no responde a la agresión del estudiante si no que lo ayuda a reflexionar.

Se concluye que los patrones vinculares son diferentes en todos los participantes: en A la preocupación es el control y la disciplina, en B el énfasis está en conectarse con el otro y en C, la conciliación y el apoyo. Al explorar las experiencias que los maestros tienen con personas significativas, se puede plantear que, en todos los casos, se relacionan con la forma en la cual se vinculan con el estudiante. Asimismo, se plantea que, a mayor nivel de mentalización del maestro, hay un mayor contacto o resonancia con la experiencia del estudiante, lo cual coincide con el supuesto planteado en el presente estudio.

La cualidad de los deseos o demandas pueden poner el foco en la satisfacción de necesidades propias, o en las del alumno. Encontramos que la maestra que tiene el nivel de mentalización más alto, sin que esto la ubique en el nivel común, tiene una forma de abordar al alumno que permite llevarlo a la autorreflexión, lo cual se relaciona con una mayor activación del sistema de hetero-auto conservación. La búsqueda del bienestar o seguridad

del otro, en este caso, favorecen una lectura más integral de lo que sucede con el estudiante, y fortalece las relaciones sociales ya que permite reconocer los estados mentales del otro.

Por el contrario, el maestro con el nivel de mentalización más bajo orienta al estudiante al cumplimiento de la norma y el límite, lo cual se relaciona con una mayor activación del sistema motivacional narcisista. En este caso, la búsqueda del reconocimiento o valoración que el adulto puede recibir del alumno, más que en las propias necesidades del estudiante, por tanto, se le dificulta ayudar al estudiante a reflexionar sobre su propia experiencia emocional.

En cuanto a la evaluación de la mentalización, se concluye que todos los participantes se encuentran en un nivel simple o ingenuo de la mentalización, no obstante, C se acerca a un nivel común. Frente al vínculo que los maestros han construido con el estudiante, se plantea que todos han conseguido lidiar con las situaciones conflictivas y que se relacionan con él, desde la cercanía y el componente amoroso, por lo que ninguno se refiere al estudiante de forma descalificativa o agresiva. Resultaría interesante comparar la experiencia que los profesores relataron en las entrevistas con la percepción que tiene el estudiante sobre cada uno de ellos. Igualmente, se invita a ahondar en la comparación entre aquellos maestros que logran contener al estudiante de difícil manejo y a aquellos que presentan más dificultades con el niño.

Uno de los aspectos que se consideran relevantes es la diferencia en la forma en que A (hombre) se vincula con el estudiante, en comparación con C y B (mujeres). Podría concluirse que A asume como un aspecto fundamental de su función el establecer la norma y velar por que la cumplan, mientras que las otras maestras, tienden a poner el énfasis en la contención, comprensión, acompañamiento y apoyo que puedan brindarle al alumno. No obstante, B lo hace desde una identificación y diferenciación como par y, C desde una función materna.

Frente a las apreciaciones de los maestros, dos de ellos expresan que comunican con otros compañeros las situaciones que viven con el estudiante como una forma de desahogo. Además, agradecen la posibilidad de reflexionar acerca de sus experiencias emocionales en las situaciones que viven con el alumno durante la entrevista. Esto, sumado a las bajas puntuaciones en los niveles de mentalización de estos maestros, resalta la importancia de la consideración de los procesos psicoafectivos de los maestros al interior de las instituciones

como uno de los aspectos más importantes en el vínculo que construyen con sus alumnos. Por tanto, se recomienda brindar espacios en los cuales los educadores puedan pensar y reflexionar sobre sus propias experiencias afectivas. Por ejemplo, espacios de supervisión reflexiva, discusión de casos entre compañeros docentes orientados por un profesional en psicología, en los cuales puedan dialogar sobre las situaciones que acontecen en el aula, hacer referencia a intenciones, sentimientos, y pensamientos de sí mismos y de los demás, en una forma abierta y libre de juicio. Múltiples investigaciones concuerdan con la importancia de promover estos espacios dentro de las instituciones educativas (Altan y Lane, 2018; Claesnees *et al.*, 2016; Gómez y Mesa, 2013; Slater, et al., 2013).

A su vez, se propone formalizar la inclusión de competencias emocionales de los docentes orientados por el departamento de Gestión del Talento Humano de las instituciones educativas, especialmente, en los procesos de selección, bienestar, formación y desarrollo, promoviendo modelos que atiendan a la subjetividad y la dimensión emocional de los maestros.

Otra sugerencia, es ahondar en los diálogos interdisciplinarios entre la psicología clínica con orientación psicoanalítica y la educación, lo cual podría aportar una mirada más compleja y enriquecedora del vínculo que se establece en el aula. Tal y como lo afirma Alvarado (2005), la interacción entre maestros y estudiantes en la escuela despliega una serie de procesos afectivos, los cuales ocupan un papel relevante en la teoría psicoanalítica. Del mismo modo, Tizio (2009) resalta que la función de la educación es que las personas puedan hacer parte de la sociedad (capacidad pacificadora).

Una de las bondades del instrumento considerado en la investigación (MEMCI), consistió en el trabajo a partir de recuerdos de episodios relacionales con la figura significativa y con el estudiante pues permitió que los docentes pensaran y evocaran situaciones particulares sin que esto fuera experimentado como amenazante o persecutorio. Sin embargo, en algunos momentos se les dificultó encontrar situaciones particulares. Respecto a la calificación de la mentalización, esto representó un desafío en el momento de puntuar cada uno de las respuestas, por lo que la triangulación entre las investigadoras y la directora permitió llegar a un consenso.

Una limitación en el momento del análisis fue la complejidad y cantidad de información obtenida a partir del modelo integrativo propuesto por Lanza Castelli (2016a). Teniendo en cuenta que este instrumento y modelo fue pensado para establecer el foco de

intervención en psicoterapia, se recomienda ajustar el análisis haciendo énfasis en dimensiones puntuales de acuerdo con los fines de la investigación y el campo al cual se desee extrapolar, por ejemplo, en la presente investigación únicamente se tuvieron en cuenta las dimensiones del Patrón Vincular y la Mentalización en el campo educativo.

Finalmente, una de las limitaciones estuvo relacionada con el tiempo y espacio para la recolección de la información. Cabe notar que, a pesar de que las entrevistas no se pudieron realizar de forma presencial, la información obtenido por medios virtuales (Zoom) fue igualmente valiosa para el análisis. Aun así, pueden perderse algunos elementos importantes de la comunicación no verbal que pueden aportar a una mayor comprensión.

REFERENCIAS

- Altan, S. & Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248.
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. *Actualidades Investigativas en Educación* (5), 1-18.
- Arlow, J. (1969a). Fantasy, memory, and reality testing. *Psychoanalytic Quarterly*, 38,28-51.
- Bak, P. L. (2013). Thoughts in mind': Promoting mentalizing communities for children. In *Minding the Child* (pp. 216-232). New York, United States: Routledge.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological bulletin*, 112(3), 461.
- Barber, J. P., Foltz, C. & Weinryb, R. M. (1998). The Central Relationship Questionnaire: Initial report. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 131.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice* (A. Bateman, Ed.). Washington: American Psychiatric.
- Bermúdez, D. C., Noy, B. P. y Riaño, C. (2018). *Síndrome de burnout en profesores de primaria y secundaria del municipio de Soacha y sus estrategias de afrontamiento-2018* (tesis doctoral). Universitaria Minuto de Dios, Soacha, Colombia.
- Berthel, Y., Martínez, J. C. y Vergara, M. S. (2017). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia), 2016. *Salud Uninorte* 33(22), 118-128.
- Bilbao, I. B. (2014). Capacidad de mentalización y sistemas motivacionales. Mentalización. *Revista de Psicoanálisis y Psicoterapia*, 1.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bleichmar, H. (1999c). Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, 1
- Bleichmar, H. (1999e). El tratamiento de las crisis de pánico y el enfoque Modular-Transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, 3.
- Blos, P. (1941). *The adolescent personality: A study of individual behavior for the commission on secondary School curriculum*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brenner, C. (1989). La Transacción. En Ch. Brenner. *La mente en conflicto*. (pp.111-120) Madrid: Tecnipublicaciones.

- Britzman, D. P., & Pitt, A. J. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of learning into the presence of teaching. *Theory into practice*, 35(2), 117-123.
- Cabaniss, D., Cherry, S., Douglas, C. y Schwartz, A. (2011). 4 Assessment of ego functions. En D. Cabaniss. *Psychodynamic Psychotherapy. A clinical manual*. New York: Wiley-Blackwell.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio profesional psicológico, se dicta el código deontológico y bioético*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, (41), 42-51.
- Claesnees, L., Van, J., Pennings, H., Vann A., Verloop, N., Den, P. y Wubbles, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99.
- De la Cruz, P. y Herreros, P. (2017). Los niños y adolescentes que más preocupan en la escuela: Intervención terapéutica basada en la Teoría del Apego y la Mentalización. *Clinica e Investigación Relacional*, 11(1), 134-144.
- Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65.
- Drapeau, M. & Perry, J. C. (2004). Childhood trauma and adult interpersonal functioning: A study using the Core Conflictual Relationship Theme Method (CCRT). *Child abuse & neglect*, 28(10), 1049-1066. doi: 10.1016/j.chiabu.2004.05.004
- Fernández, F. A. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 19-29.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2006). *The Mentalization-Focused Approach to Social Development*. Allen J.G., Fonagy, P. (eds). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- French, T. & Wheeler, D. R. (1963). Hope and repudiation of hope in psychoanalytic therapy. *International Journal of Psychoanalysis*, 44, 304-311.
- Freud, S. (1908). El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y Otras Obras. En: *Obras Completas*. Tomo IX. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Freud, S. (1912). *The dynamics of transference*. Langs. (Ed.) *Classics in Psychoanalytic Technique* (pp. 3-8). Oxford, United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En: *Obras Completas*. Tomo XIX. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

- Gómez, A. C. y Mesa, A.M. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 689-701.
- Gómez, A. C. y Mesa, A. M. (2015). Metáforas y realidad psíquica en maestras de primera infancia en una institución educativa de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 81-92.
- Gómez, A. C. y Mesa, A.M. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la Educación Preescolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 19(1), 117-125.
- Gottfried, A. B. (2012). *Transference in the elementary school classroom: taking a deeper look at the student-teacher relationship* (Tesis doctoral). The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, United States.
- Guevara, A. C., Sánchez, C. M. y Parra, L. (2015). Estrés laboral y salud mental en docentes de primaria y secundaria. *Revista colombiana de salud ocupacional*, 4(4), 30-32.#c
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D.F., México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.) México, D.F., México: Paidós.
- Horowitz, M. J. (1987). *States of Mind: Analysis of change in psychotherapy* (2nd ed.) New York: Plenum.
- Horowitz, M. J. (1991). Short-term dynamic therapy of stress response syndromes. En “*Handbook of short-term dynamic psychotherapy*”. P. Crits-Christoph y H. P. Barber (compiladores). New York: Basic Books (Harper Collins Publisher), 166-195.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., & Wininger, A. (2018). ‘Holding mind in mind’: the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers’ capacity to mentalise. *Infant Observation*, 21(1), 98-110. doi: 10.1080/13698036.2018.1539339
- Lanza Castelli, G. (2016a). Un modelo integrativo para la mentalización. *Aperturas Psicoanalíticas*, (53).
- Lanza Castelli, G. (2017). Patrón vincular, Mentalización, Conflicto. *Aperturas Psicoanalíticas*, 1-15.
- Lanza Castelli, G., y Bilbao, I. (2017). Mentalización y Conflicto. La determinación de psicoterapia mediante el uso de un instrumento para evaluar la mentalización: el MEMCI. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, 55.
- Lanza Castelli, G., y Bilbao, I. (2019). Caracterización del MEMCI. *Aperturas Psicoanalíticas* 60, 1-17.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Luborsky, L. & Crits-Christoph, P. (1998). *Understanding transference: The Core Conflictual Relationship Theme method* (2nd ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Malberg, N. T., Stafler, N. & Geater, E. (2012). Putting the pieces of the puzzle together: A mentalization-based approach to early intervention in primary schools. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 190-204.
- Marenco, A. D. y Ávila, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Ministerio de Salud de la República de Colombia (1993). *Resolución Número 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá D.C: Ministerio de Salud.
- Ministerio del Trabajo de Colombia (2013). *II Encuesta Nacional de Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo en el Sistema de Riesgos Laborales de Colombia*. Recuperado de <https://www.casanare.gov.co/?idcategoria=50581>
- Ministerio del Trabajo de Colombia (2016). *Prácticas de trabajo saludable para educadores. Protocolo de intervención de factores psicosociales en el sector educativo*. Recuperado de <http://fondoriesgoslaborales.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/07-Protocolo-intervencion-sector-educativo.pdf>
- Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social del Gobierno de España. (2019). *Riesgos Psicosociales en las aulas*. Madrid, España.: Federación de Empleadas y Empleados de los Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores. Recuperado de <https://saludlaboral.org/riesgos-psicosociales-en-aulas/>
- Murillo, J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutierrez, R. C., Sánchez, J. C. S. y Moreno, R. V. (2002). *Estudios de casos*. Madrid, España; Universidad Autónoma de Madrid.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality. A Clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Nixon, M. (2013). *Exploring teacher perceptions of factors that impact on their relationships with students through the lens of mentalisation* (Tesis de maestría). University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>
- Osborne, E., Salzberger-Wittenberg, I. & Williams, G. (1999). *The emotional experience of learning and teaching*. Karnac Books.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana, y W. Montgomery. (Ed.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.

- Reiff, M., Castille, D. M., Muenzenmaier, K. & Link, B. (2012). Childhood abuse and the content of adult psychotic symptoms. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(4), 356-369. doi: 10.1037/a0024203
- Santelices, M. P., Zapata, J., Fishersworrning, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M., Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia psicológica*, 54(1), 71-80.
- Sevilla, T., M. (2017). *Ética y reflexividad - Investigación Psicología III*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7amj8OQ4KB0&feature=youtu.be>
- Slater, R., Veach, P. M., & Li, Z. (2013). Recognizing and managing countertransference in the college classroom: An exploration of expert teachers' inner experiences. *Innovative Higher Education*, 38(1), 3-17.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Stirn, A., Overbeck, G. & Pokorny, D. (2005). The core conflictual relationship theme (CCRT) applied to literary works: An analysis of two novels written by authors suffering from anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 38(2), 147-156. doi: 10.1002/eat.20156
- Taubner, S. y Curth, C. (2013). Mentalization mediates the relation between early traumatic experiences and aggressive behavior in adolescence. *PSIHOLOGIJA*, 46(2), 177-192. doi: 10.2298/PSI1302177T
- Tizio, H. (2009). Saber leer, aprender a leer. *Educação em Revista*, 25(1), 219-227.
- Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., Vernberg, E. & Malcom, J. (2011). Reducing violence and prejudice in a jamaican all age school using attachment and mentalization theory. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 497-511. doi:10.1037/a0023610
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Intra, F., Lombardi, E., Marchetti, A. & Bracaglia, E. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary italian evidence of the "thought in mind" project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2016.01213
- Van Nieuwenhove, K., Truijens, F., Meganck, R., Cornelis, S. & Desmet, M. (2019). Working through childhood trauma-related interpersonal patterns in psychodynamic treatment: An evidence-based case study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(7), 1-11. doi: 10.1037/tra0000438
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Berkshire, England: McGraw-Hill House.
- Zuleta, E. (2004). La sexualidad. En E.Zuleta (2004) *El pensamiento psicoanalítico*. Medellin: Hombre nuevo Editores.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de preguntas y rejilla de calificación MEMCI

1. ¿Por qué razón actuaste como lo hiciste, qué necesidades o deseos o intenciones te llevaron a actuar de esa manera?
2. ¿A qué atribuíste, en ese momento, la conducta o actitud de la otra persona (la causa o razón)?
3. ¿Qué creías, en ese momento, que esa persona:
 - a) sentía en esa situación?
 - b) pensaba en esa situación?
4. En ese momento, ¿qué:
 - a) sentimientos tuviste tú en esa situación?
 - b) pensamientos tuviste tú en esa situación?
5. ¿Qué hiciste con tus sentimientos, cuánto tiempo duraron, ¿cómo los resolviste? Ahora, si miras hacia atrás y observas con cierta distancia la situación que se dio en vuestra relación:
6. ¿A qué atribuyes ahora que esa persona actuara del modo en que lo hizo?
7. ¿Qué crees ahora que esa persona:
 - a) sentía en ese momento?
 - b) pensaba en ese momento?
8. ¿Qué crees ahora que tú:
 - a) sentías en ese momento?
 - b) pensabas en ese momento?
9. Imagina que una tercera persona os hubiera estado observando, ¿de qué modo crees que dicha persona hubiera entendido e interpretado lo que estaba sucediendo entre vosotros?

Puntuación/ Preguntas	-1	1	3	5	7	9
Motivaciones subyacentes a la conducta SeA- P.1 Otro- P. 2 y 6	Evade la respuesta con hostilidad pues es percibida como ataque. La respuesta es bizarra, no es posible su comprensión	No identifica estados subyacentes a la conducta. Evade la respuesta pero sin hostilidad. No hay identificación de motivación en el sujeto. Explicaciones concretas de la conducta o relatos generalizados	Evidencia 1 o más motivaciones. Usa lenguaje de los estados mentales, pero de manera simple, parcial, banal, superficial, cliché	Menciona una motivación en términos de estados mentales, coherente y relacionada con el episodio. Enlaza, al menos, dos estados mentales	Ofrece un conjunto de motivaciones diferenciadas en el self o en el otro, descritas en términos de estados mentales. La respuesta es compleja, elaborada y ubica los EM en una secuencia causal.	Ofrece un conjunto de motivaciones diferenciadas en el self o en el otro, elaboradas y expresadas con alto grado de complejidad y elaboración de lenguaje de estados mentales, inclusive en temas emocionalmente difíciles.
Sentimientos SeA- P. 4a y 8a Otros- P. 3a y 7a	Evade la respuesta con hostilidad pues es percibida como ataque. La respuesta es bizarra, no es posible su comprensión	No identifica sentimientos (sólo sensaciones, acciones o pensamientos). Evade la respuesta pero sin hostilidad.	Expresa un sentimiento muy general que no permite al entrevistador hacerse una idea general del sentimiento.	Menciona 1 o más sentimientos descritos en términos de EM: variados, matizados y coherentes con el ER, aunque sean simples.	Menciona diversos sentimientos diferenciados y en eventual conflicto. Menciona 2 o más emociones para transmitir mayor diferenciación emocional. Presenta emociones encontradas o ambivalentes en una misma respuesta	Ofrece un conjunto de sentimientos en el self o en el otro: diferenciados, complejos y elaborados en términos de EM inclusive en temas emocionalmente difíciles. Evidencia sentimientos de todos los protagonistas de la interacción
Pensamientos SeA- P. 4b y 8b Otros- P. 3b y 7b	Evade la respuesta con hostilidad pues es percibida como ataque. La respuesta es bizarra, no es posible su comprensión	No identifica pensamientos (sólo sensaciones, acciones o emociones). Evade la respuesta pero sin hostilidad.	Expresa pensamientos clichés, simples o hiperanalíticos.	Evidencia un pensamiento variado y coherente con el episodio relatado.	Ofrece un conjunto de pensamientos diferenciados en el self o en el otro de modo explícito y complejo. Menciona dos o más pensamientos. Presenta ideas encontradas o ambivalentes en una misma respuesta.	Ofrece un conjunto de pensamientos diferenciados en el self y en el otro, claramente discriminados elaborados y expresados con alto grado de complejidad y elaboración de lenguaje de estados mentales, siendo así inclusive en temas emocionalmente difíciles.

Mentalización de emociones
(identificación, modulación y expresión)
P.5

Evade la respuesta con hostilidad pues es percibida como ataque. La respuesta es bizarra, no es posible su comprensión	<u>No identifica</u> sentimientos en el self (solo acciones, sensaciones o pensamientos). <u>No modula emociones</u> , lo llevan a acciones impulsivas. <u>Expresión</u> descontrolada y bajo grado de consciencia.	<u>Identificación:</u> Sentimientos no diferenciados o los expresa en acciones <u>Modulación:</u> Sobre-regulación emocional <u>Expresión:</u> Coartada	<u>Identificación:</u> Sentimientos diferenciados aunque sea de modo simple. <u>Modulación:</u> Regula adecuadamente la intensidad y duración <u>Expresión:</u> Es verbalizada y no es descontrolada ni suprimida	<u>Identificación:</u> Ofrece un conjunto de emociones diversas y en eventual conflicto o contraposición <u>Modulación:</u> Regula a emoción por medios elaborados: pensamiento, o identificación de las razones actuales de la emoción. <u>Expresión:</u> Expresa su emoción teniendo en cuenta cómo impactará al Otro	<u>Identificación:</u> Ofrece un conjunto de emociones diversas y más elaborada en eventual conflicto o contraposición <u>Modulación:</u> Regula emoción por medios elaborados: pensamiento, o identificación de las razones de la emoción asociadas en un pasado próximo o remoto.. <u>Expresión:</u> Expresa su emoción teniendo en cuenta cómo impactará al Otro aún en situaciones emocionalmente difíciles.
--	---	---	---	---	--

Meta-representación de dos representaciones previas
P.9

Evade la respuesta con hostilidad pues es percibida como ataque. La respuesta es bizarra, no es posible su comprensión	Responde de manera evasiva pero sin hostilidad. No logra descentrarse y ubicarse en un personaje imaginario. Habla en primera persona. Hace referencia a las acciones y no a los estados mentales	Encuentra una o más representaciones y usa el lenguaje de los estados mentales de forma simple, parcial o superficial. Hace referencia al estado mental de solo uno de los protagonistas.	Ofrece una o más interpretaciones coherente y relevantes, aunque no hay ambivalencia ni conflicto. Proporciona la interpretación de la subjetividad (en forma de estado subjetivo) de al menos uno de los protagonistas, mostrando una relación entre estados mentales y acontecimientos. Es captada la función simbólica "observador".	Ofrece un conjunto de representaciones diferenciadas en el self y en el otro que refieren estados mentales en cada interlocutor. Describe los estados mentales de manera compleja, detallada y ubicados en una secuencia causal. Considera cómo surgió el estado mental, la forma en que influyen en la conducta y qué impacto tienen en las posteriores percepciones, creencias y deseos.	Ofrece representaciones diferenciadas en el self y en el otro, claramente discriminados, elaborados y expresados con alto grado de complejidad y elaboración de lenguaje de estados mentales, siendo así inclusive en temas emocionalmente difíciles. Representa el vínculo intersubjetivo integrando las representaciones de todos los protagonistas de la situación
--	---	---	---	--	---

Anexo 2. Consentimiento informado

Estimado(a) participante

Desde la asignatura **Trabajo de Grado II**, a cargo de la docente **Ana Cristina Gómez**, las estudiantes **Maria Paula Arizabaleta Cabal y Ángela María Garcés Villegas**, pertenecientes a la Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali, están llevando a cabo la investigación **“Patrón relacional y Mentalización en Maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali”**, dado que el estudio tiene como objetivo caracterizar el patrón vincular y la capacidad de mentalización de 3 maestros de una institución educativa de la ciudad de Cali en el marco de una relación con un estudiante que representa un desafío en términos de comportamiento. Los objetivos específicos propuestos son (1) identificar el patrón relacional de los maestros, (2) evaluar la capacidad de mentalización de los maestros e (3) vincular los patrones relacionales y la mentalización de los maestros en el marco de la relación con el estudiante.

Esta investigación se justifica en la importancia del rol del maestro en la vida emocional de los estudiantes, el tipo de experiencias que promueven en los alumnos y, la comprensión detrás de los problemas interpersonales que surgen en la interacción maestro-estudiante.

Se le invita a participar en la investigación, la cual consiste en una entrevista semi-estructurada en la cual es necesario que relate cuatro episodios de relación, dos con una persona significativa (uno de valencia negativa y el otro de valencia positiva) y dos con un estudiante que representa un desafío para la institución educativa en términos de comportamiento (uno de valencia negativa y el otro de valencia positiva). Frente a estas situaciones se realizarán unas preguntas. La entrevista tendrá una duración de aproximadamente dos (2) horas. La presente investigación no representa riesgo para la salud física ni mental. Antes de aceptar o rechazar su participación en la investigación, debe de tener en cuenta lo siguiente:

- La decisión de participar en la investigación es completamente **PERSONAL, LIBRE y VOLUNTARIA**.
- Sus datos personales y la información obtenida son completamente **CONFIDENCIALES**, por el contrario, se utilizará un **CÓDIGO/PSEUDÓNIMO** para identificarlo.
- En el transcurso del estudio usted podrá **SOLICITAR** información actualizada sobre el mismo.
- En el transcurso del estudio usted podrá **RETIRARSE** en cualquier momento, agradeciendo que nos informe las sus razones.
- En el transcurso del estudio nosotros podremos retirarnos en cualquier momento, y le explicaremos nuestras razones.
- **NO** recibirá ningún beneficio económico por su participación.
- **NO** tendrá que hacer un gasto económico durante su participación.

La investigación se enmarca en los artículos 2, 3, 10, 15, 17, 23, 24, 29, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 52 de la **Ley 1090 del 06 de septiembre del año 2006**, establecida por el Congreso de la República de Colombia, por medio de los cuales se establecen las normas

pertinentes frente a aspectos científicos, técnicos y administrativos para la investigación en psicología, y los artículos 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15 y 16 de la **Resolución No. 008430 de 1993** que regula de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos en áreas de la salud.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede firmar el siguiente Consentimiento Informado.

Una vez leída y comprendida la información anterior en pleno uso de mis capacidades, manifiesto mi participación en la investigación. En tal sentido, la firma del consentimiento informado, implica autorización para responder las preguntas del instrumento y para que la información brindada puede ser un insumo para el estudio.

Yo, _____, identificado(a) con CC _____ declaro que he sido informado(a) de los objetivos del presente estudio a realizar por estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Y obrando en forma **AUTÓNOMA Y CONSCIENTE, ACEPTO** la participación en esta investigación. Firma a los días ____ del mes _____ del año 2020.

FIRMA PARTICIPANTE

Nombre: _____

CC: _____

Teléfono: _____

TESTIGO 1

Nombre: _____

CC: _____

Teléfono: _____

TESTIGO 2

Nombre: _____

CC: _____

Teléfono: _____

FIRMA ESTUDIANTE 1

Maria Paula Arizabaleta Cabal

CC: 1144100709

Correo:

mariapaulaari@javerianacali.edu.co

Teléfono: 3183593111

FIRMA ESTUDIANTE 2

Ángela María Garcés Villegas

CC: 1143875311

Correo:

angelagarces3117@javerinacali.edu.co

Teléfono: 3117807973

FIRMA DOCENTE ENCARGADO

Ana Cristina Gómez Arango

Correo: acgomez@javerianacali.edu.co

Teléfono: 3113720476

Anexo 3. Tablas para organizar la información

3.1 Patrón relacional

Episodio de relación y objeto	Deseo, intención, necesidad del sujeto	Reacción del objeto	Reacción del Sujeto
1. - Con el estudiante			
2. – Con persona signitiva			
3. + Con el estudiante			
4. + Con persona significativa			
Total episodios: 4			

3.2 Evaluación MEMCI

Episodio de relación/ preguntas	Con el estudiante (+)	Con el estudiante (-)	Con persona significativa(-)	Con persona significativa (+)
Motivaciones subyacentes a la conducta				
Sentimientos				
Pensamientos				
Mentalización de emociones				
Meta-representación de dos representaciones previas				
Promedio				
Puntuación total				

3.3 Matriz análisis temático por categorías

Participante		
Categoría 1. Patrón relacional		
1.1 Deseo		
1.2 Reacción del objeto	Temas	Fragmentos de la entrevista
1.3 Reacción del sujeto		
Categoría 2. Mentalización		
2.1 Mentalización de los propios deseos		
2.2 Mentalización del otro	Temas	Fragmentos de la entrevista
2.3 Mentalización de los propios afectos		

Anexo 4. Patrón relacional del participante A

PATRON RELACIONAL			
Episodio de relación/vectores	Deseo, intención, necesidad del sujeto	Reacción del objeto	Reacción del Sujeto
1. - Con el estudiante	<i>"despues de la clase cuando ya estén en descanso le dices a él para que te los entregue en descanso pero ahoritica tienen clase entonces vayan a la clase y despues se los reclamas"</i> <i>"Yo te dije que porfavor te fueras para el coliseo"</i>	<i>"Él se devolvió, el no bajó las gradas, sino que se devolvió, yo alcancé a ver que el que se devolvió y entro al salón y yo seguí de largo para mi cubículo y entonces me devolví despacio a ver que estaba haciendo y lo pude ver que estaba esculcándole el maletín, sacándole algo de la cartuchera, unos marcadores y unas tijeras "se devolvió de las gradas como retando la autoridad"</i>	<i>"a mi me dio rabia, me enojé, me dio disgusto"</i> <i>"en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja"</i> <i>"te voy a reportar y voy a poner el proceso disciplinario para que sepas de una vez"</i>
	Deseo de tener control sobre el otro	Lo contradicen (rechazan, bloquean sus deseos, están en contra de él)	Se siente enojado (resentido, irritado), Se desquita (quiero vengarme, castigar)
3. – Con persona signitiva	<i>"llegar puntual a la reunión de la iglesia, cumplir"</i> <i>"estamos como al tiempo preciso para llegar, a tiempo y cumplir con la reunión"</i> <i>"Yo le decia entonces sabes que tenemos que llegar a tal hora, mira la hora que es, ahora vamos a llegar tarde"</i> <i>"Es como el mismo afán, el mismo azar de llegar tarde a las citas, no se si perfeccionista o lo que sea pero me gusta llegar un poquito antes, o ser muy puntual"</i>	<i>"No vamos a alcanzar a llegar y salimos desde temprano, media hora antes, pilas que van a ser las 7, y te demoras, cuando ya voy a salir en la moto y estoy afuera, te da por ir al baño, te da por cerrar la puerta por hacer otra cosa, ¿por qué no lo haces antes?"</i>	<i>"le decia entonces sabes que tenemos que llegar a tal hora, mira la hora que es, ahora vamos a llegar tarde"</i> <i>"–pero tu sabes que tenemos que llegar a tal y tal hora- precisamente a esa le da por entrar al baño, justo cuando vamos a salir a la calle, ¿por qué no un poquitico antes?...Y yo me iba en la moto y yo me iba maluco, como cargado, como mal."</i> <i>"me iba enojado, maluco es que me daban ganas de irme rápido para que ella se sintiera mal (se ríe), como en venganza, ¿si? como un deseo de vengarse."</i> <i>"llegamos a la reunión y yo me portaba como serio con ella."</i>
	Deseo de tener control sobre el otro	Lo contradicen (rechazan, bloquean sus deseos, están en contra de él)	Se siente enojado (resentido, irritado), se desquita (quiero vengarme, castigar)
Total episodios negativos: 2	Deseo de tener control sobre el otro	Lo contradicen (rechazan, bloquean sus deseos, están en contra de él)	Se siente enojado y busca vengarse

2. + Con el estudiante	<p><i>"A reaccionaba de maneras no muy adecuadas entonces también la misma situación de confinamiento hacía que él se estresara mucho más, la mamá me decía que el niño tenía pataletas, que no quería estar en las clases, que se salía, que no quería más la virtualidad, entonces el niño se sentía como estresado como muy mal y digamos que eso me llevaba a mí a que yo estuviera pendiente de él."</i></p> <p><i>"estar más pendiente del niño porque se desanimaba y no quería como seguir" "yo trataba como de motivarlo para que el dejara el pensamiento de que estoy cansado, estoy aburrido."</i></p>	<p><i>"Y efectivamente, lo que él hacía era que, al otro día, en dirección de grupo yo te doy la palabra y tú les dices al grupo –animos muchachos-. –Ah bueno profe-. Ah bueno chicos, A tiene algo que decirnos-. -Bueno chicos, vamos con toda, pronto vamos a terminar, vamos con toda la energía, positivos, vamos-. Pero yo sabía que él tenía que hacer un esfuerzo pues porque él se sentía mal, y tomar la posición de líder y superar ese momento" "-profe, usted parece como si fuera un familiar mío, porque usted está muy pendiente de mí. El me dijo –usted me quiere-"</i></p>	<p><i>"Me causó mucha alegría" "Yo le dije pues claro. Yo te quiero mucho, he aprendido a querer mucho al grupo como tal y tu eres muy especial y tienes muchas capacidades, entonces me inquieta a veces verte con comportamientos que no deberías tener tu porque tú eres como un líder y a mí me preocupa mucho entonces por eso estoy pendiente de ti. Y gracias por lo que me dices porque me sentí muy bien. Y de verdad que te aprecio mucho, tu eres muy importante y de verdad en lo que te pueda ayudar con muchísimo gusto. Gracias por tus palabras"</i></p> <p><i>"me sentí demasiado bien, demasiado, tan contento por lo que había significado para él, cierto, lo que te estaba diciendo, para mi era tan valioso, no pues que alegría pues que por lo menos él me vea como alguien de su familia, alguien tan allegado, me sentí muy feliz."</i></p>
	I: Deseo de que el otro cumpla	Cumple y lo aprecia	Se siente feliz y apreciado
4. + Con persona significativa	<p><i>"mi deseo era que los dos estuviéramos juntos participando digamos de las actividades de la iglesia" "yo sí quería que fuera rápido, que ella quisiera compartir conmigo esos espacios pero sabía que tenía que darle un tiempo para que ella estuviera tranquila y lo hiciera de una forma que la mantuviera como firme allí, realmente llena de convicciones y no algo emocional"</i></p>	<p><i>"ella un día con el tiempo me dijo -yo quiero ir, yo te quiero acompañar" "entonces empezó a integrarse, poco a poco fue involucrándose con la iglesia y le gustaba mucho y ya empezó a ir como a retiros, a congresos, entonces le gustó"</i></p>	<p><i>"eso fue para mi bastante emocionante" ". Entonces eso me tranquilizaba a mi y me daba como esa tranquilidad en mi mente"</i></p>
	I: Deseo de que el otro cumpla (que asista a las reuniones)	Cumple (asiste a las reuniones)	Se siente feliz y tranquilo
Total episodios positivos: 2	Deseo de tener control sobre el otro	Cumplen	Alegría

Anexo 5. Puntuación de la mentalización participante A

Dimensión	Pregunta	Con el estudiante (+)	Con el estudiante (-)	Con persona significativa(-)	Con persona significativa (+)
Motivaciones subyacentes a la conducta	1- SeA	<p>"yo me considero que soy muy cariñoso con los niños y tengo una tendencia a estar abrazando a los niños y a las niñas" "por mi forma de ser, soy como muy calido con los niños, entonces creo como en ellos como ese vinculo como rapidamente, como de afecto con ellos, ese vinculo emocional se crea facilmente, y tambien como la parte humorística, del chiste, del molestar, eso como que tambien le atrae a los niños"</p>	<p>"yo le llamé la atención a él, creo que en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja, me devuelvo, osea el hecho que me molestó fue ese que se devolvió...Fue como el hecho de que no le importo lo que yo dijera, que espero a que yo me fuera para devolverse, como que no le importa, ¿qué piensa que yo estoy pintado en la pared o que? "</p>	<p>"Es como el mismo afán, el mismo azar de llegar tarde a las citas, no se si perfeccionista o lo que sea pero me gusta llegar un poquito antes, o ser muy puntual y me siento mal cuando llego como tarde porque me parece que es como una falta de respeto, hacia uno mismo hacia el que se le está convocando a la cita"</p>	<p>"Porque la quiero"</p>
	2-Otro	<p>"el hecho de que lo llame, el hecho de que hable con el aparte, el hecho de que lo busque digamos seguido, sabiendo que él está así, sin querer conectarse a las clases, sin querer participar, pienso que el valoró eso ¿no? Que el le dio importancia a que un profesor estuviera tan pendiente de él."</p>	<p>"Pues que estaba primero lo de él, como no era mi marcador ni mi color, pero si era el de él, no pues a el no le interesa, pero es que a mi si me interesa, es que es lo mio, es mi pertenencia, no me la devolvió cuando tenía que devolvermela entonces ahora se la voy a quitar. Pienso que él pensó fue en sí mismo y que le atribuyo a eso, le atribuyo esa reacción a eso es que es</p>	<p>"pienso en que no le daba tanta importancia a llegar un poquito tarde...no le daba como la importancia a ser puntual, y como el respeto hacia el otro y hacia uno mismo como que no lo tenía como muy presente."</p>	<p>"ella es muy observadora y analiza mucho, entonces el ver mi comportamiento, que no había palabras así como vulgares, groseras, el trato con ella, el trato con los amigos de ella, con la hermana. Osea el rato que compartíamos pienso que ella empezó a ver mi forma de vivir y que no era como tan religioso, tan evangelico, y cosas así pienso que pudo ver... pero lógicamente aquí pienso que</p>
		2	4	3	1

		<i>mi pertenencia, es mi marcador, más allá que le haya dicho al profe que lo quiero mucho pero yo voy por lo mío, y de pronto, a él como que no le interesa, es que es mi pertenencia, yo voy por lo mío"</i>		<i>Dios es el que tocó el corazón de ella y cuando Dios toca el corazón de una persona...Dios es el que lo llama a uno con esos lazos de amor."</i>
	3	5	3	1
6-Otro	<i>"Yo atribuyo a que él veía el interés mío por él, el interés que yo veía de estar pendiente de él" "yo creo que el hecho es que él veía eso de mí, como esta pendiente de mí, como me valora, como me tiene en cuenta, osea como que no soy simplemente un árbol ahí, si no que yo cuento para él. Entonces creo que eso para él, atribuyo que el me haya manifestado que soy como un familiar para él. El interés, el ver que no es que es simplemente porque toca o porque es parte de mi trabajo sino que va un poquito más allá"</i>	<i>"Pues pienso que él no veía de pronto y no le dio como importancia a quien le estaba diciendo y la orden de ir al coliseo y hablar con el niño después, en el descanso. Pienso que él tal vez, pensaba que de pronto, ahora hoy en día pensaba o no le daba tanta importancia a la figura de autoridad como tal, si no que para él lo más importante era él, soy yo, y pues mis cosas y si es mío. Aunque yo si creo que ese marcador, ese color... ese marcador eran también cosas que habían pasado anteriormente con ese niño y que se sumaron y ahora ese sumarse entre tantas cositas explotó. Entonces pienso que él no tomó en cuenta la primera autoridad, sino que fue ... voy por mis cosas y voy por lo mío y tal vez la forma de él era como de desquitarse, tal vez</i>	<i>"Pues que también yo no era tolerante con ella y pues que pienso que ella podría pensar eso. Que no tenía mucha tolerancia con ella" "Pues simplemente que tal vez no era tan importante para ella, que no era mucha trascendencia, que yo le estaba dando mucha trascendencia a algo insignificante para ella."</i>	<i>"ha sido Dios el que ha llamado a mi esposa" "fue Dios el que actuó en el corazón de ella para que ella hubiera tomado la decisión por su propia convicción, acceder a ir y que hoy en día todavía siga participando."</i>

no solo con el marcador sino
otras cosas que antes habían
pasado. "

3

4

4

1

"yo pienso que él me veía como
segundo papá...entonces
digamos que el tiempo que el
papá tiene para invertirle al
niño tal vez no era mucho como
el que de pronto, eh, o tal vez lo
veía así. Entonces se sentía
como yo le importo, como el
profe esta pendiente de mi
como si fuera como un
segundo, como un tío, como un
segundo papá. Como que él se
sentía tan agradecido que
hubiera alguien que estuviera
como al tanto... pienso que por
mi forma de ser y de estar tan
pendiente de él se sentía como
muy alegre por eso y eso le
llenaba también como ese
tanque emocional que a veces
necesitaba"

3a-Otro

"Mucho disgusto, mucho
enojo, mucha rabia, muy
ofuscado...era por la misma
rabia que tenía con su
compañero, de desquitarse
como sea, tenía una rabia
tremenda en su interior"

"Disgusto, disgusto por esa
pitadera (se ríe). Disgusto y
molestia"

" Y yo pienso que ya en ese
momento ella se sentía segura de
saber que no iba a tomar una
decisión simplemente porque
quería a L sino que ya lo que
pasó anteriormente, digamos lo
de la iglesia, ya se había hecho a
un lado. Y se quería dar la
oportunidad ella de conocer a
Dios, de otra manera, de otra
perspectiva."

Sentimientos

4

5

5

1

"No pues super contento, feliz,
yo decía –que increíble- me
senti como cuando uno se
siente que lo están cargando
así como en el triunfo, que la
gente lo levanta y lo carga en
los hombros" "con el niño, ese
dicho me colocó como en un
lugar de privilegio ¿no?,
entonces me sentí demasiado

4a-SeA

"enojo, disgusto, me sentí
mal, enojo, muy enojado"

"disgusto. Enojo, malestar, ira"

"yo no sentía ni afán, ni angustia
ni nada de eso, sino que sentía
tranquilidad"- "la angustia o el
afán de pronto era que ella se
sintiera incomoda" "me hacía
sentir un poquito como inquieto"

	<i>bien, demasiado, tan contento por lo que había significado para él, cierto, lo que te estaba diciendo, para mi era tan valioso, no pues que alegría pues que por lo menos él me vea como alguien de su familia, alguien tan allegado, me sentí muy feliz."</i>			
	5	5	5	3
7a-Otro	<i>"Agradecido, se sentía contento, feliz porque el profe lo llamaba, el profe lo buscaba, entonces pienso que ese era como el sentimiento de él. Ese agradecimiento, ese que chevere que le importo, me siento feliz"</i>	<i>"Pues uno con rabia y como con frustración también... si frustración, porque como que no pude encontrar lo que era mio entonces como que uy si tengo rabia, ¿entonces 'qué hago pues? A buscó alguna forma de cómo saciar ese deseo o esa rabia como esa sed de venganza y como no encontraba su marcador entonces hagámosle algo para que este pague por lo que me ha hecho"</i>	<i>"yo creo que molesta, bastante molesta por la forma en que yo pitaba en ese momento, molesta y sí claro, si yo creo que es eso, la incomodidad de ella de sentirse así"</i>	<i>"Pues estaba muy llena de dudas, de incertidumbre" "De pronto un poquito prevenida" " ella tenía como sus dudas, en su corazon y en su mente, de dar ese paso, de acercarse como a Dios y pensar de que de pronto le pasara otra vez la misma situación o algo muy parecido. De juzgarla, de señalarla porque no hizo, porque no fue, porque no oró, no llamó, porque no visitó a la gente. Entonces, me imagino que ahora, ella pudo haber tenido esas dudas, esos temores."</i>
	5	5	3	3
8a-SeA	<i>"ese cómo lo ayudo, ese afán, como puedo brindarle a este niño ese apoyo que necesita, como incertidumbre, qué hago, era como llamar y caramba, el interes de L de poder ayudarlo, de que saliera adelante y no se encerrara en ese estrés"</i>	<i>"El disgusto, el enojo que fue lo que primó. No sé como llamarle cuando uno ve que el niño no le importara lo que uno le dice, como que no lo toma en cuenta... como que vale 0 pesos" " No sé si es más la ira que enojo pero como el enojo digamos por no tener en cuenta quien era yo"</i>	<i>"rabia, enojo, no sé como impotencia depronto. Uno como que ehh- yo que puedo hacer allí, no esta en mí sino en ella, yo que puedo hacer para que ella le haga rápido. Pienso que como impotencia, nose como frustración, esta no le da la importancia que tiene la reunión o que o ¿sí? Pienso que"</i>	<i>"muy contento, lleno de satisfacción, de alegría. Es que cuando ella me dijo, quiero ir contigo, era a jamundí, yo dije – Uy- yo en este momento creo que eso para mi fue muy especial, y no pues claro que alegría. Entonces era como maravillado, muy feliz, sentia como la emoción, que era como un Sí a"</i>

		<i>en ese momentico quien representaba yo para él, mucho de autoridad, pero sí sentí enojo. "</i>	<i>esa impotencia, ese malestar, esa frustración, ese enojo. Como varias cosas allí."</i>	<i>esa relacion nuestra y todo, y entonces dije – esto va para largo- entonces me sentia demasiado feliz"</i>	
		3	5	5	
Pensamientos)	3b-Otro	<i>"que realmente yo lo quería, que realmente yo estaba interesado en él, que realmente era más allá de un simple trabajo, de obligación en el colegio, que había interés en él. Pienso que eso lo llevó a él a pensar que realmente yo estaba interesado en él, como estudiante, como persona...pienso que eso de llamar es –le importa al profesor, soy alguien para él-"</i>	<i>"desquitarse, como yo pensé esa vez con mi esposa, tambien. Venganza, yo venganza con mi esposa en el sentido que me demoraba un poquito más para que ella se sintiera maluca al salir para las citas (se ríe) y ser impuntual, pienso que algo parecido a lo mío sentía A. Que era mi pertenencia y no me importa, si tengo que hacerle algo a él, sacarle eso de la cartuchera y lanzárselo por la ventana pues demostraba cómo se sentía él de ofuscado. El desquite"</i>	<i>"-Este si que es afanoso, este si que quiere que llegue y le aplaudan, ay no tan puntual, como el perfecto...eh pero este si que azara por eso, es una reunión que cada ocho dias vamos ¿cierto?"</i>	<i>Pues que se iba a arriesgar, tal vez que era una oportunidad que se iba a dar ella para dejar atrás esa idea de las personas que iban a la iglesia</i>
		5	2	4	1
	4b-SeA	<i>"Yo decía –qué increíble como me ve A a mi ¿no?- Para llevarme a comparar con alguien de su familia, entonces yo decía no pues que chevere, se logró ese vínculo que tanto se busca, de que ellos me vean tan cercano, que puedan contarme las cosas y decirme esto, no pues que increíble, me sentí muy bien y pensé</i>	<i>"Yo pensé ¿cómo no le importa lo que le estoy diciendo? Como que le importaba muy poquito, como retando a la autoridad. Ah yo aparento que sí voy a hacer caso y luego me devuelvo, uy no, yo pensé –este piensa que uno esta pintado o que, no tiene en cuenta lo que uno le dice, no valora quien es uno</i>	<i>"El deseo de venganza, lo que te decía, ese deseo de querer hacerle lo mismo para que ella viera lo incómodo ¿cierto? Que ella tambien experimente lo mismo"</i>	<i>"Pues que en algún momento se iba a dar" "cuando uno coloca en manos de Dios esas peticiones, esos deseos, Dios hace algo" la respuesta de Dios siempre será la mejor, entonces yo pensaba que Dios me iba a dar una respuesta que para mí iba a ser la mejor, era estar con ella o era estar sin ella ¿si? Pero que tenía que aprender a</i>

	<i>realmente me tiene en un concepto muy cercano a él, alguien muy allegado a él."</i>	<i>como docente, como director de grupo. Entonces pensé que tal vez me veía de esa manera, que me menospreciara en ese momento, que no me viera como esa figura de autoridad.</i> "	<i>descansar en Dios" "yo sí quería que fuera rápido, que ella quisiera compartir conmigo esos espacios pero sabía que tenía que darle un tiempo para que ella estuviera tranquila y lo hiciera de una forma que la mantuviera como firme allí, realmente llena de convicciones"</i>
	4	3	1
7b-Otro	<i>"el saber que al profe le intereso, me tiene en cuenta, piensa en mí, me busca, me llama...pienso que él decía el profe me busca de una manera u otra, como insiste en estar pendiente de mí, entonces se preocupa mucho por mí pienso que eso pensaba él en aquel entonces"</i>	<i>"Desquitarse, si el desquite, la venganza. Yo pienso que a él no se le pasó nada por la cabeza..qué cuentos de clase de educación física, qué cuentos de profesor, aquí es cómo me desquito, cómo tomé justicia por mi mano, así es como veo las cosas. "</i>	<i>"este es cristiano y dirige y toda la cosa pero entonces qué pasa- como esa forma de pitar así pues no es la mejor" "¿por qué este es así?, si tampoco es una cosa de vida o muerte ¿no?" "- no es tan paciente como yo pensé que era paciente con todos (se ríe)- uy pero mira F como me trata, depronto diciendo, aparte de la incomodidad, de sentirse mal, tal vez pensaba también en que se podía sentir como incómoda, como dolida un poco por la forma en que yo la trataba en ese sentido y también señalada, juzgada."</i>
	3	1	4
			2
			<i>"Pienso que ella me podía ver como una de esas señoras que fue a la casa de su mamá a decirle -vea que su hija no vaya con Blue Jeans- ella podía también verme a mí de esa manera" "pienso que eso también la puso como a dudar mucho, a decir -bueno, pero entonces ese día que él me compartió eso, uy no yo quien me voy a meter, que de pronto a mí me gusta el baile y él me diga que no" "con quien me voy a meter yo a vivir, con quien voy a compartir mi vida"</i>

8b-SeA	<p><i>"como inquieto, era como buscando como una respuesta, cómo que hacer, la incertidumbre de ¿qué puedo hacer para darle la mano? En ese momento yo pensaba en eso ¿no? ¿Cómo lograr llegar al niño? ¿cómo darle con el chiste, con la clave para que el se enchufe? Como motivarle un poquito, era como la incertidumbre ¿qué hacer?"</i></p>	<p><i>"que me ignoró como autoridad, que se pasó la autoridad por la faja, no le importó y aquí hago lo que yo quiero. Prima mi interés más allá de la norma del profesor. Entonces si, como que no tomó en cuenta quien era la autoridad allí y como que yo no cuento, ¿si?.. Entonces como si, como ignorarme... de ignorar la orden. "</i></p>	<p><i>"Lo que yo pensaba era básicamente era las ganas de desquite, el como me saco este clavito, ¿cómo hago para que ella entienda? Yo creo que en ese entonces era que ella viva lo que yo estoy viviendo, yo pienso llegar puntual, yo pienso ser cumplido con mis cosas y a ella como que no le importara ser cumplida" "De pronto yo pienso eso, que ella tal vez no le daba ese valor, yo pienso que ella no lo valoraba, que no le daba tanta importancia como yo le daba, esa trascendencia"</i></p>	<p><i>"Incertidumbre, esa duda de pronto" "yo pense, ahorita ya puedo estar más tiempo con ella, me siento mas comodo, yo siento que esa fue para mi la felicidad más grande y claro, me azaré un poquito porque ya quería que fuera mas seguido pero tenía que entender que todo es un proceso, paso a paso, no de afán"</i></p>
	5	3	5	1

Mentalización de emociones	5	<p><i>"duró como unos 15 dias, 20 dias que yo decía uy lo que me dijo A tan chevere" "yo lo compartí con mi esposa, era quien estaba más cerquita, le dije a ella mira como me comparó A, mira lo que me dijo, que era como un familiar para él, entonces yo le contaba a L de eso, y en ciertos momentos en la iglesia a uno que otro"</i></p>	<p><i>"yo le conté a un profesor, que estaba en el cubículo donde yo trabajo...ese hecho de contarle como que me desahogo tambien yo y ese malestar se fue pasando. Pero claro yo creo que duraría no se por ahí unas dos o tres horas, hasta que ya cuando salí de clases...Y lo que creo que me ayudó fue tambien hablar con el otro profe C, como sacarlo, como desahogarme." "ese hecho de hablar como que me ayudaba como a ir desahogandome y a ir sacando ese disgusto"</i></p>	<p><i>"Digamos que ese sentimiento pasaba a la hora, a la media hora, pasaba si mucho a las dos horas, osea era algo como momentaneo, muy puntual de ese tiempo...La verdad yo procuraba y procuro decirle a Dios que siento rabia, piedra, enojo que tengo ira, y bueno digamos que con el tiempo ya cualquier cosa me pasa algo. No duraba mucho como el enojo, la situación, pero si se hablaba despues en la cita. "</i> <i>**"No simplemente pasaba, ya quedó atrás...Iba pasando, como que lo olvidaba y seguíamos adelante. "</i></p>	<p><i>"Dejarlo como pasar" "me mantenía tan ocupado"</i></p>
----------------------------	---	---	--	---	--

	5	3	3	1	
Meta-representación de dos representaciones previas	9	<p>"una mirada muy agradable en cuanto en que hay un interes de un profesor, bueno mas que un profesor, de un ser humano, por un pequeñin, por un niño, de ver el desespero del uno y el otro angustiado de que ¿cómo lo ayudo? Entonces podria ser como la mirada de un tercero como que tan chevere que alguien quiere darle el apoyo al otro, quiere ayudarlo, quiere como sacarlo adelante y busca la forma de cómo hacerlo. Este tercero pensaría –qué interes tiene, que bonito, ese deseo de ver como el otro pueda salir adelante y pueda superar su dificultad, su necesidad. Sería como algo agradable"</p>	<p>"de pronto lo pudo haber visto un tercero en 2 sentidos: por el lado del niño, que grosero, qué rebelde y por el lado del docente, como que uy no le hicieron caso, como tengo vergüenza ajena como pena ajena porque como se sentirá el profesor, como se sentirá el profesor de mal porque el niño se le devolvió, muy mal ¿no? Yo creo que él miraría ambas situaciones, la del niño con rebeldía, retando a la autoridad y la del profesor, como que uy le sacó el bloque e irá con todas las consecuencias con el niño pero también podría verlo como que al profesor le faltó más autoridad, como llevarlo a la coordinación...un tercero pudo verlo de diferentes maneras"</p>	<p>"Ese será un cristiano, si vieran como la trata, mire vea como la afana, como la hace correr o también podría tener otra mirada –ehh pero la mujer siempre se demora en salir- pero pienso que diría- jm miren como están, ya están disgustados, si le pita es porque esta molesto, esa relacion tiene sus falencias, sus problemas, no se qué- pienso que de pronto nos juzgarían viendonos que supuestamente somos cristianos porque donde vivimos queda en la misma sede, entonces la gente llega allá a la iglesia, entonces dirán miren los pastores, ellos también como se ponen, tal vez la mirada de ellos no es la mas agradable. – Miren como es de paciente, miren como la llama con dulzura"</p>	<p>"No pues –éste con nada se entusiasma ¿no?- (Se ríe). –Este con cualquier cosita se alegra tanto." "Eso, diría, no pues tan rico, tan chevere ellos, verlo a él así como tan feliz y tan gozoso de que ella haya aceptado acompañarlo. Pienso que también compartiría mi alegría"</p>
Promedio por episodio	4,00	3,85	3,69	2,08	
Puntuación total	3,40				

Anexo 6. Matriz análisis temático por categorías del participante A

		Categoría 1. Patrón relacional
1.1 Deseo	Tema 1.1.1 Deseo de tener control sobre el otro	<p><i>"después de la clase cuando ya estén en descanso le dices a él para que te los entregue en descanso pero ahoritica tienen clase entonces vayan a la clase y después se los reclamas"</i></p> <p><i>"Yo te dije que por favor te fueras para el coliseo"</i></p> <p><i>"llegar puntual a la reunión de la iglesia, cumplir "estamos como al tiempo preciso para llegar, a tiempo y cumplir con la reunión" "Yo le decía entonces sabes que tenemos que llegar a tal hora, mira la hora que es, ahora vamos a llegar tarde" "Es como el mismo afán, el mismo azar de llegar tarde a las citas, no sé si perfeccionista o lo que sea pero me gusta llegar un poquito antes, o ser muy puntual"</i></p> <p><i>"A reaccionaba de maneras no muy adecuadas entonces también la misma situación de confinamiento hacía que él se estresara mucho más, la mamá me decía que el niño tenía pataletas, que no quería estar en las clases, que se salía, que no quería más la virtualidad, entonces el niño se sentía como estresado como muy mal y digamos que eso me llevaba a mí a que yo estuviera pendiente de él." "estar más pendiente del niño porque se desanimaba y no quería como seguir" "yo trataba como de motivarlo para que el dejara el pensamiento de que estoy cansado, estoy aburrido."</i></p> <p><i>"mi deseo era que los dos estuviéramos juntos participando digamos de las actividades de la iglesia" "yo sí quería que fuera rápido, que ella quisiera compartir conmigo esos espacios pero sabía que tenía que darle un tiempo para que ella estuviera tranquila y lo hiciera de una forma que la mantuviera como firme allí, realmente llena de convicciones y no algo emocional"</i></p>
1.2 Reacción del objeto	Tema 1.2.1 Lo contradicen	<p><i>"Él se devolvió, el no bajó las gradas, sino que se devolvió, yo alcancé a ver que el que se devolvió y entro al salón y yo seguí de largo para mi cubículo y entonces me devolví despacio a ver qué estaba haciendo y lo pude ver que estaba esculcándole el maletín, sacándole algo de la cartuchera, unos marcadores y unas tijeras ""se devolvió de las gradas como retando la autoridad" "No vamos a alcanzar a llegar y salimos desde temprano, media hora antes, pilas que van a ser las 7, y te demoras, cuando ya voy a salir en la moto y estoy afuera, te da por ir al baño, te da por cerrar la puerta por hacer otra cosa, ¿por qué no lo haces antes?"</i></p>

Tema 1.2.2 Cumplen	<p><i>"Y efectivamente, lo que el hacía era que al otro día, en dirección de grupo yo te doy la palabra y tu les dices al grupo –animos muchachos-. –Ah bueno profe-. Ah bueno chicos, A tiene algo que decirnos-. -Bueno chicos, vamos con toda, pronto vamos a terminar, vamos con toda la energía, positivos, vamos-. Pero yo sabía que el tenía que hacer un esfuerzo pues porque él se sentía mal, y tomar la posición de líder y superar ese momento" "–profe, usted parece como si fuera un familiar mio, porque usted esta muy pendiente de mi. El me dijo –usted me quiere-" "ella un día con el tiempo me dijo -yo quiero ir, yo te quiero acompañar" "entonces empezó a integrarse, poco a poco fue involucrándose con la iglesia y le gustaba mucho y ya empezó a ir como a retiros, a congresos, entonces le gustó"</i></p>
Tema 1.3.1 Se siente enojado y busca vengarse	<p><i>"a mi me dio rabia, me enojé, me dio disgusto "en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja" "te voy a reportar y voy a poner el proceso disciplinario para que sepas de una vez" "le decia entonces sabes que tenemos que llegar a tal hora, mira la hora que es, ahora vamos a llegar tarde" "–pero tu sabes que tenemos que llegar a tal y tal hora- precisamente a esa le da por entrar al baño, justo cuando vamos a salir a la calle, ¿por qué no un poquitico antes?...Y yo me iba en la moto y yo me iba maluco, como cargado, como mal. " "me iba enojado, maluco es que me daban ganas de irme rápido para que ella se sintiera mal (se ríe), como en venganza, ¿si? como un deseo de vengarse." "llegamos a la reunión y yo me portaba como serio con ella."</i></p>
1.3 Reacción del sujeto	<p><i>Me causó mucha alegría "Yo le dije pues claro. Yo te quiero mucho, he aprendido a querer mucho al grupo como tal y tu eres muy especial y tienes muchas capacidades, entonces me inquieta a veces verte con comportamientos que no deberías tener tu porque tu eres como un líder y a mi me preocupa mucho entonces por eso estoy pendiente de ti. Y gracias por lo que me dices porque me sentí muy bien. Y de verdad que te aprecio mucho, tu eres muy importante y de verdad en lo que te pueda ayudar con muchísimo gusto. Gracias por tus palabras" "me sentí demasiado bien, demasiado, tan contento por lo que había significado para él, cierto, lo que te estaba diciendo, para mi era tan valioso, no pues que alegría pues que por lo menos él me vea como alguien de su familia, alguien tan allegado, me sentí muy feliz." ""eso fue para mi bastante emocionante" ". Entonces eso me tranquilizaba a mi y me daba como esa tranquilidad en mi mente"</i></p>

Categoria 2. Mentalización

2.1 Mentalización de los propios deseos	<p>Tema 2.1.1 Ser querido y no ser ignorado (carácter/ Grado de identificación de deseos superficial)</p>	<p><i>"yo me considero que soy muy cariñoso con los niños y tengo una tendencia a estar abrazando a los niños y a las niñas" "por mi forma de ser, soy como muy calido con los niños, entonces creo como en ellos como ese vinculo como rapidamente, como de afecto con ellos, ese vinculo emocional se crea facilmente, y tambien como la parte humorística, del</i></p>
--	---	---

	<p><i>chiste, del molestar, eso como que tambien le atrae a los niños" ""yo le llamé la atención a él, creo que en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja, me devuelvo, osea el hecho que me molestó fue ese que se devolvió...Fue como el hecho de que no le importo lo que yo dijera, que espero a que yo me fuera para devolverse, como que no le importa, ¿qué piensa que yo estoy pintado en la pared o que? " ""mi deseo era que los dos estuviéramos juntos participando digamos de las actividades de la iglesia...yo sí quería que fuera rápido, que ella quisiera compartir conmigo esos espacios" ""(...) de ver como que a ella no le importara, entonces yo pensaba que es como si a ella no le importara la reunión, o sea es una reunión como cualquiera, no es tan importante ¿no? Pensaba yo eso no, que ella tal vez no le daba la importancia que se merece esa cita”</i></p>
<p>2.2 Mentalización del otro</p>	<p>Tema 2.2.1 Reconocimiento y el desconocimiento de la figura de autoridad (Modo de funcionamiento egocéntrico o autoreferencial-Amor y rabia (Proyeccion de estados mentales)</p> <p><i>"el hecho de que lo llame, el hecho de que hable con el aparte, el hecho de que lo busque digamos seguido, sabiendo que él está así, sin querer conectarse a las clases, sin querer participar, pienso que el valoró eso ¿no? Que el le dio importancia a que un profesor estuviera tan pendiente de él" "Pues pienso que él no veía de pronto y no le dio como importancia a quien le estaba diciendo y la orden de ir al coliseo y hablar con el niño despues, en el descanso. Pienso que él tal vez, pensaba que de pronto, ahora hoy en día pensaba o no le daba tanta importancia a la figura de autoridad como tal, si no que para él lo más importante era él, soy yo, y pues mis cosas y si es mio"</i></p>
	<p>Tema 2.2.2 Venganza o desquite</p> <p><i>"Desquitarse, si el desquite, la venganza. Yo pienso que a él no se le pasó nada por la cabeza. Qué cuentos de clase de educación física, qué cuentos de profesor, aquí es cómo me desquito, cómo tomé justicia por mi mano, así es como veo las cosas... A buscó alguna forma de cómo saciar ese deseo o esa rabia como esa sed de venganza y como no encontraba su marcador entonces hagámosle algo para que este pague por lo que me ha hecho” ""desquitarse, como yo pensé esa vez con mi esposa, tambien. Venganza, yo venganza con mi esposa en el sentido que me demoraba un poquito más para que ella se sintiera maluca al salir para las citas (se ríe) y ser impuntual, pienso que algo parecido a lo mío sentía A"</i></p>

2.3 Mentalización de los propios afectos

Tema 2.3.1. Sentimiento de alegría y el sentimiento de rabia (Identificación y denominación simple de estados mentales)

"No pues super contento, feliz, yo decía –que increíble- me senti como cuando uno se siente que lo estan cargando así como en el triunfo, que la gente lo levanta y lo carga en los hombros" "con el niño, ese dicho me colocó como en un lugar de privilegio ¿no?, entonces me sentí demasiado bien, demasiado, tan contento por lo que había significado para él, cierto, lo que te estaba diciendo, para mi era tan valioso, no pues que alegría pues que por lo menos él me vea como alguien de su familia, alguien tan allegado, me sentí muy feliz." "enojo, disgusto, me sentí mal, enojo, muy enojado" "El disgusto, el enojo que fue lo que primó. No sé como llamarle cuando uno ve que el niño no le importara lo que uno le dice, como que no lo toma en cuenta... como que vale 0 pesos" " No sé si es más la ira que enojo pero como el enojo digamos por no tener en cuenta quien era yo en ese momentico quien representaba yo para él, mucho de autoridad, pero sí sentí enojo. " ""rabia, enojo, nose como impotencia depronto. Uno como que ehh- yo que puedo hacer allí, no esta en mí sino en ella, yo que puedo hacer para que ella le haga rápido. Pienso que como impotencia, nose como frustración, esta no le da la importancia que tiene la reunión o que o ¿si? Pienso que esa impotencia, ese malestar, esa frustración, ese enojo. Como varias cosas allí."

Tema 2.3.2. Desahogo (Modo de expresión de los afectos de forma impulsiva- evacuativo)

"yo lo compartí con mi esposa, era quien estaba más cerquita, le dije a ella mira como me comparó A, mira lo que me dijo, que era como un familiar para él, entonces yo le contaba a L de eso, y en ciertos momentos en la iglesia a uno que otro" ""en ese momento yo le alcé la voz porque me sentí como que no le importó lo que yo le dije, como que la autoridad, se la pasó por la faja" "te voy a reportar y voy a poner el proceso disciplinario para que sepas de una vez" ""yo le conté a un profesor, que estaba en el cubículo donde yo trabajo...ese hecho de contarle como que me desahogó tambien yo y ese malestar se fue pasando. Pero claro yo creo que duraría no se por ahí unas dos o tres horas, hasta que ya cuando salí de clases...Y lo que creo que me ayudó fue tambien hablar con el otro profe C, como sacarlo, como desahogarme." "Y yo me iba en la moto y yo me iba maluco, como cargado, como mal. " "me iba enojado, maluco es que me daban ganas de irme rápido para que ella se sintiera mal (se ríe), como en venganza, ¿si? como un deseo de vengarse."

Anexo 8. Patrón relacional de la participante K

Episodio de relación/ vectores	Deseo, intención, necesidad del sujeto	Reacción del objeto	Reacción del Sujeto
1. - Con el estudiante	<i>"chicos por favor anotemos esta nota en la agenda y empecemos con la actividad porque creo que es un tema de la resolución de problemas"</i>	<i>"A se paró del puesto y empezó a hacer una cantidad de chistes, claro el salón quedó en un silencio absoluto y era A de pie y todos sentados viéndolo. Y el muchacho haciendo del salón un circo"</i>	<i>"Yo estaba en el puesto en silencio, yo solamente estaba observando. Cinco minutos antes de que se terminara la clase yo lo llamé, y él venía muerto de la risa obviamente, como diciendo aquí no ha pasado nada, y yo le pregunté- A ¿por qué te paraste? "</i> <i>"además hiciste que la concentración del grupo se perdiera y eso también hizo que tus compañeros no terminaran y no te estoy culpando porque tus compañeros no terminen porque la decisión es de cada quien pero si hay un agente distractor pues evidentemente la atención se va a perder, entonces esto que acabas de hacer va a tener una consecuencia, eso quiere decir que me toca hacerte un seguimiento disciplinario en Phidias y se lo voy a comunicar a T porque es la primera y la última vez que pasa que en mi clase usted se para a echar chistes, cuando lo quiera hacer me pide permiso ¿Te quedó claro?" "pero quiero que puedas entender lo que yo estoy sintiendo porque yo no me siento bien, pero el que yo no me sienta bien no quiere decir que yo te vaya gritar, que me vaya va a despelucar o que vayas a hacer el show, sencillamente te lo estoy diciendo a ti porque eres tú el directo implicado, yo no me voy a poner a boletearte delante del salón porque esa no es la idea, Pero si quiero que seas consiente de lo que está pasando y de que lo que hiciste no está bien. "</i>
	Deseo de que el otro cumpla la actividad, atienda	El otro no cumple o no atiende (hace chistes)	Reclama y se siente mal

3. – Con persona significativa	<p><i>"mi mama me decía a él hay que apoyarlo hay que seguirlo ayudando, si, digamos que en ese momento yo le decía ¿pero por qué, el ya está muy grande?, él lo puede hacer solo, o sea yo le dije que dejara de estar pensando que hay que solucionarle la vida todo el tiempo o sea él lo puede hacer"</i></p>	<p><i>"ella lo único que me dijo fue que ay, pero es que yo estoy ahí como queriendo salvarle la patria y si ustedes no lo ven y no sé qué" "Ella regularmente no suele responder siento que no responde porque obviamente sabe que lo que se dice es verdad, pero siempre es como volvería decir lo repite y lo recalca- ay pero es que ustedes son hermanos- tienen que apoyarse" "yo sé que evidentemente en su posición de mamá ella no se sintió cómoda"</i></p>	<p><i>"yo lo veo como posición de hermana, por lo de hermana por lo que siento de pronto me siento mal" "</i> <i>"yo en ese momentico siempre traigo a colación de decirle, bueno es que a nosotras no nos ha tocado fácil, o sea ni a mi hermana ni a mí, No nos ha tocado fácil, hemos podido ir también entonces como hablar desde lo que te digo desde la emoción y no desde lo racional"</i></p>
	Deseo de que el otro comprenda	El otro no comprende	Reclama y se siente mal
Total episodios negativos: 2	Deseo de que el otro atienda	El otro no atiende	Reclama y se siente mal
2. + Con el estudiante	<p><i>"me permitió conocerlo un poquito más por qué pues a pesar de que tenía una idea vaga de que es un chico que se mueve por mucho por sus pasiones, decía bueno quizás si quizás no yo tengo que verlo en detalle para estar segura"</i></p>	<p><i>"él empieza a responder. -Y yo digo ve mira como así que él está respondiendo así de bien, entonces el mismo se paró en la clase empezó a decir bueno profe para mi esta sería la cara frontal de la mesa, esta sería la lateral derecha y se sería lateral izquierda" "A que se paró del puesto, al A que midió, que tocó, el A que tenía que ver para entender." "empezaba a darme las respuestas que yo pedía" "él también se apropió tanto del cuento que le explicaba también a sus compañeros y los invitaba a hacer lo que él hacía, ir a tocar"</i></p>	<p><i>"Y yo le escuchaba y lo escuchaba, y yo decía esto es lo que yo he dicho en clase" "sentí mucha tranquilidad porque además de A pude ver que los chicos que estaban acompañándonos también empezaron cómo a poder participar de formas que yo no había visto en el salón. Y eso me dejó muy muy tranquila pero también me dejó muy contenta ver que A fue tan espontáneo, por qué además A tenía como el toque para hacerme reír porque salía con unas bobadas y yo –no puede ser- entonces fue muy agradable".</i></p>
	Deseo de acercarse al otro	Es activo y disfruta	Se siente contenta, satisfecha y tranquila

<p>4. + Con persona significativa</p>	<p><i>"tome como la determinación desde hace tres años de empezar a viajar por que era algo que necesitaba hacer, pero lo quería hacer con ella"</i> <i>"entonces fue como ese espacio de poder estar específicamente estar en una playa así en Tayrona donde estábamos desconectadas y fue como estar ella y yo y nadie más, si, a pesar de que la playa estaba llena, fue ella y yo, fue como poder escucharla que ella me escuchara calmarnos, ósea fue como sentirnos otra vez, yo la niña y ella la mamá."</i> <i>"cuando nosotras viajamos que esos espacios literalmente nos desconectamos de todo el mundo, si, y nosotros nos sentamos en la piscina o en el mar es literal para hablar de cosas totalmente distintas a la casa, o a las vivencias de ella o a mis vivencias nos ponemos es hablar"</i></p>	<p><i>"ella dijo no pues vamos a santa marta me han dicho que es un lugar muy bonito yo dije, bueno vamos. Fuimos compramos los tiquetes"</i> <i>"si, tratamos de desconectarnos, y digamos que en ese momento que estuvimos en tayrona empezamos hablar como de esa paz que vivíamos, de esa paz que sentíamos en ese lugar porque estábamos totalmente desconectadas del mundo."</i> <i>"no pues ella estaba regia porque ella me decía, mira yo ni me he acordado que tengo hijos... ella siempre la sentía como en ese feeling de que las dos estábamos como en ese momento de paz"</i> <i>"se sintió satisfecha también incluso se volvió a sentir mamá"</i> <i>"ella me mencionaba yo sé que yo sufrí, pase mucho trabajo pero ahora estoy recibiendo esa recompensa entonces siento que ella está haciendo un proceso de compensación y con esos momentos trata de llenar esos vacíos"</i></p>	<p><i>"me siento como muy satisfecha y en ese momento me puedo sentir completa en saber que tuve ese espacio para mi"</i></p>
	<p>Deseo de acercarse al otro</p>	<p>Es activa y disfruta</p>	<p>Se siente satisfecha</p>
<p>Total episodios positivos: 2</p>	<p>Deseo de acercarse al otro</p>	<p>Hacen lo que ella espera</p>	<p>Se siente satisfecha</p>

Anexo 9. Puntuación de la mentalización de la participante K

Dimensión	Pregunta	Con el estudiante (+)	Con el estudiante (-)	Con persona significativa(-)	Con persona significativa (+)
Motivaciones subyacentes a la conducta	1- SeA	"busco que los pelados entiendan, no busco que se enamoren de las matemáticas porque siento que yo no soy quién para ir a persuadir las pasiones de nadie. Pero busco que los pelados puedan entender y busco que puedan entender lo vivencial, desde lo que ellos puedan observar. Entonces ver que de pronto esos chiquitos que estaban teniendo dificultades con el concepto, necesitaban atención más especial. Buscaban que de alguna otra forma esas dudas fueran aclaradas. Eso me sirvió mucho. Ahí A me permitió conocerlo un poquito más por qué pues a pesar de que tenía una idea vaga de que es un chico que se mueve por mucho por sus pasiones, decía bueno quizás si quizás no yo tengo que verlo en detalle para estar segura." "poder escucharlos y poder entender todas sus dudas"	"Bueno como estábamos en el proceso de caracterización, buscaba conocerlos. Y no quería como coartar en ese momento lo que él estaba viviendo. Porque además siento que era su momento y tenía que vivirlo, así como cuando yo estoy en las reuniones y traes un chiste tonto y te reís y como OK. Miremos hasta dónde puede llegar, no buscando que tampoco se fuera a volver una recocha sin control pero si mirar hasta donde él podía llegar porque siento que los pelados al principio le miden el aceite a uno, entonces dije – ok, dejemos que la situación fluya y en el momento adecuado le hago las devoluciones pertinentes de acuerdo a la situación."	"yo siento que actúe así porque me dejé llevar por el sentimiento de malestar que ella me generó cuando ella me dijo eso. Yo te decía que yo soy muy reactiva pero también soy de buscar soluciones entonces yo ese en ese momento decía a él no todo se le puede solucionar pero lo hice más por impulso por percibiendo la situación."	" bueno digamos que busco siempre como que ella este tranquila y de pronto si hay situaciones que no se ajustan o que no encajan pues esa situación no tiene por qué afectarle a ella si prefiero que me afecten a mí no a ella"
		5	2	3	1

2-Otro	<p>"siento que él se motivó a hacer eso porque de alguna forma vio como ese acompañamiento especial de poder estar ahí solitos conmigo. De ver que es un niño que demanda atención pero de verse que es un niño que también es útil en un grupo pues de alguna u otra forma, él sabía que los del grupo estaban como en la misma posición, el hecho de verse resaltar también lo motivó y que además sí me pude dar cuenta que sabía."</p>	<p>"lo que quería era mirar que iba a hacer yo, yo siento que él dijo- ésta se ve seria, miremos a ver que tanto se puede despelucar, que tantos gritos va a pegar...Siento como que en su afán de conocer y de recordar quien es el gracioso del salón, que él es el de los chistes, que es el que los hace reír, entonces fue como –aquí estoy yo, sepan quién soy yo, este soy yo y así soy yo"</p>	<p>"Bueno yo se lo atribuyo porque en su rol de mamá siempre va a que ir a ayudar a su hijo entonces siento que puede ser eso."</p>	<p>"bueno digamos que mi mamá es una persona, bueno digamos que gran parte de su vida tuvo que pasar por muchas dificultades, si y el ahora poder estar disfrutando de esos privilegios hace que ella se sienta como una niña y quiera disfrutárselo al máximo y desentenderse de todo sin importarle nada y siento que es la manera en como ella puede ser ella, sin temor al prejuicio, al que dirán, al (x) o (y) cosas"</p>
	5	5	3	2
6-Otro	<p>"Siento que hubo dos razones, una personal y otra académica. Personalmente, siento que A no me veía como la profesora de matemáticas que todo mundo se imagina porque él encontraba en las clases de matemáticas el momento de desahogarse, de ser él. siento que él no me veía como la profe si no como una amiga con la que podía hablar. Y digamos que académicamente, a pesar de que él no se mostraba muy participativo de manera grupal, él si estaba asimilando eso que estábamos viendo, sí lo estaba aprendiendo. También le permitía poder expresar eso que en su momento, por pena o por</p>	<p>"Pues siento qué lo pudo haber hecho porque como estamos nuevos, pues quería disfrutar ese momento de -OK nosotros somos los nuevos, usted nos tiene que conocer, vaya conociéndome como soy- entonces siento que el aprovecho este momento de llegar nuevos y de mostrarse, de no pasar desapercibido. "</p>	<p>"a que ella quiere apoyarlo a que ella quiere ayudarlo. Ella quiere buscar en nosotras su fuente para ayudar o apoyarlo"</p>	<p>"mi mama me decía algo y que ella veía que Dios estaba como viendo muchas cosas que ella veía que era en ese tiempo perfecto y entonces ella me mencionaba yo sé que yo sufrí, pase mucho trabajo, pero ahora estoy recibiendo esa recompensa entonces siento que ella está haciendo un proceso de compensación y con esos momentos trata de llenar esos vacíos que de pronto cuando fue más niña o incluso de su etapa adulta para buscar ese equilibrio en su vida emocional.</p>

		cualquier situación, no quiso presentar al grupo, pero encontró el espacio donde poder soltar todo eso que él sí sabía"				
			5	3	1	3
Sentimientos	3a-Otro	"siento que estaba sintiendo como mucha satisfacción, mucho placer de ver que evidentemente sí sabía, de verse útil, de demostrar que él sí sabía y que si lo podía hacer solo. "		"Yo creo que él se sentía satisfecho"	"Yo siento que sentía bastante tristeza porque veía que no había unión entre hermanos y que de pronto había rencillas o como malestar, sí entonces siento que puede haber sido eso la situación."	"yo siento que ella estuvo en un ir y venir de emociones porque en el momento que yo le dije a ella: me voy a bucear, obviamente yo sé que ella tranquila no se iba a quedar y ella estuvo todo el tiempo observando yo por donde iba, pero el recorrido fue bastante largo, si, y si hubo un momentico cuando yo llegue que ella dijo: ¡juy! Se fueron muy lejos, entonces siento que para ella ver que estaba haciendo ese recorrido tan lejos de ella, pues de pronto le pudo a ver cierta ansiedad de: ¿será que va a venir? ¿será que se va a demorar? Pero ya cuando llegue fue como volverla a ver tranquila, serena, con el entusiasmo de querer estar ahí en el mar de querer disfrutar de querer caminar por la playa, de querer estado en esos dos momentos emocionales."
			3	3	5	6

4a-ScA

"sentí mucha tranquilidad porque además de A pude ver que los chicos que estaban acompañándonos también empezaron cómo a poder participar de formas que yo no había visto en el salón. Y eso me dejó muy muy muy tranquila pero también me dejó muy contenta ver que A fue tan espontáneo, por qué además A tenía como el toque para hacerme reír porque salía con unas bobadas y yo –no puede ser- entonces fue muy agradable."

"Bueno fueron dos. Me sentí con las ganas, literal de reírme, porque sé que las cosas que estaba diciendo eran muy chistosas y yo no me aguanto una risa, pero también fue de malestar porque bueno yo soy la maestra, yo tengo que poner el orden, y evidentemente éste está desorganizando mi orden. Entonces fue como entrar en esa dualidad de sentimientos porque era ver la situación, no disfrutar de la situación pero también ver que éste estaba lo que yo había hecho y era como de parar y pensar"
"Malestar es esa emoción que me hace sentir mal, pero no para entrar en cólera ni en irme a desenfrenar o a entrar en un estado intenso sino que como que esto no me gusta no me agrada."

"En ese momento me sentía incómoda y malestar porque pensaba en mí y creo que ese es el error pensar que él lo va hacer sería igual." Pienso en lo que yo he vivido en lo que yo he tenido que atravesar en lo que yo he tenido que afrontar y que, de alguna otra forma, no han sido situaciones similares, o sea que a él ya se le han dado más fácil aquellas, aquellos tipos de cosas que a mí no. Es como sentir un poco de pronto la inconformidad."

"eh, cuando llegue realmente sentí como mucha expectativa del lugar porque nunca había estado en un lugar tan silencioso, siempre como que siempre que estoy en playa evidentemente uno ve mucho flujo de personas, pero a pesar de que había demasiada gente todo el mundo estaba demasiado sereno demasiado tranquilo entonces me vinieron mucha expectativa eso , y cuando empecé a bucear evidentemente entre en un estado de calma en el que yo literal me olvide las personas que iban con nosotros me ubique en lo mío y disfrute del paseo porque fue como desprenderme de la vida de Cali, de estar sola ahí."

4

6

3

3

7a-Otro	"situación se sentía pleno, se sentía él, no se sentía un estudiante sino que se sentía como ese niño que podría ser el que llevara el mando, que podía compartir, que podía decir, entonces siento que se sentía A y no estudiante."	"sentía como gozo, porque de alguna forma estaba haciendo divertir a sus compañeros y cambiando el esquema de la clase. "	"pues siento que no se sentía bien pero también era consciente. Lo que le estaba expresando también era basado en lo que he vivido, no creo que estaría bien o mal porque de alguna otra forma no estaba expresando lo que estaba sintiendo."	"siento que todavía se siente satisfecha de los viajes que hemos hecho y lo siento por que cada que yo la veo en YouTube haciendo planes ¡mira allá estuvimos. Y hicimos esto, y no sé qué entonces siento que eso la llena y la hace sentir satisfecha, siento que todavía se siente satisfecha."
	1	4	3	3
8a-SeA	"sentía como realización porque dije -ok, lo logré- uno como maestro también hay momentos en los que uno se reta porque digamos que para mí era un reto que el concepto fuera fácil para los pelados porque evidentemente les estaba costando y pues tampoco quería verlos como en ese malestar. Entonces sentía como esa satisfacción de lo logré porque de alguna u otra forma vi resultados con prontitud, que tampoco esperaba que fueran tan pronto pero sentía que los pelados también respondieron a ese momento íntimo que pudimos tener."	"No puedo decirte que sentía rabia porque apenas los estaba conociendo, pero sí sentía la necesidad de que ellos vieran a una k firme no severa. De que me gusta hacer cumplir la norma, de que me gusta hablar con ellos, pero no es hablar para que las cosas ya quedaron así no sino de que a las cosas se le debe dar un trámite y se le debe dar una solución. También de que vieran de qué siempre que vaya a suceder algo en clase pueden contar con el profesor, no solo con K, sino con el profesor para poder buscarle solución a lo que está ocurriendo."	"Creo que en ese momento como te decía sentía malestar, pero creo que después fue como de pensar que ese malestar se estaba generando por situaciones de antes... Y son situaciones que alguna otra forma tengo que empezar a dejar ir. "	"siento que me relaje más que el primer viaje, porque el primer viaje era mucho más especial que este, pero eh también fue como de, este enserio es el momento para que pares pienses organices ideas y vayas más clara porque si necesitaba aclarar cosas de mi vida, cosas que estoy siendo reflejada ahora y yo digo esta no soy yo, eso es gracias a ese viaje a ese momento en playa cristal, entonces digamos que si me siento como muy satisfecha y en ese momento me puedo sentir completa en saber que tuve ese espacio para mí."
	3	3	3	3

Pensamientos)	3b-Otro	"creo que lo que él pensaba era que sí podía hacerlo y que no le daba pereza, porque él era el muy tendiente a –ay no eso me da pereza, eso para qué- eso no le estaba generando pereza."	"Cómo de volver a recordarles a los chicos de que él es el que los hace reír, como de bueno -aquí estoy, recuerden que yo soy el payasito del salón, usted sabe que yo lo hago reír, no me olviden."	"siento que lo que pensaba ella era qué, de pronto la respuesta que yo le iba a dar sería positiva, no era la que yo le iba a dar, entonces ella tenía como altas expectativas pero siento que yo llegué como que Pum, se las bajé."	"eh, yo creo que lo primero que ella pensó cuando yo me fui a bucear fue: fue se va a ahogar (se ríe) porque obviamente yo siempre le he dicho mami es muy bacana estar en el fondo del mar, se siente en paz, pero obviamente ella piensa se va ahogar no va a salir, pero yo creo que también siente que estoy disfrutando ese momento porque, eh, ella, así como ella lo vio en el primer viaje así lo vio en este con las ganas que llegue, entonces sí puedo pensar que ella en ese momento ella dijo: será que si va a volver."
		5	5	3	3
	4b-SeA	"primero buscaba que los pelados entendieran entonces sí sentía, no afán tampoco ansiedad, sino como la preocupación, por llamarlo así, en buscar la manera de poder llegarle a cada uno porque cada uno es un mundo distinto, y era que con un solo ejercicio pudiera abarcar la necesidades de todos para que pudiera llegar igual a todos y que todos logran entender."	"Pensaba que iba a ser un niño difícil como me lo habían advertido"	"pensaba en que no entendía porque teníamos que llegar el mismo tema, y dele, dele, dele y yo decía porque otra vez lo mismo, no o sea que ya busque una solución que busque otra alternativa, es el día que otra vez la misma vaina no qué pereza."	"realmente no te puedo decir pensé en esto, la verdad iba solamente viendo el recorrido, observando, si pensé en lo bonito que es el mar a profundidad, pero también como en bueno. Esto hay que hacerlo con mucha responsabilidad no es ahí me parece lindo, lo voy hacer, fue más como de estar yo conmigo, ahí, disfrutando del mar."
		5	3	5	2

	<p>7b-Otro</p> <p>"yo creo que pensaba que él si podía, porque él siempre buscaba como la aprobación del adulto entonces siento que él en ese momento sí dijo –Ok, sí puedo. "</p>	<p>"lo que pensaba era divertir a sus compañeros y cómo olvidarse él también de la clase, olvidar que estaba en clase de matemáticas que no era como su clase afín, como tratar de sentirse otra vez él, porque de alguna u otra forma, ósea el estar en la clase de matemáticas nuevo otra vez, me imagino lo hacía recordar esos momentos de – ay que pereza-entonces hagamos algo distinto "</p>	<p>"siento que mi mamá pensaba en buscar una solución, una ayuda y pues pienso que no la encontró al menos conmigo, en ese momento"</p>	<p>"sé que ella no logro desprenderse tan fácil de la familia, de acá de la casa además que en ese tiempo estaba con el proceso de cuidarse una herida que tenía en el pie, entonces era pensar que mi hermano tenía que hacerse cargo de él, entonces de pronto era la ansiedad de saber que estaba pasando aquí pero también de saber de qué estaba feliz con su viaje por que además estaba conociendo un lugar que no conocía, entonces ella llega como cual niña a contarle a todo el mundo y me llevaron a un lugar y compre esto e hice esto, y traje esto. También es verla como con esa felicidad de estar en ese lugar nuevo de conocer también."</p>
	4	5	5	5
<p>8b-SeA</p>	<p>"pensaba en que los pelados estuvieran entendiendo (se ríe), yo creo que eso era lo único que pensaba, en que realmente ellos estuvieran entendiendo, que fuera un poquito más fácil, porque siempre les pregunto ¿fue claro? ¿les queda alguna duda? ¿necesitan algún tipo de acompañamiento?, entonces era</p>	<p>Pensaba que A iba a ser un niño problema, yo dije -ay no qué pereza. Éste va a ser el que nos va a causar lucha todo este año, entonces como de perezita de saber que evidentemente este era el que me habían dicho antes porque los profesores también se comentan que era el cansansito de la clase, que era</p>	<p>"siento que no estaba pensando, siento que me dejé llevar porque si hubiera pensado no hubiera dicho eso. "</p>	<p>"Yo lo único que pensaba cuando estaba en playa cristal es que uno si se puede olvidar del mundo porque yo no tuve acceso a internet, yo no tuve acceso al celular, incluso no se en estos momentos recordando en donde estaban las cosas, en donde las deje. Yo creo que las guardamos en algún</p>

		como mirar que ellos estuvieran bien también. "	el aburridor, entonces era como de –ay no que pereza, este es, ya lo conocí-		lugar, no se ósea, me olvide como de todo, si entonces, fue como saber que yo no tengo el control y que, si las cosas tienen que pasar, pues tienen que pasar y hay que vivirlas."
		4	5	4	5
Mentalización de emociones	5	"El sentimiento duró muchísimo porque además pudimos hacer como dos y o tres más actividades sobre volumen, entonces yo recordaba como ese momento cuando venía todo a colación, y era volver a ver a A empoderado, y eso me hacía sentir como tranquila de que al menos A había ido solo. " "yo lo compartí, se lo compartí al director de grupo, se lo compartí a mi coordinador ..Y se lo compartí a M porque M no se llevaba tan bien con A"	"No duró mucho, porque creo sopesó más lo que él estaba diciendo en el salón. Incluso suelo hablar mucho con A y con M que son muy amigas mías y les conté mira este niño se paró a echar chistes en el salón, y les dije –eh me dio rabia porque no me pude reír, pero pues si le tuve que hacer el seguimiento porque evidentemente no estaba bien la situación. Pero no duró mucho porque de alguno u otra forma el poder hablar con ellas dos sobre las situaciones que ocurren en el colegio, como que también hacen que las cosas también pasen y listo, pasó en su momento, se vivió, se solucionó y ya ahí quedó." "Traté en la medida de lo posible de qué no se fuera a gesticular, o sea yo puedo estar molesta, pero esto no se me puede notar. Entonces yo como cuando no	"no duró mucho pero no te voy a decir que fueron 15 o 20 minutos, pero si fue como un momento de hablar, como mencionárselo también a mi hermana y como decir pues bueno estamos es para ayudarnos incluso tuve el tiempo de hablar con mi mejor amiga, que ella tiene mucho aprecio por mis hermanos, me conoce desde hace mucho tiempo y ella me decía -K, pero es que ustedes han sido muy unidos entonces pues tienes que tener en cuenta que ustedes ahorita en este momento le están yendo bien. Y que de alguna otra manera a ustedes las cosas se les están dando bien-. Entonces dije, me dejé llevar por la emoción, pero entonces. Siento que volví a bajar la guardia, pero	"eso me sirvió sobre todo cuando llegué otra vez a Cali, porque pues iba con muchas cosas del colegio, como decir pues, tengo que estar serena porque hay situaciones que no voy a detonar y no me van a dañar y siempre es como de que estoy en el borde ahí de que esto me está empezando afectar, es como volver a traer a colación en ese momento y volver a calmarme, ey , yo no tengo el control, busquémosle solución y dejemos que las cosas fluyan, digamos que siento conexión con el agua porque siento que el agua permite que las cosas fluyan se vayan, entonces es traer a colación eso."

		<p>quiero que las cosas se noten como que hago así (se tapa la boca), trato de qué me vean como que ahí, está cansada, como que no le interesa nada, pero yo lo veía Y decía -este muchacho está buscando que yo entre aquí en shock, de que K salga. Yo decía tratemos de que no se note mucho al menos en mi expresión facial que estoy molesta."</p>	<p>pude entender que si o si es nuestro deber como hermanas pues apoyarlo ahorita que lo necesita." "sí, si porque es una forma y es algo que he tratado de hacer. Las cosas que a mí me hacen daño yo trato de comunicarlo. Pero no para hacerle daño a la otra persona, sino para buscar como una solución y ese alivio que yo necesito."</p>		
		4	7	5	5
<p>Meta-representación de dos representaciones previas</p>	9	<p>"lo pudo haber interpretado como -ok, está profe está con ellos porque ellos necesitan un trabajo especial pero además está tratando de qué esos pelados puedan ir avanzando en su proceso académico y que no se vayan a quedar- Siento que lo pudieron haber visto más desde lo académico pero también pienso que estábamos que, como se estaban riendo en todo el tiempo, que estaban en algún chiste o en alguna recocha "</p>	<p>yo creo que hubiera entrado en shock porque K no es esa, k no hubiese dejado que la clase se le convirtiera en una recocha, K hubiese actuado en el momento y no hubiera permitido que esa situación hubiese progresado. Entonces creo que, pues podía haber pasado, de que si un profesor pasa y ve esa situación en el salón y me ve ahí, en ese estado de tranquilidad, pues va a decir -uy no K está enferma, esta no es-</p>	<p>"yo creo que lo hubiera interpretado como que aquí no hay nada, no hay unidad, no hay escucha, no hay relación, no hay nada. Siento que él lo hubiera interpretado así. "</p>	<p>": bueno, digamos que pude como tener ese momento con los tres chicos que te decía, yo siento que cuando ellos nos dicen ¿ustedes de donde son? ¿Qué hacen? Y ellos nos preguntaron ¿Cómo?, ah no ellos nos dijeron hay usted le pago el viaje a su hija? Ella le dijo: "no, fue, al contrario, ella es la que me paga los viajes a mí". Entonces fue de que ellos se quedaron como que what, ¿cómo así? eso no debería de ser así, debería ser a la inversa, entonces siento que nos pudieron observar como mamá e hija como si estuviéramos nosotras dos solas, fue como que vernos</p>

“encompinchadas” para todo
nosotras dos.”

	2	2	2	1
Promedio por episodio	3,85	4,08	3,46	3,23
Puntuación total		3,65		

Anexo 10. Matriz análisis temático por categorías de la participante K

Categoría 1. Patrón relacional

"chicos por favor anotemos esta nota en la agenda y empecemos con la actividad porque creo que es un tema de la resolución de problemas"

Tema 1.1.1 Deseo de que el otro atienda

yo le decía ¿pero por qué, el ya está muy grande?, él lo puede hacer solo, o sea yo le dije que dejara de estar pensando que hay que solucionarle la vida todo el tiempo o sea él lo puede hacer"

1.1 Deseo

""poder escucharlos y poder entender todas sus dudas"" "busco que los pelados pueden entender y busco que puedan entender lo vivencial, desde lo que ellos puedan observar. Entonces ver que de pronto esos chiquitos que estaban teniendo dificultades con el concepto, necesitaban atención más especial." "me permitió conocerlo un poquito más por qué pues a pesar de que tenía una idea vaga de que es un chico que se mueve por mucho por sus pasiones, decía bueno quizás si quizás no yo tengo que verlo en detalle para estar segura"

Tema 1.1.2 Deseo de acercarse al otro

""tome como la determinación desde hace tres años de empezar a viajar por que era algo que necesitaba hacer, pero lo quería hacer con ella" "fue como poder escucharla que ella me escuchara calmarnos, ósea fue como sentirnos otra vez, yo la niña y ella la mamá.""

1.2 Reacción del objeto	Tema 1.2.1 El otro no atiende	<p><i>A se paró del puesto y empezó hacer una cantidad de chistes, claro el salón quedó en un silencio absoluto y era A de pie y todos sentados viéndolo. Y el muchacho haciendo del salón un circo" "ella lo único que me dijo fue que ay, pero es que yo estoy ahí como queriendo salvarle la patria y si ustedes no lo ven y no sé qué" "Ella regularmente no suele responder siento que no responde porque obviamente sabe que lo que se dice es verdad, pero siempre es como volvería decir lo repite y lo recalca- ay pero es que ustedes son hermanos- tienen que apoyarse" "yo sé que evidentemente en su posición de mamá ella no se sintió cómoda"</i></p>
	Tema 1.2.2 El otro es activo y disfruta	<p><i>"él empieza a responder. -Y yo digo ve mira como así que él está respondiendo así de bien" "A empezaba a darme las respuestas que yo pedía" "él también se apropió tanto del cuento que le explicaba también a sus compañeros y los invitaba a hacer lo que él hacía, ir a tocar" ""no pues ella estaba regia porque ella me decía, mira yo ni me he acordado que tengo hijos... ella siempre la sentía como en ese feeling de que las dos estábamos como en ese momento de paz" "se sintió satisfecha también incluso se volvió a sentir mamá"</i></p>
1.3 Reacción del sujeto	Tema 1.3.1 Reclama y se siente mal	<p><i>"...cinco minutos antes de que se terminara la clase yo lo llamé, y él venía muerto de la risa obviamente, como diciendo aquí no ha pasado nada, y yo le pregunté- A ¿por qué te paraste? " "además hiciste que la concentración del grupo se perdiera y eso también hizo que tus compañeros no terminaran y no te estoy culpando porque tus compañeros no terminen porque la decisión es de cada quien pero si hay un agente distractor pues evidentemente la atención se va a perder, entonces esto que acabas de hacer va a tener una consecuencia, eso quiere decir que me toca hacerte un seguimiento disciplinario en Phidias y se lo voy a comunicar a T porque es la primera y la última vez que pasa que en mi clase usted se para a echar chistes, cuando lo quiera hacer me pide permiso ¿Te quedó claro?" "pero quiero que puedas entender lo que yo estoy sintiendo porque yo no me siento bien, pero el que yo no me sienta bien no quiere decir que yo te vaya gritar, que me vaya va a despelucar o que vayas a hacer el show, sencillamente te lo estoy diciendo a ti porque eres tú el directo implicado, yo no me voy a poner a boletearte delante del salón porque esa no es la idea, Pero si quiero que seas consiente de lo que está pasando y de que lo que hiciste no está bien. " "yo en ese momentico siempre traigo a colación de decirle, bueno es que a nosotras no nos ha tocado fácil, o sea ni a mi hermana ni a mí, No nos ha tocado fácil, hemos podido ir también entonces como hablar desde lo que te digo desde la emoción Y no desde lo racional"</i></p>

Tema 1.3.2 Se siente satisfecha

"sentí mucha tranquilidad porque además de A pude ver que los chicos que estaban acompañándonos también empezaron cómo a poder participar de formas que yo no había visto en el salón. Y eso me dejó muy muy muy tranquila pero también me dejó muy contenta ver que A fue tan espontáneo, por qué además A tenía como el toque para hacerme reír porque salía con unas bobadas y yo –no puede ser- entonces fue muy agradable". "me siento como muy satisfecha y en ese momento me puedo sentir completa en saber que tuve ese espacio para mi"

Categoría 2. Mentalización

**2.1
Mentalización
de los propios
deseos**

Tema 2.1.1
Conocimiento y
comprensión

"fue como ese espacio de poder estar específicamente estar en una playa así en tayrona donde estábamos desconectadas y fue como estar ella y yo y nadie más, si... fue ella y yo, fue como poder escucharla que ella me escuchara calmarnos, ósea fue como sentirnos otra vez, yo la niña y ella la mamá. "me permitió conocerlo un poquito más por qué pues a pesar de que tenía una idea vaga de que es un chico que se mueve por mucho por sus pasiones, decía bueno quizás si quizás no yo tengo que verlo en detalle para estar segura"

**2.2
Mentalización
del otro**

Tema 2.2.1 Otro que muestra sus características

"entonces el mismo se paró en la clase empezó a decir bueno profe para mi esta sería la cara frontal de la mesa, esta sería la lateral derecha y se sería lateral izquierda... el A que se paró del puesto, al A que midió, que tocó, el A que tenía que ver para entender...él también se apropió tanto del cuento que le explicaba también a sus compañeros y los invitaba a hacer lo que él hacía, ir a tocar" "“siento como que en su afán de conocer y de recordar quien es el gracioso del salón, que él es el de los chistes, que es el que los hace reír, entonces fue como –aquí estoy yo, sepan quién soy yo, este soy yo y así soy yo” "mi mamá es una persona, bueno digamos que gran parte de su vida tuvo que pasar por muchas dificultades, si y el ahora poder estar disfrutando de esos privilegios hace que ella se sienta como una niña y quiera disfrutárselo al máximo y desentenderse de todo sin importarle nada y siento que es la manera en como ella puede ser ella, sin temor al prejuicio, al que dirán, al (x) o (y) cosas"

Tema 2.3.1. Risa y malestar	<p><i>"Bueno fueron dos. Me sentí con las ganas, literal de reírme, porque sé que las cosas que estaba diciendo eran muy chistosas y yo no me aguanto una risa, pero también fue de malestar porque bueno yo soy la maestra, yo tengo que poner el orden, y evidentemente éste está desorganizando mi orden. Entonces fue como entrar en esa dualidad de sentimientos porque era ver la situación, no disfrutar de la situación pero también ver que éste estaba lo que yo había hecho y era como de parar y pensar"</i></p> <p><i>"Malestar es esa emoción que me hace sentir mal, pero no para entrar en cólera ni en irme a desenfrenar o a entrar en un estado intenso sino que como que esto no me gusta no me agrada."</i></p>
<p>2.3 Mentalización de los propios afectos</p>	<p><i>" Cinco minutos antes de que se terminara la clase yo lo llamé, y él venía muerto de la risa obviamente, como diciendo aquí no ha pasado nada, y yo le pregunté- A ¿por qué te paraste? " "además hiciste que la concentración del grupo se perdiera y eso también hizo que tus compañeros no terminaran " "pero quiero que puedas entender lo que yo estoy sintiendo porque yo no me siento bien, pero el que yo no me sienta bien no quiere decir que yo te vaya gritar, que me vaya a despelucar o que vayas a hacer el show, sencillamente te lo estoy diciendo a ti porque eres tú el directo implicado, yo no me voy a poner a boletearte delante del salón porque esa no es la idea, Pero si quiero que seas consiente de lo que está pasando y de que lo que hiciste no está bien" "yo en ese momentico siempre traigo a colación de decirle, bueno es que a nosotras no nos ha tocado fácil, o sea ni a mi hermana ni a mí, No nos ha tocado fácil, hemos podido ir también entonces como hablar desde lo que te digo desde la emoción y no desde lo racional"</i></p>

Anexo. 10. Patrón relacional de la participante M

PATRÓN RELACIONAL			
Episodio de relación/ vectores	Deseo, intención, necesidad del sujeto	Reacción del objeto	Reacción del Sujeto
1. - Con el estudiante	<p><i>"cuando uno ve un estudiante que tiene algo más allá uno dice ¿por qué muestra lo que no debe demostrar y no muestra lo que uno observa en él? Las cualidades positivas que tiene, en vez de encargarse de mostrar otra cosa, que es lo que no deben hacer, de lo que uno tiene que preocuparse. A veces uno oculta, no es que yo soy de esta manera y no muestran lo que uno es en realidad, esa sensibilidad y lo que yo observaba de A y lo que todavía observo, puede que hasta me lo vuelva a encontrar o lo seguiré viendo, él tiene que aprender a tener ese equilibrio" "pues por lo que hablábamos ahora, yo decía que impotencia que el niño no muestra lo lindo que es, y se vaya por sus emociones" "yo creería que le falta cómo esa ayuda que él no es solamente un niño problemático si no que tiene algo más"</i></p>	<p><i>"Se agarró a golpes con un niño en la cancha de un grado superior al de él y me llegó bastante golpeado" "-no mira es que me agredí con el otro y lo golpeé porque me ofendió-" "Cuando él volvió si volvió muy calmado, pero él no sé si sentía vergüenza "</i></p>	<p><i>"-A es que mira hasta donde has llegado, de irte mucho a los golpes con algo que no tiene significado" "-mira, no creo que fue lo correcto porque tú no eres de esa manera y piénsalo muy bien-" "-Mira lo que está pasando en este momento y tú no estás reflexionando y no estás siendo racional en ese instante, entonces eso fue de las cosas que han pasado con el hacia lo negativo"</i></p>
	Que el otro descubra algo de sí mismo (apoyarlo, valorarlo)	Se defiende (agrede) y acepta	Confronta (pone al otro a reflexionar) y Soluciona

**3. – Con
persona
significativa**

"Creo que ha sido en los momentos en que le digo que quiero hacer mis cosas de forma independiente...Por ejemplo, la decisión en que tuve un viaje quería hacer un viaje, le dije –mira quiero hacer este viaje, porque me quiero ir de la ciudad"

"Para ella, no le pareció como bueno irme en ese momento y puso mucho reproche por ese viaje" "¿por qué te vas a ir en este momento sabiendo que puedes ir después? Tómallo con calma, tú siempre estás acelerada, no esperas a ver qué pasa más adelante. Y yo le dije –no, déjame porque ya fue la decisión que tuve-. Entonces eso fue como un conflicto grande que tuvimos en ese momento. Ella no me suelta del todo" "Ella es muy silenciosa, ella con el silencio dice todo. Me reprochó y no me dijo nada más. Se quedó en silencio entonces cuando ella se queda en silencio uno ya interpreta muchas cosas" "ella lo entiende y después ya las cosas quedaron bien, quedaron tranquilos"

"Yo decía –no me estás comprendiendo por qué lo tenía que realizar" "si finalmente hice el viaje y ella después comprendió que sí necesitaba hacer ese viaje en ese momento y cuando ya las cosas estuvieron muy bien nosotras como que siempre nos sentamos como a dialogar y le dije –mira yo sé que de pronto el viaje para ti no te parecía oportuno en este momento, pero para mí era necesario- y ella lo vio desde el otro punto de vista y me dijo –sí, fue la mejor decisión, pero sabes que a mí todavía me cuesta un poco que te alejes o que te vayas-. Entonces esa fue como la conversación que tuvimos en ese momento" "Me siento a dialogar con ella, le explico que para mí era la más oportuno en ese momento cuando hice el viaje" "Creo que para mí fue un alivio un poco porque quería irme, necesitaba un espacio, me voy y fue decirle – me voy-. Me sentí muy aliviada en ese momento"

Deseo de ser independiente

Se defiende (reprocha) y acepta

Aclara y concilia

Total episodios
negativos: 2

Ambos

Se defienden y acepta

Solucionar

2. + Con el estudiante

"porque uno como maestra y también uno tiene que acercarse a ellos, no dejar las cosas así. Como yo vi que en ese momento él estaba con su ira estaba enfadado, lo mejor es hablar y conversar y calmarlo, entonces mi impulso fue ese, no hagas otras cosas que llevan a una consecuencia, como llamar a tus padres o aplicar otras cosas sabiendo que se pueden solucionar, y sobre todo en mi clase o sobre todo en ese momento que estamos bien y por un comentario que no debió salir del compañero dañar el ambiente que teníamos, entonces fue eso, acercársele y hablar de manera calmada y positiva" "algo positivo es ver que si existe un vínculo entre los dos y ver que él está pendiente de lo que yo le digo y saber que cuando se acerque a mi yo le puedo dar un aporte"

"me reprochaba un poco por el comportamiento de su compañero, él me decía "¿es que por me tengo que dejar?" "si profe yo entiendo, pero mire lo que hizo, pero, en este momento estás con las emociones arriba en la cabeza, pero no estás pensando. Y él se queda en silencio y él dice -ah bueno profe, si está bien de verdad yo tampoco debí actuar así" "él se calmó un poco ...se conectó con la clase.

"no es cuestión de dejarse es cuestión de uno saber manejar sus emociones uno no puede todo el mundo ir agrediendo porque es algo que no le gusta y uno tiene que aprender a medida que uno va creciendo y se va encontrando con personas hay muchas situaciones que no te van a gustar que no te van a agradar, pero tú no vas actuar de manera violenta...poco le dije que saliera a dar una vuelta" "-claro yo también voy a hablar con el compañero y voy hablar con los dos para que los dos acepten que no deben estar actuando de esa forma-"

Acercarse, calmarlo y apoyarlo

Se defiende y acepta

Aclara y soluciona

4. + Con persona significativa

"Creo que fue un incidente que tuve en otro empleo, no me sentía muy bien con mis jefes ni mis compañeros y le comenté mira no me siento bien, creo que hasta aquí voy a parar porque no puedo más" "aunque uno esta grande, entre comillas adulto, uno siempre pide el apoyo de la mamá, que tiene más experiencia. Yo al principio dije -quiero hacer esto- ella me plantea todas las situaciones y ahí si tomo la decisión" "Claro sentarse a hablar con ella y tomar la decisión, es

"Ella siempre ha asumido y nos ha dado la libertad de tomar las mejores decisiones y dijo -bueno, listo si tú no te sientes cómoda con la situación que está pasando y no crees que te está ayudando profesionalmente tienes decisión de irte" "si tú te sales, si te quedas sin empleo ¿qué va a suceder? Cierto, si tú te sales ¿cómo te vas a sentir? ¿vas a extrañar el

"Pasé mucho tiempo pensándolo y mirando si era lo adecuado y dije sí me voy y espero la vida qué me va a ofrecer porque quiero algo más" "yo siempre lo medito muy bien, y pienso" "Entonces siempre está ese apoyo de mi mamá en todas las circunstancias que he vivido en mi vida académica y profesional. Ha sido lo más

de las dos, las dos compartimos el mismo espacio y eso también es tener la comunicación de manera apropiada."

colegio, vas a extrañar a las personas que hiciste amigos? ¿o qué quieres? Ella me hacía ese tipo de preguntas, que más he tenido como presente"

significativo para mí, que ella esté ahí presente"

Deseo de sentirse apoyada

Confronta y acepta

Se siente apoyada y soluciona

Total episodios positivos: 2

Apoyar y sentirse apoyada

Aceptación

Solucionar

Anexo 11. Puntuación de la mentalización de la participante M

Dimensión	Pregunta	Con el estudiante (+)	Con el estudiante (-)	Con persona significativa (-)	Con persona significativa (+)
Motivaciones subyacentes a la conducta	1- SeA	"porque uno como maestra y también uno tiene que acercarse a ellos, no dejar las cosas así. Como yo vi que en ese momento él estaba con su ira estaba enfadado, lo mejor es hablar y conversar y calmarlo, entonces mi impulso fue ese, no hagas otras cosas que llevan a una consecuencia, como llamar a tus padres o aplicar otras cosas sabiendo que se pueden solucionar, y sobre todo en mi clase o sobre todo en ese momento que estamos bien y por un comentario que no debió salir del compañero dañar el ambiente que teníamos, entonces fue eso, acercársele y hablar de manera calmada y positiva"	"pues por lo que hablábamos ahora, yo decía que impotencia que el niño no muestra lo lindo que es, y se vaya por sus emociones, fue esa mi reacción en ese momento"	"Como te dije al principio, la comunicación, yo comparto con ella un espacio y yo no puedo decir mira me voy sin decirle donde voy a estar. Entonces siempre como ser sinceras entre ambas. Yo creo que eso es lo más importante"	"porque ella siempre ha estado muy presente, yo creo que ocultarle las cosas no está bien, sobre todo, yo aporto en mi casa y decirle –mira, voy a dejar mi empleo porque quiero buscar otro mejor o porque quiero buscar otro que se acomode a lo que estoy buscando, es importante. Ella siempre ha estado en mi proceso y alejarla no es lo conveniente. Claro sentarse a hablar con ella y tomar la decisión, es de las dos, las dos compartimos el mismo espacio y eso también es tener la comunicación de manera apropiada."
	2-Otro	"Yo creo que A es un niño que logra escuchar, a pesar	"porque no quería perder ese vínculo que	"Creería que no sé, es como la preocupación de	"Creo que mi mamá ha sido muy de escucha, ella es una mujer muy
		4	5	1	3

	de que hay veces es muy impulsivo"	teníamos entre los dos, porque él sabía que a pesar de las cosas que comentaban de él, yo veía algo en el muy positivo y a él se lo decía"	verme que me fui así, de manera espontánea y no le dije nada, o si le dije pero se lo dije ahí encima, no con anterioridad. Entonces seguro fue la molestia, no decirle las cosas anteriormente sino decirle- mira me voy mañana-. Para ella eso fue un poco molesto, molestia en esa parte"	sabia, ella no es de hablar tanto, pero ella sabe decir las palabras precisas y en el punto que es. Entonces creo que eso es lo que yo le atribuyo a ella, que ella que es silenciosa, cuando habla dice las cosas claras y lo que aún no le beneficia y ella conoce a sus hijos, y dice sí es mejor que tome esa decisión o dice no, espérate un poquito más. Entonces fue más por eso que veo en ella. "
	3	5	5	5
	6-Otro "que él es un niño que escucha, ósea él es muy razonable, él a pesar de los impulsos que tiene él es razonable entonces eso fue lo bonito, lo que yo le vi a él, la atribución que él tiene"	"de no perder el vínculo, de ver que yo lo observaba de otra manera distinta y que le daba siempre los atributos y le recordaba todo lo positivo que él tiene"	"Creo que, de no contarle las cosas a tiempo, porque siempre he sido de no contar cuando tengo una decisión muy apresurada no la cuento a tiempo, sino que lo digo muy encima. Entonces creo que su molestia se refleja en eso, en ver que no se cuentan las cosas a tiempo y ver que no hubo esa comunicación asertiva"	"Creería que fue la confianza, a pesar de todo ella tenía esa fe y esa confianza" "la confianza de que voy a salir bien, ella siempre a pesar de que muestre su preocupación, cuando uno ya lo ve más adelante uno ve ella siempre ha tenido confianza. A pesar de las cosas, la confianza en uno, la confianza de que todo se va a solucionar"
	3	5	5	5
Sentimientos	3a-Otro "calma, siento que no vio el adulto fue a reprocharle si no que él vio un adulto que iba a conversar con él, que tenía una conversación"	"yo creo que un poco de vergüenza por que el sabía que lo que le estaba diciendo era verdad y que el actuó de la manera	"que se le iba la hija, si se iba a quedar o iba a volver, que esa era como la incertidumbre, entonces era más eso, saber que iba a suceder, si mi decisión	"Mi mamá, ella es una mujer muy ansiosa, ella se preocupa mucho, demasiado. Es lo que siempre hemos comentado de ella. Ella estaba preocupada también, aunque tenía un poco de paz

		incorrecta, y que las personas se están llevando una perspectiva de él negativa"	era quedarme o devolverme"	porque pues veía que en mi estaba la motivación, pero las dos con la preocupación nos dábamos no sé esa energía de decir –me quedé sin empleo y hay que esperar qué va a pasar-. Entonces era eso, yo siempre le percibo a ella es la preocupación. Preocuparse"
	3	5	5	7
4a-SeA	"me sentí con calma porque pues como yo ya percibía, ya sabía que él iba a reaccionar de esa manera y cómo sé que él reacciona así es lo primero que fue que estuve con calma, pero si estuve en una posición de decirle: "mira: no está bien". Entonces demostrarle a él la calma, pero también tener una posición y decirle: -mira no está bien por esto, esto y esto y ponerle los puntos de manera clara-"	"me sentía, no sé cómo decirlo, cómo, no se ese sentimiento de demostrarle a la persona mira lo que te estoy diciendo es verdad, no sé cómo decirlo -date cuenta de esto, mira lo que está pasando por esto, esto, y esto- Ese fue como mi sentimiento de ansiedad, de no sé cómo explicarlo, cómo decirle mira lo que está pasando y te estás perdiendo de todo esto por la manera que estás actuando"	"Creo que para mí fue un alivio un poco porque quería irme, necesitaba un espacio, me voy y fue decirle – me voy-. Me sentí muy aliviada en ese momento"	"Estaba muy ansiosa, estaba muy ansiosa porque no quería perder algo estable por arriesgarme, tenía mucha ansiedad, mucha preocupación porque tomé la decisión, pero no sabía que iba a pasar, entonces como la ansiedad y la preocupación. Esas fueron como mis sensaciones en ese momento. La emoción que sentía"
	3	5	3	5
7a-Otro	"yo creería que de confianza de sentirse a gusto porque él no vio que yo le hice un reproche, al	"yo creo que pena, un poco de estar ahí al frente y ver que yo le estaba hablando,	"Yo creo que incertidumbre de saber si me iba a quedar o no. Eso,	" Yo creo que angustia, no sé, angustia, preocupación, no puedo decir tristeza porque no estaba triste. No sé, yo creo que angustia,

revés, él se sintió bien, quitó la prevención que tenía cuando observó en un momento que lo retiré del salón"	diciendo - mira que estás actuando y te están dando consecuencias muy grandes en el colegio-"	de saber que va a pasar conmigo"	un sentimiento de incertidumbre, de saber qué iba a pasar, de zozobra, porque no sabíamos que iba a suceder conmigo. Es muy difícil saber el sentimiento de la otra persona"
3	5	5	5

8a-SeA	<p>"fueron de calma ¿cierto? también un poco de decir ay! No ¿por qué? no sé cómo decir esa sensación de ¿por qué en mi clase? ¿Y por qué esta situación si estábamos tan bien?, de otra vez tengo que ir acercármele para hablarle, para que esté tranquilo, entonces creo que ese era el sentimiento, a pesar de que estaba calmada, de decir no pues tengo que volver a estar con él y decirle -mira estás actuando de una manera que no es, tienes que llegar a la reflexión de eso-. Era la reflexión que siempre le decía"</p>	<p>"sentía cómo esa incertidumbre de no sé cómo decirlo cómo de esa impotencia de como todavía decirle "mira lo que estás haciendo" "mira que tienes que corregirte", "mira que tienes que actuar de una manera adecuada" para no tener ese tipo de acciones, como hacerlo caer en razón"</p>	<p>"De que no me comprendía en ese momento de porque lo quería hacer, no entendía esa razón así yo le explicara porque me quería ir. Yo decía -no me estás comprendiendo por qué lo tenía que realizar"</p>	<p>"Creo que sentía mucha incertidumbre y duda porque no sabía si lo iba a lograr y me tenía que devolver a donde estaba antes. Ese era como mi sentimiento, de poder lograr eso, esa duda que uno se impregna de ¿será que sí? ¿será que sí puedo irme a buscar algo más? Ese era el sentimiento como que tenía, no sé cómo se dirá eso como de ese sentir de decir no fui capaz o decir si. Como una duda ahí constante que uno tenía porque no sabía qué hacer, me sentía un poco perdida a tomar la decisión que tomé"</p>
	4	5	1	5

Pensamientos)

<p>3b-Otro</p>	<p>"creo que él pensaba que ¿por qué me está llamando a mí, y no al compañero? Que es lo que siempre hace, el reproche, ¿por qué me llamas a mí, por qué no reprochas al compañero? si yo fui el ofendido" "de pronto él pensó que lo iba a regañar, de pronto pensó que iba a ver un reproche. Cuando lo retire del salón, de por qué eh la palabra que injusticia... ¿por qué a mí me saca del salón y al otro no?, veo esas dos cosas, una prevención"</p>	<p>"como que alguien me está escuchando y está viendo en mi algo que de pronto otros no ven"</p>	<p>"Que me iba a ir del lado de ella, que no iba a estar más en la casa porque me iba a alejar de manera muy abrupta. Creo que eso fue lo que ella pensaba en ese momento"</p>	<p>"Pues como ella me decía – decisión suya- porque ella sabía que yo podía conseguir algo pero la incertidumbre, yo veía que ella estaba con la incertidumbre de ver que va a suceder porque pasaban los días y yo seguía buscando, y decía no este no, este me está ofreciendo pero no estoy muy cómoda con lo que me están ofreciendo. Entonces es como la incertidumbre de ella de saber que qué iba a suceder conmigo" "¿por qué me salí del otro trabajo? ¿por qué me salí? O de verme motivada de pronto, hizo lo correcto, pero hay que tener paciencia"</p>
<p>4b-SeA</p>	<p>"¡ay! Que no quería un problema en el salón, que otra vez estaba reaccionando de manera impulsiva, volver a mirar la manera como de acercarme ¿Cómo le voy a hablar, para que esté tranquilo y no explote? Ese fue como mi pensamiento en ese momento"</p>	<p>"de hablarle de la manera más amorosa posible, yo soy muy amorosa con los niños y sobre todo con los que yo veo que de pronto hay un conflicto pues, muchas veces en su hogar o con sus compañeros, pensé en hablarle de la manera más linda, tampoco pensé si era que lo estaban buscando por lo que pasó, pero que</p>	<p>"Que no había vuelta atrás y me sentía muy feliz porque enserio quería irme. Y no pensé en los demás como te dije ahorita, sino que me sentí contenta y me fui a pesar de que sabía que había una molestia con mi madre pues porque me iba así, de la noche a la mañana, pero yo me sentí contenta"</p>	<p>"Tengo que conseguir un empleo, ya me arriesgué, tengo que hacerlo y tengo que lograrlo. Y ella sabía que yo estaba ansiosa porque cuando yo estoy ansiosa lo expreso mucho. Y dije –bueno, me tengo que tranquilizar y confiar en Dios pues que si yo tomo esa decisión es por mi bien-. Fueron muchas preocupaciones, pasé casi un mes preocupada"</p>

		él viera que no me pareció correcto lo que él hizo, pero que por eso él no iba a dejar de ser él estudiante que iba a tener presente en mis clases como todos los demás"		
	5	5	4	5
7b-Otro	"primero la injusticia que por qué lo saque a él como decía ahora, de la ofensa y después ya llegaría a ser racional y decir -ah si la verdad no actué de la manera más adecuada-"	"que la profe me habla de una manera muy asertiva que me está hablando bien, no me está juzgando por lo que pasó"	"De pronto que me iba a quedar, porque me veía muy decidida en ese momento cuando yo la llamaba"	"Creo que ha pensado que fue la mejor decisión, a pesar de su preocupación, como que fue la mejor decisión que yo pude tomar en ese instante, a pesar de la incertidumbre que teníamos ambas fue que ahora que me puede observar y ha pasado el tiempo, fue la mejor decisión que pude tomar"
	5	5	5	4
8b-SeA	"¿Cómo le iba hablar? ¿Y entonces cómo le iba hablar al compañero que estaba en el salón y entonces cómo le iba hablar a los dos?, pensar cómo le hablo, porque los niños son muy distintos, entonces ¿cómo le hablo A?, ¿cómo le hablo al compañero? y después sentarme con los dos para que lleguen a un acuerdo y	"hoy lo veo como listo, ya hablaste con él, pero seguirlo acompañando hasta el último proceso que no se pudo, porque llegamos a la virtualidad. Y aunque él estaba en mis clases, unas veces sí y otras no, se perdió ese espacio con él y con muchos estudiantes"	"En que la situación no se pusiera tan densa, que ella se pusiera en mis zapatos que necesitaba irme en ese momento"	"En ese momento yo decía bueno, si no me sale en un lugar, tengo que buscar hasta me salga, tengo que buscar porque algo tiene que salir. Entonces siempre fue como la motivación de hoy no fue, mañana sí, se acababa la semana, bueno empieza otro lunes. El lunes comenzamos de nuevo, pero nunca fue de rendirme y decir bueno hasta aquí llegan las cosas, no, siempre fue al revés, siempre fue de seguir buscando, buscando

		para que los dos lleguen a una reflexión y entiendan que lo que hicieron ambos no está bien y es lo que siempre pienso y bueno ¿cómo hago? ¿cómo voy a hacer? "		hasta tener esa claridad que estaba viendo o que no lo veía muy presente"	
		5	1	5	
Mentalización de emociones	5	"duró, creo que duró todo el tiempo de la conversación. Cuando conversamos, y yo vi que él me escucho seguimos porque uno siente la energía que tiene, no sé, pero de la manera como uno se expresa con ellos, es que ellos comprenden también, si yo voy y le digo con regaño pues él entiende que no estoy calmada, yo le digo mira: es qué pasa esto, pero no está bien que tú actúes de esta manera, no veo ningún inconveniente, no lo vi más allá y por eso no me preocupe, porque sabía que la manera en la que él iba a reaccionar yo tenía que estar en calma, estar tranquila"	"duro en ese tiempo que conversamos y ya durante las clases todo volvió como a la normalidad de la rutina que teníamos, de que él estaba ahí ayudándome y de que él estaba pendiente de las actividades, duro ese instante que conversamos"	"Duró todo el viaje, todo el tiempo que estuve allá, a pesar de que me fui con ese pensamiento de qué iba suceder acá en la casa, me sentía contenta porque quería mi espacio entonces no lo pensé mucho. Y hasta sonrío porque me acuerdo de que fue un espacio que necesitaba" "Creo que fue de tener unas personas que me iban a recibir allá, y saber que iba a descansar y que iba a tomar la decisión y dejar un poco la preocupación de mi trabajo, sobre cosas académicas e irme por un momento. Entonces eso fue, si me voy es porque tengo que pensar muy bien si me quiero quedar y si vuelvo es cambiar el	"Eso fue como un mes que tuve esa sensación como de vacío, de incertidumbre, de ansiedad, que es lo que siempre siento" "Cuando estoy muy angustiada trato como de tranquilizarme y hacer las cosas que me gustan. De no preocuparme tanto, de decir, bueno, estoy haciendo algo, no me estoy quedando quieta y me enfoco en otras cosas. Por ejemplo, me gusta mucho escribir, entonces yo escribo, leo, me gusta mucho leer, hacer manualidades, pintar, o salir a algún lugar. Entonces me enfocaba más en otras cosas y no preocuparme en lo otro, que era lo que tenía encima y lo que me agobiaba y no podía dormir. Entonces siempre trato como de equilibrar las cosas y realizar las acciones que me gustan, que de alguna u otra forma es lo que me ayuda y me tranquiliza y es el espacio que tengo conmigo, con lo

		5	4	5	5
				chip y sentirme tranquila conmigo misma"	que me conecto. No puedo ir más allá del problema o de la preocupación"
Meta-representación de dos representaciones previas	9	"que estuvo bien hablar con él en ese momento pero que hubiera sacado a los dos, para que él no sintiera eso de que injusticia, sino con los dos ahí presentes a hablar, decirle es que no fue correcto esto y esto tampoco"	"De acercármele que era como siempre hice en el colegio, de mostrarle al niño que uno el adulto no siempre está ahí como el que sabe y que tiene la razón siempre, sino también de tener una conversación con él. De que él pueda ver y sentir que lo que uno le dice no es para mal, si no para un bien"	"Creo que me hubiera dicho que le contara con anterioridad, que me fuera, pero que contara las cosas con anterioridad para que no pasara la molestia para ella"	"Yo creo que me diría que no me preocupara, que las cosas iban a estar bien. Como ambas somos preocuponas nos diría no se preocupen tanto, enfóquense en otras cosas y tengan confianza. Yo creería que esa persona lo miraría de esa perspectiva"
		3	1	2	3
Promedio por episodio		3,9	4,3	3,9	4,8
Puntuación total		4,23			

Anexo 12. Matriz análisis temático por categorías de la participante M

Categoría 1. Patrón relacional

1.1.1 Ser independiente

"Creo que ha sido en los momentos en que le digo que quiero hacer mis cosas de forma independiente...Por ejemplo, la decisión en que tuve un viaje quería hacer un viaje, le dije –mira quiero hacer este viaje, porque me quiero ir de la ciudad"

1.1 Deseo

1.1.2 Apoyar y sentirse apoyada

"porque uno como maestra y también uno tiene que acercarse a ellos, no dejar las cosas así. Como yo vi que en ese momento él estaba con su ira estaba enfadado, lo mejor es hablar y conversar y calmarlo...algo positivo es ver que si existe un vínculo entre los dos y ver que él está pendiente de lo que yo le digo y saber que cuando se acerque a mi yo le puedo dar un aporte" "cuando uno ve un estudiante que tiene algo más allá uno dice ¿por qué muestra lo que no debe demostrar y no muestra lo que uno observa en él? Las cualidades positivas que tiene..."yo decía que impotencia que el niño no muestra lo lindo que es, y se vaya por sus emociones" "yo creería que le falta cómo esa ayuda que él no es solamente un niño problemático si no que tiene algo más"

"aunque uno esta grande, entre comillas adulto, uno siempre pide el apoyo de la mamá, que tiene más experiencia. Yo al principio dije –quiero hacer esto- ella me plantea todas las situaciones y ahí si tomo la decisión"

1.2 Reacción del objeto

1.2.1 Aceptación

"me reprochaba un poco por el comportamiento de su compañero, él me decía "¿es que por me tengo que dejar?" "si profe yo entiendo, pero mire lo que hizo, pero, en este momento estás con las emociones arriba en la cabeza, pero no estás pensando. Y él se queda en silencio y él dice -ah bueno profe, si está bien de verdad yo tampoco debí actuar así" "él se calmó un poco ...se conectó con la clase" "Para ella, no le pareció como bueno irme en ese momento y puso mucho reproche por ese viaje" "¿por qué te vas a ir en este momento sabiendo que puedes ir después? Tómallo con calma, tú siempre estás acelerada, no esperas a ver qué pasa más adelante" "ella lo entiende y después ya las cosas quedaron bien, quedaron tranquilos"

1.3 Reacción del sujeto

1.3.1 Conciliar

""-A es que mira hasta donde has llegado, de irte mucho a los golpes con algo que no tiene significado" "-mira, no creo que fue lo correcto porque tú no eres de esa manera y piénsalo muy bien-" "-Mira lo que está pasando en este momento y tú no estás reflexionando y no estás siendo racional en ese instante" ""Yo decía -no me estás comprendiendo por qué lo tenía que realizar" "si finalmente hice el viaje y ella después comprendió que sí necesitaba hacer ese viaje en ese momento y cuando ya las cosas estuvieron muy bien nosotras como que siempre nos sentamos como a dialogar y le dije -mira yo sé que de pronto el viaje para ti no te parecía oportuno en este momento, pero para mí era necesario- y ella lo vio desde el otro punto de vista y me dijo -sí, fue la mejor decisión, pero sabes que a mí todavía me cuesta un poco que te alejes o que te vayas-"

Categoría 2. Mentalización

2.1
Mentalización
de los propios
deseos

2.1.1 Que el otro descubra algo de sí mismo y reflexione sobre sus acciones

"cuando uno ve un estudiante que tiene algo más allá uno dice ¿por qué muestra lo que no debe demostrar y no muestra lo que uno observa en él? Las cualidades positivas que tiene, en vez de encargarse de mostrar otra cosa, que es lo que no deben hacer, de lo que uno tiene que preocuparse. A veces uno oculta, no es que yo soy de esta manera y no muestran lo que uno es en realidad, esa sensibilidad y lo que yo observaba de A y lo que todavía observo, puede que hasta me lo vuelva a encontrar o lo seguiré viendo, él tiene que aprender a tener ese equilibrio" "pues por lo que hablábamos ahora, yo decía que impotencia que el niño no muestra lo lindo que es, y se vaya por sus emociones" "yo creería que le falta cómo esa ayuda que él no es solamente un niño problemático si no que tiene algo más" "algo positivo es ver que si existe un vínculo entre los dos y ver que él está pendiente de lo que yo le digo y saber que cuando se acerque a mi yo le puedo dar un aporte" "aunque uno esta grande, entre comillas adulto, uno siempre pide el apoyo de la mamá, que tiene más experiencia"

2.2
Mentalización
del otro

2.2.1 Confianza/Vergüenza

"yo creería que de confianza de sentirse a gusto porque él no vio que yo le hice un reproche, al revés, él se sintió bien, quitó la prevención que tenía cuando observó en un momento que lo retiré del salón" ""yo creo que un poco de vergüenza por que el sabía que lo que le estaba diciendo era verdad y que el actuó de la manera incorrecta, y que las personas se están llevando una perspectiva de él negativa" "como que alguien me está escuchando y está viendo en mi algo que de pronto otros no ven" "Entonces mi mamá me dio esa confianza, me dijo sigue buscando y lo que te aparezca tú tienes que asumir porque es tu responsabilidad económica y personal (...) Creería que fue la confianza, a pesar de todo ella tenía esa fe y esa confianza en mí, la confianza de que voy a salir bien, ella siempre a pesar de que muestre su preocupación, cuando uno ya lo ve más adelante uno ve ella siempre ha tenido confianza. A pesar de las cosas, la confianza en uno, la confianza de que todo se va a solucionar"

2.3
Mentalización
de los propios
afectos

2.3.1 Impotencia y calma

"sentía cómo esa incertidumbre de no sé cómo decirlo cómo de esa impotencia de como todavía decirle -mira lo que estás haciendo-" "de hablarle de la manera más amorosa posible, yo soy muy amorosa con los niños y sobre todo con los que yo veo que de pronto hay un conflicto pues, muchas veces en su hogar o con sus compañeros, pensé en hablarle de la manera más linda, tampoco pensé si era que lo estaban buscando por lo que pasó, pero que él viera que no me pareció correcto lo que él hizo, pero que por eso él no iba a dejar de ser él estudiante que iba a tener presente en mis clases como todos los demás" "fueron de calma ¿cierto? también un poco de decir ay! No ¿por qué? no sé cómo decir esa sensación de ¿por qué en mi clase? ¿Y por qué esta situación si estábamos tan bien?, de otra vez tengo que ir acercármele para hablarle, para que esté tranquilo"
