

Memorias

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXII Jornadas de Investigación

XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

TOMO 3



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana

Prof. Lic. Nélica C. Cervone

Vicedecana

Prof. Dra. Lucía A. Rossi

Secretaria Académica

Prof. Lic. Nora Graciela Rosenfeld

Secretario de Investigaciones

Prof. Mg. Martín J. Etchevers

Secretaria de Posgrado

Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

Secretario de Coordinación Administrativa

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretaria de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Lic. Nora Beatriz Vitale

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

Consejo Directivo

Claustro de Profesores:

Titulares

Rossi, Lucía Arminda | Fariña, Juan Jorge | Laznik, David Alberto | Sarmiento, Alfredo José | Neri, Carlos Mario † | Grassi, Adrián Claudio | Peker, Graciela Mónica | Donghi, Alicia

Suplentes

Lombardi, Gabriel Herberto | Vitale, Nora | Kufa, María Del Pilar | Stasiejko, Halina Alicia | Metz, Miriam | Azaretto, Clara | Cardenas Rivarola, Horacio | Nuñez, Ana María

Claustro de Graduados

Titulares

Quattrocchi, Paula Raquel | Rojas, María Alejandra | Lull Casado, Verónica Gabriela | Mariño, María Irupé

Suplentes

Gartland, Cristina | Korman, Guido Pablo | Alomo, Martín | Corvaglia Aguilar, Ana Morena

Claustro de Estudiantes

Titulares

Duek, Dalila Mara | Baldoma, Débora | Ianni, Facundo | Montenegro, Luisina

Suplentes

Cravero, Jimena | Perez Mereles, Martín | Martinez de Murgia, Manuela | Speranza, Aluminé

Representante de APUBA

Cabral, Sergio

Autoridades
VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélica Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. Graciela Peker

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Dra. Estela Eisenberg - Dr. Pablo Muñoz - Dr. Rubén Muzio

Claustro de Graduados
Lic. Bruno Bonoris - Lic. Fernanda Fioranelli - Lic. Mercedes Sarudiansky

Subsecretario de Investigaciones
Dr. Cristian J. Garay

Comité Científico

Aguerri, María Esther	Grassi, Adrián	Perrota, Gabriela
Aisenson, Gabriela	Greco, María Beatriz	Politis, Daniel
Aksman, Gloria	Ibarra, Florencia	Puhl, Stella
Allegro, Fabián	Jardon, Magalí	Quattrocchi, Paula
Alomo, Martín	Jaume, Luis	Ragau María Rita
Azaretto, Clara	Keegan, Eduardo	Raznoszczyk, Clara
Barreiro, Alicia	Korman, Guido	Rojas, Alejandra
Bermúdez, Silvia	Kufa, Pilar	Rojas Breu, Gabriela
Berger, Andrea	Leibson, Leonardo	Rosales, Ma. Guadalupe
Biglieri, Jorge	Lombardi, Gabriel	Rueti, Eliana
Bottinelli, Marcela	Lowenstein, Alicia	Saavedra, M. Eugenia
Brizzio, Analía	Lubian, Elena	San Miguel, Tomasa
Burin, Débora	Llull Casado, Verónica	Sarmiento, Alfredo
Calzetta, Juan José	Macchioli, Florencia	Schejtman, Fabián
Cassullo, Gabriela	Mazzuca, Roberto	Siderakis, Melina
Crespi, Melina	Mazzuca, Santiago	Sotelo, Inés
Cryan, Glenda	Miceli, Claudio	Stasiejko Halina
Dagfal, Alejandro	Mildiner, Bertha	Stefani, Dorina
De Olaso, Juan	Nakache, Déborah	Varela, Osvaldo
Delgado, Osvaldo	Naparstek, Fabián	Vázquez, Liliana
Etchezhar, Edgardo	Nuñez, Ana	Wainstein, Martín
Fernández Liporace, Mercedes	Oiberman, Alicia	Wald, Analía
Fernández Zalazar, Diana	Ormart, Elizabeth	Wittner, Valeria
Galibert, María	Paolicchi, Graciela	Ynoub, Roxana
García Labandal, Livia	Pawlowickz, María Pía	
Ghiso, Claudio	Pelorosso, Alicia	

INDICE

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

TRABAJOS LIBRES

ABUSO SEXUAL EN BEBÉS: SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO COGNOSCITIVO-PSICOMOTOR Y CON EL APEGO Amigo, Claudia Amelia; Oiberman, Alicia	8
NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS: COMO DESARROLLAN LA IDENTIDAD Y EL APEGO Arguello, Julieta; Gonzalez, Maria Agostina; Joubert, Macarena	15
LOS VÍNCULOS QUE BRINDAN APOYO EN LA VEJEZ. DIFERENCIAS POR GÉNERO Arias, Claudia Josefina; Polizzi, Luciana; Pantusa, Josefina	18
INDICADORES DE BIENESTAR BIOPSIOSOCIAL EN PERSONAS DE EDAD AVANZADA Arias, Claudia Josefina; Soliverz, Veronica Corina	21
MALTRATO FÍSICO Y NEGLIGENTE INFANTIL. ABORDAJE PSICOTERAPÉUTICO EN UNA INSTITUCIÓN ESPECIALIZADA Barreda, Soledad	25
LOS ESTILOS DE APEGO Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA ADULTEZ EMERGENTE Bermejo, Federico; Muller, Felipe	28
LA PAUTA DE MIRADA DEL BEBÉ EN LA COINCIDENCIA CON EL OTRO: UN ESTUDIO SOBRE IMITACIÓN Y ENTONAMIENTO AFECTIVO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA Bordoni, Mariana	31
JUEGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE LOS MODELOS IDEALIZADOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE Bosoer, Eliana; Paolicchi, Graciela Cristina	35
CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS EN PRIMER AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES Callieri, Ivanna Gabriela	39
INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE PROYECTO DE VIDA Y EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL EN JÓVENES SIN EXPERIENCIA LABORAL Canle, Lorena; Vallejos, Lucila	41
IMPRINTING Y EPISTEMOLOGÍA: HACIA UNA COMPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS Cirami, Lautaro	44
LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD EVALUADA A TRAVÉS DEL NEO-PI-R. DIFERENCIAS DE EDAD ENTRE ADULTOS EMERGENTES, ADULTOS JÓVENES Y ADULTOS MAYORES EN UNA MUESTRA ARGENTINA Facio, Alicia; Prestofelippo, María Eugenia; Sireix, María Cecilia	47
LOS JUEGOS TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS. EL CASO DE LOS NIÑOS QUE ASISTEN A LA ESCUELA N° 21 "PEDRO GOYENA" DE PURMAMARCA - QUEBRADA DE HUMAHUACA - PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD Flores, Miriam Andrea; Callieri, Ivanna Gabriela	51
"LO MIO ES MIO, Y LO TUYO ES MIO TAMBIEN" ESTUDIO DE CASO DE LA PSICOGENESIS DE LA NOCION DE PROPIEDAD Lo Feudo, Yanina	55
EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN CONSTRUCTORA DE SUBJETIVIDADES Martínez, Sofia	58
LA EDAD COMO VARIABLE MODULADORA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES ADULTOS EN LA EMPATÍA Morales, Franco	61
LA PATERNIDAD DE UN NIÑO CON DIAGNÓSTICO DE AUTISMO Najar Smeha, Luciane	66
ENCUENTROS CON DOCENTES DE NIVEL INICIAL: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA Paolicchi, Graciela Cristina; Bozzalla, Lucia; Sorgen, Eugenia; Núñez, Ana María; Pereyra Bentivoglio, Cecilia; Metz, Miriam Isabel; Kohan Cortada, Ana; Bosoer, Eliana; Abreu, Lucia; Maffezzoli, Mabel	70

EL GÉNERO COMO ARGUMENTO EN UN ESTUDIO DE LA “GRAMÁTICA DE LA RELACION ADULTO-NIÑO” Pizzo, María Elisa; Biotti, María Florencia; Loiza, Carolina Alejandra; Gómez, Lucía Alejandra	74
HABILIDADES MENTALISTAS EN NIÑOS PRESCOLARES Querejeta, Maira; Romanazzi, María Justina; Fachal, Julieta	78
BIOLOGÍA, SOCIEDAD, CULTURA E INDIVIDUO. DELIMITACIÓN METATEÓRICA DE CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA UNA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO DE CONOCIMIENTO SOCIETAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES Robles López, Nicolás Leonardo	81
CAPACIDADES MENTALISTAS Y LINGÜÍSTICO COGNITIVAS EN LA INFANCIA. SU EMERGENCIA Y SECUENCIACIÓN EN NIÑOS CON Y SIN TRASTORNOS DEL DESARROLLO Romanazzi, María Justina	87
COMPARACIÓN DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ EN BEBÉS PREMATUROS DEL PROGRAMA MADRE CANGURO Y BEBÉS NACIDOS A TÉRMINO Suárez Ortiz, Laura Milena	91
DOS CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRESIÓN INFANTIL DE LA MUERTE: LA TRANSDUCCIÓN Y LA ESPACIALIZACIÓN Tau, Ramiro	97
PRIMEROS RESULTADOS SURGIDOS DEL RELEVAMIENTO DE INDICADORES SITUACIONALES E INSTITUCIONALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SOBRE BULLYING Veccia, Teresa; Gimenez, María Celina; Zotta, María Gabriela; Eguidazu, Sandra Noemi; Sgromo, Fabiana	101
TIEMPOS DE CONSTITUCIÓN DEL JUGAR Y SIMBOLIZACIÓN, ESTILOS FACILITANTES Y RESTRICTIVOS Vernengo, María Pía; Huerin, Vanina; Laplacette, Juan Augusto; Duhalde, Constanza; Raznoszczyk de Schejtman, Clara	105
ACTOS DE HABLA Y TEORÍA DE LAS MODALIDADES: EXAMEN DE SU POTENCIALIDAD PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA PSICOGÉNESIS DE LA EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL Ynoub, Roxana Cecilia	110
MODALIDADES DE INTERACCIÓN Y JUEGO DEL NIÑO DE 2 A 4 AÑOS EN SU ACERCAMIENTO A LO TECNOLÓGICO Zotta, María Gabriela; Laino Montoya, Carolina	115
POSTERS	
PREDICTORES DE LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Calero, Alejandra Daniela; Molina, María Fernanda	119
ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA Couce, Alan; Ferrio, Fernando Esequiel; Sala, Bianca Stefania	120
EFFECTOS SUBJETIVANTES EN NIÑOS EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; García Iglesia, Leonardo; Lassalle, María Paula; Mendez, María Cecilia; Mrahad, María Cecilia; Rodríguez, Verónica	121
LA COMPRESIÓN DE ACCIONES A TRAVÉS DE IMÁGENES DE UNA TABLET Jauck, Daniela	122
LA RELACIÓN ENTRE LA PROMOCIÓN DE DESAFÍOS POR PARTE DE LOS PADRES Y LAS AUTOPERCEPCIONES DE ADOLESCENTES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Molina, María Fernanda; Raimundi, María Julia; Esparza, Teresa	123
CONGRUENCIA EN LAS VISIONES DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DE LOS ADOLESCENTES Y SUS MADRES, Y SU RELACIÓN CON EL AJUSTE ADOLESCENTE: CONSIDERACIONES DEL SEXO Y EDAD DEL ADOLESCENTE Pérez, J. Carola	124
DESARROLLO DE LA MEMORIA EMOCIONAL EN NIÑOS PRESCOLARES Ruetti, Eliana; Jaume, Luis Carlos; Tortello, Camila; Lipina, Sebastián Javier	125

RESÚMENES

CONCEPTUALIZACIONES DE ADOLESCENTES EN TORNO A FACEBOOK: LO PRIVADO, LO PÚBLICO, LO ÍNTIMO Y LO ÉXTIMO Baquero, Tomas	127
ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN SOCIONORMATIVA DEL SECRETARIO/A EN CONTEXTOS DE ESCOLARIDAD INICIAL: UN ROL PROTAGÓNICO Casal, Mariana Elizabeth	128
EXPERIENCIAS CREADORAS Y SIMBOLIZANTES EN NIÑOS EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Mrahad, María Cecilia; Mendez, María Cecilia; Lassalle, María Paula; Rodríguez, Verónica; García Iglesias, Leonardo	129
ROL DEL TEMPERAMENTO SOBRE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA Elgier, Angel Manuel; Gago Galvagno, Lucas Gustavo; Clerici, Gonzalo Daniel; Gómez, Lucía Alejandra	130
LOS ADOLESCENTES: DE LA ENDOGAMIA A LA EXOGAMIA Gomila, Griselda	131
VEJEZ: PROCESOS COGNITIVOS E INSTITUCIONALIZACIÓN Gualtieri, Karina Inés	134
JUEGO LIBRE EN LAS JUEGOTECAS BARRIALES Guardia, Virginia; Kuiyan, Anahi	135
CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD PATERNA Nieri, Liliana	136
CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA OBRA DE VYGOTSKY SOBRE EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN HUMANA Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Ana Cristina; Chimiti Pelegrini, Dayenne Karoline; Iglesias, Rafael	137
¿IMPACTA LA DEPRESIÓN MATERNA EN LAS VISIONES DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DE LOS ADOLESCENTES Y SUS MADRES? Pérez, J. Carola	138
INFANCIA Y PERSPECTIVA DE CIUDADANÍA: EL RECONOCIMIENTO Y EJERCICIO DEL DERECHO A EXPRESAR OPINIONES LIBREMENTE Y A SER ESCUCHADOS Pizzo, María Elisa; Grippo, Leticia; Panzera, María Gabriela; Gomez Mari, Ailin	139
COMPRENSIÓN DE CUENTOS Y COMPLEJIDAD NARRATIVA EN PRODUCCIONES ORALES DE NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS DE NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO Plana, María Dolores; De Mier, Mariela Vanesa	140
LA “DESILUSIÓN ADOLESCENTE” Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Prol, Gerardo	141
MODALIDADES DE INDAGACIÓN DE LOS FORMATOS DE REPARTO Y ASIGNACIÓN DE OBJETOS EN NIÑOS PREOPERATORIOS Santos, Julia Susana	143
ALTRUISMO, COOPERACIÓN Y TEORÍA DE LOS JUEGOS: UNA REVISIÓN DE MODELOS TEÓRICOS Y OPERACIONALES Santos, Julia Susana	144
JUEGO COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Simonte, Jacqueline Ruth	145

TRABAJOS LIBRES

ABUSO SEXUAL EN BEBÉS: SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO COGNOSCITIVO-PSICOMOTOR Y CON EL APEGO

Amigo, Claudia Amelia; Oiberman, Alicia
Universidad de Palermo. Argentina

RESUMEN

Se evalúan y comparan criterios conductuales, psicomotores y cognoscitivos entre bebés hasta 36 meses de edad abusados sexualmente y bebés no abusados, y el estilo de apego de sus progenitores y los procesos recíprocos sobre la base de dos modelos teóricos: apego y piagetiano. El estudio es del tipo exploratorio y descriptivo - correlacional. La muestra es no probabilística y seleccionada en forma intencional. Participaron 13 bebés, entre 8 y 36 meses de edad, que fueron víctimas de abuso sexual infantil, y 33 bebés no abusados sexualmente del mismo rango de edad de los cuales 13 de ellos fueron apareados en todas las variables demográficas relevantes. Los instrumentos que se aplican son: Anamnesis y Escala Argentina de Los Estilos de Apego (en los cuidadores); y Observación del Vínculo Madre-Bebé, La Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz, Prueba Nacional de Pesquisa y Situación Extraña (en los bebés). Los resultados arrojan indicadores en los niños abusados sexualmente, a diferencia de los no abusados, en cuanto al estilo de apego parental, a las pautas conductuales y en el desarrollo cognoscitivo-psicomotor. Estos indicadores diferenciales pueden contribuir en la prevención y en una aproximación diagnóstica de sospecha de riesgo potencial de abuso sexual en la primera infancia.

Palabras clave

Abuso sexual en bebés, Apego, Desarrollo cognoscitivo-psicomotor, Pautas conductuales

ABSTRACT

SEXUAL ABUSE IN BABIES: RELATIONSHIP WITH COGNITIVE-PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT AND WITH ATTACHMENT

They are evaluated and compared behavioral criteria, psychomotor and cognitive among infants up to 36 months old baby sexually abused and not abused, and attachment style of parents and the reciprocal processes based on two theoretical models: attachment and Piaget. The different types in the present studio are: exploratory, descriptive and correlational. The sample is not probabilistic and selected in an intentional way. The sample is not probabilistic and selected in an intentional way. Thirteen babies between 8 and 36 months old who were victims of infant sexual abuse and thirty three babies who were not sexual abused took part in it. Of the group of thirty three babies, thirteen of them were matched with the group of sexually abused babies in all relevant demographic variables. The instruments applied are: Anamnesis and the Argentine Scale of Attachment Styles (in parents); and Observation Scale Mother-Baby Bonding, The Argentine Intelligence Sensory Motor, The National Research Test and The Proceeding Strange Situation (in infants). The results show indicators in sexually abused children, not unlike the abused, in terms of style of parental attachment patterns to behavioral and cognitive-psychomotor develop-

ment. These differential indicators can contribute to the prevention and diagnostic approach potential risk of suspected sexual abuse in early childhood.

Key words

Sexual abuse in infants, Attachment, Cognitive-psychomotor development, Behavioral patterns

Introducción

La experiencia laboral con casos de sospecha de abuso sexual en la primera infancia en que la víctima, por su etapa evolutiva, no puede relatar lo sucedido y /o ante la ausencia de evidencia de indicadores físicos de detección de abuso sexual y, corroborada con otras vivencias profesionales e investigaciones (Quiles, Durán, Martínez, Rielo & Colmenares, 2007), conducen a plantear la posibilidad de examinar el estilo de apego predominante en los padres de pequeños de hasta 36 meses de edad, abusados sexualmente, y los procesos recíprocos predominantes del apego padres - niños entre 12 y 36 meses de edad, víctimas de abuso sexual. También se evalúan las pautas conductuales, del desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños abusados sexualmente hasta 36 meses de edad, para la creación de otros indicadores de detección de riesgo potencial de dicho tipo de abuso.

El abuso sexual es "cualquier actividad sexual con un niño en la que se emplee la fuerza o la amenaza de utilizarla, con independencia de la edad de los participantes, y cualquier contacto sexual entre un adulto y un niño, con independencia de que haya engaño, o de que el niño comprenda la naturaleza sexual de la actividad. ..La actividad sexual puede incluir penetración, tocamientos o actos sexuales que no impliquen contacto, como la exposición o el voyeurismo" (Berliner & Elliott, 1996, citado en Cantón Duarte & Cortés Arboleda, 2006, p.13).

Los pequeños se encuentran en peligro a consecuencia de su vulnerabilidad e incapacidad de defenderse. Se ha constatado que en los países desarrollados, para los niños de menos de un año de edad el riesgo de morir por los malos tratos recibidos es tres veces mayor que para los niños de edades comprendidas entre 1 y 4 años. A su vez, este segundo grupo corre un riesgo dos veces mayor de morir por malos tratos que los niños entre 5 y 14 años de edad (UNICEF, 2003).

El abuso sexual es el resultado de una multiplicidad de factores individuales, familiares, culturales y sociales que interactúan y se influyen mutuamente (Intebi, 1998; Cirillo & Di Blasio, 1991), razón por la cual se piensa en un modelo explicativo que permita integrar los factores individuales con los socioculturales a través de la calidad del vínculo familiar, como lo es el de la *teoría del apego* (Díaz Loving, 2003). También la teoría del apego más que cualquier otra teoría, trata el tema de la respuesta ante el peligro, como lo es el

que implica el abuso sexual en la infancia (Crittenden, 2001). De acuerdo con la teoría de Bowlby (1969, 1973, 1980), los patrones de apego regulan la manera en que un individuo se comporta con los cuidadores y constituyen mediadores mentales de las situaciones ambientales. En el caso en que el niño está expuesto a condiciones adversas, importa la manera en que decodifica las situaciones y en base a eso cómo organiza su conducta y la significación afectiva de las relaciones interpersonales (Di Bárto, 2006). Existen investigaciones que relacionan estilos de apego predominantes en los padres y bebés con maltrato infantil (Crittender & Ainsworth, 1989; Cicchetti & Carlson, 1991; Cerezo, 1998; Leim & Boudeuyn, 1999; Craissati, McClurg & Browne, 2002; Gold, R. Hyman & S. Hyman, 2004) y otras investigaciones sobre el funcionamiento del desarrollo de niños víctimas de maltrato (Hoffman-Plotkin & Twentymann, 1984; Cerezo & D'Ocon, 1998; Crittenden, 2002) pero, algunas de ellas focalizan en el maltrato físico y abandono, en tanto que otras hacen referencia al estilo de apego en los niños con riesgo al maltrato infantil sin diferenciar los tipos de maltrato o abordan el apego en niños que han padecido abuso sexual pero a partir de la etapa preescolar. Es necesario diferenciar los distintos tipos de maltrato teniendo en cuenta que las variables explicativas pueden ser distintas (Crittenden & Ainsworth, 1989).

Por otra parte, la ausencia de investigaciones en nuestro país que tome en consideración cuáles son los indicadores de desarrollo cognoscitivo y psicomotor que están comprometidos en los bebés abusados sexualmente conduce a la siguiente problemática

Planteo del problema

¿Qué indicadores -que contemplen los patrones de apego parentales, y el estilo de apego, desarrollo psicomotor y cognoscitivo del niño - permiten detectar abuso sexual infantil en la primera infancia?

Objetivo general

Examinar el estilo de apego parental predominante y, el patrón de apego, el desarrollo psicomotor y cognoscitivo de niños abusados sexualmente en la primera infancia para la creación de nuevos indicadores de riesgo potencial de abuso sexual infantil.

Método

Tipo de estudio: exploratorio y descriptivo - correlacional.

Diseño: no experimental, transversal, del tipo descriptivo y correlacional.

Muestra: participan 13 bebés (diez son de sexo femenino y tres de sexo masculino), entre 8 y 36 meses de edad, abusados sexualmente. Son casos denunciados bajo la carátula de sospecha de abuso sexual y derivados por profesionales de organismos de gobierno de prevención y protección de los derechos de los niños y, de salud de la ciudad de Bahía Blanca. También participan 33 bebés (17 niñas y 16 varones) no abusados sexualmente que concurren a instituciones municipales y a jardines privados de Bahía Blanca, de los cuales 13 de ellos son apareados con el grupo de los bebés no abusados sexualmente en todas las variables demográficas relevantes (sexo, edad, condición socioeconómica). Los 20 bebés restantes del grupo no abusado respetan las categorías de sexo, condición socioeconómica y demográfica en relación con el grupo no abusado pero en cuanto a la edad son distribuidos en rangos por meses, considerando las pautas evolutivas. Con respecto a los cuidadores, del grupo de los bebés abusados, participan 10 madres y 6 padres, de los cuales una madre de un bebé y un padre de otro bebé son los sospechosos de ser los abusadores sexuales de sus hijos. EL 62% de los abusadores sexuales de los niños fueron el padre y el padrastro. Del grupo de bebés no abusados participan 33 madres y 11 padres respectivamente.

El tipo de muestra es no probabilística y seleccionada en forma intencional.

Tabla 1. Datos de clasificación familiares y socioeconómicos del grupo de niños abusados y no abusados sexualmente

VARIABLES		Grupo abusado (n=13)	Grupo no abusado (n= 33)	Probabilidad
Sexo del niño	Femenino	69,2% (n=9)	51,5% (n=17)	0.275
	Masculino	30,8% (n=4)	48,5% (n=16)	
Edad del niño		Promedio = 27 meses Desvío estándar = 9 meses	Promedio = 25 meses Desvío estándar = 9 meses	0.936
Edad de la madre		Promedio = 25 años Desvío estándar = 7 años	Promedio = 30 años Desvío estándar = 7 años	0,0001 (*)
Edad del padre		Promedio = 34 años Desvío estándar = 11 años	Promedio = 33 años Desvío estándar = 7 años	0.246
Nivel de instrucción	Madre	Primario incompleto = 66,7%	Primario incompleto = 33,3%	0,001 (*)
	Padre	Primario incompleto = 42,9%	Primario incompleto = 57,1%	0.613
Estado civil	Conviviente	23,1% (n=3)	66,7% (n=22)	0.008 (*)
	Separado	76,9% (n=10)	33,3% (n=11)	
Vivienda inconveniente		53,8% (n=8)	30,3% (n=10)	0.406
Hacinamiento		76,9% (n=10)	60,6% (n=20)	0.295
Hijo primogénito		46,2% (n=6)	36,4% (n=12)	0.363
Número de hermanos		Promedio= 2 hermanos	Promedio= 2 hermanos	0.066
		Máximo = 6 hermanos	Máximo= 8 hermanos	
Madre abusada		80%	20%	0.000 (*)

(*) p< 0.05: diferencia estadística significativa

Instrumentos

1. *Anamnesis o entrevista dirigida a los padres* (Aberasturi, 1969; Celerner, Febbraio, Rosenfeld, Hidalgo, Peker, Battafarano, Avrutín, Jordá & Baratta, 2004): consiste en un cuestionario-guía en el que el orden de las preguntas está previamente establecido. Tiene por objetivo el relevamiento de datos para conocer la dinámica familiar y las pautas de conducta evolutivas del niño.

2. Escala argentina de *Los Estilos de Apego*, diseñada por Casullo y Fernández Liporace (2005): es un instrumento psicométrico autoadministrable en sujetos adultos. Consta de dos partes, el de las relaciones románticas y no románticas, cuyas dimensiones son: temeroso-avoidante, ansioso y seguro. El examinado debe responder sobre una escala de tipo likert con opciones desde 1= casi nunca, 2= a veces, 3= con frecuencia, 4= casi siempre.

3. *Observación del Vínculo Madre-Bebé*: es un instrumento de observación ocular de las conductas comunicacionales madre-hijo, siendo las principales funciones: la corporal, la visual, la verbal y la de sostén. Este instrumento consta de dos escalas, una para los bebés entre 0 y 6 meses y la otra a partir de los 7 meses hasta los 15 meses, que permiten una evaluación cuali-cuantitativa. Se utilizan, en cada una de las funciones, dos indicadores para cada miembro de la díada. Cada comportamiento correspondiente a cada función es escalado entre 0 y 2 puntos (0= ausencia de relación, 1= la conducta es realizada por un miembro de la díada y 2= la conducta es realizada por ambos miembros) y el puntaje máximo es de 4 puntos (0 a 1= ausencia de comunicación, 2= comunicación buena y 3 a 4= comunicación muy buena).

4. *La Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz de 6 meses a 2 años* (Oberman, Mansilla & Orellana, 2002): mide la inteligencia sensorio-motriz. Contiene cuatro series de pruebas de complejidad creciente: exploración del objeto, búsqueda del objeto perdido, utilización de intermediarios (cinta, soporte, rastrillo) y combinación de objetos (tubo y rastrillo, tubo y cadena). Cada serie contiene ítems que definen el estadio en su inicio, transcurso y fin en que se encuentra el bebé en esa serie. Se considera una medida resumen de todas las pruebas administradas denominada estadio mediano.

5. *Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE* (Lejarraga, Kelmansky, Pascucci & Salamanco, 1996): es un instrumento de screening de problemas del desarrollo psicomotor que permite una evaluación cuali-cuantitativa. Este instrumento permite identificar si el niño presenta sospecha de un retraso en el desarrollo psicomotor, cuáles son las áreas comprometidas y si se trata de retraso en una sola área o de un retraso global. Se aplica

en niños de hasta 6 años. Consta de 79 pautas de desarrollo madurativo agrupadas en cuatro áreas: personal- social, motricidad fina, lenguaje y motricidad gruesa. El número de pautas administradas varía con la edad del niño. Dichas pautas pueden ser de tipo A, que son aquellas cuyo percentil 90 se encuentra ubicado a la izquierda de la línea vertical correspondiente a la edad cronológica del niño. Por ello, si un pequeño no cumple una pauta de tipo A, tiene altas probabilidades de que se trate de un retraso para esa pauta. Las pautas de tipo B, en cambio, son aquellas en las que la línea vertical de la edad pasa por el fragmento de barra entre los percentiles 75 y 90, de manera tal que hay aún entre un 25 y un 10% de niños normales que la cumplen en edades posteriores a las marcadas por esos percentiles. Según la edad, algunas pautas pueden ser aprobadas por interrogatorio a la madre y otras deben ser cumplidas por el niño. Se califica que aprueba la prueba cuando el niño realiza correctamente todas las pautas de tipo A o fracasa en no más de una pauta de tipo B.

6. *Situación Extraña* (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978): es un

procedimiento observacional estandarizado, de 20 minutos de duración, compuesto de ocho episodios de encuentros y separaciones entre madre (o cuidador) y el bebé, que son filmados para el estudio de los estilos de apego. A partir del análisis de los distintos episodios se clasifican los patrones de apego en seguro (B), evitativo (A) y ambivalente o resistente (C) junto al sistema de codificación del patrón desorganizado (D) elaborado por Main y Solomon (1990). El número habitual de personal incluye dos observadores, un extraño (persona desconocida para el bebé), y un experimentador. La codificación de la Situación Extraña está compuesta por dos fases. En la primera de ellas se analiza las frecuencias de conductas del niño en cada uno de los episodios que se fragmentan en 12 intervalos de 15 segundos cada uno. Se codifican las siguientes conductas de frecuencia, en función de su presencia o ausencia en el intervalo: locomoción exploratoria, manipulación exploratoria, orientación visual, cambio de ubicación, llanto, vocalización, comportamiento oral y sonrisa. Cuando una de estas conductas aparece en el intervalo, se le asigna la puntuación de 1, y si no aparece, la puntuación en el intervalo es 0. Así, la puntuación en el episodio completo para cada una de las variables anteriores oscila entre 0 (no aparece la conducta en ninguno de los intervalos que componen el episodio) y 12 (aparece la conducta en todo el episodio). En la segunda fase del proceso de codificación se valora globalmente en todo el episodio, la intensidad de las conductas de interacción exhibidas por el bebé hacia las personas presentes (madre y/o extraña). Estas conductas son: búsqueda de la proximidad y contacto; mantenimiento del contacto; resistencia; evitación; interacción a distancia y búsqueda durante los episodios de separación. Cada una de estas variables se puntúa en una escala de intensidad que oscila entre 1 (mínima intensidad) y 7 (máxima intensidad).

Procedimiento

Con las madres y padres del grupo de bebés abusados y no abusados sexualmente, se procede de la siguiente manera:

1. Se les solicita un consentimiento informado que autorice la participación de ellos y de sus hijos en el trabajo de investigación.
2. Se suministra la *Anamnesis* a la pareja parental o en forma individual si así lo dispusiesen.
3. Se aplica la escala argentina de *Estilos de Apego* diseñada por Casullo y Fernández Liporace (2005) a las madres y padres.

Con los niños, en presencia de sus cuidadores, se procede de la siguiente manera:

1. Se aplica la escala de *Observación del Vínculo Madre-Bebé* en los niños entre 8 y 15 meses.
2. Se administra la *Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz de 6 meses a 2 años* a los bebés. Oberman, Mansilla y Santos (2006) comprobaron que el VI estadio de inteligencia sensorio-motriz alcanza los 30 meses de edad cronológica, motivo por el cual la aplicación de dicha escala se extiende hasta los 30 meses.
3. Se aplica la *Prueba Nacional de Pesquisa* a los niños entre 8 y 36 meses.
4. El procedimiento de la *Situación Extraña* se aplica en los niños entre 12 y 36 meses, en una habitación con juguetes. La codificación de las frecuencias de las conductas y de la intensidad de la interacción de cada filmación es realizada por una pareja de psicólogas y confrontada con una tercera observación de la investigadora para poder establecer la confiabilidad interjueces. En la clasificación de los estilos de apego, también se consideran las subcategorías propuestas por Crittenden (A/C, A+, A1-2, B1-2, B3, B4-5, C1-2, C+).

Resultados

Objetivo I. Examinar pautas evolutivas del grupo de niños abusados y no abusados sexualmente desde el momento de la gestación.

La relación de la pareja durante el embarazo en el grupo de niños no abusados fue armónica en tanto que en el grupo de niños abusados sexualmente no existió relación ($p=0.001$)

Los sentimientos de la madre en el puerperio del grupo abusado fueron ambivalentes y *el de las madres del grupo no abusado fueron positivos* ($p=0,004$)

Conducta defensiva al cambio de pañales: el 54% de los niños abusados presentaron conducta defensiva cuando le cambian los pañales/ropa interior, a diferencia de los niños no abusados que no presentaron esta conducta en el 92% de los casos (Test Exacto de Fisher = 0,03).

Conducta sexual esperada en el bebé según la edad: el 38,5% de bebés abusados sexualmente presenta conducta de índole sexual no esperada para su edad. En los niños no abusados sexualmente el 0% no presenta una conducta sexual inadecuada para su edad (Chi cuadrado de Pearson: $p=0,000$).

Tipos de Juegos: el 53,8% de los niños abusados desarrollan un juego de tipo sexual a diferencia de los niños no abusados en los cuales no se ha registrado este tipo de juego (Test Exacto de Fisher = 0,000).

Adaptación del niño al Jardín Maternal: en el grupo de los bebés no abusados que ingresaron al jardín maternal el 66,7 % se adaptó, en tanto que en el grupo de los abusados el 83,3% de los niños no se adaptó (Test Exacto de Fisher: $p=0,003$).

Objetivo II. Detectar las conductas comunicacionales (visuales, corporales, verbales y de sostén) de parte de las madres, que permitan observar patrones del vínculo madre-bebé hasta 15 meses de edad.

No se verifica asociación entre las funciones sostén, verbal, corporal y visual de la comunicación madre- bebé y el grupo de bebés abusados y no abusados que permitan observar patrones del vínculo hasta 15 meses.

Objetivo III. Evaluar y determinar las diferencias del desarrollo cognoscitivo entre los niños, hasta 30 meses de edad, víctimas y no víctimas de abuso sexual.

El grupo de niños abusados sexualmente tienen un desempeño cognoscitivo inferior al grupo de los niños no abusados. El 75 % de los niños abusados no logró superar el percentil 25 ($p=0,009$). El desempeño inferior de los niños abusados en el área cognitiva del desarrollo no obedece a necesidades básicas insatisfechas. Del 100% de los niños abusados sexualmente en el rango de edad entre 31 y 36 meses sólo el 20% logra finalizar el estadio VI de inteligencia y, del 100% de los niños no abusados en el mismo rango de edad, el 81,8% logra finalizar el estadio VI siendo la diferencia estadística significativa ($p=0,018$).

Los niños abusados sexualmente, a diferencia de los niños no abusados, no logran realizar las series búsqueda de objeto (75%), combinación tubo - rastrillo (100%) y combinación tubo-cadena (71,4%). En cuanto a los indicadores cualitativos de la escala mencionada, los niños abusados sexualmente, a diferencia de los no abusados succionan el tubo, el rastrillo o el palo (entre los 19 y 36 meses) y los niños entre 8 y 36 meses, introducen los dedos en el tubo, realizan juegos sexuales con los muñecos, desplazan los muñecos hacia atrás y proyectan la agresión en ellos.

Tabla 2. Desarrollo cognitivo en los niños abusados y no abusados.

Escala argentina de inteligencia Sensoriomotriz (8-30 meses)	Puntaje = < a P 25:		Probabilidad
	No logró		
	Abusado	No abusado	
Estadio sensoriomotriz	75,0%	22,7%	0,017 (*)
Exploración del objeto	62,5%	36,3%	0,647
Búsqueda de objeto	75,0%	9,1%	0,001(*)
Intermediario cinta	0%	40%	0.646
Intermediario soporte	50,0%	27,2%	0.178
Intermediario instrumento	62,5%	31,8%	0.224
Combinación tubo-rastrillo	100,0%	35,3%	0,004 (*)
Combinación tubo-cadena	71,4%	23,5%	0,022 (*)

(*) $p < 0.05$: diferencia estadística significativa

Objetivo IV. Evaluar y determinar las diferencias del desarrollo psicomotriz entre los niños hasta 36 meses de edad víctimas y no víctimas de abuso sexual.

De los bebés abusados, el 31% no logró pasar las pautas A del área de desarrollo persona social con relación a los niños no abusados, de los que sólo el 6% no lo logró ($p=0,025$)

De los bebés abusados, el 31% no logró pasar las pautas B de motricidad fina con relación a los niños no abusados, de los que sólo el 6% no lo logró ($p=0.025$)

Objetivo V. Examinar el estilo de apego predominante en padres de bebés, hasta 36 meses de edad, víctimas de abuso sexual infantil y no víctimas de abuso sexual.

No existe un estilo de apego romántico y no romántico predominante en las madres del grupo abusado y del no abusado.

En el grupo de padres de niños abusados sexualmente predomina el estilo de apego no romántico temeroso - evitativo (83,3%). En cambio, en el grupo de padres de niños no abusados predomina el estilo de apego no romántico seguro ($p=0,024$).

Objetivo VI. Estimar la prevalencia del patrón de apego predominante en los niños de 12 hasta 36 meses, abusados sexualmente

Ningún niño abusado tiene un estilo de apego seguro (Test exacto de Fisher, $p=0,002$) y el 33,3% de los bebés abusados presenta un estilo de apego A/C, en tanto que los niños no abusados sólo presentaron el 6,9 % de dicho estilo.

Objetivo VII. Examinar las diferencias de las frecuencias e intensidades de las conductas de los niños abusados y no abusados sexualmente.

Comparación de las frecuencias de conductas del niño ante personas conocidas (cuidador) y desconocidas (extraña): en el grupo de los bebés no abusados sexualmente, a diferencia del grupo de bebés abusados, se observa una mayor frecuencia de las conductas de locomoción exploratoria, manipulación rústica y exploración visual en el episodio en el que están con el cuidador, en comparación con el episodio en el que están a solas con el extraño, mientras que la frecuencia del llanto es menor en presencia del cuidador.

Comparación entre las frecuencias de las conductas de bebés abusados y no abusados sexualmente en el episodio que permanecen solos y los episodios en los que están en compañía del cuidador y de la extraña: en el grupo de abusados es mayor la frecuencia de la manipulación de su cuerpo en el reencuentro con el cuidador que cuando permanecen solos; y en el grupo de no abusados es mayor la frecuencia del cambio de posición en los episodios de reencuentro con el cuidador que cuando están solos. El grupo de los

bebés abusados cuando están con la persona extraña aumentan las frecuencias de locomoción exploratoria, manipulación de su cuerpo y cambio de ubicación. El grupo de los no abusados, a diferencia del grupo de los abusados, presenta mayor frecuencia de sonrisa de todo tipo cuando está con el extraño que cuando está solo.

Comparación de las frecuencias de las conductas de los bebés abusados y no abusados sexualmente entre el episodio en que interactúan con las personas no familiares y el episodio en el que interactúan con personas no familiares en presencia de la figura de apego (ver tabla 3)

Tabla 3

Episodios	Abusados	Media	N	Desviación típica	Probabilidad
3	Orientación visual al cuidador	3,42	12	2,466	0,008
4	Orientación visual al extraño	6,83	12	4,086	
3	Vocalización	6,25	12	3,864	0,031
4	Vocalización	8,83	12	4,726	
Episodios	No abusados	Media	N	Desviación típica	Probabilidad
3	Manipulación rústica	3,74	23	2,220	0,005
7	Manipulación rústica	2,00	23	2,486	
3	Exploración visual	6,54	24	4,549	0,007
7	Exploración visual	4,46	24	4,482	
3	Llanto real	0,04	24	0,204	0,014
7	Llanto real	1,88	24	3,430	

$p < 0.05$: diferencia estadística significativa

Variables de intensidad: el grupo de los bebés no abusados, a diferencia del grupo de los abusados sexualmente, presenta mayor intensidad en el mantenimiento del contacto y búsqueda de proximidad con el cuidador. Con respecto a la interacción con la persona extraña, se registra que el grupo de los niños no abusados sexualmente, cuando permanecen a solas con ella, buscan mantener el contacto pero también la evitan.

Comparación de las intensidades cuando el cuidador está presente con las de los episodios ante la separación del cuidador y con las del reencuentro con la madre: los bebés abusados, en el episodio en el que se encuentran con el cuidador presentan mayor intensidad en el mantenimiento del contacto con él que con la persona extraña. En el grupo de bebés no abusados, en el episodio en el que se encuentran a solas con el cuidador es mayor la búsqueda de contacto y proximidad, mantenimiento del contacto e interacción a distancia que en los episodios en los que se encuentran sólo con la persona extraña. La intensidad de la resistencia y de evitación para con el extraño es superior. El grupo de niños abusados presenta mayor intensidad en la conducta de búsqueda del cuidador, cuando permanecen solos en la primera separación que cuando están con la extraña, a diferencia del grupo no abusado. En este caso, es mayor la intensidad de la búsqueda del cuidador cuando está con la extraña que cuando permanece solo. En el grupo no abusado, la conducta de búsqueda del cuidador en la segunda separación es más intensa cuando está con el extraño que cuando permanece solo.

Objetivo VIII. Examinar los procesos recíprocos del apego padres - bebés (entre 12 y 36 meses) víctimas de abuso sexual y no víctimas de abuso sexual.

En el grupo de los bebés abusados y a diferencia de los no abusados, existe asociación entre el estilo de apego romántico de la madre y el estilo de apego del bebé ($p = 0,023$) predominando la correspondencia: estilo romántico seguro de la madre / estilo evitativo del bebé.

Objetivo IX. Examinar las diferencias de las variables (patrones de apego parentales, el estilo de apego, desarrollo psicomotor y cognoscitivo del niño) entre el grupo de los bebés abusados por incesto paterno y los bebés abusados incestuosamente por personas que no son sus cuidadores

1. En relación a las *conductas de frecuencia y de interacción*, los niños abusados sexualmente por un cuidador, a diferencia de los niños abusados por una persona que no es el cuidador: a. Aumentan la frecuencia de la sonrisa al extraño y de todo tipo en el momento en que se encuentran con la figura de apego y con el extraño simultáneamente y, reducen la frecuencia de la sonrisa de todo tipo en el momento en que se encuentran a solas con el cuidador; b. Cuando permanecen solos disminuyen la manipulación rústica, la manipulación refinada, la exploración visual, las vocalizaciones y el cambio de ubicación en comparación al momento en que están con la figura de apego. Sin embargo aumentan la frecuencia del llanto real y total a diferencia del momento en el que están con la figura de apego. c. Cuando permanecen solos, y a diferencia del momento en que se reencuentran con la figura de apego después de la segunda separación, reducen la frecuencia de las conductas manipulación refinada, manipulación rústica, exploración visual, vocalización y llanto total. Sin embargo aumentan la frecuencia de la conducta llanto real; d. Cuando están solos y a diferencia del momento en que están en presencia de la persona extraña por primera vez, disminuyen las frecuencias de las conductas locomoción exploratoria, manipulación refinada, manipulación rústica, exploración visual y vocalización y, aumentan las frecuencias de las conductas de llanto real y total; e. En el momento en que se encuentran solos, y a diferencia del momento en que se encuentra la persona extraña por segunda vez, aumentan las frecuencias de las conductas manipulación refinada, manipulación del cuerpo y vocalizaciones. Disminuyen, en cambio, las conductas exploración visual y llanto total; f. Disminuyen la intensidad de la conducta interacción a distancia en el momento en que están a solas con la figura de apego y en

el momento en que se encuentran con la figura de apego simultáneamente con la persona extraña. También disminuyen la intensidad de la conducta búsqueda de proximidad cuando están a solas con la figura de apego; y g. Aumentan la intensidad de la conducta búsqueda de la madre cuando están solos y la disminuyen cuando están con la persona extraña.

2. *Diferencias de pautas evolutivas y desarrollo cognitivo entre el grupo de bebés abusados sexualmente por el cuidador que ejerce un rol paterno y el grupo de bebés abusados incestuosamente por personas que no son sus cuidadores (ver tabla 5)*

Tabla 5

Variables		Niños abusados por incesto paterno	Niños abusados incestuosamente por personas que no son sus cuidadores	Probabilidad
Madre abusada	Sí	87,5%	0%	0,024
	No	0%	100%	
Juego sexual	Sí	75%	0%	0,026
	No	25%	100%	
Intermediario soporte hasta P25 en la EAIS	Sí	75%	0%	0,027
	No	25%	100%	
Intermediario instrumento hasta P25	Sí	75%	0%	0,022
	No	25%	100%	

Nota: $p < 0.05$

Conclusiones

Los resultados del trabajo de investigación arrojan indicadores en los bebés abusados sexualmente, a diferencia de los no abusados, que se mencionarán a continuación.

En cuanto al *estilo de apego parental de los niños abusados*, predomina en el padre el estilo de apego no romántico temeroso-evitativo. Se registran procesos recíprocos entre el estilo de apego romántico y el estilo de apego del niño abusado entre 12 y 36 meses: estilo de apego seguro de la madre y estilo de apego evitativo o evitativo-resistente del niño, y estilo de apego de la madre romántico ansioso y estilo de apego evitativo - resistente del niño.

Ningún niño abusado sexualmente entre 12 y 36 meses presenta el estilo de apego seguro y se registra el tipo evitativo-resistente (A/C) En relación a las *pautas evolutivas* de los niños abusados, presentan una conducta defensiva en los momentos del cambio de pañal o ropa interior.

Los niños abusados presentan riesgo en el *desarrollo cognoscitivo* y no alcanzan, de acuerdo a su edad, la resolución adecuada en las siguientes series de la *EAIS*: búsqueda de objeto y combinación mental (combinación tubo-rastrillo y combinación tubo-cadena). Sin embargo, los niños cuyos progenitores abusadores intervinieron en la muestra, y a igual que el caso único extrafamiliar, logran superar la serie búsqueda de objeto pero no logran realizar la serie intermediario instrumento. Las variables cualitativas que se observan en la *EAIS* son: succión del tubo/rastrillo/palo (en bebés entre 19 y 36 meses), juego sexual con muñecos, introducción compulsiva del rastrillo en el tubo y desplazamiento de muñecos hacia atrás. En cuanto al *desarrollo psicomotor* tienen riesgo de retraso. Las pautas exploradas del desarrollo psicomotor que, en la *PRUNAPE*, no lograron dichos niños son las siguientes: a. Pautas A de persona social: control de esfínteres, colocarse ropa o zapatos, ayudar en

tareas del hogar y resistencia a que le quiten un juguete, b. Pautas A de motricidad fina: armar torre de ocho cubos, c. Pautas A del lenguaje: señalar dos figuras, nombrar dos figuras y decir una frase completa, y c. Pautas A de motricidad gruesa: caminar de la mano, agacharse sin sostén y caminar.

En cuanto a las *frecuencias e intensidades de las conductas de apego* en niños abusados sexualmente, entre 12 y 36 meses, se observó que cuando se encuentran con el cuidador, con la persona extraña o con ambas personas simultáneamente, exploran visualmente el ambiente, presentan un comportamiento oral y aumentan la frecuencia de la manipulación de su cuerpo. Ellos se comportan de igual forma ante el cuidador que ante la persona desconocida. Cuando permanecen a solas con la figura extraña presentan poca intensidad en la conducta de resistencia y evitación hacia ella. Sin embargo, en el caso de un abuso extrafamiliar se presenta confianza en la figura de apego sintiendo terror ante la figura extraña. Cuando los niños abusados están solos, en comparación al momento en que están con la figura de apego, disminuyen la frecuencia de la conducta de cambio de ubicación y manipulación de su cuerpo. Es decir, le otorga más seguridad la presencia de la figura de apego que permanecer solos. No obstante cuando permanecen a solas con el cuidador no buscan el contacto con él. Este mismo observable se registra en los niños cuando están en presencia del progenitor abusador.

Cuando los niños están solos, en comparación al momento en que se encuentran con la figura extraña, disminuyen la frecuencia de locomoción exploratoria, manipulación del propio cuerpo y cambio de ubicación y, aumentan la intensidad de la búsqueda del adulto. Es decir, el niño no se siente confiado en explorar el mundo externo cuando permanece solo y ante ello prefiere a la persona desconocida la cual le otorga mayor sostén que la figura de apego. *En el caso de los niños que fueron abusados por incesto paterno*, al igual que los niños abusados de forma intrafamiliar, tienen más confianza en la figura extraña que en la de apego pero cuando están solos tienen menos temor que cuando están con la figura de apego y más temor que cuando están con una figura desconocida.

Las variables diferenciales de los niños que fueron víctimas de abuso sexual, anteriormente mencionadas, podrían ser consideradas nuevos indicadores de riesgo potencial de abuso sexual en la primera infancia, detectadas a través de la aplicación de la *Anamnesis*, de la *PRUNAPE*, de la *EAIS* y de la *Situación Extraña*.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (1970). Teoría y técnica del psicoanálisis de niños (pp.71-95). Buenos Aires: Paidós.
- Ainsworth, M.; Blehar, M.; Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, L. & Elliot, D. (1996). Sexual abuse of children. En Cantón Duarte, J. & Cortés Arboleda, M. (2006). Guía para la evaluación del abuso sexual infantil (2ª ed.). Madrid, España: Pirámide.
- Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida. El apego. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bowlby, J. (1998). La separación afectiva. (3ª ed.) Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1973).
- Bringiotti, M. I. (1999). Maltrato infantil: factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2005). Los estilos de apego: teoría y medición. Buenos Aires: JVE.
- Celerner, G.; Febbraio, A.; Rosenfeld, N.; Hidalgo, G.; Peker, G.; Battafarano, S.; Avrutín, H.; Jordá, A. & Baratta, N. (2005). Técnicas proyectivas. Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense. Tomo II (pp.32-37). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cerezo, M.A. & D'Ocon, A. (1998). Procesos coercitivos madre-hijo: Análisis secuenciales en un grupo de abuso. Anuario de Psicología. 29 (1), 35-51.
- Cicchetti, D. & Carlson, V. (1991). Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect. (2ª reimp.) New York: Cambridge University Press.
- Cirillo, S. & Di Blasio, P. (1991). Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar. Buenos Aires: Paidós.
- Craissati, J.; McClurg, G. & Browne, K. (2002). The parental bonding experiences of sex offenders: a comparison between child molesters and rapists. Child & Neglect, 9 (26), 909 -921.
- Crittenden, P. (2002). Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego. Valencia: Promolibro.
- Crittenden, P. (2009). Apego y psicopatología. Disertación no publicada, Centro de Terapias Cognitivas Post-racionalistas, Buenos Aires, Argentina.
- Crittenden, P. & Ainsworth, M. (1989). Child maltreatment and attachment theory. En Cicchetti, D & Carlson, V. (1989/1991). Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect. New York: Cambridge University Press.
- De Paúl Ochotorena, J. & Arruabarrena Madariaga, M. (2001). Manual de protección infantil (2ª ed.). Barcelona, España: Masson.
- Di Bártolo, I. (2006). Patrones de apego en la niñez: medición en una muestra de riesgo, 3, 197-199. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las XIII Jornadas de Investigación. Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, Métodos y Técnicas.
- Díaz Loving, R. & Vargas Gonzalez, A. (2003). Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria. Psicodebate, 4, 71-88
- Grosman, C. & Mesterman, S. (2004). Maltrato al menor. El lado oscuro de la escena familiar. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Universidad
- Hoffman - Plotkin, D. & Twentyman, C. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. Child Development, 55, 784-802. En Bringiotti, M. I. (1999). Maltrato infantil: factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Gold, S.; Hyman, S. & Hyman, R. (2004). Family of origin environments in two clinical samples of survivors of intrafamilial, extra-familial and both types of sexual abuse. Child Abuse & Neglect, 11(28): 1199-1212.
- Intebi, I. (1998). Abuso sexual infantil en las mejores familias. Barcelona: Granica.
- Lejarraga, H; Kelmansky, D; Pascucci, M. & Salamanco, G. (1996). Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE. Buenos Aires: Fundación Hospital de Pediatría Dr. Juan Garrahan.
- Main, M., Solomon, J. (1986). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Chicago: University of Chicago Press. En Cantón Duarte, J. & Cortés Arboleda, M.R.(2005). El apego del niño a sus cuidadores. Madrid: Alianza Editorial.
- Oiberman, A. (2001). Observando a los bebés. Estudio de una técnica de observación de la relación madre-hijo. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Oiberman, A; Mansilla, M. & Orellana, L. (2002). Nacer y pensar. Manual de la escala argentina de inteligencias sensorio-motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años (Vol. I). Buenos Aires: CIIPME-CONICET
- Oiberman, A; Mansilla, M & Orellana, L. (2002). Nacer y pensar. Construcción de la escala argentina de inteligencia sensorio-motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años (Vol. II). Buenos Aires: CIIPME-CONICET
- Oiberman, A.; Mansilla, M.; Santos, M.S. (2006). Evaluación de la inteligencia en bebés argentinos: ¿Finaliza el periodo de la inteligencia sensorio motriz a los 24 meses? Memorias de las XIII Jornadas de Investigación. Segundo Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. Paradigmas, Métodos y Técnicas. Tomo III. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Quiles, I.; Durán, L.; Martínez, O.; Rielo, A. & Colmenares, L. (2007). Protocolo psicométrico del maltrato psicológico infantil. Interpsiquis.

NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS: COMO DESARROLLAN LA IDENTIDAD Y EL APEGO

Arguello, Julieta; Gonzalez, Maria Agostina; Joubert, Macarena
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

En este trabajo nos propusimos indagar acerca de los niños que se encuentran institucionalizados, en particular describir cómo influye la institución en la formación de su identidad. Los niños que se encuentran en una institución cuentan con beneficios materiales, como alimentación, educación, lugar de esparcimiento, pero deben someterse a reglas. La institución al momento de compararlo como un sustituto de hogar, se puede decir que carece de manera sistemática del trabajo de los vínculos afectivos. Es interesante a nuestro parecer, observar como en base a esto un niño constituye su ser, su identidad. Nuestra práctica fueron realizadas en el Hogar de niños Bernardino Rivadavia ubicado en la ciudad de La Plata, que hospeda 15 niños de 1 a 6 años. Este depende del Ministerio de Desarrollo Social, Secretaria de la niñez y adolescencia de la Provincia. La muestra está compuesta por los directivos, profesionales y cuidadoras de dicha institución. Hemos utilizado como herramientas de acercamiento a la realidad, la observación directa y participante como así también entrevistas y encuestas. Nuestro objetivo es poder ver a través de los datos recabados como cambia la conducta de los niños al pasar un tiempo prolongado en la institución.

Palabras clave

Institución, Identidad, Apego, Niños

ABSTRACT

INSTITUTIONALIZED CHILDREN: HOW TO DEVELOP THE IDENTITY AND ADDICTION

In this paper we set out to inquire about institutionalized children are in particular described how it affects the institution in shaping its identity. Children who are in institutions have material benefits such as food, education, place of recreation, but must submit to rules. The institution when compared as a substitute home, we can say that no systematic way of working of the bonding. It is interesting in our view, based on observed as a child that is his being, his identity. Our practices were conducted in the children's home Bernardino Rivadavia located in the city of La Plata, which hosts 15 children of 1-6 years. This depends on the Ministry of Social Development, Ministry of Children and Adolescents in the Province. The sample is composed of managers, professionals and caretakers of this institution. We have used as tools of approaching reality, direct observation and participant as well as interviews and surveys. Our goal is to see through the collected data as it changes the behavior of children to spend a long time in the institution. For this, we rely on theories: Aberastury, Pichon Rivière, Loreau, Freud S., Bowlby, Erikson.

Key words

Institution, Identity, Attachment, Children

INTRODUCCION:

En nuestra sociedad, el problema del abandono infantil se ha naturalizado, es por esto que vemos tantos niños institucionalizados. Una institución cuenta, según Loreau, con una organización propia donde encontramos una jerarquía: el directivo, los profesionales (psicopedagogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos), maestros y cuidadoras. Cada una de ellas cumple su función específica, donde el más cercano a estos niños es el último en la jerarquía. En estos dispositivos, se carecen de personas que cumplan un rol materno o paterno, fundamental en la organización psíquica de un niño. No debemos olvidar que los hogares transitorios son un lugar en donde se debería egresar rápidamente mediante la adopción, por lo que se considera que el encariñarse y entablar un lazo de estas características con un niño que ya ha sufrido un abandono de su familia, causaría en él volver a sufrir otra pérdida. Pero lamentablemente ese tiempo se prolonga, los niños suelen estar más de dos años en el Hogar.

Una institución cumple una función social fundamental de la regulación de las relaciones sociales, de transmisión de normas necesarias para que pueda tener lugar la vida en común (Pichón Riviere, 1979). La instituciones un sistema organizado que acude a ser la respuesta a una problemática que muestra la sociedad.

A la larga, estos niños estructuran una identidad, con los retazos de historia familiar que conservan, con las nuevas figuras adultas, muchas veces, carentes de amor, con la sensación de abandono, de no pertenecer a nadie.

Por estas razones nuestro objetivo es describir cómo influye la institución de acogimiento en la estructuración de la identidad de niños y niñas institucionalizados. Identificar los tipos de apego que predominan.

Para la construcción de la identidad se necesita de personas que, conscientemente o no, ayuden en esta construcción. Al desarrollar una identidad, se trata de un auto concepto, que es la percepción que se tiene de sí mismo, es la capacidad de describirse. Este auto concepto se debe ir construyendo a medida que la persona se va integrando con las concepciones que tienen los otros acerca de él. Solo así se irá forjando una personalidad, este proceso debe ser continuo. Para Erikson (1950), el problema primordial de la identidad, es precisamente el poder mantener la mismidad y la continuidad a pesar de los cambios en la realidad externa, como una cualidad que el Yo debe tener bien desarrollada. Pero no por esto la identidad debe ser un ente interno, cerrado, impenetrable al cambio sino un proceso psicosocial, que involucra rasgos esenciales tanto del individuo y de la sociedad y que más allá de las nuevas identificaciones o los nuevos conocimientos y saberes que se vayan incorporando, hay un YO relativamente unificado que acompañara al ser durante toda su vida, más allá de los reajustes y replanteos posteriores, es su posición básica de ser en el mundo.

Cuando la identidad está bien construida, el sujeto logra singularizarse. En los Institutos de Transición, como lo es el Bernardino Rivadavia, hay que fomentar los rasgos y aptitudes individuales en

pro de la identidad de cada uno a través de diferenciarse del otro, esta función la cumplen las cuidadoras.

La institución estructura y sostiene la identidad de cada sujeto, ya que otorga referentes de existencia al momento en que proporciona un lugar de pertenencia en el cual el individuo echa raíces y pedazos simbólicos de su existencia. La institución absorbe tanto el tiempo y el interés de los miembros y les otorga en cierto modo un mundo propio y ajeno del mundo exterior. Si la estadía es demasiado prolongada, puede ocurrir la “desculturación”, es decir un desentrenarse, o una incapacitación temporal para encarar ciertos aspectos de la vida cotidiana del mundo exterior. El Bernardino Rivadavia recibe visitas o permiten la salida de los niños fuera del establecimiento asegurándose así un profundo corte con el exterior. Por ejemplo, cuando un nuevo miembro va a ingresar a la institución, por lo general se lleva a cabo rutinas ya preestablecidas.

Para hablar sobre las relaciones que forman los niños en las instituciones haremos referencia a la teoría del apego de John Bowlby, que es la teoría que describe la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos. Su principio más importante declara que un recién nacido necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal para que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. Cuando el bebé comienza a gatear y caminar, empieza a utilizar las figuras de apego (personas conocidas) como una base segura para explorar y regresar. La reacción de los padres lleva al desarrollo de patrones de apego y estos, a su vez, conducen a modelos internos de trabajo que guiarán las percepciones individuales, emociones, pensamientos y expectativas en las relaciones posteriores. La teoría propone que los niños se apegan instintivamente a quien cuida de ellos, con el fin de sobrevivir, incluyendo el desarrollo físico, social y emocional. La meta biológica es la supervivencia, y la meta psicológica es la seguridad. La teoría del apego no es una descripción exhaustiva de las relaciones humanas, ni es sinónimo de amor o afecto, aunque estos puedan indicar que existen los vínculos. En relación niño-adulto, el vínculo entre el niño se llama “apego” y el equivalente recíproco del cuidador se clasifica como “Enlace de cuidado”.

Los cuidados cariñosos y sensibles dan como resultado un niño que desarrolla la seguridad de que los demás lo ayudarán cuando el recorra a ellos, que se sentirá cada vez más seguro de sí mismo y audaz en sus exploraciones del mundo, cooperativo con los demás y también solidario y colaborador con quienes se encuentran en apuros.

Los comportamientos pre-apego se producen en los primeros seis meses de vida. Durante la primera fase (las primeras ocho semanas), los niños sonríen, balbucean y lloran para atraer la atención de los cuidadores. Aunque los niños de esta edad aprendan a diferenciar los cuidadores, estos comportamientos están dirigidos a cualquier persona que esté cerca. Durante la segunda fase (dos a seis meses), el bebé aumenta su capacidad para discriminar entre adultos conocidos y desconocidos, por lo que es más receptivo al cuidador; seguir y asegurarse se añaden a la gama de comportamientos. El apego claro y cierto se desarrolla en la tercera fase, de entre seis meses y dos años. El comportamiento del bebé en relación con el cuidador se organiza sobre la base de un comportamiento intencional para lograr las condiciones que lo hagan sentirse seguro. Al final del primer año, el bebé es capaz de demostrar una serie de comportamientos de apego destinadas a mantener la proximidad. Estos se manifiestan como protesta contra la partida del cuidador, saludando a su regreso, aferrándose a él cuando se asusta y le acompañará cuando pueda. Con el desarrollo de la locomoción, el bebé comienza a usar el cuidador o cuidadores como una base segura para explorar. La exploración del bebé es mayor

cuando el cuidador está presente, debido a que su sistema de apego está relajado y libre de explorar. Si el cuidador está inaccesible o no responde, la conducta de apego se muestra con más fuerza.

En ausencia de los padres, los niños establecen sus vínculos de apego con los educadores con los que conviven, habitualmente estos niños adoptan varias figuras de apego, lo cual se considera artificial a pesar de que los niños se adaptan perfectamente a esta situación. Este hecho es deseable y predispone al niño a una buena adaptación para una futura adopción. Es importante que el vínculo de apego que se establece entre educador y niño sea del denominado “apego de transición”. Los educadores intentan no fomentar la dependencia del niño con su figura de apego, para de esta manera facilitar el proceso de cambio de vínculos afectivos durante la adopción.

Siguiendo Bowlby (1998) podemos nombrar diferentes apegos: Seguro, Inseguro - evitante, Inseguro -ambivalente e inseguro desorganizado.

Cuando el Apego es Seguro, el individuo confía que sus padres (o figuras parentales), serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación de angustia.

En el Apego Inseguro Evitante o Ansioso Elusivo, el individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial, por el contrario, espera ser desairado. Por tanto intenta vivir su vida sin amor y sin el apoyo de otras personas, intenta volverse emocionalmente autosuficiente.

Cuando hay Apego Inseguro- Ambivalente o Ansioso Resistente, el individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible, o si lo ayudará cuando lo necesite. Debido a esta incertidumbre, tiene tendencia al aferramiento y a la separación ansiosa. Su progenitor es accesible en algunas ocasiones pero no en otras, por lo general utiliza amenazas de abandono como medios de control.

METODOLOGIA

Los datos obtenidos fueron tomados de una muestra de siete personas que trabajan en el hogar de niños Bernardino Rivadavia, localizado en la ciudad de La Plata, a través de encuestas y de observaciones. De las cuales eran dos cuidadoras, tres maestros y dos profesionales de la salud (psicóloga y psicopedagoga).

Todas ellas mostraron gran predisposición y colaboración para responder dicha encuesta.

Podemos concluir, que pese a sus vivencias traumáticas de abandono no existe ningún niño con Apego Inseguro Desorganizado, pero si tienen apego evitante, que si bien es un apego inseguro es el más organizado de estos, lo cual es una esperanza de fortaleza y estructuración, es decir, sienten definida su situación y esto les da identidad.

Como era esperado, no hay ningún niño que posea una Base Segura, pues esta consiste en una entrega real y absoluta de alguien que de cobertura y amor incondicional bajo cualquier circunstancia, y es esto precisamente de lo que carecen los niños. Por otra parte han generado buenas defensas para no cerrarse del todo ante la posibilidad de que puede existir alguien con estas características que los puedan adoptar.

DISCUSIÓN

Los niños institucionalizados en el hogar Bernardino Rivadavia construyen identidades sanas. La construcción de la identidad nunca cesa, siempre existirán nuevos referentes e irán forjando al individuo, esta es una posibilidad de esperanza para estos niños.

Los niños y niñas, que fueron casos para este estudio, carecen de una Base Segura, pero no se muestran bloqueados a la posibilidad de que esta pueda existir, ya que ésta es imprescindible para que el

sujeto se sienta estable y pueda desarrollarse y desenvolverse con estabilidad y confianza, garantizando así una identidad sana.

La identidad de un niño formada en la institución, posee vacíos existenciales muy grandes, le es difícil dar respuesta a preguntas esenciales a cerca de su ser en el mundo.

Muestran profundos sentimientos de soledad, abandono, dolor por la desprotección y la necesidad inmensa de un adulto responsable que los trate con exclusividad, no en grupo, necesita amor individualizado.

Muestran defensas que han generado en torno a su situación, las que les ayudan a estructurarse.

En nuestra muestra solo parcial tomada en una institución de la ciudad de La Plata, se debería seguir investigando y discutiendo acerca de la identidad y apego que desarrollan aquellos niños institucionalizados que pasan varios años de su infancia en dichas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A.: "La adolescencia normal", editorial Paidos, Buenos Aires, 1995

Bowlby, J.: "El Apego", Editorial Paidos, México, 1998

Bowlby, J.: "Una Base Segura", Buenos Aires, Paidos, 2009

Erikson, E.: "Identidad, juventud y crisis", Editorial Paidos, Buenos Aires, 1999

Lourau, R.: "El análisis institucional", Amorrortu editores. Buenos Aires, 1995

Pichon Riviere, E.: "Teoría del Vinculo", Nueva Edición. 1979

LOS VÍNCULOS QUE BRINDAN APOYO EN LA VEJEZ. DIFERENCIAS POR GÉNERO

Arias, Claudia Josefina; Polizzi, Luciana; Pantusa, Josefina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El proceso de envejecimiento poblacional nos impone nuevos desafíos y el desarrollo de estudios que permitan conocer y analizar la diversidad de formas que asumen las redes de apoyo social en la vejez. El presente trabajo tiene como objetivos evaluar si existen diferencias según género en el tamaño de la red global y en el número de los vínculos que cumplen cada uno de los tipos de apoyo - emocional, social, práctico, financiero, consejo- en adultos mayores. A tal fin se implementó un diseño de tipo no experimental transversal/correlacional. Se seleccionó una muestra no probabilística intencional conformada por 360 personas mayores de 60 a 75 años (180 mujeres y 180 varones) que vivían en la ciudad de Mar del Plata a las que se les administró un Cuestionario Sociodemográfico y la Entrevista Estructurada de Fuentes de Apoyo Social. Los resultados del presente estudio muestran diferencias significativas a favor de las mujeres en el tamaño total de la red y en la cantidad de vínculos que brindan apoyo emocional, social y práctico. Se concluye la importancia de generar dispositivos que respondan a los intereses de los varones adultos mayores y propicien el establecimiento de nuevos vínculos.

Palabras clave

Redes de apoyo social, Género, Adultos mayores

ABSTRACT

RELATIONS THAT PROVIDE SUPPORT IN THE ELDERLY. GENDER DIFFERENCES

The process of population aging imposes new challenges and developing studies to understand and analyze the diversity of social support networks in the elderly. This paper aims to assess gender differences in the size of the global network and in the number of links that provides each kind of support -emotional, social, practical, financial and cognitive guide-. A transversal/correlational study was carried out. A sociodemographic questionnaire and the Structured Interview of Social Support Resources were applied to an intentional non-probabilistic sample of 360 people aged 60-75 years (180 women and 180 men) living in the city of Mar del Plata. The results of this study show significant differences in favor of women in the total network size and in the number of links that provide emotional, social and practical support. The importance of creating devices that meet the interests of the elderly men and encourage the establishment of new links is concluded.

Key words

Social support network, Gender, Elderly

Introducción

El modelo teórico del apoyo social sostiene que la participación activa en los espacios sociales y la integración familiar y comunitaria incrementan el bienestar y elevan la calidad de vida. Entre sus principales fundamentos podemos destacar que: 1) se centra en el estudio de los aspectos sociales, 2) posee un importante interés preventivo, 3) sostiene una concepción de salud positiva, 4) se interesa de manera fundamental por las problemáticas de personas en situación de fragilidad, 5) se centra en el trabajo con los recursos y potencialidades, 6) persigue el logro de cambios a partir de la implicación activa de los involucrados en el problema y 7) apunta al potenciamiento y desarrollo tanto a nivel individual como grupal, institucional y comunitario. La red de apoyo social constituye un concepto central dentro de dicho modelo teórico. La misma está conformada por un conjunto restringido de relaciones familiares y no familiares que brindan alguna o varias formas de apoyo. Si bien la persona no recibe permanentemente estas ayudas, puede disponer de ellas en situaciones críticas y fundamentalmente para desarrollar soluciones creativas frente a conflictos y problemas (Arias, 2008).

La red puede ser evaluada en lo que respecta a sus características estructurales, funcionalidad y atributos de los vínculos que la componen. En lo referente a las funciones, Sluzki (1996) incluye la "compañía social", el "apoyo emocional", la "guía cognitiva y consejos" y la "ayuda material, de servicios y acceso a nuevos contactos".

En la actualidad diversos organismos internacionales han incluido el apoyo social como tema de análisis y debate (Naciones Unidas, 1998, 2002; OMS, 2002; CEPAL -CELADE, 2002, 2004) y le han otorgado prioridad entre los principales objetivos de programas, estrategias y planes internacionales dirigidos a la población mayor (Arias 2008). Con motivo del proceso de envejecimiento poblacional mundial, se ha configurado un nuevo escenario caracterizado por un notable incremento del grupo de adultos mayores en general y de adultos mayores de 80 años en particular. Este panorama actual nos impone nuevos desafíos y abordajes para conocer y analizar la diversidad de formas que asumen las redes en la vejez. Este trabajo en particular, se centrará en la comparación entre varones y mujeres.

En este sentido, las investigaciones dan cuenta que la comparación por género de la red de apoyo social muestra diferencias significativas en lo referido a: intimidad respecto a los miembros de la red; frecuencia de contacto con los mismos; densidad; y en la proporción de relaciones que formaban parte de la red con las cuales se convivía. Al respecto las mujeres mostraron poseer redes de mayor intimidad y densidad, un contacto más frecuente con sus miembros, así como disponer en mayor proporción que los varones de vínculos por fuera de su grupo conviviente (Cornwell, Schumm, Laumann & Graber, 2009).

Asimismo, un estudio realizado en Mar del Plata muestra que tanto mujeres como varones presentaron niveles de suficiencia total óptimos y similares (Arias & Polizzi, 2010).

En el ámbito familiar las investigaciones muestran que los hombres informan recibir más apoyo de sus parejas (Arias & Polizzi, 2013;

Reyes, Camacho, Eschbach & Markides, 2006), mientras que las mujeres tienden a priorizar a los hijos como suministradores de apoyo (Meléndez Moran, Tomás Miguel & Navarro Pardo, 2007). Además, por diversos motivos, es menor la proporción de mujeres que tienen pareja durante la vejez en relación a los hombres (Arias & Polizzi 2013).

Respecto de las amistades, las investigaciones también muestran diferencias por género. Los hombres basan sus amistades en actividades compartidas, mientras que las de las mujeres son más íntimas e intensas y tienden a centrarse en la conversación y el apoyo mutuo. Asimismo, la mayor parte de las interacciones de los hombres tiene lugar fuera de la casa, mientras que las mujeres se visitan mutuamente (Wenger, 1987; Jerrone, 1990). En este sentido, otra investigación da cuenta de que las redes de las mujeres están conformadas en una mayor proporción por vínculos con personas que no forman parte de su grupo conviviente (Arias & Polizzi, 2010). En relación a los vínculos que generan mayor satisfacción, estudios revelan que si bien los hijos son los más mencionados tanto por las mujeres como por los varones, mientras las mujeres eligen en segundo lugar a otros familiares -como nietos, hermanas, cuñadas o nueras-, luego a los amigos y por último a su pareja, los hombres optan por los amigos y la pareja en igual medida, y por último por otros familiares. Asimismo, los vínculos femeninos fueron los más mencionados, tanto por mujeres como por hombres, como los que brindan mayor satisfacción (Polizzi & Arias, 2014).

Siguiendo estas líneas de investigación, el presente trabajo evaluará la diferencia por género en el tamaño de la red global, así como la composición por vínculos familiares/no familiares y del mismo o distinto género. Asimismo, se propone comparar el número de los vínculos que cumplen cada uno de los apoyos mencionados en la red de apoyo social según género en personas mayores de la ciudad de Mar del Plata.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En el presente estudio se trabajó con un diseño no experimental de tipo transversal y se realizó un estudio correlacional.

Se seleccionó una muestra no probabilística intencional que quedó conformada por 360 personas mayores de 60 a 75 años (180 mujeres y 180 varones) que vivían en la ciudad de Mar del Plata. El promedio de edad fue de 67, 75 y el desvío estándar 5, 07.

En relación a la conformación del grupo conviviente, 120 vivían solos, 120 con pareja y 120 con hijos u otros familiares. A su vez, el 55,3% de las personas estaba en pareja.

Teniendo en cuenta el nivel de instrucción alcanzado, el 40,3% de las personas tenía estudios secundarios, el 33,9 realizó un terciario o estudios universitarios y el 24, 2% estudios primarios.

En el trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permitió efectuar una caracterización de la muestra, para el mismo se elaboraron preguntas abiertas y cerradas en las que se exploraba acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, si está jubilado, tipo de hogar y actividades principales que desarrolla.

2) Entrevista Estructurada de Fuentes de Apoyo Social: (Social Support Resources de Vaux & Harrison, 1985). La misma evalúa cinco formas de apoyo: emocional, práctica, financiera, social y de orientación y consejo. Además proporciona el tamaño total de la red de apoyo social.

Se efectuó un análisis estadístico de los datos mediante el uso de paquetes de estadística informatizados.

RESULTADOS

El tamaño de la red de apoyo social varía de un mínimo de 0 a un máximo de 30 personas. La media para la muestra total fue de 8,51 y el desvío 4,13. (Ver Tabla N° 1)

Tabla N° 1: Tamaño de la red para la muestra total. Mar del Plata 2015

n	Tamaño	
	Media	Desvío
360	8,51	4,13

Teniendo en cuenta la composición de los vínculos de la red para la muestra total, la Tabla N°2 nos muestra que el 55% de las personas, incluían en sus redes de apoyo social mayoría o totalidad de no familiares y el 34,7% mayoría o totalidad de familiares.

Tabla N° 2: Composición por tipos de vínculos- familiar, no familiar- para la muestra total. Mar del Plata, 2015

Composición por vínculo:	N°	%
Mayoría no familiares	180	50,0
Mayoría familiares	108	30,0
Igual familiares y no familiares	37	10,3
Solo no familiares	18	5,0
Solo familiares	17	4,7

El análisis de la composición por género de la red para la muestra total, da cuenta de que los entrevistados, mencionaban mayoritariamente o en su totalidad a personas de su mismo género (72,0%) (Ver Tabla N°3).

Tabla N°3: Composición por género de los vínculos de la red de apoyo social para la muestra total. Mar del plata 2015.

Composición por género:	N°	%
Mayoría del mismo género	244	67,8
Mayoría del género opuesto	61	16,9
Igual cantidad por género	36	10,0
Solo del mismo género	15	4,2
Solo del género opuesto	4	1,1

La comparación por género nos muestra que las mujeres tienen redes de tamaños más amplias que los varones. La prueba *t* da cuenta de que dicha diferencia es significativa estadísticamente (Ver Tabla N° 4)

Tabla N° 4: Medias y desvíos de Tamaño de la red de apoyo social según género en adultos mayores. Mar del Plata, 2015

Género	n	Tamaño	
		Media	Desvío
Masculino	180	7,51	3,49
Femenino	180	9,52	4,46
Valor <i>t</i>	-4,77**		

**p <0,01

Respecto a la cantidad de vínculos de los que disponen en cada uno de los apoyos, la comparación por género muestra que las mujeres mencionan más vínculos que los varones en todos los apoyos. La

prueba *t* nos permite observar que en el apoyo emocional, social y práctico estas diferencias son estadísticamente significativas (Ver Tabla N° 5).

Tabla N° 5: Medias y desvíos de Cantidad de vínculos por tipo de apoyo según género. Mar del Plata, 2015

	n	Emocional		Social		Práctico		Financiero		Consejo/guía	
		Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío
Masculino	180	2,93	1,86	4,64	2,58	2,51	1,88	1,93	1,62	1,88	1,44
Femenino	180	3,83	2,67	5,45	3,54	3	2,21	2,01	1,50	2,16	1,44
Valor <i>t</i>		-3,68**		-2,47*		-2,28*		-,47		-1,85	

* p <0,05; **p <0,01

CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo muestran la existencia de variadas diferencias entre los varones y las mujeres en relación a la cantidad de vínculos que brindan apoyo social en la vejez. Si bien ambos géneros presentan buenos recursos de apoyos, las mujeres no solo muestran redes de mayor tamaño, sino que además, disponen en promedio de mayor cantidad de relaciones que les brindan compañía social, apoyo emocional y práctico.

Estos hallazgos permiten pensar que las mujeres dispongan de mayores recursos de apoyo social que los hombres para afrontar los cambios que puedan aparecer en esta etapa de la vida.

Las diferencias halladas pueden deberse tanto a determinadas situaciones sociales, culturales y demográficas. Entre ellas pueden mencionarse que en la actual generación de adultos mayores mientras las mujeres han estado más dedicadas a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos, en los hombres la actividad laboral ha sido más central. Esta situación ha brindado a las mujeres la oportunidad de desarrollar roles más variados y en espacios más diversos que además son más factibles de ser continuados en la vejez. Por el contrario, en los hombres, la jubilación produce un cambio de roles más marcados y dificulta la continuidad de ciertos vínculos. Quizás esta misma situación proporcione más herramientas a las mujeres para explorar nuevos espacios de socialización en la vejez y construir nuevos vínculos. Por ejemplo, son las mujeres las que utilizan en mucha mayor proporción los espacios recreativos, de formación y de desarrollo personal que se proponen para las personas mayores y que han demostrado constituir oportunidades de establecer nuevos vínculos. Estudios realizados sobre el impacto de la participación de los adultos mayores en talleres psicoeducativos, indican que la totalidad de los entrevistados percibieron cambios positivos en al menos un aspecto de las áreas psicológica y social. Si bien es cierto que el número de mujeres es mayor en las aulas que el de los hombres, tanto hombres como mujeres percibieron múltiples y variados cambios en aspectos psico-sociales (Dottori & Arias, 2013). Pensar en propuestas sociabilizadoras como talleres y actividades que logren captar los intereses y motivaciones del grupo de varones adultos mayores e incrementen su participación en las mismas, constituye un desafío y es una alternativa viable para el fortalecimiento de sus recursos sociales.

A partir de lo expresado anteriormente, puede pensarse que estas y otras diferencias entre los recursos de apoyo social de los que disponen los varones y las mujeres en la vejez puedan ser en gran medida efectos de cohorte que por lo tanto presenten cambios en las nuevas generaciones de adultos mayores.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, C. (2008). El apoyo social en la vejez: Alternativas de acción frente a los desafíos del envejecimiento poblacional. *Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 54-61.
- Arias, C. J. & Polizzi, L. (2013). The couple relationship - support functions and sexuality in Old Age. *Journal Kairós Gerontologia*, 16 (1), 27-48.
- Arias, J.C. & Polizzi, L. (2010). La red de apoyo social en la vejez. Pérdidas e incorporación de nuevos vínculos. Disponible en www.interpsiquis.com
- CEPAL- CELADE (2002) Recomendaciones para políticas sobre Redes de Apoyo Social de Personas Adultas Mayores. Santiago de Chile: Autor.
- CEPAL- CELADE (2004). Estrategia Regional e Implementación para América Latina y el Caribe del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento. Santiago de Chile: Autor.
- Cornwell, B.; Schumm, L.P.; Laumann, E.O. & Graber, J. (2009). Social Networks in the NSHAP Study: Rationale Measurement, and preliminary Findings. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64 B (S1), i47-i55.
- Dottori, K. & Arias, C. (2013). Estudio del impacto de talleres psicoeducativos para adultos mayores. Resultados preliminares. En Cd de trabajos completos del III Congreso de Psicología del Tucumán. "La Psicología en la sociedad contemporánea: actualizaciones, problemáticas y desafíos", Tucumán, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Meléndez- Moran, J. C.; Tomás- Miguel, J. M & Navarro- Pardo, E. (2007). Análisis de las redes sociales en la vejez a través de la entrevista Mannheim. *Salud pública de México*, 49, 6, 408-414.
- Naciones Unidas (1998) Año Internacional de las Personas de Edad, 1999. Nueva York: Autor.
- Naciones Unidas (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento. Nueva York: Autor.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento Activo: Un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37 (S2), 74-105.
- Polizzi, L. & Arias C. J. (2014). Los vínculos que brindan mayor satisfacción en la red de apoyo social de los adultos mayores. *Pensando Psicología*, 10 (17), 61-70. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.785>
- Reyes, C., Camacho, M., Eschbach, K., & Markides, K. (2006). El contexto de la familia y el vecindario en la salud de los ancianos del estudio EPESE hispano. *Colombia Médica*, 37, 45-49.
- Sluzki, C. (1996). La red social: Frontera de la práctica sistémica. Barcelona: Gedisa.

INDICADORES DE BIENESTAR BIOPSIICOSOCIAL EN PERSONAS DE EDAD AVANZADA

Arias, Claudia Josefina; Soliverez, Veronica Corina

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo pretende efectuar un análisis descriptivo de indicadores de bienestar biopsicosocial en personas de 80 años y más de edad que residen en Argentina. Los datos que se exponen fueron obtenidos a partir de fuentes secundarias. Se utilizó la base de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida relevada y elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos. Para este trabajo se seleccionaron los casos que poseían 80 años y más de edad y se analizaron variables referidas al área física, cognitiva, psicológica, funcional y social. Los resultados muestran que a pesar de tratarse de la población de más edad y de ser el grupo poblacional considerado más vulnerable, los porcentajes que presentan deterioro o dependencia en algún área son bajos. Solo la autopercepción de salud física como regular/mala y la dependencia ampliada muestran porcentajes más elevados, alcanzando a la mayoría. Sin embargo, a pesar de la presencia de ciertos déficits y dependencias, el área psicológica sigue mostrando elevados niveles de satisfacción con la vida.

Palabras clave

Bienestar biopsicosocial, Vejez avanzada, Vulnerabilidad

ABSTRACT

BIOPSYCHOLOGICAL WELLBEING INDICATORS OF ADVANCED AGE ADULTS

This paper aims to make a descriptive analysis of biopsychosocial wellbeing indicators in adults of 80 years and plus residing in Argentina. The data presented were obtained from secondary sources. The Base of the National Survey of Quality of Life relieved by the National Institute of Statistics and Censuses was used. For this work were selected the cases that had 80 years and plus. Variables for physical, cognitive, psychological, functional and social areas were analyzed. The results show that despite being the older population and the most vulnerable population group, the percentages of impairment or dependence in some area are low. Only the self-rated physical health as regular or bad and the extended dependency shows higher percentages, reaching the majority. However, despite the presence of certain shortfalls and dependencies, the psychological area shows high levels of life satisfaction.

Key words

Biopsychosocial wellbeing, Advanced age, Vulnerability

Introducción

El envejecimiento poblacional implica un proceso de cambio en la estructura por edad de la población, caracterizado por el aumento del peso relativo de las personas en edades avanzadas y la disminución del peso relativo de los más jóvenes (INDEC, 2012). Asimismo, el grupo de personas mayores, es el segmento poblacional que más rápidamente aumenta en casi todos los países del mundo y específicamente el de los adultos mayores de 80 años y más.

Este crecimiento demográfico, presenta grandes desafíos para la vida de las personas que transitan esta franja etaria y también para los profesionales que trabajamos con esta población ya sea desde su abordaje teórico, práctico, asistencial, o promoviendo dispositivos para el desarrollo humano. Este grupo poblacional crece en número conjuntamente con los cambios en sus características singulares y sociales, en sus motivaciones, intereses, formas de vida, y configuraciones vinculares.

Triado y Villar (1997) definen el envejecimiento humano como un proceso de cambio que las personas experimentamos especialmente durante la segunda mitad de nuestro ciclo vital. Es lógico preguntarse cuáles son los cambios que este proceso implica. En primer lugar hay paradigmas que consideran al envejecimiento únicamente como un proceso que conlleva pérdidas. Por otra parte, en el campo de la Psicología, a partir de los hallazgos de numerosas investigaciones comienzan a proliferar estudios centrados en el desarrollo de diversas capacidades humanas. De esta manera, se destaca principalmente una corriente teórica denominada del curso vital, que considera al envejecimiento como un proceso complejo y multidimensional, que sin negar la presencia de pérdidas ligadas al envejecimiento, reconoce la presencia también de ganancias incluso en edades avanzadas.

Dado que estamos en un momento de transición en donde aún conviven ambos paradigmas, el primero con una visión de deterioro y el segundo con una visión holística en donde confluyen tanto las pérdidas como las ganancias, consideramos importante conocer cómo perciben sus vidas los adultos mayores y especialmente los mayores de 80 años.

La vejez es también una construcción cultural y social (Iacub & Sabatini 2012), cada sociedad construye su propia concepción acerca de lo que significan las edades del hombre y dentro de ellas la vejez, por lo tanto puede interpretarse como una etapa de pérdidas, como también de desarrollo y plenitud, dependiendo de la combinación de recursos y oportunidades individuales y generacionales a la que están expuestos los individuos en el transcurso de su vida, y del rol que les otorga la sociedad.

Desde esta línea de pensamiento, el envejecimiento ya no es concebido como sinónimo de pérdida o de declive sino como un proceso dual -de cambio y continuidad- que posee sus propias potencialidades de desarrollo. Se constituye de manera singular en cada individuo e incluye aspectos positivos y negativos que se encuentran en constante interdependencia, conjugando factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (Arias, 2009; Dulcey y Uribe,

2002; Fernández Ballesteros, 2009; Lombardo y Krzemien, 2008). En la actualidad se habla de envejecimiento activo el cual postula que para lograr el desarrollo humano a lo largo del ciclo vital, la sociedad debe de proveer oportunidades de desarrollo para una vida saludable, participativa y segura. Vinculado con esta perspectiva hoy existen una serie de propuestas y dispositivos para los adultos mayores que propician una vida social más amplia. Constituyen una forma de inclusión y participación social, que ayuda a mantenerse activo luego de la jubilación y que repercute positivamente en la calidad de vida de los involucrados y en el resto de la sociedad (Dottori y Soliverez, 2013).

Sin embargo es sabido que la edad avanzada conlleva mayor prevalencia de enfermedades crónicas y de dependencias funcionales. Según las estadísticas, a partir de los 75-80 años, es cuando se presentan los mayores trastornos biológicos, pero aún así sólo el 12% de los mayores de 80 años presentan algún grado de discapacidad biológica y/o mental. (Touceda Rubin & Garcia, 2013). Por este motivo y considerando que el aumento de la población mayor, traerá demandas específicas en servicios de variada índole y que es necesario poder pensar estrategias que respondan a las demandas de este colectivo social nos interesa conocer los indicadores de bienestar de los adultos mayores de 80 años y más. Consideramos que analizar las variables referidas al área física, cognitiva, psicológica, funcional y social en dicho grupo etario permitirá lograr una mayor comprensión de la situación de vida de las personas de edad más avanzada, así como generar insumos de importancia para el diseño de intervenciones acordes a sus necesidades.

Aspectos metodológicos

El presente trabajo consiste en un estudio de tipo descriptivo. Para su elaboración, los datos fueron obtenidos a partir de fuentes secundarias. Se utilizó la base de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida relevada y elaborada por el INDEC. Dicha encuesta tuvo como objetivo principal producir información sobre la calidad de vida de los adultos mayores en Argentina. El diseño muestral que utilizaron es probabilístico y multietápico (INDEC, 2012) El dominio de estimación es el total nacional urbano.

En dicha encuesta el método de relevamiento utilizado fue la entrevista mediante la cual los propios adultos mayores respondieron cada una de las preguntas. Entre los múltiples aspectos indagados se encuentran: la autopercepción de la salud y de la memoria, el consumo de medicamentos, la dependencia en ciertas áreas, el uso del tiempo libre, la participación en actividades domésticas y la satisfacción vital.

Si bien dicha base contiene casos desde los 60 hasta los 98 años de edad, para el presente trabajo se seleccionaron los que poseían entre 80 y 98 años de edad, quedando un total de 755 casos, 473 (62,6%) mujeres y 282 varones (37,4%).

Luego de seleccionar las variables de interés para este trabajo se efectuaron análisis descriptivos -distribuciones de frecuencias y de porcentajes- como se muestra en el apartado de resultados.

Resultados

Aspectos sociodemográficos

La mayoría de los adultos mayores de 80 y más años de edad son viudos (n: 434, 57,5%), le siguen los casados o unidos de hecho (n: 239, 31,7%), los solteros (53, 7,0%) y los separados o divorciados (n:29, 3,8%)

En este grupo poblacional el nivel educativo es bajo. La gran mayoría no ha superado el nivel primario (10,5% sin instrucción, 35,8% primaria incompleta, 36,0% primaria completa). El 2,6 % posee

secundaria incompleta y solo el 8,1% logró completar dicho nivel.

Indicadores de Salud Física

Como puede observarse en la Tabla N° 1 un 44% considera que su salud es buena (incluyendo muy buena y excelente). Sin embargo un elevado porcentaje, 55,7% considera que su salud es regular o mala. Solo el 8,2 % consume más de 8 medicamentos por día (Ver Tabla N° 2).

Tabla N° 1: Percepción de salud en adultos mayores de 80 años y más

En general usted diría que su salud es...	N°	%
... excelente	22	2,9
...muy buena	64	8,5
...buena	248	32,8
...regular	343	45,4
...mala	78	10,3
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Tabla N° 2: Consumo de más de 8 medicamentos por día en adultos mayores de 80 años y más

Actualmente toma más de 8 medicamentos por día?	N°	%
SI	62	8,2
NO	693	91,8
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Como puede observarse en la Tabla N° 3 aproximadamente un 21% presenta deficiencia visual y casi el mismo porcentaje posee deficiencia auditiva.

Tabla N° 3 Deficiencia visual y Deficiencia auditiva en adultos mayores de 80 años y más

Presenta:	SI		NO		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Deficiencia visual	157	20,8	598	79,2	755	100,0
Deficiencia auditiva	159	21,1	596	78,9	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

En lo referido al desarrollo de las actividades básicas de la vida cotidiana, el mayor porcentaje de necesidad de ayuda se presenta para a subir y bajar escaleras y le siguen para bañarse y vestirse o desvestirse. Solo en el caso de subir y bajar las escaleras el porcentaje que necesita ayuda supera al 20%. En el resto de las actividades básicas de la vida diaria, el porcentaje que necesita ayuda para su desarrollo es inferior al 16% (Ver Tabla N° 4).

Tabla N° 4: Necesidad de ayuda de una persona para el desarrollo de las actividades básicas de la vida cotidiana en adultos mayores de 80 años y más

Necesita ayuda de una persona para...	SI		NO		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Comer en un tiempo razonable (incluyendo cortar la comida, llenar los vasos, etc.)	64	8,5	691	91,5	755	100,0
Vestirse o desvestirse (incluyendo atar los cordones)	119	15,8	636	84,2	755	100,0
Bañarse (incluyendo entrar o salir de la ducha o bañera)	144	19,1	611	80,9	755	100,0
Peinarse, lavarse los dientes o las manos	54	7,2	701	92,8	755	100,0
Para usar el inodoro o higienizarse	85	8,6	690	91,4	755	100,0
Para acostarse o levantarse de la cama	75	9,9	680	90,1	755	100,0
Para andar de un lado para otro por su casa	76	10,1	679	89,9	755	100,0
Para subir y bajar escaleras	204	27,0	551	73,0	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Las personas entrevistadas que manifestaron necesitar ayuda para realizar las actividades anteriormente detalladas, informaron que principalmente la recibían de un familiar (24,6%), un empleado o cuidador (5,9%) y de un amigo/vecino (1,5%).

En lo referido al desarrollo de las actividades instrumentales de la vida cotidiana, como puede observarse en la Tabla N° 5, los porcentajes de necesidad de ayuda para realizarlas fueron superiores a los correspondientes a las actividades básicas, superando en todos los casos el 17%. La actividad en la que los adultos mayores mostraron mayor necesidad de ayuda fue el viajar en transporte público, taxi, remis o auto particular, siguiéndole la organización y toma de los medicamentos y el uso del teléfono.

En el caso de las actividades instrumentales nuevamente las personas de las que recibían principalmente ayuda fueron en primer lugar los familiares (43,3%), en segundo los empleados y cuidadores (9,8%) y en tercer lugar los amigos o vecinos (2%).

Tabla N° 5: Necesidad de ayuda de una persona para el desarrollo de las actividades instrumentales de la vida cotidiana en adultos mayores de 80 años y más

Necesita ayuda de una persona para...	SI		NO		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Utilizar el teléfono, marcar los números y contestar una llamada?	166	22,0	589	78,0	755	100,0
Viajar en transporte público, taxi, remis, auto particular?	283	37,5	472	62,5	755	100,0
Para organizar sus medicamentos y tomarlos?	173	22,9	582	77,1	755	100,0
Para manejar su dinero?	134	17,7	621	82,3	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Como puede observarse en la Tabla N° 6 la mayoría de los adultos mayores de 80 años y más presenta una dependencia ampliada. En el caso de la dependencia básica, el porcentaje que la presenta se reduce al 32,3%

Tabla N° 6: Dependencia básica y Dependencia ampliada en adultos mayores de 80 años y más

Presenta:	SI		NO		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Dependencia básica	244	32,3	511	67,7	755	100,0
Dependencia ampliada	417	55,2	338	44,8	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

En relación al área cognitiva, la mayoría de los adultos mayores de 80 años y más consideraron que su memoria era buena (incluyendo muy buena y excelente). Aproximadamente una tercera parte percibía su memoria como regular y solo un 6% como mala.

Tabla N° 7 Percepción acerca de la memoria de los adultos mayores de 80 años y más

En general usted diría que su memoria es...	N°	%
... excelente	50	6,6
... muy buena	95	12,6
... buena	312	41,3
... regular	253	33,5
... mala	45	6,0
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Como puede observarse en la Tabla N° 8, la actividad social con amigos está presente en gran parte de la muestra de adultos mayores de 80 años y más. La participación en viajes o paseos turísticos y el concurrir al cine, teatro o conciertos es menor.

Tabla N° 8: Participación en actividades sociales o culturales

	SI		NO		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
					755	100,0
En los últimos 3 meses participó de viajes o paseos turísticos o recreativos con otras personas?	82	10,9	673	89,1	755	100,0
Habitualmente se encuentra con amigos para charlar, tomar café o comer algo juntos?	314	41,6	441	58,4	755	100,0
Concorre habitualmente al cine, teatro, conciertos, recitales, museos, etc?	57	7,5	698	92,5	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Respecto del área psicológica, solo un porcentaje minoritario informó haber recibido diagnóstico de depresión en el último año. Como

puede observarse en la Tabla N° 10 una amplia mayoría se considera satisfecha con su vida. Asimismo más del 60% de los adultos mayores de 80 años y más entrevistados consideran que su vida está cerca de su ideal (Ver Tabla N° 11).

Tabla N° 9: Diagnóstico de depresión durante el último año en adultos mayores de 80 años y más.

Durante el último año, algún médico le diagnosticó una depresión?	N°	%
SI	71	9,4
NO	684	90,6
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Tabla N° 10: Satisfacción vital en adultos mayores de 80 años y más

Estoy satisfecho con mi vida	N°	%
Totalmente en desacuerdo	7	0,9
En desacuerdo	22	2,9
Ligeramente en desacuerdo	10	1,3
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	48	6,4
Ligeramente de acuerdo	76	10,1
De acuerdo	349	46,2
Totalmente de acuerdo	243	32,2
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Tabla N° 11 Percepción acerca de la propia vida en adultos mayores de 80 años y más

En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal	N°	%
Totalmente en desacuerdo	14	1,9
En desacuerdo	39	5,2
Ligeramente en desacuerdo	16	2,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	90	11,9
Ligeramente de acuerdo	113	15,0
De acuerdo	326	43,2
Totalmente de acuerdo	157	20,8
Total	755	100,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012

Conclusiones

Los resultados del presente trabajo coinciden con los hallazgos de numerosas investigaciones que destacan aspectos positivos en relación al envejecimiento contradiciendo los estereotipos tradicionales asociados a las personas mayores y la vejez.

Considerando que la población seleccionada es la de mayor de 80 años, conjunto poblacional que hoy se los llama "los más viejos", es interesante destacar que casi la mitad de la muestra, percibe su salud como buena (incluyendo muy buena y excelente). Es bas-

tante baja la prevalencia de deficiencias visuales y auditivas. En el área cognitiva, la mayoría de los adultos mayores de 80 años y más consideraron que su memoria era buena y con respecto a la competencia funcional se puede decir que la mayoría de los adultos mayores de 80 años, continúan desarrollando las actividades básicas de la vida cotidiana. Para las actividades instrumentales de la vida, que en general trascienden los límites del hogar, se necesita más ayuda que para las actividades básicas, lo que se relaciona con el aumento de la dependencia ampliada a medida que aumenta la edad. En lo referido al área social, las actividades con amigos están presentes en gran parte de la muestra de adultos mayores de 80 años y más, sin embargo es bajo el porcentaje de los que salen o realizan viajes. Probablemente esto se encuentre relacionado con la necesidad de ayuda y por ende, del depender de otros para realizar estas actividades. Finalmente con respecto a lo psicológico es importante resaltar que la mayoría de los adultos mayores se considera satisfecho con su vida y más del 60% perciben que su vida está cerca de su ideal.

Estos resultados nos permiten concluir que gran parte de los adultos mayores de nuestro país tienen un buen envejecer, y esto quizás nos ayude a seguir deconstruyendo supuestos negativos acerca de esta etapa de la vida. Si bien, las enfermedades, dependencias o deterioros se encuentran presentes en la vejez avanzada, puede pensarse que los adultos mayores poseen recursos para afrontarlas, aceptarlas, y compensarlas así como para mantener elevados niveles de satisfacción con sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, C. J. (2009). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma. Presentado en el I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez. Buenos Aires: UBA.
- Dottori, K. & Soliverez, C. (2013). Adultos Mayores e inclusión social: la educación como una forma de participación. Publicado en actas del 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: "Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales", La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre. ISBN: 978-950-34-107-1.
- Dulcey Ruiz, E. & Uribe Valdivieso, C. (2002). Psicología del Ciclo Vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. Revista Latinoamericana de Psicología, 34 (1-2), 17-27
- Fernández Ballesteros, R. (2009). Envejecimiento activo: contribuciones de la Psicología. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Iacub, R. & Sabatini, B. (2012) Psicología de la Mediana Edad y Vejez. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Ministerio de Desarrollo Social.
- INDEC (2012). Encuesta Nacional sobre Calidad de vida de adultos mayores 2012 ENCAVIAM Serie Estudios INDEC N° 46
- Lombardo, E. & Krzemien, D. (2008). La Psicología del Curso de Vida en el marco de la Psicología del Desarrollo. Revista Argentina de Sociología, 10, 111-120.
- Triado, C & Villar, F. (1997) Modelos de envejecimiento y percepción de cambios en una muestra de personas mayores. Anuario de Psicología N° 73, 43-55. Barcelona
- Touceda, M; Rubín, R & García, C. (2013). Salud, Epidemiología y Envejecimiento. 3ª. ed. Mar del Plata, Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Ministerio de Desarrollo Social.

MALTRATO FÍSICO Y NEGLIGENTE INFANTIL. ABORDAJE PSICOTERAPÉUTICO EN UNA INSTITUCIÓN ESPECIALIZADA

Barreda, Soledad

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Bajo el ámbito de la Cátedra “Metodología de la investigación” de la Universidad Católica de La Plata (UCALP) a cargo del Lic. Víctor Ferioli, se ha propuesto hacer el siguiente trabajo de investigación con el objetivo de describir al maltrato infantil negligente y físico intrafamiliar, con su respectivo abordaje psicoterapéutico junto a la caracterización de los factores de riesgo pertinentes a la temática, dentro del marco de una Institución especializada. Así se toma aquí, al servicio de psicología del Hospital Zonal especializado “Dr. Noel H. Sbarra”, que depende de la Subsecretaría de Salud Pública del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. El Hospital Sbarra es una institución pediátrica de mediana complejidad que asiste a niños -desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad- con problemas de salud provocados por situaciones de violencia ejercidas contra ellos (abandono, maltrato, abuso, negligencia) o situaciones de alto riesgo social (desnutrición, sida, retraso psicomotor) que requieren internación. La metodología que se utiliza, finalmente para este trabajo, consiste en la recopilación de material bibliográfico brindado por el servicio del Hospital, entrevistas con la Jefa del Servicio de Psicología del mismo y ampliación del tema del maltrato infantil con otros papers.

Palabras clave

Maltrato, Niñez, Instituciones

ABSTRACT

PHYSICIST AND CARELESS DOMESTIC ABUSE. PSYCHOTHERAPEUTIC APPROACH IN A SPECIALIZED INSTITUTION

It has been proposed to make the following research work in order to describe the child abuse neglect and physical domestic, with its respective psychotherapeutic approach together with the characterisation of risk factors relevant to the theme, within the framework of a specialized institution. Thus takes here, at the service of psychology of the specialized Zonal Hospital “Dr. Noel H. Sbarra”, which depends on the Undersecretary of health public of the Ministry of health of the province of Buenos Aires. Sbarra Hospital is a pediatric institution of medium complexity that assists children - from birth to four years of age-with health problems caused by situations of violence exercised against them (abandonment, abuse, neglect) or high social risk (malnutrition, AIDS, psychomotor retardation) situations that require hospitalization. The methodology used, finally for this work, consists of the collection of bibliographic material provided by the service of the Hospital, interviews with the Chief of the psychology service of the same and expansion of the subject of child abuse with other papers.

Key words

Maltreatment, Childhood, Institutions

Introducción

Definir al maltrato infantil resulta complejo dada la amplitud del fenómeno de violencia y la gran cantidad de marcos teóricos que se ocupan del mismo. Existe, sin embargo, un consenso en cuanto que maltrato infantil es “toda forma de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, abandono o trato negligente, explotación comercial o de otro tipo, de la que resulte un daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.” OMS (2003) Si bien, la definición de la Organización Mundial de la Salud, resulta pertinente; aquí se intenta ampliarla. El niño que es maltratado, de acuerdo con Pérez (1997), es aquel que tiene comprometida su salud física y mental ya sea por acción u omisión llevada a cabo por los cuidadores responsables.

De acuerdo con la entrevista con la Jefa de Servicio de Psicología del Hospital Sbarra, el maltrato infantil implica, a aquellas situaciones de maltrato donde los derechos de la infancia son vulnerados y repercuten en la salud, la educación, etc. y que van en detrimento de su sano desarrollo (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21).

Cuando se habla de maltrato físico o maltrato por injurias físicas, se refiere a aquel niño que recibe golpes y multiplicidad de lesiones. Pérez (1986), menciona que uno de los mayores problemas que presentan éstos niños, bajo éste tipo de maltrato, es que el sentido protector se ve invertido. Es decir, con la vivencia de este terror, se ve desnaturalizado y desvirtuado todo el procesamiento emocional y psicológico. Otro problema a tener en cuenta a futuro, dice Pérez (1986), es que a medida que el niño crezca dentro de esta red vincular violenta, existe mayor probabilidad a que el niño utilice como herramienta de vinculación al maltrato.

Por otro lado, cuando se refiere a maltrato por negligencia, se ve que las necesidades del niño no son atendidas. Pérez (1986), dice que estos niños no tienen atención de ningún tipo, no hay control ni vigilancia por parte de los padres. Esto implica que los niños no son higienizados, ni cuentan con asistencia médica apropiada, como tampoco asisten adecuadamente al colegio. Éste abandono de los padres hacia los niños, puede llevar a la muerte del infante en edad temprana.

El problema que puede aparecer a futuro si el niño sobrevive a estos malos tratos según Pérez (1986), es fundamentalmente daños a nivel desarrollo tanto madurativo como emocional; dando así la posibilidad a cuadros psicopatológicos. Por último, Pérez (1986), menciona la posibilidad de una adolescencia desordenada con tendencias a la drogadicción.

Mateos (1997) sugiere que, en cualquiera de estas modalidades, la situación de violencia es producto de una familia que no brinda condiciones satisfactorias de crianza. Es por esto que desde el Hospital Sbarra es de vital importancia que al niño se le dé, una asistencia al sufrimiento psíquico al momento de ingreso (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21).

1. Intervenciones

Antes de las intervenciones pertinentes para el abordaje del maltrato infantil negligente y físico, es importante tener en cuenta los signos y síntomas para identificar que hay maltrato a la hora del ingreso del niño al Hospital.

Dado que muchas veces, acorde a lo hablado en las entrevistas con la psicóloga del Hospital Sbarra, los niños que ingresan al servicio aún no cuentan con la herramienta del lenguaje ya que son muy pequeños en edad; lo importante es atender luego a las cuestiones corporales o no verbales. Algunas de ellas, que son características de un niño maltratado son: retraimiento, irritabilidad, signos de desconexión con el afuera, demoras en el desarrollo, rigidez en músculos, distonía, desnutrición, quemaduras, fracturas, enfermedades no atendidas, alopecia (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21).

Para Mateos (2003), complementando lo mencionado anteriormente, otras manifestaciones clínicas frecuentes en el niño maltratado son: los traumatismos de ojos, el síndrome del tirón de orejas que provoca contusiones y el síndrome del niño sacudido que genera hemorragias debido a la aceleración y desaceleración de los movimientos cuando se sujeta al niño del tórax movilizándolo de atrás con una gran fuerza. Éstos últimos deberán ser informados a los padres ya que es habitual la utilización de los mismos como método disciplinario; por ende no hay registro de que se está ejerciendo un acto de violencia. (p. 25)

Lo imprescindible, según Mateos (2003) es, para estos casos de violencia hacer una correcta evaluación diagnóstica de la misma, que consiste en: un interrogatorio exhaustivo a los padres por separado, controlar el estado nutricional del niño, una exploración física y el uso de técnicas exploratorias que permitan arribar a un diagnóstico definitivo.

Siguiendo la entrevista con la psicóloga del Servicio del Hospital Sbarra, las intervenciones a seguir una vez que ingresa un niño maltratado son: la separación del niño del grupo familiar violento. Un trabajo en conjunto con cuidadores y auxiliares del hospital, ya que ellos serán los nuevos referentes afectivos del niño. A su vez, de haber internación, lograr que sea lo más breve posible. Otra de las intervenciones a tener en cuenta es recuperar las problemáticas de salud del niño. También, ir trabajando junto a la familia de origen, para evaluar las posibilidades de re vinculación. Esta re vinculación es progresiva que consta de entrevistas y encuentros de juego entre padres e hijos. Por último, un seguimiento acorde. (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21).

1.1 Factores de riesgo

Se entiende como factor de riesgo “a toda característica o circunstancia de una persona o grupo que está asociado a una probabilidad mayor de aparición de un proceso patológico o de evolución especialmente desfavorable del mismo” (Mateos, 2003, p. 19). Es fundamental, conforme a lo expresado por la psicóloga del Servicio del Hospital Sbarra, tener en cuenta que generalmente y en lo atinente al maltrato infantil no existe un único factor de riesgo determinante, sino que existe una interacción de múltiples factores. (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21). Según Pérez (1986), pueden ser tan diversos como, “factores socioambientales y culturales: hacinamiento, vivienda precaria, aislamiento geográfico y cultural, y analfabetismo. Factores ligados a la estructura familiar: familia desorganizada, muy numerosa, escasa delimitación de roles parentales, alcoholismo, drogadicción. Niños en condiciones de abandono físico, maltrato emocional, discapacitación, niños en situación de calle” (p.83).

Acorde a lo entrevistado, se destaca la falta de red de apoyo; ma-

dres solteras sin reconocimiento paterno hacia el niño; antecedentes de abandono de otros hijos; antecedentes de abandono sufrido por los padres de los padres maltratadores; niños al cuidado de otras personas que no son sus familiares; la desnutrición y consecuentemente la falta de desarrollo ponen que ponen al niño en un estado de vulnerabilidad. (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 21).

Por otra parte, según Mateos et al. (1981) es necesario, dentro de los factores de riesgo, tener en cuenta la gran influencia que ejerce sobre el niño el medio social en el que se encuentra inmerso. Un niño en riesgo social, es aquel que tiene que afrontar posibles daños de la sociedad de la que forma parte. En ésta línea los factores posibilitantes de efectos dañosos sobre el niño, pueden ser materiales -padres carentes de medios económicos, sin vivienda, fallecidos, enfermos, presos, con incapacidad de ejercer la patria potestad-; factores morales -padres toxicómanos y delincuentes en perjuicio de sus hijos-. Finalmente, factores psico afectivos -padres hostiles, con inestabilidad mental y con escaso contacto afectivo-. Por lo arriba expuesto y de conformidad con lo expresado por la psicóloga del Servicio del Hospital Sbarra, es de vital importancia promover *factores protectores*, (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 22) que de acuerdo a Mateos (2004) son aquellas particularidades que promovidas en determinadas situaciones pueden favorecer, amparar, o defender la salud familiar, personal o comunitaria.

1.2 Aspectos jurídicos.

A nivel nacional, se han incorporado los tratados internacionales a la Constitución Nacional, a través del artículo 75 inciso 22. En tanto, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires en su artículo. Por otra parte, con fecha 12 de diciembre de 2000, se sancionó la ley 12.569 de violencia familiar y mediante resolución n° 304/07, el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires aprueba el programa provincial de salud para la prevención de la violencia familiar.

Específicamente deben tenerse en cuenta la Ley N° 26.061 “De protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes” y la Ley N° 24.417 “De protección integral contra la violencia familiar”.

En ese contexto, las internaciones en el Hospital Noel Sbarra se producen por dos vías, a saber: la vía judicial a través de los treinta y cuatro juzgados de menores de los 19 Departamentos Judiciales de la Provincia de Buenos Aires lo que representa el 82,6% del total de los ingresos. Y la vía del servicio social del Hospital, que atiende la demanda espontánea de la comunidad. Es importante aclarar que una vez evaluado el “problema de salud” del pequeño paciente, el equipo del precitado Hospital intenta encontrar respuestas alternativas de atención que no sean únicamente la internación. Conforme a lo expresado por la psicóloga del Servicio de Psicología del Hospital Sbarra en la entrevista realizada para este trabajo, la población de niños maltratados atendidos por el servicio de psicología de dicho efector, no se ha incrementado en los últimos diez años (S. Martínez, comunicación personal. 2015, mayo 22).

Metodología

1.1 Sujetos

Comprende principalmente a la Jefa del Servicio de Psicología del Hospital Sbarra, durante el período comprendido entre marzo-mayo 2015.

La muestra es de tipo no dirigida o no probabilística, es teórica, de expertos y a su vez homogénea. Es pequeña y no representa el total de la población.

1.2 Instrumentos

La investigación cuenta con entrevistas semi-estructuradas en profundidad con la jefa de servicio de psicología del Hospital Sbarra. También se realiza la recolección de documentos y materiales de tipo bibliográfico que brinda la Institución. Así mismo, el material bibliográfico adicional específico del tema que se investiga.

1.3 Procedimiento

Se estudian las acciones del servicio de psicología del Hospital Sbarra, teniendo en cuenta la subjetividad de los actores y la función participativa del investigador. Por último se analizan los materiales bibliográficos respecto a la temática del maltrato infantil junto con la articulación de lo observado en el servicio.

Resultados.

De acuerdo a las variables analizadas descriptivamente se puede establecer un correlato y coherencia entre documentación-material recolectado y la realidad observada.

Discusión.

Se pone de manifiesto que el Hospital Zonal Especializado Dr. Noel H. Sbarra, se dedica exclusivamente a la prevención y recuperación de los daños a la salud originados en situaciones de violencia ejercida contra la niñez. También se observa que en el Servicio de Psicología de dicho Hospital, existe un compromiso de facilitar a los niños una mejor calidad de vida, restableciendo los derechos vulnerados de la niñez.

En este sentido, en el presente estudio, se ve una clara prevención y promoción (por parte de la Institución) de acuerdo con las entrevistas con la Jefa del Servicio y el material institucional recolectado. En cuanto a las variables "maltrato infantil negligente" y "maltrato infantil físico" es posible decir que en ambas se observa una incidencia respecto de los antecedentes de violencia familiar. La mayoría de las veces los niños y jóvenes son sólo emergentes de situaciones previas: familias maltratantes insertas en comunidades violentas donde los estados se han desentendido de ser los garantes del cumplimiento irrestricto de los derechos esenciales. Las madres y /o los padres aparecen como los efectores finales de éste fenómeno socio-cultural que los atraviesa e influencia. (Mateos, 2004, p.8)

De acuerdo con Mateos (2004) La violencia como generadora de problemas de salud infanto-juvenil en un espacio poblacional y en un momento histórico como el actual, está íntimamente ligada con el entorno familiar y comunitario, con las condiciones socio-culturales imperantes, con el accionar de los distintos actores sociales, con las políticas gubernamentales vigentes y con la calidad de vida de la población." (p.8)

En este contexto, Birgin (1997) dice que suele observarse que la historia previa personal de cada uno de los padres remite a una repetición de las conductas a través de las generaciones. Es por ello que, en éste estudio la variable "factores de riesgo" es esencial para la comprensión de un núcleo familiar vulnerable. En esa línea, es importante destacar que "el alcoholismo y el abuso de drogas son también factores a considerar dado que producen como efecto el borramiento de límites.

Para finalizar y en cuanto al aspecto judicial y estatal de la problemática debe considerarse, de acuerdo a Birgin (1997), cuando se opera con un grupo afectado por la problemática de la violencia, se tiene que cuidar cuestiones como el discurso público que proviene del órgano judicial, para que así no legitime el uso de la fuerza. No es cuestión de cambiar quien ejerce la violencia. El punto de partida para intervenir, es reconocer los hechos, hacer visible lo que permanecía oculto y marcar la ilegitimidad de las conductas violentas.

BIBLIOGRAFÍA

- Birgin H. (1997) Una norma sin sanciones: la ley de protección contra la violencia familiar. En E. Romano & C. Fugaretta, *Maltrato y violencia infanto-juvenil Aspectos Jurídicos, Pediátricos, Psicológicos y Sociales*. Segunda Edición ampliada, corregida y actualizada (pp. 61-72) Buenos Aires: Nuevo Pensamiento Judicial.
- Constitución de la Nación Argentina (1994).
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires (1994).
- Martinez S. (Mayo, 2015) Comunicación Personal.
- Mateos R.J.M. (2003) La Violencia de nuestros días ¿Genera alto riesgo en la salud de niños y adolescentes? *Pro Infancia*, 7-34.
- Mateos R.J.M. (2004) Promover los factores protectores y la resiliencia para ayudar a disminuir la violencia *Pro Infancia*, 10-30.
- Mateos R.J.M. et al. (1981) Una nueva concepción en la atención institucional de niños abandonados o en riesgo social *Revista del Hospital de niños*, XXIII, N° 97, 251-270.
- Mateos R.J.M. (1986) *Pediatría y abandono*. En Romano E., *Maltrato y Violencia infanto-juvenil* (pp. 33-38) Buenos Aires: Asociación Argentina para UNICEF.
- Mateos R.J.M. (1997) *Violencia contra niños y adolescentes*. En E. Romano & C. Fugaretta, *Maltrato y violencia infanto-juvenil Aspectos Jurídicos, Pediátricos, Psicológicos y Sociales*. Segunda Edición ampliada, corregida y actualizada (pp. 103-112) Buenos Aires: Nuevo Pensamiento Judicial.
- Organización Mundial de la Salud (2003) *Maltrato Infantil*. Recuperado en Diciembre de 2014. www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/.
- Pérez, A. (1997) Aspectos psicológicos del niño maltratado y su familia. En E. Romano & C. Fugaretta, *Maltrato y violencia infanto-juvenil Aspectos Jurídicos, Pediátricos, Psicológicos y Sociales*. Segunda Edición ampliada, corregida y actualizada (pp. 157-172) Buenos Aires: Nuevo Pensamiento Judicial.
- Romano E. (1986) *Abuso sexual infantil y violencia familiar*. En Romano E., *Maltrato y violencia infanto-juvenil* (pp. 79-92) Buenos Aires: Asociación Argentina para UNICEF.

LOS ESTILOS DE APEGO Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA ADULTEZ EMERGENTE

Bermejo, Federico; Muller, Felipe
Universidad de Belgrano - CONICET. Argentina

RESUMEN

Existe evidencia de que el vínculo de apego tiene implicancias tanto en el ámbito personal como interpersonal. Dentro de este último, se ha considerado que está relacionado con la conducta prosocial. Diversos estudios muestran cómo un estilo de apego seguro se relaciona con un mayor compromiso con la prosocialidad. Por el contrario, los estilos de apego inseguro (Ansioso y Evitativo) se relacionan con un menor involucramiento prosocial, o bien, con motivaciones egoístas para la misma. El presente estudio aborda la relación entre estilos de apego y conductas prosociales y busca establecer si los primeros se relacionan de forma diferencial con distintas dimensiones de la conducta prosocial en una muestra de adultos emergentes. Para ello, 60 participantes de entre 18 y 29 años completarán el cuestionario Experiences in Close Relationships (ECR), de Brennan, Clark y Shaver, y el Prosocial Tendencies Measure (PTM), de Carlo y Randall. Se espera encontrar una relación diferencial entre cada estilo de apego y las diversas dimensiones del PTM. Se utilizará una técnica de regresión lineal para establecer si el estilo de apego es un predictor de las distintas dimensiones de la prosocialidad. Se presentarán los resultados en las Jornadas de Investigación.

Palabras clave

Apego, Evitación, Ansiedad, Conducta prosocial

ABSTRACT

ATTACHMENT STYLES AND ITS RELATIONSHIP WITH PROSOCIAL BEHAVIORS IN EMERGING ADULTHOOD

There is evidence that attachment has consequences in personal and interpersonal aspect. Regarding the latter, it is considered that attachment is related with prosocial behavior. Different studies show that a secure attachment style is related with a higher commitment with prosociality. On the other hand, insecure attachment styles (Anxious and Avoidant) are related with a lower prosocial commitment, or, with egoistic motivations for prosociality. This study approaches, using a sample of emerging adults, the relationship among attachment styles and prosocial behaviors and tries to establish if the former relate in different ways with different dimensions of the latter. With that purpose, 60 participants between 18 and 29 years old will answer to the Experiences in Close Relationships (ECR) and to the Prosocial Tendencies Measure (PTM). We expect to find that the different attachment styles relate differently with each dimension of the PTM. We will use a linear regression analysis. Results of the research will be presented at the scientific meeting.

Key words

Attachment, Avoidance, Anxiety, Prosocial behavior

Desde que Bowlby desarrollara las bases de la Teoría del Apego, el propio Bowlby y diversos investigadores posteriores han puesto de manifiesto las diversas implicancias del vínculo de apego para la vida social de los sujetos. Entre ellas podemos mencionar la seguridad en el vínculo como base para el desarrollo de competencias sociales necesarias para las relaciones con los iguales o pares (Delgado Gallego, Oliva Delgado & Sánchez-Queija, 2011), como fuente de la capacidad para lidiar con el estrés de la vida social y de sentimientos de felicidad o bienestar -e indirectamente como predictor de mejor ajuste psicológico y una mejor salud física- (Peterson & Park, 2007), así como la importancia de un estilo de apego seguro para la conducta prosocial y la moral (Shaver & Mikulincer, 2012). Los autores clásicos, tales como Freud y Watson, concebían a las primeras relaciones sociales y al vínculo amoroso como secundarias a la satisfacción de las necesidades de alimentación o confort (Delval, 1994; López & Ortiz, 2008). A partir de Bowlby, se concibe que la relación con los otros es una necesidad primaria (Delval, 1994), es decir que existe una necesidad humana universal para formar vínculos estrechos (Fonagy, 1999). El vínculo de apego alude a la relación especial que establece el niño con un número reducido de personas y consiste en un lazo afectivo que se forma entre él y cada una de esas personas, lazo que lo impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo (Bowlby, 1989; López & Ortiz, 2008). Si bien esta definición alude específicamente a los niños, es necesario destacar que los vínculos de apego tienen lugar a lo largo del ciclo vital.

Uno de los estudios empíricos pioneros en el campo del apego ha sido el de Mary Ainsworth a través de la "situación extraña", que permite la clasificación de los niños de acuerdo a distintos estilos de apego. Posteriormente, se han desarrollado estudios sobre los estilos de apego adulto. A pesar de ciertas diferencias con el apego en los niños, los estilos de apego adulto son muy similares a los de aquellos. Por ejemplo, Bartholomew y Horowitz clasificaron los estilos de apego en seguro, preocupado, miedoso y ausente (1990, citado por López, 2008). Más recientemente, Brennan, Clark y Shaver (1998) sostienen que a las distintas categorías del apego subyacen las dimensiones de "Evitación" y "Ansiedad" y que por ello es más conveniente evaluarlos a través de las mismas. La conceptualización sobre los estilos de apego que guía el presente trabajo y el instrumento que se utiliza para medirlos emanan del trabajo de estos últimos autores. En todo caso, tal como plantea Delval (1994), habría, de acuerdo a la evidencia empírica, una notable continuidad entre las relaciones infantiles y las adultas, que explicaría por qué en los adultos aparecen los mismos tipos de apego y en proporciones parecidas.

Una de las explicaciones que se ha dado sobre la estabilidad del apego (Delgado Gallego, Oliva Delgado & Sánchez-Queija, 2011) está centrada en la noción de modelos internos activos o modelos operativos de trabajo (*internal working models*) (Bowlby, 1989; Fo-

nagy, 1999). En el curso del desarrollo, los niños van conformando modelos representacionales del sí mismo, de la figura de apego y del vínculo que los une (López & Ortiz, 2008), que proveen prototipos para todas las relaciones posteriores (Fonagy, 1999). Este concepto encuentra paralelos con la noción de esquema interpersonal, entendido como una representación cognitiva genérica de eventos interpersonales (relación entre el sí mismo y los otros) que funciona como un programa para relacionarse y mantener la relación con los otros (Muller, 1999; Safran & Segal, 1994). El concepto de Bowlby de modelo interno activo se ajusta a estas definiciones, pero en tanto dicha representación se relaciona con la figura de apego y no con cualquier otro (López, 2008). Según Safran y Segal (1994), dichos modelos internos activos son esquemas interpersonales muy abstractos y generales. La importancia de estos modelos operativos de trabajo en relación a la conducta prosocial será puesta de manifiesto más adelante.

Más allá de la posible estabilidad del estilo de apego, el vínculo de apego presenta diferentes características en las distintas etapas del ciclo vital, por ejemplo en relación a cuáles son las figuras preeminentes. En la adultez emergente, etapa que nos interesa a fines de la presente investigación, los iguales suelen consolidarse como principal figura de apego. Entre ellos, se encuentran los amigos, hermanos y la pareja sexual, tendencia que ya se manifiesta en la adolescencia (López, 2008). La adultez emergente ha sido definida por Arnett (2004; 2014) como un período teórica y empíricamente distinta de la adolescencia y de la adultez joven, que se distingue por su relativa independencia de los roles sociales y de las expectativas normativas. El individuo suelen explorar una variedad de posibles direcciones de vida, tanto en la pareja, como en el trabajo, como en sus perspectivas sobre el mundo y poco aún ha sido definido con certeza para el futuro. Arnett localiza a la adultez emergente en el rango etario de 18 a 29 años, que es el que tomaremos en cuenta en la presente investigación.

Se ha planteado anteriormente que el apego está relacionado con la conducta prosocial. Ahora bien, ¿qué entendemos por conducta prosocial? La *conducta prosocial* alude a cualquier acción voluntaria que beneficia a otros (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) y refiere a situaciones en donde las necesidades o deseos del individuo podrían estar en conflicto con el bienestar de otros, en ausencia de leyes formales, reglas o lineamientos sociales (Hardy, 2006). Incluso, la acción podría implicar algún costo para el actor. Algunos autores plantean que el actor no debe poder anticipar recompensas externas (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Este último aspecto sería propio solamente de las conductas prosociales de tipo altruista. Otros autores prefieren la denominación general de conductas sociales positivas (González Portal; 1992). Un ejemplo de conducta prosocial es trabajar como voluntario en organizaciones sociales (González Portal, 1992).

Relación entre el apego, la conducta prosocial y la moral

El apego ha sido insistentemente relacionado con la conducta prosocial. Ortiz (1994) explica que la conducta prosocial y altruista es la respuesta a estados de necesidad que provocan una reacción afectiva. Así, las personas que han tenido experiencias relacionales en las que otros han reaccionado afectivamente ante sus necesidades y les han brindado ayuda son las que mejor captan estos estados afectivos en otras personas, más fácilmente participan de ellos de forma vicaria (empatía) y, finalmente, más tienden a ayudar a quien lo necesita. Los modelos operativos de trabajo cumplen un rol importante en relación con la conducta prosocial. Shaver y Mikulincer (2012) sostienen que los individuos con un estilo de ape-

go seguro poseen modelos operativos de trabajo que incluyen una representación positiva sobre los otros que facilita construir a esos otros como merecedores de simpatía y apoyo y una representación positiva de sí mismos que les permite confiar tanto en su habilidad para responder a las necesidades de otras personas como en la capacidad para, al mismo tiempo, regular efectivamente sus propias emociones. Todas estas cualidades facilitarían a las personas con un apego seguro el actuar de una forma cuidadosa, prosocial y moral con los otros.

En contraste, las personas que obtienen resultados elevados en las medidas de apego evitativo o ansioso suelen tener dificultad para proveer a los otros un cuidado efectivo. Esta relación se ha comprobado, no sólo en el cuidado a otros, sino en el “mundo social más amplio”, tal como en el involucramiento en actividades voluntarias altruistas y en los motivos para ser voluntario. El apego evitativo suele estar asociado, por ejemplo, con la realización de una menor cantidad de actividades voluntarias y con la dedicación de menos tiempo a las mismas, mientras que el apego ansioso no se relacionó con esos mismos factores, pero sí con razones más egoístas para el voluntariado (tales como obtener aprobación social y ser admirados). El apego ansioso aparece como más complejo que el evitativo: si bien no elimina las inclinaciones prosociales, las infunde con sentimientos conflictivos y motivaciones egoístas (Shaver & Mikulincer, 2012).

El objetivo del presente trabajo es evaluar si los distintos estilos de apego funcionan como predictores de determinadas dimensiones de la conducta prosocial. Dados los antecedentes mencionados, es esperable hallar diferencias en el tipo de conducta prosocial que reporten los participantes.

Método

Participantes

Formarán parte de la investigación 60 estudiantes de grado de diversas carreras de la Universidad de Belgrano. Los sujetos tendrán entre 18 y 29 años. Por su participación se le otorgarán créditos extracurriculares, que los alumnos obtienen a través de una serie de actividades (asistencia a charlas, conferencias, participación en investigaciones) y que deben completar antes de terminar su licenciatura.

Materiales

Para la evaluación del apego, se administrará el ECR (Experiences in Close Relationships) de Brennan, Clark y Shaver (1998). El instrumento consiste en 36 ítems, subdivididos en dos escalas de 18 ítems cada una: Evitación y Ansiedad.

Para la evaluación de la conducta prosocial se utilizará el PTM (Prosocial Tendencies Measure), de Carlo y Randall (2002). El PTM consiste en 23 ítems que constituyen 6 subescalas (Anónima, Pública, Emocional, Altruista, Ayuda extrema y Cumplimiento/Conformidad).

Además, se solicitará un consentimiento informado y se administrará un cuestionario de datos demográficos, donde se preguntará al participante sobre su edad, sexo, estudios cursados, carrera, año de cursada, etc.

Procedimiento

Se convocará a los participantes a través de una serie de avisos en las instalaciones de diversas facultades de la Universidad de Belgrano.

En primer lugar, los participantes recibirán una hoja de consentimiento informado por su participación. Luego, se entregará a los participantes una hoja donde se solicitan los datos demográficos mencionados. En tercer lugar, se administrará el PTM. Por último, los participantes completarán el ECR.

Resultados previstos y conclusiones

Partiendo de los hallazgos en la literatura especializada sobre la relación entre los estilos de apego adulto y la conducta prosocial es esperable que los diversos estilos de apego se relacionen de distinta manera con las diversas dimensiones de la conducta prosocial. La dimensión Evitativa del apego refleja el grado en que una persona desconfía de la buena voluntad de los otros, desactiva su sistema de apego y busca mantener una independencia conductual y una distancia emocional de los otros (por ejemplo, la pareja) (Shaver & Mikulincer, 2012). Según Shaver y Mikulincer (2012), en el dominio interpersonal, este estilo de apego suele estar vinculado con una incomodidad con la cercanía con los otros y una representación negativa de los otros que suele que suele interferir con el cuidado de otras personas.

En cambio, de acuerdo con Shaver y Mikulincer (2012), la dimensión "Ansiedad" refleja el grado en que una persona se preocupa de que el otro significativo no esté disponible en tiempos de necesidad y por lo tanto realiza un sobreesfuerzo para ganar la atención del otro y obtener su apoyo. Por lo tanto, si bien este estilo de apego puede presentar cualidades necesarias para la conducta prosocial, el foco habitual está en el propio malestar y ello puede restar recursos mentales para atender precisa y consistentemente a las necesidades de otros (Shaver & Mikulincer, 2012).

Un estudio con adolescentes argentinos realizado por Balabanian, Lemos y Vargas Rubilar (2013) evidenció relaciones significativas entre la percepción del apego parental y la prosocialidad. Distintos grados y tipo de apego se relacionan de forma diferente con las distintas dimensiones de la conducta prosocial, tales como las evalúa el PTM.

No resulta fácil establecer conclusiones a priori sobre qué dimensiones de la conducta prosocial se relacionarán con los distintos tipos de apego en la adultez emergente. En principio, dados los estudios reportados por Shaver y Mikulincer (2012), se puede esperar que las personas con un estilo de apego seguro manifiesten una mayor tendencia a la conducta prosocial de tipo altruista que aquellos con un apego inseguro. Asimismo, probablemente aquellos con un estilo de apego ansioso tiendan a reportar una tendencia superior al tipo de ayuda pública, dado que actuar bajo la mirada de otras personas podría permitirles aparecer ante los otros como merecedores de aprobación social, tal como evidencia la literatura especializada. Una última predicción apunta a que aquellos con un estilo de apego evitativo se inclinarían menos por la ayuda emocional, dado que la misma implica la respuesta a emociones negativas de los otros, hecho que podría ser obturado por su distanciamiento emocional.

A fines de evaluar las conjeturas presentadas y observar si los distintos estilos de apego aparecen como predictores de distintas dimensiones de la prosocialidad, se utilizará la técnica estadística de regresión lineal y se analizarán los datos con el software SPSS 21. Se presentarán los resultados en las Jornadas de Investigación.

REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155-162.
- Balabanian, C., Lemos, V. & Vargas Rubilar, J. (2013). Apego y conducta prosocial en adolescentes. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XX Jornadas de Investigación- Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self-Report Measurement of Adult Attachment. An integrative overview. En J. A Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Delgado Gallego, I., Oliva Delgado, A. & Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646-718). New York: Wiley.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, 3. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=86&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, Reasoning and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 207-215.
- López, F. (2008). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En: F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (Coordinadores), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 67-93). Madrid: Pirámide.
- López, F. & Ortiz, M.J. (2008). El desarrollo del apego durante la infancia. En: F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (Coordinadores), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-65). Madrid: Pirámide.
- Muller, F. J. (1999). La interdependencia entre procesos interpersonales y cognitivos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 8(2), 171-181.
- Ortiz, M.J. (1994). El altruismo. En J. F. Morales (Ed.), *Manual de Psicología Social* (pp. 443-464). Barcelona: McGraw-Hill.
- Peterson, C. & Park, N. (2007). Attachment security and its benefits in context. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 18(3), 172-176.
- Safran, J. & Segal, Z. (1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2012). An attachment perspective on morality: Strengthening authentic forms of moral decision making. En: M. Mikulincer & P. R. Shaver, Phillip R. (Ed), (2012). *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 257-274). Washington, DC: American Psychological Association.

LA PAUTA DE MIRADA DEL BEBÉ EN LA COINCIDENCIA CON EL OTRO: UN ESTUDIO SOBRE IMITACIÓN Y ENTONAMIENTO AFECTIVO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

Bordoni, Mariana

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio longitudinal cuasi-experimental sobre los efectos que generan la imitación y el entonamiento afectivo adultos en la pauta de involucramiento visual infantil, en el período 6-12 meses. Los resultados obtenidos indican que, durante el período estudiado, la mirada del bebé dirigida al compañero social muestra una misma tendencia evolutiva en ambas condiciones de interacción: con la edad aumenta la frecuencia y disminuye la duración promedio de la mirada. Es posible que tenga lugar un proceso de desarrollo general de la pauta de mirada. Por otro lado, la imitación genera mayor frecuencia de mirada que el entonamiento afectivo. Se propone que ambas actividades de coincidencia pueden funcionar de modo diferente en la interacción social con el bebé: la imitación es un “llamado al contacto social cara-a-cara”, mientras que el entonamiento afectivo es un modo de acompañamiento de la actividad del bebé que puede prescindir del contacto ocular.

Palabras clave

Imitación, Entonamiento afectivo, Mirada, Interacción adulto-bebé

ABSTRACT

PATTERN OF INFANT'S GAZE IN MATCHING ACTIVITY: STUDY OF IMITATION AND AFFECT ATTUNEMENT DURING THE FIRST YEAR OF LIFE

This paper presents the results of a longitudinal quasi-experimental study of the effects generated by imitation and affect attunement in infant's visual engagement with adults during the 6-12 months old period. Results indicate that during the studied period, infant's gaze directed to social partner shows the same evolutionary trend in both conditions of interaction: with age, frequency of gaze increases and the average duration of gaze decreases. It is possible we are witnessing a process of overall development of gaze pattern. On the other hand, imitation generates a higher frequency of infant gaze than the affect attunement interaction condition. We propose that in social interaction with babies, both matching activities may function differently: imitation is a “call to face-to-face interaction” while affect attunement is a way to accompany the baby's activity without eye contact.

Key words

Imitation, Affect attunement, Gaze, Adult-infant interaction

Introducción

Las interacciones sociales tempranas adulto-bebé son fundamentales para el desarrollo psicosocial del niño. El bebé, al nacer y durante un largo período de tiempo, necesita del cuidado adulto para poder sobrevivir y desarrollarse plenamente. Articulados con las múltiples tareas de cuidado que implican la atención del infante, se despliegan innumerables momentos de interacción social entre el adulto que cuida y el bebé que es cuidado. La organización y “armonía” logradas en estos primeros intercambios sociales, en gran parte, resultan de la adecuación que el adulto hace de su comportamiento de acuerdo a la disposición y a las capacidades percibidas en el bebé (H. Papoušek & M. Papoušek, 2002). En este aspecto (y en otros más) la relación adulto-bebé es esencialmente asimétrica (Kaye, 1982/1986; Español, 2014). Sin embargo, el bebé nace con ciertas predisposiciones perceptivas y conductuales que lo orientan socialmente y que le permiten colaborar en la co-regulación de estos intercambios (Jaffe, Beebe, Feldstein, Crown & Jasnow, 2001). La pauta de mirada, por ejemplo, funciona como un regulador de la interacción, ya que la madre adapta su actividad de acuerdo a la mirada de su hijo y, de este modo, el bebé dispone de un comportamiento que le permite regular el nivel de estimulación recibida y de involucramiento social (Beebe et al., 2010; Kaye & Fogel, 1980; Stern, 1974). Alrededor de los 3 ó 4 meses, el sistema visual del bebé alcanza una eficacia semejante a la de un adulto; de esta manera, los intercambios de miradas madre-bebé quiebran parcialmente la asimetría que caracteriza su relación y crean así el primer sistema diádico en el que ambos participantes tienen un control semejante (Stern, 1971).

Si bien la mirada es una pauta de reciprocidad esencial en la organización de los intercambios sociales tempranos, el bebé y el adulto no sólo se miran: se tocan, se sonríen mutuamente, vocalizan, expresan emociones, etcétera. Entre las múltiples pautas conductuales que ocurren en estos encuentros interpersonales, las *actividades de coincidencia* (Bordoni, 2013; Užgiris, Benson, Kruper & Vasek, 1989) se destacan por ser comportamientos que permiten establecer un grado especial de mutualidad en la diada (Beebe, Rustin, Sorter & Knoblauch, 2003; Užgiris, 1999). Este informe de investigación se focaliza en los efectos que tiene sobre el involucramiento visual del bebé (su pauta de mirada al compañero de interacción) dos actividades de coincidencia: la imitación y el entonamiento afectivo.

La *imitación* es la actividad de coincidencia por excelencia y es un fenómeno que ha sido extensamente estudiado en psicología del desarrollo. En los últimos 40 años, el descubrimiento de la imitación neonatal (Maratos, 1973; Meltzoff & Moore, 1977) y el reconocimiento de las imitaciones faciales y vocales recíprocas en las tempranas *protoconversaciones* adulto-bebé (Trevarthen, 1998) han llevado a que distintos investigadores propongan que la imitación constituye una vía privilegiada y fundamental para el contacto

social temprano porque genera una conexión directa y fácilmente accesible yo-tú (Meltzoff, 2005/2010; Reddy, 2008). Observada en encuentros espontáneos madre/padre-bebé, la imitación surge embebida de emociones positivas de placer, interés y sorpresa (Kugiumtzakis, Kokkinaki, Makrodimitraki & Vitalaki, 2005). Se han realizados algunos estudios experimentales con bebés y niños pequeños sobre los efectos de 'ser imitado' y sus resultados ponen en evidencia que la imitación -en comparación con otros modos contingentes de interacción- provoca un mayor involucramiento social del bebé con el adulto (Agnetta & Rochat, 2004; Meltzoff, 1990). En estos estudios, la mirada dirigida al experimentador es considerado uno de los indicadores empíricos fundamentales para medir el involucramiento social infantil.

El *entonamiento afectivo* es otra pauta de comportamiento adulto frecuente en las interacciones sociales tempranas (Jonsson & Clinton, 2006; Stern, Hofer, Haft & Dore, 1985), a través de la cual se pueden establecer coincidencias o semejanzas con la acción del bebé (Bordoni, 2013). A diferencia de la imitación, el entonamiento afectivo sucede cuando la madre, con una conducta diferente a la del infante, refleja la pauta temporal, la intensidad y/o la pauta espacial del comportamiento del niño (Stern, 1985/1991). Por ejemplo, si el bebé sacude sus brazos o piernas rítmicamente, el adulto responde vocalizando en el mismo ritmo e intensidad. Haciendo esto se establece una comunidad en el sentimiento dinámico que genera la conducta. Con el entonamiento afectivo se comparten las *formas dinámicas de la vitalidad*, es decir el modo dinámico de ejecución de la acción y no la acción específica realizada (Stern, 2010; Wright, 2009).

De acuerdo con la literatura, y en tanto que actividades de coincidencia, la imitación y el entonamiento afectivo involucran experiencias intersubjetivas diferentes: la primera transmite el mensaje de que se comparte la acción realizada, mientras que el entonamiento afectivo indica que se comparte el modo en que se realizó la acción (Bordoni, 2013; Español, Bordoni, Carretero, Martínez & Camarasa, 2013; Stern, 1985/1991). En estudios observacionales se ha registrado que durante el primer año de vida del bebé, la frecuencia de imitación y de entonamiento afectivo maternos en situaciones de juego social cara-a-cara muestran tendencias evolutivas diferentes: mientras que la imitación es preponderante entre los 2 y 6 meses, a partir de esta edad, el entonamiento afectivo se vuelve más frecuente (Jonsson et al., 2001).

La bibliografía revisada hasta el momento nos indica que imitación y entonamiento afectivo son comportamientos adultos habituales en las interacciones tempranas, que ambos permiten establecer alguna semejanza o coincidencia entre los comportamientos de la diada, que implican conductas diferentes de parte del adulto que las realiza y que ambas favorecen experiencias intersubjetivas distintas. Sin embargo, aún no se han comparado cómo cambian con la edad los efectos que estas actividades de coincidencia adultas generan en el involucramiento social del bebé (específicamente en este informe se evaluarán los efectos en el involucramiento visual del bebé con el adulto).

Objetivos

El objetivo general de este informe es evaluar las diferencias que provocan las actividades de coincidencia de imitación y entonamiento afectivo en el involucramiento visual del bebé con el adulto (medido en frecuencia y duración promedio de la mirada que el bebé dirige a su compañero de interacción) en el período 6-12 meses.

Método

Diseño y tipo de estudio

Se realizó un estudio cuasi-experimental de diseño longitudinal (Gonzalez, Yu & Volling, 2012).

Participantes

La muestra quedó constituida por 16 bebés (7 mujeres y 9 varones) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense. Se evaluó a los participantes en tres momentos en los que su edad promedio fue de 6 meses, 15 días; 9 meses, 12 días y 12 meses, 18 días respectivamente.

Procedimiento

Se realizaron sesiones controladas de interacción bebé-investigadora a los 6, 9 y 12 meses de edad. Las sesiones de interacción se llevaron a cabo una vez por semana en el hogar de cada bebé. La primera sesión de interacción consistió en un encuentro social espontáneo con el bebé para establecer la confianza necesaria para realizar, en las semanas siguientes, las sesiones experimentales de interacción, que fueron: (i) interacción con imitación; y (ii) interacción con entonamiento afectivo.

La condición de *interacción con imitación* comenzó con 3 minutos de juego libre. Luego continuó con 5 minutos en los cuales la investigadora imitó las acciones y comportamientos detectados del bebé en la misma modalidad conductual, incluyendo los movimientos corporales, las vocalizaciones, el uso de objetos y los desplazamientos. Finalmente, se establecieron 2 minutos de cierre con juego libre.

La condición de *interacción con entonamiento afectivo* tuvo una estructura similar. Se inició con 3 minutos de juego libre, se continuó con 5 minutos durante los cuales la investigadora ejecutó conductas en las que hizo coincidir la cantidad, la intensidad y la pauta temporal de la conducta del bebé, pero en una modalidad diferente. Por ejemplo, cuando el bebé vocalizó, la investigadora le hizo toques en el cuerpo; cuando el bebé realizó movimientos corporales, la investigadora respondió con vocalizaciones. Finalmente, se establecieron 2 minutos de cierre con juego libre.

El orden de las sesiones de interacción con imitación y de interacción con entonamiento afectivo fue contrabalanceado (la mitad de los bebés primero fue filmada en imitación y la otra mitad en entonamiento afectivo).

Codificación del material observacional

Se codificó la *mirada del bebé dirigida a la investigadora* cada vez que el infante miró de forma directa y focalizada a la investigadora. Se registró el momento de inicio y de finalización de cada mirada. La codificación de los videos fue realizada en el programa *Anvil 5.1.9*. (Kipp, 2008). Se midió la confiabilidad interjueces con el mismo programa para el 20% del material audiovisual. Se obtuvieron coeficientes kappa de entre 0,81 y 0,85.

Análisis cuantitativos del material observacional

A partir del material obtenido en las sesiones experimentales se analizó la modificación de la pauta de mirada de los bebés (frecuencia y duración promedio de mirada dirigida a la investigadora) a lo largo del tiempo (6, 9 y 12 meses) en las dos condiciones de interacción social (con imitación y con entonamiento afectivo).

Frecuencia de mirada del bebé dirigida a la investigadora: la suma total de la cantidad de veces que se codificó 'mirada del bebé dirigida a la investigadora' en cada sesión de interacción.

Duración promedio de mirada del bebé dirigida a la investigadora: la suma total de segundos que el bebé miró a la investigadora durante la sesión de interacción sobre la frecuencia de mirada en la misma sesión de interacción.

Sobre ambos indicadores se realizó el análisis descriptivo de sus valores de tendencia central y luego, se llevó adelante un análisis

de varianza de medidas repetidas para evaluar si la edad y la condición de interacción son factores que inciden significativamente en los indicadores de involucramiento visual del bebé. Los efectos significativos de acuerdo a los resultados de las ANOVAs de medidas repetidas fueron seguidos por pruebas *post hoc* de comparaciones de pares de medias utilizando las correcciones Bonferroni.

Resultados

Frecuencia de mirada dirigida a la investigadora

Los datos de tendencia central muestran que, en términos generales durante el segundo semestre del primer año de vida, el promedio de la cantidad de miradas del bebé dirigida a la investigadora por sesión de interacción aumentan con la edad. En el caso de la interacción con imitación, a los 6 meses se registraron alrededor de 19 miradas dirigidas a la investigadora; este valor aumenta a cerca de 25 miradas a los 9 meses y a los 12 meses llega a ser casi de 32 miradas por sesión. En la condición de interacción con entonamiento afectivo se observa la misma tendencia, pero con valores más pequeños: cerca de 15 miradas a los 6 meses, 19 a los 9 y casi 23 a los 12 meses de edad.

El análisis de ANOVA de medidas repetidas para los factores edad (6, 9 y 12 meses) y condición de interacción (imitación y entonamiento afectivo) indica que tanto la edad como la condición de interacción son factores que explican las diferencias observadas en los valores promedio de frecuencia de mirada dirigida a la investigadora ($F_{edad} [2,30] = 13,703 p = 0,000$ $F_{condición} [1,15] = 21,681 p = 0,000$).

Los contrastes de pares *post hoc* indican que, durante la segunda mitad del primer año de vida, los valores promedios de frecuencia de mirada aumentan con la edad del bebé y que en la condición de interacción con imitación, el bebé mira más veces a la investigadora que en la interacción con entonamiento afectivo (ver tablas 1 y 2).

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)
6 meses	9 meses	-4,938*
	12 meses	-10,313*
9 meses	12 meses	-5,375

Tabla 1. Frecuencia de miradas del bebé dirigida a la investigadora por sesión: comparaciones de pares de edades (6, 9 y 12 meses) con corrección Bonferroni. * $p < 0,05$.

(I) Condición de interacción	(J) Condición de interacción	Diferencia entre medias (I-J)
Imitación	Entonamiento afectivo	6,292*

Tabla 2. Frecuencia de miradas del bebé dirigida a la investigadora por sesión: comparaciones de pares entre condiciones de interacción (imitación, entonamiento afectivo) con corrección Bonferroni. * $p < 0,05$.

Duración promedio de mirada dirigida a la investigadora

En el período estudiado, las medias de la duración promedio de mirada del bebé dirigida a la investigadora disminuyen con la edad de los bebés en las dos condiciones de interacción. El valor promedio de duración de mirada en la condición de interacción con imitación es de casi 5 segundos a los 6 meses, toma un valor de 3 ½ segundos a los 9 y desciende hasta un poco más de 3 segundos a los 12 meses. En la condición de entonamiento afectivo las medias de duración promedio de mirada bajan de 4,4 segundos a los 6 meses

hasta 3,33 a los 9 y finalmente desciende hasta los 3,04 segundos a los 12 meses.

El análisis de ANOVA de medidas repetidas indica que la edad es un factor que genera diferencias significativas en la duración promedio de mirada del bebé dirigida a la investigadora ($F_{edad} [2,30] = 10,382 p = 0,000$) y que la condición de interacción no ha generado diferencias significativas para la duración promedio de la mirada ($F_{condición} [1,15] = 0,905 p = 0,357$).

Los contrastes de pares *post hoc* indican que hay diferencias entre la duración promedio de mirada del bebé entre los 6 y los 9 meses y entre los 6 y los 12 meses; es decir que la duración promedio de mirada del bebé dirigida a la investigadora es significativamente más larga a los 6 meses (ver tabla 3).

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.
6 meses	9 meses	1,233*	0,399
	12 meses	1,595*	0,410
9 meses	12 meses	0,372	0,198

Tabla 3. Duración promedio de cada mirada del bebé dirigida a la investigadora: comparaciones de pares de edades (6, 9 y 12 meses) con corrección Bonferroni. * $p < 0,05$.

Conclusiones

En las interacciones tempranas, los adultos cuentan con una amplia variedad de recursos conductuales para establecer experiencias de reciprocidad y contacto psicológico con los bebés. Este trabajo está específicamente focalizado en los efectos que dos actividades de coincidencia frecuentes en la interacción adulto-bebé (imitación y entonamiento afectivo) tienen sobre la pauta de involucramiento visual infantil (frecuencia y duración promedio de mirada dirigida al compañero de interacción) durante el período 6-12 meses.

Los resultados obtenidos indican que durante la segunda mitad del primer año de vida y en las condiciones experimentales de este estudio, la mirada del bebé dirigida a la investigadora aumenta en frecuencia y disminuye en duración promedio; es decir que al crecer el bebé hace más cantidad de ciclos de miradas más cortas. Este patrón de desarrollo se observó tanto en la condición de interacción con imitación como de interacción con entonamiento afectivo. Esta concordancia nos lleva a pensar que durante este período evolutivo tiene lugar un proceso de desarrollo general de la pauta de mirada infantil, que se hace evidente en diferentes tipos de interacción social.

Si bien no se observaron diferencias significativas para la duración promedio de mirada de acuerdo a la condición de interacción, sí se registró una mayor frecuencia de miradas del bebé a la investigadora en la condición de interacción con imitación. En comparación con el entonamiento afectivo, la imitación resultó ser una forma de actividad de coincidencia que atrajo más veces la mirada del bebé. En este sentido, cabe pensarse al entonamiento afectivo como una pauta de reciprocidad que como toda actividad de coincidencia transmite un mensaje de encuentro intersubjetivo, pero que lo hace provocando una menor cantidad de miradas. Enmarcando este dato de frecuencia de mirada en el contexto de una interacción social en tiempo real, ambas actividades de coincidencia pueden servirle al adulto para orientar la interacción en dos sentidos distintos: la imitación puede funcionar como un "llamado al contacto social cara-a-cara", mientras que el entonamiento afectivo puede funcionar como un modo de acompañar la actividad del bebé sin necesidad de mirarse mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Agnetta, B., & Rochat, P. (2004). Imitative games by 9-, 14-, and 18-month-old infants. *Infancy*, 6(1), 1-36.
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Bahrck, L., Andrews, H. & Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment & human development*, 12(1-2), 3-141.
- Beebe, B., Rustin, J., Sorter, D., & Knoblauch, S. (2003). An expanded view of intersubjectivity in infancy and its application to psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6), 805-841.
- Bordoni, M. (2013). Imitación y entonamiento afectivo en interacciones controladas adulto-bebé. En F. Shifres, M. P. Jacquier, D. Gonnét, M.I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM*. Vol. 1 N°1, "Nuestro cuerpo en nuestra música. 11° ECCoM" (pp. 33-42). Buenos Aires: SACCoM.
- Español, S. (2014). La forma repetición-variación. Una estrategia para la reciprocidad. En S. Español (Comp.), *Psicología de la música y psicología del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 157-192). Buenos Aires: Paidós.
- Español, S., Bordoni, M., Carretero, S., Martínez, M. & Camarasa, R. (2013). Pautas de entonamiento en el juego social entre adulto y bebé. En F. Shifres, M. P. Jacquier, D. Gonnét, M.I. Burcet & R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM*. Vol. 1 N°1, "Nuestro cuerpo en nuestra música. 11° ECCoM" (pp. 79-86). Buenos Aires: SACCoM.
- Gonzalez, R.; Yu, T. & Volling, B. (2012). Analysis of experimental and quasi-experimental data: pinpointing explanations. En Laursen, B. P., Little, T. D., & Card, N. A. (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp. 247-264). Nueva York: Guilford Press.
- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. & Jasnow, M. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: Coordinated timing in development. *Monographs of the society for research in child development*, 66(2), 1-132.
- Jonsson, C. O., & Clinton, D. (2006). What do mothers attune to during interactions with their infants? *Infant and Child Development*, 15(4), 387-402.
- Jonsson, C. O., Clinton, D., Fahrman, M., Mazzaglia, G., Novak, S., & Sörhus, K. (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 377-381.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas.* (David Rosenbaum, trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1982).
- Kaye, K. & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16(5), 454.
- Kipp, M. (2008). Spatiotemporal coding in ANVIL. Trabajo presentado en la 6th international conference on Language Resources and Evaluation.
- Kugiumutzakis, G.; Kokkinaki, T.; Makrodimitraki, M. & Vitalaki, E. (2005) Emotions in early mimesis. En J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional Development* (pp. 161-182). Oxford: Oxford University Press.
- Maratos, O. (1973). The origin and development of imitation in the first six months of life. Trabajo presentado en el British Psychological Association Meeting.
- Meltzoff, A. (1990). Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood*, (pp. 139-164). Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. (2010). Imitación y otras mentes: la hipótesis "como yo" (M. Bordoni, trad.). En Pérez, D., Español, S., Skidelsky, L. & Minervino, R. (Comps.), *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología* (pp. 273-307). Buenos Aires: Catálogos. (Trabajo original publicado en 2005).
- Meltzoff, A. & Moore, M. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (2002). Intuitive parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 183-203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stern, D. (1971). A micro-analysis of mother-infant interaction: Behavior regulating social contact between a mother and her 3 1/2-month-old twins. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10(3), 501-517.
- Stern, D. (1974). The goal and structure of mother-infant play. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 13(3), 402-421.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del bebé* (Jorge Piatigorsky, trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stern, D.; Hofer, L.; Haft, W. & Dore, J. (1985). Affect attunement: the sharing of feeling states between mother and infant by means of intermodal fluency. En T. Field & N. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (pp. 249-268). Norwood, NJ: Ablex.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Užgiris, I. (1999). Imitation as activity: its developmental aspects. En J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp 186-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Užgiris, I., Benson, J., Kruper, J. & Vasek, M. (1989). Contextual influences on imitative interactions between mothers and infants. En J. J. Lockman & N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 103-127). Nueva York: Plenum Press.
- Wright, K. (2009). *Mirroring and Attunement. Self-realization in Psychoanalysis and Art*. Nueva York: Routledge.

JUEGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE LOS MODELOS IDEALIZADOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Bosoer, Eliana; Paolicchi, Graciela Cristina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se presenta el estudio realizado en el marco de una beca estímulo que se desarrolló como línea de investigación de un proyecto UBACyT, el cual estudió juego y modalidades de apego. El trabajo de campo se realizó en un jardín de infantes que funciona dentro de una Fundación en una zona vulnerada de CABA. La metodología implementada en la beca, permitió obtener datos cualitativos de observaciones sistematizadas de jugotecas dirigidas a niños y juego compartido entre padres e hijos. Asimismo, se administraron preguntas abiertas a padres y docentes, se realizaron encuentros con padres y reuniones con maestros. En los objetivos se enfatiza el estudio de lo discursivo, el lugar otorgado al despliegue de lo lúdico y al posicionamiento del docente en esas actividades. Se analizó cómo se expresa en el contexto escolar, el tipo de apego y el juego que se inician en los vínculos tempranos. En este trabajo, se presentan fragmentos de observaciones y respuestas a las preguntas abiertas. Se analizan las concepciones de los docentes sobre la viabilidad de incluir juegos en el contexto donde el niño aprende y le enseñan así como el modo en que interviene en las temáticas expuestas el modelo del docente idealizado.

Palabras clave

Juego, Aprendizaje, Nivel inicial, Modelo docente

ABSTRACT

GAME IN SCHOLAR CONTEXT: BETWEEN THE IDEALIZED MODELS AND TEACHING PRACTICE

This paper presents the study held within a scholarship stimulus which was developed as a research subject within a broader UBACyT project, which studied game and modalities of attachment. Fieldwork was conducted in a kindergarten that operates within a Foundation in a vulnerable zone within CABA. The methodology implemented in the scholarship, yielded qualitative data from systematic observations of toy libraries for children and shared play between parents and children. Open questions to parents and teachers were provided and meetings with parents and teachers were held. The objectives of this paper remark the role of the study of discursive and the place that is given to the deployment of playfulness, while emphasizing the positioning of teachers within these activities. Also, the type of attachment and the game that starts with early links was analyzed in the school context. In this paper, fragments of comments and responses to the open questions are presented. Conceptions of teachers on the feasibility of including games in the context where the child learns, analyze and is taught; and how the model of the idealized teacher gets involved in the topics already discussed.

Key words

Game, Learning, Initial level, Teacher's model

Introducción

El presente trabajo desarrolla el estudio realizado en el proyecto de beca "Prácticas lúdicas y de aprendizaje en el nivel inicial. Observación y análisis de las modalidades de apego", el cual surgió como línea de investigación de un proyecto UBACyT (2012-2015), este estudió las relaciones entre las actitudes de los adultos frente al juego infantil y sus modalidades de apego.

En la nueva propuesta de investigación, se trabajó en un jardín de infantes - que funciona dentro de una Fundación en una zona vulnerada de CABA - en las salas de 3 y 4 años con los niños, sus padres y los docentes. Se observaron las relaciones entre el aprendizaje y la inclusión del juego en la sala y en forma simultánea se indagó la concepción de los docentes sobre el juego compartido con padres en el contexto escolar. Se destacará la relevancia de realizar observaciones sistematizadas en el contexto educativo; con los contenidos que estas proveyeron, se elaboraron preguntas abiertas a los docentes cuyo objetivo ponía la mirada en la función del docente frente a la oportunidad de facilitar el juego en el contexto escolar y familiar. Cobra relevancia en este trabajo las posibles articulaciones entre las respuestas basadas en modelos educativos socialmente valorados y las observaciones sistematizadas de las prácticas docentes.

Se presentan conceptualizaciones que abordan los momentos cruciales del pasaje de lo familiar a lo escolar, poniendo en foco los procesos de desarrollo emocional que involucran el ingreso del niño en lo social. Se analizan en profundidad los aportes teóricos que enfatizan la importancia del juego en el contexto áulico, en su función de facilitador de autonomía y creatividad. Cuando el docente incorpora el juego en la sala se abren interrogantes sobre su inclusión y planificación en los aprendizajes, o la pertinencia de su facilitación como actividad lúdica en sí misma. Estas interrogaciones se tornan más complejas cuando el docente responde desde una imagen socialmente idealizada.

Metodología

La metodología utilizada se basó en observaciones sistematizadas y en la confección de preguntas abiertas dirigidas a docentes. La observación sistematizada como método permitió recoger información para interpretar y obtener conclusiones sobre el tema a investigar. Se recolectaron datos para luego analizarlos cualitativamente, este estudio permitió concentrar la atención del observador sobre sucesos, fenómenos y acciones de manera selectiva e interpretativa. En un primer momento se propusieron algunas fases de la observación para dar cuenta de los interrogantes: ¿Qué observar? ¿Cuándo y/o a quién observar? ¿Dónde observar? ¿De qué manera interpretar los datos obtenidos? Las observaciones se realizaron en el jardín de infantes de forma directa e individual. El papel del observador combinó la observación participante y la no participante de acuerdo a las actividades propuestas. A partir de las observaciones se confeccionaron preguntas abiertas a los docentes una vez que se seleccionaron temáticas para ser registradas y sobre las

cuales se intentaba indagar sobre las concepciones subyacentes a la práctica docente. Asimismo, como objetivo se propuso conocer la opinión y valoración de las docentes sobre el juego y si es relevante su inclusión en el trabajo con niños y padres. Las preguntas fueron distribuidas y respondidas por escrito sin la presencia del investigador por cuestiones de funcionamiento de la actividad escolar.

Desde los inicios del juego hacia el juego compartido

Se halla muy estudiado el juego como actividad placentera, como posibilitador de experiencias satisfactorias motoras, afectivas, prohibidas. A su vez, es importante resaltar los aspectos penosos, pasivos y la opción de transformación de dichos contenidos en la actividad lúdica. Fomentar el juego imaginativo en el niño a través de los padres y otros cuidadores puede mejorar su capacidad de generar ciertos aspectos internos que pueden resultar claves en su autorregulación (Singer, 1998). Bettelheim, B. (1987) propone considerar la actividad lúdica infantil como reflejo del estado emocional y como recurso para elaborar y dominar ansiedades propias de los distintos momentos del desarrollo. Baggerly, J. (1999) estudió los cambios que se producían en niños pre escolares en tanto se facilitaba la actividad lúdica, respecto de los problemas somáticos y de conducta. Resalta dicho autor la importancia del juego en contexto educativo al permitir un incremento de interacciones sociales, mayor estabilidad afectiva y menor manifestación de agresión.

Cuando el niño despliega su actividad lúdica se manifiesta un acto creativo, hay un tiempo y espacio continuo. La condición de espontaneidad del juego es que se lo debe proteger y facilitar para preservar su carácter elaborativo. Winnicott, D. (1965, 1969, 1980) plantea que el juego se constituye como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. El niño a través de su propio juego y de las invenciones lúdicas con otros niños y con adultos, desarrolla sus experiencias vitales; de este modo el juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo. Un aspecto esencial en la constitución de lo lúdico refiere a las posibilidades de integrar la realidad interna y la externa, dicha integración le posibilitará comunicar aspectos de su mundo interior como del exterior a las personas que constituyen su ambiente. Winnicott, D. (1969, 1980) plantea que juego permite que el niño manipule objetos, al tiempo que se generan excitaciones propicias para su desarrollo. Dichas excitaciones deben poder acotarse para que su irrupción no destruya la actividad lúdica. Señala que es a través del juego como los niños aprenden a canalizar la agresión y liberar el odio a través de actividades socialmente aceptadas. Winnicott, D. (1969) realiza un recorrido desde la fusión del niño y el objeto hacia los procesos que involucran visualizar el objeto en forma objetiva abriendo un campo de juegos intermedio, comienzo del juego en un espacio potencial que une al hijo y a la madre. Posteriormente, el niño está en condiciones de encontrarse solo en presencia de alguien, juega en un ambiente de confianza, intervienen recuerdos que sustentan esta actividad, para prepararse luego para jugar junto a la madre en una relación. Esto permitirá una superposición de zonas de juego, allanando el camino en el que se instala la actividad lúdica en la cual el niño considera los aportes de la madre. Retomando el aspecto de la posibilidad de jugar solo en presencia de alguien se destaca la relación que establece Winnicott, D. (1965) con la capacidad para estar solo, esta se basa en experiencias tempranas. Este proceso conducirá a que el juego se constituya en una actividad saludable, creativa y espontánea, planteándose la diferencia con las situaciones en las que la imposición del juego implicará acatamiento, y como consecuencia empobrecimiento subjetivo.

El modelo del docente idealizado

Las prácticas de enseñanza se han analizado por diversos autores (Gimeno, 1994, Carr & Kemmis, 1988, Pozo & Scheuer, 1999) quienes plantean que el docente en tanto productor de sus propias prácticas porta valores, conocimientos y supuestos que pueden ser manifiestos tanto como permanecer ocultos, y que independientemente de estas posibilidades, dichos componentes van a orientar sus posicionamientos educativos. Las experiencias y contenidos que los docentes adquieren en sus recorridos de aprendizaje tanto como estudiantes o en su formación en el área, dirigirán la concepción manifiesta en la transmisión.

La concepción de los procesos de aprendizaje es caracterizada por diferentes teorías de diversos modos. Tanto desde el campo psicológico como desde el pedagógico se han establecido diferencias en los debates sobre el tema. Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2004) llevan adelante una investigación que indaga sobre las conceptualizaciones presentes en los docentes de nivel inicial acerca de los aprendizajes de los niños. En las respuestas de los docentes, se han identificado como un factor interviniente, rasgos ligados a lo socialmente deseable, basados en su saber cotidiano y ligados a la experiencia del trabajo en el aula, se identifica escasa referencia a conceptualizaciones que sustenten sus respuestas y que permitan reflexionar sobre ellas. Perciera que existe una orientación a responder sobre cómo el maestro enseña y no sobre cómo aprende el niño. Los autores mencionados afirman que en las entrevistas los maestros tienden a responder con seguridad, evitan manifestar conflictos en relación con su trabajo docente. Así, ofrece una imagen ideal, pues no exhibe, en sus discursos, quiebres, dudas, preguntas. Responde todo aquello que coincide con las concepciones sociales deseables (Abraham, 1987). Se cuestionan a los niños cuando presentan dificultades para aprender, algo que entorpece la consideración como parte integral del proceso. En este sentido, debe señalarse que los estudios sobre los aprendizajes de los niños, plantean la necesidad de realizar una actualización constante de las perspectivas de observación y análisis, que incluyen fundamentalmente los intereses de los docentes, sus conceptualizaciones y las representaciones que guían su labor diaria. De esta forma, se complejizará la mirada sobre los procesos de enseñar y aprender, así como las interacciones del niño y el docente.

Numerosos autores trabajan esta problemática conceptualizándola como imagen idealizada del docente y proponen abordarla como un problema complejo en el contexto educativo. En ciertos modelos pedagógicos, se tiende a esperar que el maestro sea un modelo de enseñanza. El fenómeno en muchas ocasiones deja de lado la potencialidad del docente, la opción de acudir a sus propias fortalezas y encausar sus debilidades; se evidencian de este modo las confrontaciones sociales con la devaluación de su práctica.

El docente se encuentra en un punto de tensión donde debe transmitir la cultura acorde a un sistema de poder social con la obligación de llevar a cabo una función civilizadora poniendo de manifiesto los contrastes en esa tarea. (Adorno, en Glazman 1986).

Numerosos autores plantean la permanente ambivalencia del docente respecto a su propia actividad, advierten un reconocimiento social de su tarea, pero en forma paralela manifiestan desagrado o desilusión, parte de esta tarea implica la transmisión de concepciones verdidas desde lo familiar y social que ubican al docente en el lugar del ejercicio del súper yo, cómo factor moralizador de los niños, que pueda dar respuestas a las expectativas y conformarse en un modelo que responde a los ideales. "Si bien reconocen que su trabajo les reporta contactos enriquecedores, al mismo tiempo manifiestan su desaliento, el hecho de que no les tengan en 'alta estima' y que por

todas partes encuentran una profunda incompreensión, a pesar del amor que sienten por su trabajo, prevalecen las críticas y el pesimismo sobre su profesión". (Abraham, 1987, p. 12)

Los procesos de enseñanza- aprendizaje conllevan considerar los puntos de inflexión y de quiebre que inevitablemente confrontan e incluyen el criterio de realidad en la propia práctica, con la consecuencia del sentimiento de frustración acaecido.

Observaciones sistematizadas

Se seleccionaron dos viñetas que permitieron identificar la posición que adoptan los docentes en las salas de 3 y 4 años en dos casos. En la primera se trató de un niño que no lograba integrarse y en la segunda de la dificultad de promoción de autonomía de una madre hacia su hija. D., el niño, deambulaba de sala en sala y a manera de intento de calmar su angustia y desagrado, las docentes lo pasaban de brazo en brazo, modalidad de respuesta que no lograba el reposo o la inclusión grupal. En muchas ocasiones manifestaban: "no sabemos qué hacer con él" denotando límites en la posibilidad de constituir ese ámbito en un lugar que aloje al niño y le permita acceder a interacciones con otros.

En una actividad con niños de 3 años, D. no se quiso integrar, fue el único que no se sentó junto a sus compañeros. Si bien sus compañeros intentaban integrarlo, él lloraba y giraba el rostro rechazándolos. Inclusive se observaron algunas conductas disruptivas en relación al juego grupal, el niño irrumpía en la escena llevándose objetos. Si bien no pudo establecer un juego grupal se observó que logró jugar con una estudiante que registraba la actividad, jugó con una abeja de plástico. El niño, sosteniendo la abeja "picaba" a la estudiante en la cabeza, ella se daba vuelta mirándolo y el niño reía; luego ella le decía que cuidara que la abeja no se acercara, y se volvía a repetir la misma secuencia (el pequeño hacía que la abeja la picara nuevamente), D, sonreía, parecía divertirse.

Al hablar sobre este niño con la coordinadora dijo: "esto es normal, D. es así". Cuando S., su madre, se refiere a él dice "tiene problemas, le falta una ficha". La conducta del niño se reiteraba, la madre instaba a las docentes que lo tengan en brazos.

¿Cómo hacer para que este niño pueda salir del lugar de lo malo?

La dificultad en la integración con los pares, visibiliza un funcionamiento vincular a privilegio de uno a uno, modalidad relacional presente en el modelo parental de ese contexto educativo. ¿En los momentos iniciales, este niño habrá contado con presencia, acompañamiento y consuelo que lo signara a desarrollarse y aprender? ¿Se habrán dado las condiciones para mantener una imagen de los cuidados recibidos para acudir a ella en los momentos de frustración o temor?

Cuando el cuidado no se ha dado de manera suficiente, es posible que se manifiesten distintos niveles de dificultades en la integración grupal, algo que prepara para bloqueos en el desarrollo gradual de la capacidad de aprender, identificarse con otros y comprender empáticamente al otro en situaciones de interacción.

El sostén en brazos de las maestras, no generaba el sostén que permitiera pensar en el ámbito escolar como puente entre la familia y la escuela. Un factor condicionante podría ser que la madre trabajaba dentro de la institución y, con una fuerte presencia e incidencia en decisiones en el jardín, lo cual podría relacionarse con el fenómeno de la imagen idealizada en la que el docente se esfuerza por cumplir un encargo social, aspecto que luego puede volverse en contra ya que intenta encarnar un ideal imposible de satisfacer - la demanda del niño y de su madre- lo que se suma a las presiones que se le imponen a su práctica.

Se presenta la segunda viñeta en la cual se observó a una de cua-

tro años y su madre en una actividad conjunta en presencia del docente. La madre decía "así no queda bien" "hacelo prolijo", "ese color no va" "dale así se lo mostramos a la seño", luego sostuvo la mano de su hija, guiándola, para intentar mejorar el dibujo desde su perspectiva.

Se abren interrogantes sobre como facilitar la autonomía en las relaciones intersubjetivas dependientes ¿se habrán facilitado las experiencias tempranas que suponen promover en el niño actividades que son motor del desarrollo y lo ubican en una posición activa frente al cuidador? Los procesos de separación/individuación, pueden ir acompañados en los adultos de sentimientos de angustia o culpa. De este modo, se dificulta el acompañamiento hacia el encuentro de ritmos de tiempo propio y movimientos en el espacio, los que se constituyen en fundamentales a la hora de iniciar los posteriores aprendizajes. De las acciones que propongan los adultos se propiciarán sublimaciones en la medida que ofrezcan al niño posibilidades y no se perturben los procesos por acciones que remiten a las primitivas conflictivas parentales no elaboradas. Cuando el niño explore el ambiente cercano, requerirá de un indispensable cuidado que dará confianza en el momento del reencuentro.

Preguntas abiertas a docentes

A continuación se presenta una selección de preguntas y respuestas que permitieron profundizar aspectos teóricos de relevancia para el estudio.

Pregunta: ¿De qué forma piensa usted que las actividades lúdicas pueden colaborar en el desarrollo de los niños? Respuestas de los docentes de sala de 3 y 4 años:

"Las actividades lúdicas son esenciales para el desarrollo del niño. Mediante las mismas, los niños desarrollan habilidades motrices, capacidades cognitivas, autoestima, relación con sus pares, imaginación, creatividad y conocen el mundo que los rodea." "A través del juego, actividad espontánea de los niños, se exteriorizan miedos, temores, modos de concebir la realidad, al igual que permite ir construyendo la identidad. Asimismo, las propuestas lúdicas se convierten en herramientas fundamentales para la transmisión y adquisición de los saberes."

Se presenta otra pregunta: ¿Qué piensa acerca de la posibilidad de realizar actividades en el aula en las que tengan que jugar padres e hijos? Los docentes respondieron: "Son muy necesarias, sobre todo cuando se necesita reforzar o trabajar el vínculo", "Me parecen muy buenas, siempre es importante incluir a los padres y hacerlos partícipes de la educación de sus hijos.", "Son muy positivas, así crean relación de juego con sus padres", "Es necesario, muchas veces, trabajar con los adultos la cuestión del juego y retrotraerlos a ese niño que guardan para que logren soltarse y entregarse al placer de jugar con sus hijos".

Otra pregunta fue: ¿Qué tipos de juegos le gustaría proponer para los niños y sus padres? Se presentan algunas respuestas: "En la era de la tecnología, trataría de revalorizar los juegos tradicionales y momentos para cuentos." "En nuestra sala la idea es proponer juegos de dramatización, circuitos de arte o de expresión corporal." "Juegos tradicionales de manera tal que se acerque el niño al conocimiento de la cultura y también conocer culturas diferentes", "Juegos en los cuales ambos participen de manera activa, en los cuales se favorezca la creatividad y la imaginación".

Entre lo discursivo y la práctica

Al analizar las respuestas docentes se evidencia un acercamiento a teorías que otorgan relevancia al juego en el desarrollo. Estas consideraciones revelan la función del juego en su vertiente pri-

mordial constitutiva del psiquismo; de esta forma se realza el logro de la autonomía y la confianza en sí mismo y los otros. Ahora bien, al contrastar con las observaciones surgen discordancias entre la comprensión intelectual y la implementación de dispositivos lúdicos como parte de la práctica. Las docentes reactualizan las relaciones que ellas entablaron en la niñez, lo que significa entrar en contacto con angustias y temores, con lo aprendido, pero con la ausencia de preguntas sobre cómo aprende el niño, con qué recursos cuenta y qué tiempos necesita. En múltiples situaciones en las que el niño debía ser calmado, facilitar la separación, o que acepte límites, primaba un modelo compatible con la dependencia. Dicho modelo carecía de recursos para que el niño resuelva solo situaciones con el sostén adecuado.

Frente a la presencia de diferencias entre lo que se dice y lo que se hace, se plantean preguntas: ¿cómo colaborar para repensar la práctica e investigar sobre ella? ¿Cómo conectarse con lo que se tiene y con qué falta para dar lugar a momentos de reflexión y pensamiento que den coherencia a la teoría y la práctica?

En los encuentros con los docentes- otro dispositivo implementado- se escuchó expresar pesares surgidos de tensiones que viven las familias y los niños. Ser testigos de estas tensiones se sumaban a los sentimientos de ser observadas y/o vigiladas por padres y directivos. En el trabajo docente se conjugan ideas de éxitos o fracasos, reales o fantaseados, que van modelando la imagen de sí mismo, lo que incide en el modo de organizar sus prácticas educativas y los modos de concebir tanto el aprendizaje como la relación con los niños.

Conclusión

Los ejes que le dan identidad al juego, son la imaginación, el protagonismo y el aprendizaje de todos los que intervienen. Los protagonistas pueden expresarse, co educarse, recrearse y transformarse a partir de propuestas de juego libre o planificado sobre la base de las necesidades e intereses del grupo destinatario y su contexto.

Se concluye, luego del análisis de las respuestas y observaciones sobre el trabajo docente en el aula, una fuerte incidencia de los modelos escolares idealizados que potencian respuestas socialmente aceptables, las que contrastan con los observables sobre las prácticas hacia el interior del aula.

Se observó como prioritaria la continuidad de un trabajo con los docentes que permita considerar al juego en su potencialidad de creatividad y de autonomía, para de este modo disminuir los lazos de dependencia en edades donde el niño puede realizar acciones de cuidado de sí mismo. Es decir que se planteó un trabajo que incluya y beneficie tanto a niños, padres y docentes para propiciar la constitución de vínculos asimétricos en una ambiente confiable. Se constató que proponer y llevar adelante experiencias que colaboren con la inclusión escolar y la posibilidad de potenciar la capacidad del niño de jugar solo en presencia de alguien, podía colaborar con los procesos de socialización.

Se concluyó que si los propósitos de las propuestas en contextos escolares facilitan relaciones que estimulen la autonomía se promoverán aprendizajes inmediatos y futuros.

Finalmente, se aportó material a la investigación sobre apego y juego, poniendo como tema central las prácticas de los docentes y cómo se articulan con el ingreso del niño en lo social.

La intervención se produce en un marco complejo, con profundas carencias, no obstante, las propuestas de encuentros con los docentes permitió que el grupo progrese en la adquisición de conocimientos que generaron beneficios en la construcción intersubjetiva dentro del medio escolar al que pertenecen. Partiendo de conceptualizaciones que consideran la valoración de los recursos psíquicos

se observó que se realzaron capacidades y se generaron efectos transferenciales que propiciaron un posicionamiento que mejoró la autoestima del docente. En las actividades propuestas la dinámica que se utilizó generó un proceso de reflexión y pensamiento sobre la propia práctica, así como también, efectos terapéuticos al dar lugar a la comunicación de conflictos que se fueron desplegando en el transcurso de todo el proceso. Se constataron cambios en una dimensión subjetiva al promover actualizar situaciones con el objetivo de que adquieran nuevos sentidos, la propuesta se orientó en la línea de un trabajo que contempló la anticipación como recurso. En ese sentido se consideró a los docentes activos, cuyas normas y valores debían ser considerados y respetados, reflexionando sobre lo nocivo de la imposición de modelos que consideren a los sujetos pasivos y dependientes. Poner en diálogo las distintas miradas acerca de las prácticas educativas permitió abrir interrogantes sobre las relaciones intersubjetivas y reflexionar sobre ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Adorno, T. (1986). *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*. En Glazman, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México: El Caba-lito, SEP.
- Ballou, K. J. (2001). *The effects of a drama intervention on communications skills and learning of atrisk sixth grade students*. En *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*
- Carr, W & Kemmins, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión desde la práctica*. Barcelona: Morata.
- Morales Hernández, M. (1998). *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente*. Artículo publicado en la revista *Educación*. Número 7 *Género y Educación*. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirseed.html>
- Pozo, J & Scheuer, N. (1999) *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En J. Pozo y C. Monoreo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.
- Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1969). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Zimmerman, M.; Gerstenhaber, C. (2004). *Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*. En Elichiry, N. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial

CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS EN PRIMER AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

Callieri, Ivanna Gabriela
Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se exponen algunos avances que vamos construyendo en el marco de una investigación denominada “Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria. Valoraciones de los estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy y que se encuentra en pleno proceso de desarrollo. La propuesta de indagación fundamenta su interés en las altas tasas de repitencia y desgranamiento que se producen en el primer año de la escuela secundaria, con las consecuencias en la deserción escolar que ellos acarrea. Los objetivos específicos estudiaran como perciben los adolescentes la forma de relacionarse con los pares, los docentes y el conocimiento. La tarea se desarrollara desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo contando como estrategias de recolección de datos, talleres grupales y entrevistas en profundidad. En esta oportunidad expondremos algunos análisis de las perspectivas de los adolescentes, en base a tres talleres que realizamos con una comisión mixta de estudiantes de primer año, durante el año 2014. En los discursos de los adolescentes participantes, se identificaron diferentes tensiones en los vínculos que van construyendo en la escuela.

Palabras clave

Adolescencia, Vínculos, Primer año, Escuela secundaria

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF LINKS IN FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL. PERSPECTIVE OF A GROUP OF TEENAGERS

In this work we are building some progress in the framework of an investigation called the links in the transition from primary to secondary is exposed. Ratings of the freshmen of a public school in San Salvador de Jujuy, subsidized by the Ministry of Science and Technology of the National University of Jujuy and is in the process of development. The proposed inquiry bases its interest in high rates of repetition and shelling that occur in the first year of high school, with the consequences that they dropout entails. The specific objectives as perceived by adolescents studied how to interact with peers, teachers and knowledge. The task will be developed from a qualitative perspective, with an interpretative approach counting as data collection strategies, group workshops and in-depth interviews. This time we will discuss some approaches we do around three workshops with a mixed commission of freshmen, during 2014, where the speeches of the adolescent participants, different tensions are building links that are identified in the school.

Key words

Teenager, Relations, First year, High school

Introducción

En este trabajo se exponen algunos avances que vamos construyendo en el marco de una investigación denominada “Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria. Valoraciones de los estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy y que se encuentra en pleno proceso de desarrollo.

La propuesta de indagación fundamenta su interés en las altas tasas de repitencia y desgranamiento que se producen en el primer año de la escuela secundaria, con las consecuencias en la deserción escolar que ellos acarrea. Los objetivos específicos estudiaran como perciben los adolescentes la forma de relacionarse con los pares, los docentes y el conocimiento. La tarea se desarrollara desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo contando como estrategias de recolección de datos, talleres grupales y entrevistas en profundidad.

En esta oportunidad expondremos algunos análisis de las perspectivas de los adolescentes, en base a tres talleres que realizamos con una comisión mixta de estudiantes de primer año, durante el año 2014. En los discursos de los adolescentes participantes, se identificaron diferentes tensiones en los vínculos que van construyendo en la escuela. Sobre nuestra perspectiva metodológica Desde el punto de vista metodológico trabajamos desde una perspectiva interpretativa (Arnal: 1992) que parte del supuesto que la realidad además de compleja, histórica, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos propicios para planteamientos interpretativos.

Concebimos a la investigación cualitativa como un proceso dinámico y reflexivo; A partir de este enfoque, se considera significativo estudiar aspectos de la realidad tales como creencias, valores y sentidos que los sujetos le otorguen a sus acciones y que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación con la modalidad que supone un paradigma positivista. En este abordaje cobra interés el uso de métodos cualitativos, donde quien investiga se constituye en el principal instrumento de recolección de información. Tal como lo señalan S. J. Taylor y L. Bogdan (1992) el investigador se aproxima a la visión que tienen los sujetos acerca de su propia historia y de los condicionantes estructurales que, según ellos, las sostienen. Se examina así, el modo en que los actores experimentan el mundo, ya que la realidad que importa es lo que ellos perciben como importante.

Como estrategia de recolección de datos usamos talleres con los cuales buscamos abrir un espacio de confrontación dialéctica, entre lo que siente, piensa y actúa cada uno y lo que sienten, piensan y actúan los otros. Partimos de las opiniones individuales hacia la dimensión social, donde se complejizan y se confrontan las propias perspectivas con las opiniones de los diferentes miembros del grupo. Es en este encuentro en el que esperamos que emerjan las

contradicciones, problematizaremos la realidad. (Rodríguez, M. del C. 2003) Hemos seleccionado este enfoque grupal ya que marca una estructura particular de relaciones que se entrelaza en una red de representaciones. Enrique Pichon Rivière (1993) afirma que un grupo es todo conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna, para realizar una tarea en común, en la que el otro aparece como co-pensante, co-trabajador y co-aliado en el logro de la tarea. Desde esta perspectiva de trabajo, es fundamental el rol del coordinador: escucha, no trasmite; permite que se vehiculice el discurso a través de la palabra. Se corre del lugar del saber legitimado; no dirige, no prescribe. Interroga el conocimiento de sentido común, favoreciendo la precipitación de cadenas asociativas y las múltiples significaciones que sustentan. Durante el año 2014, realizamos tres talleres con 28 estudiantes de un primer año, turno tarde, de una escuela pública de San Salvador de Jujuy.

Como los objetivos que guían nuestra investigación apuntan a conocer los vínculos que estos estudiantes establecen con los pares, los docentes y el conocimiento, propusimos un primer taller en el mes de abril, que se desarrolló de la siguiente manera: En primer lugar se realizó la presentación del equipo y de la actividad, también se implementó una técnica de desformalización; en un segundo momento, los adolescentes trabajaron en grupos de cuatro integrantes, elaborando un afiche, respondiendo a la siguiente consigna: "Dibujar una escena que les haya llamado la atención de la vida cotidiana en la escuela en estos primeros días en el secundario." Queríamos indagar con esta actividad, que aspectos destacaban como novedosos en la nueva escuela y si surgían registros sobre formas particulares de vincularse en este nivel. En un tercer momento, se realizó un plenario donde todos comentaban sus producciones y vivencias.

En el mes de agosto, realizamos un segundo taller donde la actividad se organizó de la siguiente manera: en primer lugar se comentó, a modo de devolución, los datos destacados del taller anterior, luego les propusimos a los estudiantes una actividad individual, que consistía en completar dos viñetas proyectivas, formuladas a modo de los cuadros de historietas, con el siguiente dialogo: En la primera viñeta: "El año que viene voy a entrar a la secundaria y quisiera ir a la escuela Éxodo Jujeño, pero no me decido... vos que estas allí... Me dirías... ¿Por que fue que elegiste ir a esa escuela?" Esperábamos que en sus respuestas enunciaran los aspectos valorados por ellos de la escuela donde asisten. En la segunda viñeta: "Las/os chicas/cos que están en la secundaria me dicen que ahora las amistades son diferentes de cómo era en la primaria... vos que estas en la secundaria ¿Qué pensas de eso?" Esperábamos que en sus comentarios de esta segunda viñeta expliciten sus pareceres acerca de los vínculos que van construyendo con los pares en la escuela secundaria. En el tercer momento, se realizó un plenario donde socializamos sus producciones y vivencias.

En el mes de noviembre realizamos un tercer taller donde después de realizar una síntesis sobre lo que veníamos trabajando, planteamos con la misma modalidad del taller anterior, con la siguiente consigna: "Algunas chicos que ya están en la secundaria, me contaron que les da miedo quedarse de curso ¿Por qué será que eso los asusta? ¿Vos me podrías decir?" A partir de lo trabajado en los tres talleres y luego de analizadas las respuestas a las distintas consignas planteadas, los datos recurrentes y destacados entre los adolescentes del grupo fueron los siguientes: Cambios en las amistades de antes (escuela primaria) y las de ahora; los novios de antes (primaria) y los de ahora (secundaria); Las señas y los profes; Duelos por la escuela primaria: por las señas y las amigas - idealización

del pasado; Doble sentido del crecimiento: "es difícil crecer pero también es lindo"; Temores respecto del futuro: temen quedarse de curso y perder la mitad – temor a perder el amor de los padres; sienten orgullo por asistir a esta escuela : les gusta el uniforme– consideran que se trata de una institución prestigiosa, socialmente reconocida (hay que rendir examen para ingresar a ella); Curiosidad por lo nuevo: los compañeros (chicos) –las netbooks- el buffet ; las "normas" en este nivel. La yuta - trasgresión a la norma; cuestionan que los profes no aplican la norma para todos igual (injusticia)

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, P. (2001) "La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo." Ediciones Universitarias de Valparaíso. de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Aisenson, D. (2006) "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación" en Aisenson, D.; Castorina, J.a.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) "Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional". UBA-NOVEDUC: Buenos Aires.
- Grinberg, L.; Grinberg, R. (1996): "Migración y exilio. Estudio psicoanalítico". Madrid: Biblioteca Nueva.
- Savater, F. (1999) *En Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Avila.
- Tedesco, J. C. (2010) "Educar en la sociedad del conocimiento" Fondo de Cultura Económica Publicación: Buenos Aires.

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE PROYECTO DE VIDA Y EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL EN JÓVENES SIN EXPERIENCIA LABORAL

Canle, Lorena; Vallejos, Lucila
Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación, a partir de la utilización del método cualitativo, se tiene en consideración el análisis del discurso de adolescentes, recolectado a partir de la administración de entrevistas semi-estructuradas, que permiten recuperar las perspectivas de los jóvenes acerca de sus proyectos de vida y posibles formas de inserción laboral, dada la magnitud que ha cobrado dicha temática fundamentalmente en las últimas décadas. Los mismos se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria o polimodal, residentes de CABA o conurbano bonaerense, sin experiencia laboral previa. Se presenta la estructura temática de la entrevista considerando los diversos aspectos tenidos en cuenta referentes al sujeto y su familia de origen, contexto social y comunitario, relación con grupos de pares, con instituciones y organizaciones sociales, como así también a partir de los recursos que crean poseer o no para facilitar sus elecciones de vida y expectativas futuras relacionadas con tal fin. De esta forma se perfiló el actual análisis entendiendo al mismo como un potencial instrumento a través del cual se intentan demarcar las expectativas de los adolescentes, coherencia y consistencia de éstas y posibles obstáculos identificados, mediante la elaboración sintética de la información obtenida.

Palabras clave

Adolescentes, Sin experiencia laboral, Proyecto de vida, Expectativa laboral

ABSTRACT

INSTRUMENT FOR LIFE PROJECT EVALUATION AND EXPECTATIONS OF LABORAL INSERT IN ADOLESCENTS WITHOUT WORK EXPERIENCE
In this research, from using the qualitative method, taking into consideration the adolescent discourse analysis, collected from the administration of semi-structured interviews for retrieving prospects teens about their life plans and possible forms of employment, given the magnitude that has claimed this issue fundamentally in recent decades. They are in the final year of high school, residents of CABA or Greater Buenos Aires, no previous work experience. The thematic structure of the interview is presented according to the various aspects taken into account concerning the subject and his family of origin, social and community context, relative to peer groups, institutions and social organizations, as well as from the resources create possess or to facilitate their life choices and future expectations concerning the purpose. In this way the current analysis understanding it as a potential tool through which you try to demarcate the expectations of adolescents, coherence and consistency of these and possible obstacles identified by the synthetic preparation of the information obtained is outlined.

Key words

Adolescents, No work experience, Life project, Work project

El presente trabajo forma parte del proyecto general trienal de la cátedra de Psicología del Desarrollo de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. El mismo tiene como objetivo general conocer las expectativas de inserción laboral como parte de la organización de los proyectos de vida de los jóvenes de sectores urbanos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y conurbano bonaerense que cursan el último año del ciclo polimodal o escuela secundaria privada o pública. Sus objetivos específicos son:

- Analizar el proyecto de vida de los jóvenes respecto de sus expectativas de inserción laboral
- Analizar los obstáculos que identifican los jóvenes en ese proceso
- Analizar las reivindicaciones que sostienen los jóvenes ante las instituciones estatales para una inserción adecuada en el mercado del trabajo
- Analizar la coherencia y consistencia de las expectativas laborales respecto del proyecto de vida de los jóvenes como configuración general.
- Realizar una elaboración sintética de la información analizada discriminada por género, por establecimiento educativo de procedencia, y por lugar de residencia.

Para acceder a una comprensión del ser humano en sus diversas manifestaciones, en este caso los jóvenes, se considera que es necesario tener en cuenta la estrecha relación que existe entre los procesos de orden social histórico y los procesos individuales, destacando el protagonismo individual en la construcción de la realidad socio cultural y en la elaboración y desarrollo de los proyectos de vida. Desde esta perspectiva se vuelve relevante comprender las oportunidades que los jóvenes pueden tener en función de sus determinantes históricos y culturales para el desarrollo pleno de su inserción en la vida adulta. Asimismo, si bien los jóvenes están determinados por su historia no se niega que ellos son agentes activos que pueden elaborar múltiples respuestas en función de sus expectativas personales (Bruner, 1990, 1994, 1997; Bruner, J y Haste, 1990; Vigotsky, 1991, 1995; Geertz, 1973). Sin embargo, en el contexto actual, se observa una serie de cambios que condicionan la experiencia de ser joven como una mayor permanencia en el sistema educativo, la fragmentación de la experiencia laboral, el aumento del tiempo destinado para lograr la independencia económica, el incremento de la inseguridad general y la postergación de la toma de decisiones autónoma. La combinación de entradas y salidas tanto en el mundo laboral como en el educativo, se vuelve un hecho cotidiano, sin que exista un límite social terminante para esta fase (Sepúlveda, 2006). A partir de los fundamentos explicitados, se elaboró la siguiente hipótesis

Hipótesis de trabajo: la transición de los jóvenes hacia la adultez presenta una diversidad de expresiones que distan de considerarse como un modelo lineal de curso de vida; así la expectativa de inte-

gración social hacia la adultez no es equivalente a la expectativa de integración en el mercado laboral.

Marco de referencia conceptual: El trabajo es una experiencia humana que adopta modalidades específicas en distintas épocas y tipos de sociedades, produciendo nuevas formas de interacción social, de creencias colectivas y de la identidad de personas. Las grandes transformaciones del mundo del trabajo en los últimos años han incidido, en la organización social y la distribución del trabajo como también en las oportunidades que tienen las personas de insertarse en ella. Estas transformaciones que se han dado globalmente en los ámbitos económicos, productivos, culturales y de la organización del trabajo han suscitado serios problemas para la inserción y participación de los jóvenes en la sociedad actual. Antes de la segunda guerra mundial se consideraba que la entrada en el mundo del empleo estaba precedida por la salida del sistema escolar que en gran medida lo garantizaba. En las últimas décadas el ingreso al mundo del trabajo tiende a demorarse, cada vez es más complejo y está amenazado por la precariedad, inestabilidad e inseguridad (Guerra Ramirez, 2005; Salas & Oliveira, 2009; Sepúlveda, 2006). Asimismo se observa (Sepúlveda, 2006) una serie de cambios en la actualidad que tematizan la experiencia de ser joven; estos se refieren a una mayor expectativa de permanencia en el sistema educativo, la fragmentación de la experiencia laboral, el aumento del tiempo destinado para lograr la independencia económica, el incremento de la inseguridad general y la postergación de la toma de decisiones autónomas. Además las entradas y salidas tanto del mundo educativo como del laboral se vuelven un hecho más cotidiano sin que se plantee un límite social para esta fase. Por todo ello el pasaje de la juventud a la vida adulta presenta una diversidad de expresiones que se alejan de una interpretación lineal de curso de vida, en la cual la integración social es equivalente de integración en el mercado laboral.

El conjunto de transformaciones que han acontecido en las últimas décadas en la organización social y del trabajo concita importantes interrogantes acerca de cómo los jóvenes ingresan en la vida adulta, cómo configuran sus identidades, y en especial qué expectativas laborales organizan y cómo generan planes y proyectos para ingresar en el mundo del trabajo. Así este proyecto de investigación se interesa por comprender cómo las personas, y en particular los jóvenes, construyen sentidos de sí mismos y orientan sus acciones en el marco de sus propias experiencias de vida para proyectarse en la vida adulta organizando un proyecto de vida.

El concepto "Proyecto de vida" (D'Angelo Hernández, 2000; Márquez & Sharim, 1999) permite el abordaje de las identidades individuales considerando la diversidad y complejidad de las interacciones entre las organizaciones psicológicas y sociales en una perspectiva holística. El proyecto de vida articula los distintos campos vitales de la persona: programación de tareas-metas-planes-acción social, valores estéticos, sociales, morales, estilos y mecanismos de acción que implican formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo; el proyecto de vida encauza las diferentes áreas de la actividad social de manera flexible y creativa en una perspectiva temporal en la cual se organizan las principales aspiraciones actuales y futuras de la persona. Por ello, el desarrollo integral de la persona no implica sólo la construcción del proyecto de vida sino también el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva respecto de las posibilidades reales de su realización. La construcción del futuro personal abarca todas las esferas de la vida, desde la sentimental-amorosa, la socio-política, la cultura creativa y laboral-profesional. Estos distintos planos o dimensiones de los

proyectos de vida pueden presentarse en oposición, en contradicción y en conflicto afectando la coherencia y consistencia general de los proyectos de vida y la función armónica de su identidad. Las trayectorias laborales, dentro de los proyectos de vida, cumple un rol esencial en la inclusión social y en el pasaje de la adolescencia a la adultez. El trabajo está estrechamente relacionado con la conquista de autonomía, de reconocimiento social, y la realización o las frustraciones personales. Asimismo, las actividades laborales son muchas veces claves para comprender acontecimientos y procesos que ocurren en otras esferas de la vida.

Metodología:

Muestra: no probabilística intencional por conveniencia integrada por jóvenes de género masculino y femenino, en igual proporción, con domicilio en CABA o conurbano bonaerense, en igual proporción, que cursan el último año de escuela secundaria o polimodal, privada o pública, en igual proporción, sin experiencia laboral.

Diseño de estudio: es un estudio cualitativo de análisis del discurso con utilización de entrevistas semi-estructuradas, para explorar las áreas correspondientes al proyecto de vida de los jóvenes, con especial referencia a las expectativas de inserción laboral. Las entrevistas se organizan con preguntas disparadoras pero dejan que la temática sea estructurada por el o la joven. (Banister, Burman, Parker, Taylor, & Tindall, 2004; Bertaux, 1999, 2005; Sautu, 1999, 2003). El análisis de la información se realiza según los procedimientos indicados en la Teoría Fundamentada, *Grounded Theory*, (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; Willig, 2001). La estrategia que se sigue para el análisis de los datos es el método de la comparación constante (Glaser & Strauss, 1967). Para facilitar el análisis de los datos se utiliza la herramienta informática ATLAS/ti, versión WIN 4.2. Se busca otorgar validez y fiabilidad a las decisiones adoptadas en la generación de las categorías de interpretación por medio del acuerdo entre investigadores (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall, 2004).

Construcción de un plan de áreas de exploración: en el presente trabajo se presentan las áreas de exploración que se ha acordado explorar, sus correspondientes preguntas orientadoras, como también se ha incluido un primer ítem que explora los datos socio-demográficos y educativos necesarios para caracterizar la muestra y lograr hacer comparaciones entre varones y mujeres, por lugar de residencia y según escuela proveniente privada o pública con el objetivo de buscar diferencias que puedan enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado sin ánimo de extender las conclusiones más allá de las fronteras de la muestra intencional. La entrevista se realiza con una nota de acuerdo informado. Las áreas son:

1.- Datos socio-demográficos y educativos: Ocupación del padre. Ocupación de la madre. Ocupación de hermanos. Dónde viven. Cantidad de personas que conviven. Cantidad de habitaciones. Nivel educativo del padre. Nivel educativo de la madre. Sexo del entrevistado. Edad del entrevistado. Escuela a la que concurre el entrevistado (privada, parroquial, o pública). Jornada (simple o doble turno). Orientación del estudio (bachiller con orientación, comercial, técnico, etc.). Actividades extracurriculares que realiza.

2.- Interacción con pares (En este ítem se considera importante observar si el joven quiere integrar otros grupos, si está conforme en el grupo del que forma parte o si existe algún conflicto). Preguntas orientadoras: ¿Tenés amigos? ¿Cómo es/son tu/s grupo/s de amigos? ¿Qué críticas harías a tus amigos? ¿Te gustaría conocer

otro tipo de grupos o tener otro tipo amigos? ¿Por qué, cuáles? ¿Se relacionan tus grupos de amigos o se juntan?

3.- Participación en instituciones y organizaciones sociales (En este ítem se considera importante indagar acerca de las posibles organizaciones de las que pueda formar parte el joven (ej.: organizaciones como *Ayudemos a ayudar*, *greenpeace*, religiosas, políticas, otras) Preguntas orientadoras: ¿Participas o colaboras con alguna ONG (organización no gubernamental) o similar? ¿Qué haces ahí, en que consiste tu colaboración/participación?

4.- Identificación de sucesos trascendentes para el sujeto (En este ítem se busca indagar si hubo algún suceso relacionado a las crisis accidentales del sujeto (ej.: mudanza, nacimiento de hermano, divorcios, fallecimiento de algún familiar o amigos, etc. y su impacto vital) Preguntas orientadoras: ¿Recordás algún hecho trascendente en tu vida? (Puede darse un ejemplo si no contesta, tanto negativo como positivo: mudanza o muerte de algún familiar) ¿Cómo te afectó? ¿Qué sentiste?

5.- Actividad del sujeto para la organización de su vida. (Se busca indagar acerca de la organización de la vida cotidiana, capacidad de organización, deseos de cambio) Preguntas orientadoras: ¿Cómo es un día de tu vida, un fin de semana y un día libre? ¿Si pudieras cambiar algo, qué cambiarías? ¿Por qué?

6.- Recursos personales para la realización del proyecto de vida (Se busca indagar acerca de aquello con lo que cuenta el adolescente como recursos personales o de contexto para luego acceder a su proyecto de vida; qué posibilidades tiene para hacer una salida pronta de la adolescencia o no). Preguntas orientadoras: ¿Qué te imaginás haciendo el año que viene? ¿Y en cinco años? ¿Y más? ¿Cuáles son tus expectativas respecto a tu futuro? ¿Cómo decidiste esta elección? ¿Pensás estudiar más adelante? ¿Qué te interesa? ¿Cómo lo harías?

7.- Expectativas respecto de la inserción laboral (En este ítem se busca indagar acerca de la expectativa laboral, formas de inserción, cuál es el sentido del trabajo, otras inquietudes laborales). Preguntas orientadoras: ¿Pensás trabajar más adelante? ¿Cómo creés que podés acceder a ello? ¿Tenés pensada otra alternativa? ¿Por qué querés trabajar? ¿Pensás que te podés insertar fácilmente en el mercado laboral? (si dice si/no, indagar por qué)

8.- Consistencia y coherencia del proyecto de inserción laboral (En este ítem se busca indagar acerca de las posibles dificultades que tenga el joven respecto de la proyección a futuro). Preguntas orientadoras: ¿Creés que hay algún momento ideal para comenzar a trabajar? ¿Aceptarías un empleo que quede lejos de tu casa? (cómo influye la cercanía de la oferta laboral en relación al lugar de residencia) ¿Aceptarías un empleo que no tenga relación con tus gustos o intereses?

9.- Reflexiones respecto de la situación laboral en general (En este ítem se busca indagar acerca del grado de conciencia crítica que tiene el joven respecto de la realidad en la que está inserto y las posibilidades reales respecto de la inserción laboral de los jóvenes). ¿Qué pensás respecto de las posibilidades de trabajo para los jóvenes? ¿Hay diferencias para jóvenes y adultos? ¿Hay diferencias para mujeres y varones? ¿Se te ocurre alguna otra diferencia? ¿Querés hacer algún otro comentario?

Consideraciones finales: en el presente trabajo se presentó el plan de áreas de exploración que se ha consensuado como pertinente para cumplir con los objetivos propuestos. Dicho plan recoge las temáticas relevantes que hacen a la elaboración del proyecto de vida de los jóvenes con especial referencia al proyecto de inserción laboral como un plan de proyección hacia el futuro aunque no sea

el único. El mismo se encuentra en continuidad con la investigación realizada por Sepúlveda (2006) en Chile para jóvenes aunque se ha restringido la participación a jóvenes sin experiencia laboral que cursan el último año de escolaridad secundaria o polimodal. En el estado actual nos encontramos realizando la toma de entrevistas que presentaremos en el próximo congreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Bertaux, D. (1999). "El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades", *Proposiciones* 29, *Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en la ciencias sociales*, Chile, Sur Ediciones, nº 29: 52-74
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos De Vida: Perspectiva Etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bruner, J y Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990/1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- D'Ángelo Hernández, O (1986) *La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social*. *Revista Cubana de Psicología* Vol. 3. N2, 1986
- D'Ángelo Hernández, O (2000) *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. *Revista Cubana de Psicología* Vol. 17. N3, 2000
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic.
- Glaser, G. & Straus (1967). *The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guerra Ramirez, M. I. (2005). *Los jóvenes del siglo XXI, ¿Para qué trabajan?* En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abr-Jun, V. 10, N° 25, pp. 419-449.
- Márquez, F. y D. Sharim, Eds. 1999. "Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en las Ciencias Sociales". *Proposiciones* nº 29. Santiago: SUR.
- Salas, M. & Oliveira, O. (2009). *Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades*. En *Estudios Sociológicos* XXVII: 79, 2009.
- Sautu, R. 1999. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Sautu, R. 2003. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Ediciones Lumiere, Buenos Aires.
- Sepúlveda, L. (2006). *Incertidumbre y Trayectorias Complejas: un estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile*. Publicado como: *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. En Jürgen Weller (ed) CEPAL-GTZ, Bogotá: Mayol.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS.
- Vigotsky, L. (1991). *Obras escogidas*. Madrid: A. Machado Libros.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Philadelphia: Open University Press. Buckingham.

IMPRINTING Y EPISTEMOLOGÍA: HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS

Cirami, Lautaro

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente escrito teórico intenta iluminar cuestiones acerca de la discusión entre innatistas y ambientalistas. Desde el presente artículo se abordará aprendizaje por imprinting para poder poner en juego el concepto de epigénesis. Este es un tipo de aprendizaje específico que se da en periodos críticos muy tempranos y consiste en el desarrollo de un rasgo a partir de la correspondencia de un estímulo proveniente de otro individuo familiar y un programa genético. Surgen preguntas referidas a qué lugar tiene el imprinting en el desarrollo de distintos procesos psicológicos. Así como también las diferencias con otros tipos de aprendizaje similares y la importancia de abordarlo para la psicología. Se arribó a conclusiones que apuntan a sostener la hipótesis de que el bagaje biológico inherente a un individuo es potencial en tanto requiere de interacciones sociales para la génesis y el desarrollo de los procesos psicológicos.

Palabras clave

Imprinting, Aprendizaje, Epistemología

ABSTRACT

IMPRINTING AND EPISTEMOLOGY: UNDERSTANDING THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL PROCESSES

This article tries to illuminate theoretical questions about argument between nativist and environmentalists. This article will address learning by imprinting to work the concept of epigenesis. This is a specific type of learning that occurs in very early critical periods and involves the development of a feature from the correspondence of a stimulus from another individual and family genetic program. Referred questions to arise which place has the imprinting in the development of different psychological processes. As well as differences with other similar types of learning and the importance of addressing for psychology. Conclusions arrived at conclusions that aim to support the hypothesis that the inherent biological baggage to an individual's potential as social interactions required for the genesis and development of the psychological processes.

Key words

Imprinting, Learning, Epistemology

INTRODUCCION

El presente escrito teórico intenta iluminar cuestiones acerca de la discusión entre innatistas y ambientalistas. En esta dirección, se propone una genética en interacción con el ambiente. Más allá de que un rasgo esté "programado" genéticamente, éste se expresará dependiendo del ambiente con el que interactúe el individuo. Desde esta perspectiva se define al ambiente como interacciones con pares, factores ambientales, prácticas, entre otros.

Desde el presente artículo se abordará aprendizaje por imprinting. Este fenómeno resulta de interés en la psicología porque es un aprendizaje específico que puede dar cuenta de una posición epistemológica más allá del reduccionismo innatista o ambientalista.

En esta dirección surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se definen el proceso de imprinting? ¿En qué se diferencian el imprinting y el aprendizaje por imitación? ¿Tiene que ver con procesos biológicos o sociales? ¿O bien puede detectarse en este proceso la idea de interacción entre aspectos biológicos y sociales? ¿Qué importancia tiene el imprinting para la psicología?

En función a estas preguntas, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos a desarrollar:

- 1) Se definirá el concepto de imprinting.
- 2) Se presentarán evidencias empíricas sobre este proceso.
- 3) Se diferenciará del concepto de imitación y condicionamiento.
- 4) Se definirá la importancia del imprinting para la psicología.

Se espera arribar a conclusiones que apunten a sostener la hipótesis de que el bagaje biológico inherente a un individuo es potencial en tanto requiere de interacciones sociales para la génesis y el desarrollo de los procesos psicológicos. El imprinting sería un tipo de aprendizaje que evidencie esta hipótesis.

DESARROLLO

Imprinting: un aprendizaje temprano y social

Sluckin (1975) define al imprinting como determinados vínculos duraderos que desarrolla un individuo con su madre o madre sustituta. Este tipo de aprendizaje se presenta en periodos críticos y es irreversible (Ardila, 1975). Este fenómeno fue estudiado principalmente en aves y algunos mamíferos. Investigaciones en animales señalan que los individuos en situación de imprinting, tienen preferencias por los estímulos familiares (Sluckin, 1975). Desde el presente escrito se propone distinguir un individuo que aprende y una "figura modelo". Los estímulos que intervienen en este proceso requieren cierta particularidad en el vínculo entre estas dos partes. Hess (1973) plantea que el imprinting "es un proceso de aprendizaje genéticamente programado". Como ya se mencionó anteriormente, esto no significa que el individuo traiga el rasgo expresado desde su nacimiento. Sino que el mismo llega al mundo con un bagaje biológico que le permitirá acceder al rasgo en la interacción con otros. Este aprendizaje temprano es muy particular y propone un concepto fronterizo entre el innatismo y el ambientalismo (en sus ex-

presiones extremas). Así se da lugar a poder pensar el poder de la interacción social en el desarrollo de los rasgos de un individuo. Es pertinente rescatar la idea que trae Damasio respecto a las emociones. El autor plantea que más allá de que se piensen las emociones como innatas, no quiere decir que las mismas se desarrollen de modo inmediato (Damasio, 2003).

Salzen (1970) plantea un modelo neural para la explicación del imprinting. Este modelo se sostiene en la idea de que el estímulo se traduce en una representación cortical. Esta nueva información puede o no corresponderse con modelos previos. De corresponderse, el imprinting tiene eficacia, de lo contrario, el estímulo no produce el aprendizaje. Este modelo podría ser útil para explicar la selectividad y preferencia por estímulos familiares.

El imprinting fue estudiado en función a la sexualidad entendiéndolo como un desarrollo muy rápido de una respuesta ante un estímulo (Ardila, 1975). En este sentido, los autores apuntan a pensar al imprinting en función a un período crítico.

Ardila (1975) menciona algunas investigaciones con aves interesantes con aves en donde la preferencia por compañeros sexuales de especie adoptiva es mayor respecto de la propia especie. Este fenómeno ocurre en ocasiones donde los huevos de una especie son colocados en nidos de especies ajenas. Estos individuos se crían con padres de otra especie y desarrollan un canto compuesto características de su propia especie y la especie a la cual está expuesto. El imprinting actuaría en esos primeros momentos en los que el ave nace y se encuentra expuesto a los cantos de su "familia adoptiva". En relación al modelo de Salzen, puede decirse que estos estímulos (cantos) se corresponden con modelos presentes en el ave, más allá de que estos son ajenos a su especie. Al corresponderse se produce un aprendizaje nuevo que no podría darse sin la exposición a dichos estímulos. Lo adaptativo en éste imprinting sexual es que el canto combinado desarrollado, a diferencia del canto de su propia especie, está relacionado con la motivación sexual. Las investigaciones citadas por Ardila (1975) señalan que las hembras prefieren sexualmente a los machos que desarrollan este canto combinado respecto de los que desarrollan el canto de su propia especie.

Respecto de los mamíferos, se pueden mencionar una investigación de Denenberg, Rosenverg, Paschke y Zarrow (1969) en ratones criados por ratas. Los estímulos de la madre (rata) aparecen como moduladores de la conducta de los ratones recién nacidos. Los ratones criados en estas condiciones presentan menos agresividad, y menos actividad en campo abierto. A su vez, prefieren interactuar con ratas en lugar que con ratones. Los autores refieren al imprinting como una variable a tener en cuenta en el desarrollo de dicho comportamiento.

Por último, en primates, puede destacarse la experiencia de Robert A. Hinde. Un primate bebé, para poder expresar el miedo frente a un estímulo amenazador (una serpiente), deberá percibir la expresión de miedo de su madre (Hinde, 1978).

Es pertinente señalar que no hay mucha literatura sobre imprinting en mamíferos, menos aún en primates. Un metaanálisis sobre investigaciones en aprendizaje en español refieren que de sesenta experimentos recopilados hasta el 2005, solo uno refiere a aprendizaje de tipo imprinting (Ardila, Perez-Acosta y Gutierrez, 2005).

¿Qué no es imprinting?: Imprinting, condicionamiento e imitación.

Resulta interesante distinguir al imprinting de otro tipo de aprendizajes con los que puede confundirse usualmente. Desde la teoría del condicionamiento hubo intentos por explicar éste fenómeno. Si bien hay hipótesis de que el imprinting es un modo de condicionamiento (Moltz, 1960; Hoffman & Ratner, 1973; Cit. en Slucking,

1975), no se alinean a la esencia del modelo de dicho aprendizaje. El imprinting no implica asociación de estímulos ni un comportamiento secuencial.

En otra dirección, podría pensarse que el individuo imita comportamientos. Sin embargo, la imitación tiene que ver con aprendizajes mecánicos o intelectuales de diferente complejidad. Por un lado, en primates, puede entenderse la imitación como una suma de aprendizajes por ensayo y error (Mayol, 2014). No obstante, una mirada desde Vigotsky (Mayol, 2014), da lugar a una imitación intelectual en donde el sujeto que imita lo hace a partir de comprender el sentido de la acción que imita.

Por lo tanto, el imprinting no es ni condicionamiento ni imitación. La primera se describe mediante asociación de estímulos. Mientras que la segunda requiere de un aprendizaje mecánico o bien, en humanos, comprensión intelectual. Estas no son características del imprinting. Este tipo de aprendizaje tiene que ver con una correspondencia de un determinado estímulo con rasgos genéticamente programados.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, se puede decir que el imprinting es un fenómeno que evidencia el cruce entre lo biológico y lo social en la génesis de diferentes comportamientos. En éste caso, para la psicología resulta interesante ya que el imprinting es un aprendizaje específico mediado por vínculos sociales. Si bien fue estudiado fundamentalmente en aves y algunos pocos mamíferos, éste fenómeno abre preguntas acerca de aquellos procesos psicológicos que se consideran primarios en los sujetos. El ejemplo más claro es el de las emociones básicas. No obstante, puede pensarse que estas emociones que aparecen tan tempranamente en un sujeto han sido desarrolladas mediante el aprendizaje por imprinting.

¿Por qué el imprinting? Este aprendizaje presenta la interesante característica de la pre-existencia de una "genética programada" biológicamente que requiere de un estímulo social. Es en este sentido en el que se produce un cruce entre biología y los estímulos sociales. Estos estímulos tienen como condición corresponderse con aspectos genéticos, no obstante, esta genética precisa necesariamente del vínculo social para desarrollarse.

En primer lugar, este aprendizaje es esencial en la medida que es muy temprano y requiere de un período crítico muy específico. Además, parecen desarrollar habilidades centrales en la ontogenia de un sujeto, así como también en términos adaptativos para la especie (en este escrito se presentaron ejemplos como el de las aves y primates). En segundo lugar, este aprendizaje se presenta como activo. El sujeto realiza un trabajo de selección del estímulo, así como también un proceso de correspondencia (o no correspondencia) de este estímulo según su biología.

Por lo tanto, desde el presente escrito se propone no dejar de lado la hipótesis del imprinting en humanos para poder explicar el origen y desarrollo de diferentes procesos psicológicos. Resulta interesante ya que abordar el estudio de los procesos psicológicos desde éste lugar, tendrá que ver con una posición epistemológica para entender la actividad psicológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, R. (1975). Imprinting sexual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 7, núm. 2, 1975, pp. 289 - 297, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.
- Ardila, R., Perez-Acosta, A. M., Gutierrez, G. (2005). Psicología del aprendizaje: Investigación básica publicada en revistas iberoamericanas anexadas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 2005, volumen 37, No 3, 595-615
- Mayol, J. (2014). La imitación en Vigotski. En Colombo, M: E. (2014). El problema del aprendizaje en Psicología. Buenos Aires: Educando.
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Cap. 2 y 3 (selección). Barcelona: Crítica.
- Hess, E.H. (1973). Imprinting: Early experience and the developmental psychobiology of attachment, Nueva York: Van Nostrand Reinhold, 1975.
- Hinde, R. A. (1989). Relations between levels of complexity in the behavioral sciences. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 177 (1989), pp. 655-667.
- Salzen E. A. (1962) Imprinting and fear. *Symposia of the Zoological Society of London*, 1962, 8, 199-217.
- Sluckin, W. (1975). Hacia una explicación del Imprinting. *Revista Latinoamericana de Psicología* 1975 Volumen 7 - N9 299-304

LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD EVALUADA A TRAVÉS DEL NEO-PI-R. DIFERENCIAS DE EDAD ENTRE ADULTOS EMERGENTES, ADULTOS JÓVENES Y ADULTOS MAYORES EN UNA MUESTRA ARGENTINA

Facio, Alicia; Prestofelippo, María Eugenia; Sireix, María Cecilia
Asociación de Terapia Cognitiva y Conductual del Litoral. Argentina

RESUMEN

Se aplicó el inventario NEO-PI-R de Costa y McCrae (1994), que evalúa el Modelo de los Cinco Factores del funcionamiento de la personalidad, a una muestra comunitaria de 369 adultos argentinos de Paraná y Santa Fe (49% varones; todos ellos con al menos 12 años de escolaridad), reclutados a través del procedimiento “bola de nieve”. Estaba compuesta por adultos emergentes (51%, 21-29 años), adultos jóvenes (35%, 30-45) y adultos maduros (46-69 años). La estructura factorial y las consistencias internas de factores y facetas eran muy semejantes a las de la muestra normativa estadounidense. Distintos MANOVAs indicaron semejanzas y diferencias con los resultados de la mayoría de los países. Al igual que en ellos, a mayor edad, menor Neuroticismo, Extraversión y Apertura a la Experiencia y mayor Agradabilidad y Conciencia; pero en esta muestra el incremento en Agradabilidad y Conciencia recién se producía a partir de los 46 años y no a partir de los 30. También se examinaron las diferencias de edad en las seis facetas de cada uno de los cinco factores. Se plantearon las limitaciones producto del diseño transversal de esta investigación.

Palabras clave

Personalidad, NEO-PI-R, Adulthood, Desarrollo

ABSTRACT

THE STRUCTURE OF PERSONALITY ASSESSED BY THE NEO-PI-R. AGE DIFFERENCES BETWEEN EMERGING, YOUNG AND OLDER ADULTS IN AN ARGENTINEAN SAMPLE

A community sample of 369 Argentinean adults living in Paraná and Santa Fe (49% male; all of them with at least 12 years of schooling), recruited through the “snowball” procedure, completed Costa & McCrae (1994) NEO-PI-R inventory, that assess the Five-Factor Model of personality functioning. The sample was made up of emerging adults (51%, age 21-29), young adults (35%, age 30-45) and older adults (age 46-69). The factorial structure and internal consistencies of factor and facets were very similar to those of the American normative sample. Several MANOVAs showed similar and different results to those found in most countries. Like in them, Neuroticism, Extraversion and Openness to Experience decreased and Agreeableness and Conscientiousness increased with age. Differently from them, in this sample Agreeableness and Conscientiousness increased only from age 46 onwards instead of age 30 onwards. Age differences in the six facets of each of the five factors were also examined. Limitations due to the transversal design of this research work were analyzed as well.

Key words

Personality, NEO-PI-R, Adulthood, Development

Introducción

El Modelo de los Cinco Factores del funcionamiento de la personalidad, evaluado a través del inventario NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1994), describe cinco grandes dimensiones llamadas Neuroticismo (N) versus Estabilidad Emocional; Extraversión (E) versus Introversión; Apertura (AE) versus Cierre a la Experiencia; Agradabilidad o Amabilidad (A) versus Antagonismo y Conciencia o Responsabilidad (C) versus Desinhibición. Cada uno de estos dominios fueron diferenciados por Costa y McCrae en seis facetas subyacentes.

N se refiere a tener o no la predisposición a experimentar malestar emocional; abarca las facetas depresión, ansiedad, rabia, vergüenza, impulsividad y vulnerabilidad. E alude a la predisposición a experimentar emociones positivas: sociabilidad, calidez, asertividad, nivel de actividad, necesidad de estimulación y capacidad para la alegría. AE evalúa la búsqueda activa de experiencias a las cuales se aprecia como un fin en sí mismo, en las esferas de la fantasía, la estética, los sentimientos, las acciones, las ideas y los valores. A estima el grado de confianza en los otros, sinceridad, altruismo, cooperación, modestia y empatía. C se refiere a sentirse bien preparado para enfrentar la vida; tener propósitos y trabajar arduamente para alcanzarlos; ser moralmente escrupuloso, ordenado, auto-disciplinado y prudente al actuar.

El modelo de los cinco factores, también llamado de “los cinco grandes”, es el que predomina en la psicología de la personalidad contemporánea y extensa evidencia empírica indica que es generalizable a distintas culturas (McCrae y Costa, 1997).

Una notable y vasta literatura empírica avala la utilidad de los cinco factores para predecir un número sustancial de resultados en la vida, tanto positivos como negativos: el bienestar subjetivo, la aceptación social, los conflictos en las relaciones interpersonales, el estatus marital, el éxito académico, la criminalidad, el desempleo, la salud física y mental, la satisfacción laboral y hasta la longevidad, entre otros (Ozer y Benet-Martinez, 2006; Weiss y Costa, 2005).

En la psicología de la personalidad ha existido durante años un debate entre quienes sostenían la inmutabilidad de la misma, especialmente en la adultez (Costa y McCrae, 1997) y quienes afirmaban que los rasgos de la personalidad continuaban desarrollándose a lo largo de la vida (Helson, Kwan, John y Jones, 2002, entre otros). El metaanálisis de estudios longitudinales llevado a cabo por Roberts, Walton y Viechbauer (2006) respaldó la segunda posición: los rasgos de la personalidad muestran un claro cambio normativo, continúan cambiando luego de los 30 años y, en varios casos, lo hacen incluso en la ancianidad. En los Estados Unidos y muchos otros países, aquellos que tienen entre 21 y 30 años puntúan más alto en Neuroticismo, Extraversión y Apertura a la Experiencia y más

bajo en Agradabilidad y Conciencia que los adultos de más edad. De acuerdo con el llamado “principio de la madurez”, parecería que el desarrollo de la personalidad se caracteriza porque la gente se vuelve más dominante en sus interacciones sociales, más agradable, conciente y estable emocionalmente con el paso de los años. En la Argentina el NEO-PI-R ha sido poco investigado, tanto en su estructura factorial, validez de constructo y confiabilidad como en sus resultados normativos según edad, género y otras variables relevantes. Richaud, Lemos y Oros (2001) llevaron a cabo la adaptación argentina del instrumento, forma S, y lo aplicaron a una muestra de 222 sujetos (27% de varones), con un promedio de edad 23,4 años, de las ciudades de Paraná y Libertador San Martín (Entre Ríos). Leibovich de Figueroa y Schmidt (2009) investigaron la forma R de este inventario, en la cual se describe la personalidad desde la perspectiva del otro observador.

Los jóvenes de 18 a 30 años suelen ser descritos en forma negativa en la cultura popular. Inclusive cierta evidencia científica (Twenge, 2014) sugiere que son demasiado centrados en sí mismos y bajos en la dimensión conciencia de la personalidad. Este trabajo intentará explorar si los adultos emergentes argentinos muestran esta misma pauta de menor maduración cuando se los compara transversalmente con adultos jóvenes y adultos de mayor edad. Más allá del interés teórico del tema, conocer las diferencias de edad en la estructura de la personalidad puede ser útil para el trabajo en distintos campos aplicados de la psicología: clínica, educacional, laboral, forense, social, etc.

Metodología

Una muestra comunitaria (N = 369), reclutada a través del procedimiento “bola de nieve”, completó el Inventario Neo de la Personalidad Revisado (NEO-PI-R), forma S (autoinforme), en las ciudades de Paraná y Santa Fe, Argentina. Se utilizó la adaptación del instrumento llevada a cabo por Richaud y otras (2001). Los participantes eran 189 adultos emergentes (de 21 a 29 años), 130 adultos jóvenes (de 30 a 45) y 50 adultos de más edad (46 a 69). Cuarenta y nueve por ciento de ellos eran varones. Todos habían completado al menos 12 años de escolaridad.

El NEO-PI-R mostró en esta muestra argentina una validez factorial muy semejante a la hallada por McCrae y Costa (1997). Las consistencias internas, medidas a través de alfas de Cronbach, fueron también bastante semejantes a las de la muestra normativa estadounidense, ya sea a nivel de los factores (N 0,90; E 0,86; AE 0,85; A 0,87 y C 0,90) o de las facetas. Mientras las alfas de los autores variaban entre 0,58 para la faceta Acciones y 0,81 para Depresión, en la muestra argentina oscilaban entre 0,52 en Acciones hasta 0,79 en Depresión y 0,80 en Confianza.

Se calcularon seis análisis múltiples de la varianza (MANOVAs) para medidas repetidas: uno para comparar a los tres grupos etáreos a través de los cinco factores y otros cinco para compararlos a través de las seis facetas de cada uno de dichos factores, siempre con el género como covariato. Se utilizó el método de los intervalos de confianza del 95% alrededor de la media para sacar conclusiones con respecto a las diferencias entre los grupos.

Resultados

Los perfiles de los adultos emergentes, adultos jóvenes y adultos de mayor edad diferían significativamente en lo que respecta a los cinco factores ($Lambda = 0,85$, $p < 0,001$, *eta parcial al cuadrado* $\eta^2 = 8\%$ para la forma y $F = 3,93$, $p < 0,02$, $\eta^2 = 2\%$ para la altura de los perfiles). Se comprobó que los adultos emergentes puntuaban más alto en Neuroticismo y Extraversión que los adultos

jóvenes y éstos, a su vez, que los adultos mayores. En Apertura a la Experiencia mostraban mayores puntajes que los adultos jóvenes y maduros, quienes no diferían entre sí. En lo que respecta a Agradabilidad y Conciencia, los de 21 a 29 años eran semejantes a los de 30 a 45, mientras que los adultos mayores los superaban en ambas dimensiones.

Se llevaron a cabo análisis de perfiles para explorar las diferencias de edad a nivel de las seis facetas de cada uno de los factores, con el género como covariato.

En el caso del factor Neuroticismo las diferencias asociadas con la edad fueron significativas y de tamaño mediano: $\eta^2 = 4\%$ para la forma y $\eta^2 = 2\%$ para la altura de los perfiles ($Lambda = 0,92$, $p < 0,001$ y $F = 4,58$, $p < 0,01$, respectivamente). Con el método de los intervalos de confianza al 95%, no se encontraron diferencias en las facetas Rabia y Vergüenza, pero los adultos emergentes puntuaban más alto en Ansiedad que los otros dos grupos. Tanto en Depresión como en Impulsividad y Vulnerabilidad los puntajes de los adultos emergentes eran más altos que los de los adultos jóvenes y los de éstos, a su vez, más altos que los de los adultos de más edad. En el caso del factor Extraversión las diferencias asociadas con la edad fueron significativas y de tamaño mediano: $\eta^2 = 6\%$ para la forma y $\eta^2 = 7\%$ para la altura ($Lambda = 0,88$, $p < 0,001$ y $F = 14,60$, $p < 0,001$, respectivamente). No se encontraron diferencias en las facetas Calidez y Actividad. Tanto en Sociabilidad como en Búsqueda de Excitación y Emociones Positivas los puntajes de los adultos emergentes eran mayores que los de los adultos jóvenes y los de éstos, a su vez, que los de los adultos de más edad. Adultos emergentes y jóvenes puntuaban más alto que los adultos mayores en Asertividad.

En el caso del factor Apertura a la Experiencia las diferencias asociadas con la edad fueron significativas y de tamaño mediano: $\eta^2 = 4\%$ para la forma y $\eta^2 = 2\%$ para la altura ($Lambda = 0,92$, $p < 0,001$ y $F = 3,18$, $p < 0,04$, respectivamente). Los adultos emergentes puntuaban más alto en Sentimientos y Valores que los otros dos grupos y en Fantasía tenían mayores puntajes que los adultos jóvenes y éstos, a su vez, que los de 46 años o más. Los adultos emergentes y jóvenes puntuaban más bajo en Estética y más alto en Acciones que los adultos mayores. No se encontraron diferencias en la faceta Ideas.

En lo referente al factor Agradabilidad, las diferencias asociadas con la edad fueron significativas y de tamaño pequeño: $\eta^2 = 3\%$ para la forma y $\eta^2 = 4\%$ para la altura ($Lambda = 0,94$, $p < 0,01$ y $F = 6,61$, $p < 0,01$, respectivamente). Los adultos emergentes puntuaban más alto en Confianza y Franqueza que los adultos jóvenes y éstos, a su vez, que los de 46 años o más. Tanto los adultos emergentes como los jóvenes puntuaban más bajo en Docilidad y Modestia que los adultos mayores. No se encontraron diferencias en las facetas Altruismo y Sensibilidad.

En lo que concierne al factor Conciencia, las diferencias asociadas con la edad fueron significativas y de tamaño pequeño: $\eta^2 = 5\%$ para la altura del perfil ($Lambda = 9,07$, $p < 0,001$). Los adultos emergentes y los adultos jóvenes puntuaban por debajo de los adultos mayores en Competencia, Orden, Motivación de Logro y Autodisciplina. En las facetas Sentido del Deber Moral y Deliberación los adultos emergentes obtenían menores puntajes que los adultos jóvenes y éstos, a su vez, que los adultos mayores.

Conclusiones

Aunque en esta muestra argentina existe considerable continuidad en lo que respecta al nivel de las medias (o estabilidad normativa) de los cinco grandes factores de la personalidad, el cambio también

está presente y el tamaño del efecto es mediano. Las medias de los cinco factores muestran diferencias asociadas a la edad. Las mayores se producen en el factor Extraversión; Neuroticismo y Apertura a la Experiencia las presentan en menor grado y las diferencias más modestas se observan en Agradabilidad y Conciencia.

Los adultos emergentes estaban más predispuestos a experimentar emociones positivas (factor E) que los adultos jóvenes y éstos, a su vez, que los adultos maduros debido, principalmente, a su mayor sociabilidad, necesidad de estimulación y capacidad para la alegría. La misma pauta se observaba con respecto a la predisposición a experimentar malestar emocional (factor N), debido a que los adultos emergentes eran más ansiosos, depresivos, impulsivos y vulnerables. Aunque se carece de datos argentinos, este hallazgo es coincidente con los aportados por las investigaciones epidemiológicas llevadas a cabo en los Estados Unidos (Kessler y Wang, 2008). Dichas investigaciones indican que la prevalencia a 12 meses de cualquier trastorno psiquiátrico es mayor al 40% en la gente de 18 a 29 años, más alta que la correspondiente a cualquier otro rango de edad, especialmente en lo que se refiere a trastornos de ansiedad, del estado de ánimo y del mal uso de sustancias tóxicas. Una mayor emocionalidad, tanto positiva como negativa, parece caracterizar a los veinteañeros e irse atenuando gradualmente con la edad.

Los adultos emergentes parecían ser más abiertos a la experiencia (factor AE), menos convencionales, que los otros dos grupos, debido a su imaginación más activa, mayor atención a los sentimientos, preferencia por la variedad y estar más dispuestos a reexaminar los valores sociales, políticos y religiosos; mostraban, sin embargo, menor sensibilidad estética que los mayores de 45.

Un cuadro interesante se presentaba en cuanto a los cambios asociados a la edad en altruismo y cooperación versus egocentrismo y competitividad (factor A) en las relaciones interpersonales. Aunque los adultos emergentes y los adultos jóvenes parecen ser más francos y confiados en los otros que los adultos mayores, éstos los superarían en docilidad y modestia. Si se analizan conjuntamente los resultados en Extraversión y Agradabilidad, las dimensiones interpersonales de la personalidad, ambas señalan que la agencia predominaría sobre la comunión en los comienzos de la edad adulta, mientras que la comunión sería más fuerte que la agencia en los adultos mayores.

En lo que respecta al autocontrol, en el sentido de planear, organizar y llevar adelante activamente las tareas (factor C), los adultos mayores de 45 se describían como competentes, ordenados, disciplinados, honestos, trabajadores para el logro de sus metas y reflexivos antes de actuar en mayor medida que los adultos emergentes y adultos jóvenes.

Las diferencias asociadas con la edad detectadas en esta muestra argentina son, en general, semejantes a las halladas en los países del primer mundo, donde la emocionalidad, tanto positiva como negativa, y la apertura generalmente declinan y la agradabilidad y la conciencia generalmente se incrementan durante la mayor parte de los años de la adultez. Pero también se aprecian diferencias: los adultos de 30 a 45 años no son ni más concientes ni más agradables que los adultos emergentes. Parecería que el desarrollo en dirección a la madurez estuviera algo demorado en comparación con los resultados de Roberts y Mroczek's (2008) en muestras estadounidenses: entre nosotros, la agradabilidad y la conciencia se incrementan marcadamente recién en aquéllos de 45 o más años. Como la presente investigación no utiliza un diseño longitudinal sino transversal, tiene la importante limitación de no poder desentrañar si las diferencias encontradas se relacionan con la edad o con la pertenencia a distintas cohortes o con que los individuos de cada

franja etárea representaran segmentos de la población no comparables en una serie de variables sociodemográficas. Por ejemplo, la mayor conciencia de aquéllos de 45 o más años ¿se debe a la mayor madurez asociada a la edad? ¿O a que crecieron en una Argentina donde la laboriosidad y el cumplimiento de las obligaciones se enfatizaban en la formación de los jóvenes en mayor medida que en la cohorte nacida a partir de los 60s? ¿O a ambos factores? En los países del primer mundo se encontró que las diferencias de edad en los Cinco Grandes vistas en los estudios transversales eran similares a las trayectorias de edad observadas en los estudios longitudinales (por ejemplo, Lucas y Donnellan, 2011). Se detectaron, también, diferencias debidas a la cohorte: estudios transversales indicaron que las cohortes más recientes son más asertivas, más narcisistas y con mayor cuestionamiento de las normas que las cohortes anteriores (por ejemplo, Twenge, 2014). Es imposible afirmar qué ocurre en nuestro país con respecto a uno y otro punto. Casi no existen investigaciones argentinas de diseño transversal sobre los cambios de la estructura de la personalidad a través del ciclo de la vida; mucho menos investigaciones longitudinales que sigan a distintas cohortes a través del tiempo.

Sería deseable que comenzaran a llevarse a cabo en un futuro próximo, con más razón si se tiene en cuenta la reciente preponderancia de los modelos dimensionales en psicopatología, tales como la dimensión Neuroticismo como objetivo del tratamiento de todos los trastornos emocionales (Barlow, Sauer-Zavala, Carl, Bullis y Ellard, 2014) y el enfoque dimensional de los trastornos de la personalidad como variantes extremas, desadaptadas, del modelo de los cinco factores (Widiger y Presnall, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- Barlow, D. H., Sauer-Zavala, S., Carl, J. R., Bullis, J. R. y Ellard, K. K. (2014). The nature, diagnosis, and treatment of neuroticism: Back to the future. *Clinical Psychological Science*, 2(3), 344-365.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1994). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI), professional manual. Odessa, Florida, Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T y McCrae, R. R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 269-292). San Diego, Academic Press.
- Helson, R., Kwan, V. S. Y., John, O. P. y Jones, C. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 36, 287-306.
- Kessler, RC y Wang, PS. (2008). The descriptive epidemiology of commonly occurring mental disorders in the United States. *Annu Rev Pub Health*; 29, 115-29.
- Leibovich de Figueroa, N. y Schmidt, V (2009). Características de personalidad desde la perspectiva de un otro observador. *Interam. J. Psychol.* 43, no.2.
- Lucas, R. E. y Donnellan, M. B. (2011). Personality development across the life span: Longitudinal analyses with a national sample from Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 847-861.
- McCrae, R. R. y Costa P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509.
- Ozer, D. J. y Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
- Richaud, M.C.; Lemos, V. y Oros, L. (2001) Adaptación Argentina del NEO-PI-R. V Jornadas de Integración Psicológica. 10-12 de octubre. Universidad Adventista del Plata. Libertador San Martín, Entre Ríos.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1.
- Roberts, B. W. y Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, 17(1), 31-35.
- Twenge, J. M. (2014). *Generation Me-Revised and Updated: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before*. Nueva York, Simon y Schuster.
- Weiss, A. y Costa Jr, P. T. (2005). Domain and facet personality predictors of all-cause mortality among Medicare patients aged 65 to 100. *Psychosomatic Medicine*, 67(5), 724-733.
- Widiger, T. A., & Presnall, J. R. (2013). Clinical Application of the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 81(6), 515-527.

LOS JUEGOS TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS. EL CASO DE LOS NIÑOS QUE ASISTEN A LA ESCUELA N° 21 “PEDRO GOYENA” DE PURMAMARCA - QUEBRADA DE HUMAHUACA - PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

Flores, Miriam Andrea; Callieri, Ivanna Gabriela
Ministerio de Salud. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se estudiarán las características de los juegos que practican hoy los niños que asisten a la Escuela N° 21 “Pedro Goyena”, de Purmamarca - Quebrada de Humahuaca - Patrimonio de la Humanidad. Nos planteamos como objetivos conocer que tipos de juegos se practican: tradicionales o no tradicionales, teniendo en cuenta que valoración realizan familiares, docentes y los mismos niños de cada uno de ellos. Tomamos como referencia la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia, desde donde caracterizamos infancia, juegos, derechos y su relación con el desarrollo integral de niños y niñas. El presente trabajo se abordó desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo contando como estrategias de recolección de datos análisis de documentación, cuestionarios, talleres grupales y entrevistas en profundidad. Se analiza cuáles son los principales juegos que practican hoy los niños de Purmamarca, las valoraciones que le atribuyen y que factores influyen o motivan los distintos tipos de juegos.

Palabras clave

Niños /niñas, Actividades lúdicas, Tradicionales no tradicionales

ABSTRACT

TRADITIONAL AND NON-TRADITIONAL GAMES IN 6 TO 12 YEARS. THE CASE OF CHILDREN ATTENDING SCHOOL NO. 21 “PEDRO GOYENA” PURMAMARCA - BROKEN HUMAHUACA - HERITAGE Humahuaca - - Heritage In this paper the characteristics of the games they play today the children who attend School No. 21 “Pedro Goyena” Purmamarca be studied. We set as our objectives to know what types of games are played: traditional or nontraditional, considering that valuation performed relatives, teachers and children themselves to each. We take as reference the International Convention on the Rights of the Child, where we characterize childhood games rights and their relation to the overall development of children. This work was approached from a qualitative perspective, with an interpretative approach counting as data collection strategies document analysis, questionnaires, interviews and group workshops in depth. It analyzes which are the main games that children practiced today Purmamarca, valuations assigned to it and what factors influence or motivate different types of games.

Key words

Children / girls, Recreational activities, Traditional nontraditional

OBJETIVO GENERAL.

Construir conocimiento sobre los juegos que se promueven entre los niños y niñas de la Escuela N° 21 “Pedro Goyena”, de la localidad de Purmamarca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Conocer qué juegos tradicionales se promueven entre los niños de la comunidad de la Escuela N° 21 “Pedro Goyena”, de la localidad de Purmamarca.

Indagar qué juegos no tradicionales se promueven entre los niños de la comunidad de la Escuela N° 21 “Pedro Goyena”, de la localidad de Purmamarca.

Analizar que valoraciones tienen de los juegos tradicionales y no tradicionales los niños, los familiares y los docentes de la Escuela N° 21 “Pedro Goyena”, de la localidad de Purmamarca.

MARCO TEÓRICO GENERAL Y ESPECÍFICO.

La niñez

En este apartado realizaremos desarrollaremos la perspectiva desde la cual nos posicionamos en cuanto al alcance del término niñez, el juego de los niños y niñas y su relación con el desarrollo infantil. Sin embargo diversos autores, entre ellos Aries, P.(1987), Demaouise, L.I.(1991) por señalar a clásicos en el tema, expresan que existe una concepción de infancia en la actualidad colectivamente compartida: la del niño como un ser frágil inocente y que requiere cuidados por parte del adulto. Sin embargo, como estos mismos autores se han encargado de demostrar, esta concepción se construyendo con el tiempo y la visión sobre niños y niñas no fue siempre así; es decir que las concepciones sobre niñez se modifican según el contexto social e histórico.

A los efectos de delimitar el alcance del concepto niñez en nuestro trabajo tomaremos como fundamento a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989) se considera - en su artículo 1° - a un niño o niña al ser humano menor de 18 años, a menos que bajo la ley aplicable la mayoría de edad se otorgue antes. Esta convención tomo como referencia a la llamada “Doctrina de Protección Integral”, que reconoce según Lugo Laguna, E.(2013)en este rango a todos los menores de 18 años como sujetos plenos de derechos. Es de señalar que según Cohen, R. (2000) y Rabanales Garcia, M. (2000) a partir de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, las necesidades de los niños comenzaron ser tenidas en cuenta como derechos; siguiendo a Jiménez Garcia, J.F. (2001) que en esta convención se hace énfasis en los derechos de los niños teniendo por objeto la protección integral del ser humano desde su

nacimiento hasta que alcanza la mayoría de edad y busca favorecer en la medida de lo posible el mejor desarrollo de su personalidad para integrarlo a la convivencia social cuando llegue a su plena capacidad, “en las mejores y más favorables condiciones físicas, intelectuales y morales”.

Los juegos de los niños y niñas

Seguendo a Lugo Laguna, E.(2013) podemos definir el juego como: “Todas aquellas actividades independientes que los niños adoptan por elección como una manera disfrutable e interesante de comportamiento, más allá de las demandas impuestas por los adultos en casa, familia y escuela.”

Según este autor, los niños y niñas dedican alrededor de 15 horas de juego al día hasta los 6 años. El juego es la experiencia en que los niños rehacen su conocimiento y su vida afectiva y social. Según este mismo autor, el juego proporciona las bases para una vida sana además de ser una manera vigorosa y satisfactoria de vivir y permite al observador analizar su personalidad y madurez y adecuación social.

Lugo Laguna, E.(2013) en coincidencia con autores clásicos como Piaget, Vygotsky, Freud, señala que el juego es una actividad espontánea y libre. No tiene interés material, es decir, se juega solo por jugar. Por lo que el juego es voluntario, disfrutable y motivado intrínsecamente es decir, que se auto-promueve, aun cuando los motivos para realizarlo son la curiosidad, el dominio de habilidad, afiliación, u otro., siendo un espacio liberador.

Se desarrolla con orden y tiene límites que la propia trama establece, o sea, que se desarrolla con reglas explícitas e implícitas. Es un sistema auto organizado, cuando los niños interactúan con otros influyen recíprocamente su desarrollo y así se crean nuevas versiones del sistema.

El desarrollo del juego puede ser **individual o social**. En lo individual se constituye en una experiencia privada. En lo social puede ser paralelo que es cuando el niño juega solo pero al lado de otros niños; comparte espacio físico y objetos de recreación pero no hay interacción social. También puede ser asociativo que es cuando los niños comparten una misma actividad pero sus actuaciones son independientes. Finalmente, puede ser juego cooperativo que es el resultado de la socialización.

Se expresa en un tiempo y en un espacio, y es episódico con metas que cambian y emergen espontáneamente. Es activo pues los niños hacen cosas, incluyendo imaginar, es decir, que demanda la participación activa del jugador. En función de todo ello, el juego resulta significativo ya que conecta o relaciona experiencias.

Juegos infantiles tradicionales no tradicionales

Seguendo a Moreno, J.(2002) consideramos como juegos tradicionales a los juegos que **expresan una continuidad histórica**, se relacionan con actividades de los adultos y en algunos casos son antiquísimos como las rondas que representan ritos religiosos como las rondas, o algunos juegos grupales reglados que reproducen enfrentamientos bélicos; otros representan las actividades que realizan los adultos contemporáneos de los niños

Estos juegos, acompañados en muchos casos de cantos, se transmiten de generación en generación. Suelen utilizar como principal recurso el propio cuerpo y eventualmente elementos fácilmente obtenibles de la naturaleza o ámbito cotidiano y bien resultan fácilmente sustituibles por otros elementos. Su objetivo puede ser variable y pueden ser tanto individuales como colectivos; aunque lo más habitual es que se trate de juegos basados en la interacción entre dos o más jugadores, muy a menudo reproduciendo roles

con mayor o menor grado de fantasía. Generalmente tienen reglas sencillas. La mayor parte tienen algún grado de competitividad o colaboración, y muy a menudo de ambas. A pesar de que tradicionalmente se les ha considerado **pueriles**, suponen un grado de abstracción que no tiene nada de trivial.

Este mismo autor señala por otro parte que los juegos infantiles de hoy a los que llamamos “no tradicionales”, implican una ruptura con el pasado cultural, no se producen por transmisión intergeneracional, no reproducen el pasado sino reproducen el futuro, y están fuertemente influidos por el mercado de consumo. Se trataría de juegos que requieren la intervención de juguetes con sofisticadas tecnologías y que representan un “salto al futuro”

La evolución del juego infantil

Si bien a los efectos de este trabajo interesa profundizar los juegos que practican los niños que asisten a la escolaridad primaria -entre seis años y doce años aproximadamente, a los fines de comprender esto como un proceso complejo, tomaremos los desarrollos de Raznoszczyk de Schejtman, C. (1999) quien tomando los aportes de diversos autores como Piaget, Vygotsy, Freud, - entre otros -del campo de la Psicología, caracteriza la evolución del juego infantil desde el nacimiento, describiendo diferentes etapas.

Una primera etapa que va desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente, donde el juego es funcional, de ejercicios y se basa en la ejercitación de la motricidad y en situaciones placenteras para el bebé. Esta actividad resulta la base para su desarrollo cognitivo.

Una segunda etapa que va entre los dos y seis o siete años aproximadamente que se caracteriza por el juego simbólico y que constituye, según la autora, el juego por excelencia. Este juego lleva a imitar las acciones que realizan los adultos y otros niños como una forma de conocer y adaptarse al mundo que los rodea; también permite al niño elaborar situaciones conflictivas o traumáticas al cambiar en el juego situaciones o roles que en la realidad que le resulte dolorosas.

Una tercer etapa, que transcurre entre los 6 y 12 años aproximadamente donde el niño comienza a practicar con mayor interés juegos grupales y con reglas de construcción colectiva. Este tipo de juegos permite aceptar paulatinamente normas éticas y morales universales. Señala la autora que los juegos basados en reglamentos permiten desarrollar la competitividad, respetando las diferencias, buscando superación y tolerando la frustración.

La ejercitación de juegos con pares permite al niño evaluar sus talentos y desarrollarlos según sus inquietudes. Proponerse desafíos y desarrollar la capacidad de tolerar y superar frustraciones frente a iguales, fortalece la conciencia de sí frente al éxito y al fracaso

El derecho al juego y cambios en las formas de vida

En esta perspectiva siguiendo a Lugo Laguna, E.(2013) resaltamos el derecho al descanso, esparcimiento, juego y actividades recreativas que hace a nuestro interés investigativo. Señala que para el niño lo más importante de su vida es el juego, y esta es la actividad que da sentido a todo lo que emprende. Por esa razón, el juego ha sido reconocido como el factor de mayor influencia y valor para lograr su desarrollo integral.

Cabe destacar que la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, en su artículo 31, establece que los Estados reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad así como a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Por su parte, autores como Moreno, J.(2002), Volnovich, J.C.(1999),

Carli, S.(2005), ente otros señalan que, a raíz de las modificaciones devenida en la sociedad, especialmente a partir de la década del noventa, cuando se incrementó la influencia de los medios de comunicación masiva en la vida cotidiana familiar, la presencia de la televisión, los videojuegos y las redes sociales han modificado en diferente grado los modos de relacionarse y socializar de los niños, además de promover nuevas pautas de consumo.

Estos autores señalan que las sociedades actuales han otorgado a los niños y niñas un importante poder de decisión en relación a los objetos que consumen. Siguiendo a Lugo Laguna, E.(2013) esto podría llevar a una mercantilización del juego y se usa como una estrategia para comercializar productos y servicios y no para aportar positivamente al desarrollo infantil.

Autores clásicos del campo de la Psicología Infantil, como Piaget, Vigotzky, resaltan la importancia del juego interactivo con pares para el desarrollo cognitivo y afectivo de los sujetos. A su vez, Casas, F. (1998) expresa que en este proceso, el individuo desarrolla sus pautas específicas de conducta y experiencias socialmente relevantes mediante transacciones e interacciones con otras personas y sus personalidades. En el proceso adquieren las estructuras cognitivas, se realiza el entrenamiento del control de los impulsos y se adquieren determinados tipos de respuestas afectivas a los estímulos interpersonales. Asimismo, se internalizan las normas y valores de otros como propios y se realiza la sustitución de un control del comportamiento externo por un control interno.

Por último, siguiendo a Maite Garaigordobil, M.(2007) señala que el juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del ser humano en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

Estructuralmente el juego está estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional.

METODOLOGIA

Desde el punto de vista metodológico trabajaremos a partir de la perspectiva interpretativa (Arnal:1992) que parte del supuesto que la realidad además de compleja, histórica, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos propicios para planteamientos interpretativos. Consecuentemente con nuestro objetivo acerca de conocer cuales con las actividades lúdicas y culturales que se promueven entre los niños de la comunidad de la escuela Nº 21 Pedro Goyena, trabajaremos con un diseño flexible.

Concebimos a la investigación cualitativa como un proceso dinámico y reflexivo; en tal sentido el presente diseño constituye un lineamiento general factible de modificaciones si los caminos investigativos así lo demandaran.

A partir de este enfoque, se considera significativo estudiar aspectos de la realidad tales como creencias, valores y sentidos que los sujetos le otorgan a sus acciones y que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación con la modalidad que supone un paradigma positivista.

En este abordaje cobra interés el uso de métodos cualitativos, donde quien investiga se constituye en el principal instrumento de recolección de información. Tal como lo señalan S. J. Taylor y L. Bogdan (1992) el investigador se aproxima a la visión que tienen

los sujetos acerca de su propia historia y de los condicionantes estructurales que, según ellos, las sostienen. Se examina así, el modo en que los actores experimentan el mundo, ya que la realidad que importa es lo que ellos perciben como importante.

Irene Vasilachis (1992) profundiza este concepto afirmando que la orientación cualitativa aporta datos muy ricos a la investigación, dado que conserva el lenguaje original de los actores sociales, indaga las definiciones de las situaciones, tal como la comprenden los involucrados. Por ende, esta metodología permite la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, donde el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento.

Stake (2005) agrega que trabajar desde esta posición requiere dejar en suspenso las propias valoraciones y percepciones y trata de comprender a las personas desde su propio marco de referencia, con el fin de realizar una lectura de la realidad tal como la experimentan los otros, destacando el aspecto humano de la vida social, reconociendo las realidades que afrontan los actores en toda su singularidad y complejidad. Se reafirma así, que los significados son una construcción práctica y peculiar para cada actor social.

Desde esta perspectiva la relación investigador- investigado (sujeto/objeto del conocimiento) puede caracterizarse como de interrelación mutua, con una fuerte implicación del investigador. Así, en el proceso de interacción, "... *el investigado va resignificando sus propias experiencias desde una mirada del "presente" orientada por el interés del investigador, quien a su vez resignifica sus marcos teóricos de interpretación...*" (Moons, 1997).

En función de su factibilidad y adecuación al objeto de estudio analizaremos diferentes fuentes documentales, realizaremos talleres y entrevistas en profundidad. Por tratarse de un diseño flexible, las técnicas podrán ser modificadas, readecuadas o se implementarán otras no previstas en este momento en caso de ser necesario.

RESULTADOS

El presente trabajo es un avance de la investigación, el mismo se realiza con el financiamiento de las "Becas Alvarado 2014", auspiciado por el Ministerio de Salud de la Provincia de Jujuy - Argentina. El juego es la principal actividad del niño. Es la vía regia para elaborar y expresar los sentimientos y desarrollar todo tipo de competencias intelectuales, sociales y morales.

La concepción que tienen los docentes de la Escuela Nº 21 Pedro Goyena respecto al juego de los niños, se relaciona con cinco aspectos fundamentales. *El juego en el sentido de lo que representa para todo ser humano*, considerado como actividad lúdica inherente al ser humano y que está presente en toda la existencia. *El juego como un espacio de recreación*, en el cual la actividad es placentera, se descarga energía y en donde se comparte un fin determinado. *El juego como espacio de aprendizaje*, porque despierta la curiosidad, la creatividad, la atención, la motivación, es el punto de partida de todo aprendizaje y experiencia de vida. *El juego como espacio de socialización* porque comparten, conocen al otro y ayuda a incorporar normas. *El juego promueve el autocuidado y el autoestima*, porque se conocen el cuerpo, se cuidan y se valoran.

Los juegos en la comunidad de Purmamarca se han modificado según comentan los docentes y los padres de los alumnos. Las nuevas actividades laborales, la falta de tiempo por parte de los padres para dedicarse a la recreación de los niños, hicieron que se incorporen nuevas modalidades de juegos.

Los juegos infantiles de la comunidad de Purmamarca, se caracterizan por estar vinculados principalmente con la tecnología, tal como lo denominan los padres de los niños. Se juega con el celular, la computadora, juegos desde la red de internet en el ciber y des-

tinan tiempo también para ver televisión. Otros de los juegos se relacionan con los juguetes, en el que despliegan todo tipo de roles sociales, ser padres, ser vendedores, ser policía.

Los juegos tradicionales son descritos por los padres como juegos que tenían mucha creatividad y se compartían en grupo. La inexistencia de juguetes motivaba a los niños a construir o imaginar un "como si" fuera una muñeca o una pelota por ejemplo. La payana, la rayuela, rodeo de animales, la piyadita y el elástico son algunos de los juegos más recordados por su infancia, todos se caracterizan por involucrar la actividad física.

Jugar a la piyadita es uno de los juegos que aún se conserva, y que involucra la actividad física y el compartir con los pares.

Es posible pensar que uno de los principales factores que ha influido en la práctica de nuevas modalidades de juego, se relaciona con la influencia de la globalización, ya que en la mayoría de los casos, acceden a la tecnología por medio de los celulares, internet, antena satelital, en la que se incorporan por imitación juegos digitales.

El mayor acceso a la actividad laboral, debido a la gran demanda turística de la zona, ha influenciado en la dinámica de la vida de los pobladores, puesto que el tiempo dedicado al trabajo es mayor y tal como expresan los padres, el tiempo destinado es mínimo a la recreación con sus hijos.

El preguntarse de qué manera se puede contribuir a la recreación de los niños y promover algunos de los juegos tradicionales muy valorados por los adultos, por el aporte integral que hace en el desarrollo del niño, sin dejar de lado la tecnología, es una manera de iniciar un nuevo camino para contribuir a los derechos del niño y promover la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, P. (1987) "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen." Taurus: Madrid.
- Casas, F. (1998). "Infancia: Perspectivas psicosociales". Paidós: Barcelona.
- Cohen, R. (2000) "Infancia y legislación. Hacia leyes mexicanas acordes con la convención sobre los derechos de la niñez", en Corona Caraveo, Y.(comp.) Infancia legislación y política UAM: México.
- Demaue, Ll. (1991) "Historia de la infancia". Alianza: Madrid.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2007) "Intervención Psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los Programas JUEGO" en Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: "Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar"- Bilbao - País Vasco.
- Jiemenez Garcia, J.F. (2001) "Derechos de los niños". UNAM: México.
- Lugo Laguna, E. (2013) "Derechos de los niños y espacios jugables. Reconceptualización del juego y del niño como una definición de un nuevo paradigma de espacios abiertos a escala vecinal par a la ciudad de Puebla. UNICEF.
- Moreno, J. (2002) "Ser humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza" Libros del Zorzal: Buenos Aires.
- Rabanales Garcia, M. (2000) "El sentido real de la convención de los derechos de la niñez" en Corona Caraveo, Y. (comp.) "Infancia legislación y política" UAM: México.
- Argiñena, J.M.B. & Txokoa, H.M. (2006) "Iniciación a la música en la cultura popular" los instrumentos de uso infantil en la educación musical". Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 3(006).
- Rodríguez, C.M.T. (2013). Trabajo Fin de Grado. el juego tradicional como contenido y como herramienta didáctica en educación primaria", Universidad de la rioja España.
- R. de Schejtman, C. (1999) "Los juegos del niño en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del psiquismo". Ficha de cátedra Psicología Evolutiva I - Facultad de Psicología - UBA: Buenos Aires.
- Volnovich, J.C.(1999) "El siglo del siglo del niño". Lumen: Buenos Aires.

“LO MÍO ES MÍO, Y LO TUYO ES MÍO TAMBIÉN” ESTUDIO DE CASO DE LA PSICOGÉNESIS DE LA NOCIÓN DE PROPIEDAD

Lo Feudo, Yanina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en la tradición iniciada por el Prof. Juan Samaja en relación a la “experiencia jurídica infantil”. Actualmente se encuentra en una etapa de análisis del papel de que cumplen el contexto familiar y escolar, en el desarrollo progresivo de los reconocimientos posesorios en niños pequeños. En esta oportunidad se describen algunos resultados provenientes del estudio de una niña ingresante al nivel inicial. Los datos son el resultado de observaciones en el contexto familiar y entrevistas a la madre. Se ha conseguido caracterizar un momento del desarrollo psicogenético de la noción de propiedad. En el niño, se constata una relación de ocupación de los objetos donde el deseo prima por sobre la norma de propiedad. Las intervenciones de las agencias socializadoras en respuesta al accionar a-jurídico de la niña, suelen centrarse en la posible afectación del vínculo afectivo y omiten la explicitación de la norma en juego, fomentando la heteronomía moral. Por lo tanto, el pasaje desde la ocupación como relación con el objeto, a la propiedad, estaría jalonado fundamentalmente por el acceso a otros contextos normativos como el escolar.

Palabras clave

Psicogénesis, Propiedad, Normas, Contexto familiar

ABSTRACT

“MINE IS MINE, AND YOURS, IS MINE TOO” PSYCHOGENESIS OF PROPERTY. A CASE STUDY

The present paper is registered into the tradition initiated by the Prof. Juan Samaja in relation to the “children’s judicial experience”. Actually, it is in an analysis stage of the paper that the family and scholar contexts fulfil in the progressive development of the possessory acknowledgements in young children. On this occasion, some results derived from the study of a child entering kindergarten are being described. The data is the result from observations in the family context and interviews to the child’s mother. A characterization of a moment in the psychogenetical development of the notion of property was achieved. On the child is noted a relation of occupation of the objects, where the desire overcomes the property regulation. The interventions of the socializing agencies, in response to the non-judicial acting of the child, are mostly centered in the possible affectation of the affective bond and omit the explanation of the game regulation, promoting the moral heteronomy. Therefore, the passage from the occupation as a relation with the object, to the property, would be marked fundamentally by the access to other regulatory contexts, such as the scholar one.

Key words

Psychogenesis, Property, Regulations, Familiar context

El presente trabajo se inscribe en el marco del actual proyecto UBA-CyT “Construcción de lo “mío” y lo “tuyo”: análisis de los reconocimientos sobre derechos reales en niños/as pequeños” (2014-2017) dirigido por Roxana Ynoub.

El proyecto se centra en un aspecto de la “experiencia jurídica infantil” (Samaja, 2000), entendida como la experiencia del niño en la participación en diferentes entornos normativos. El hogar, la escuela, son distintos contextos institucionales en los cuales las relaciones entre sus agentes, el niño y los objetos se organizan en relación a normas. Las relaciones entre niño y objeto van más allá de la relación física con los objetos tal como la caracteriza psicogenéticamente la psicología piagetiana. Es posible describir la progresiva construcción de relaciones de tipo social con los objetos-apropiación, préstamo, intercambio- las cuales son viables gracias a la existencia de un contexto normativo y agencias socializadoras dentro del mismo. El contexto institucional conforma un sistema jurídicamente (Samaja, 1998) en donde las relaciones con los objetos que pueden calificarse de jurídicas. Es por ello que se recurre a las categorías del derecho real, las cuales fueron adaptadas para que sirvieran a los fines de la descripción psicogenética.

En los distintos contextos institucionales (hogar, escuela) existiría un funcionamiento diferencial del aparato normativo en que se sustentan las relaciones de propiedad y la circulación de objetos, lo cual trae consecuencias a nivel individual en el desarrollo de estas nociones en los niños. En el presente trabajo se busca caracterizar un momento de la psicogénesis de los *reconocimientos posesorios* sobre objetos de distinta índole - propios y ajenos- en una niña que transita la etapa de ingreso a la escolaridad inicial. Además, se caracterizarán algunas intervenciones de las agencias socializadoras del contexto familiar que contribuyen a dicho proceso.

Acerca del abordaje metodológico:

El presente trabajo se basa en el seguimiento de una niña de dos años y siete meses en el contexto familiar, en el período anterior al ingreso a la escolaridad inicial y durante el período de adaptación. Se registran indirectamente episodios en relación al cambio que supone dicho ingreso. El estudio es de tipo descriptivo-exploratorio y el abordaje, es intensivo y longitudinal-prospectivo.

Se siguen dos estrategias complementarias con el fin de triangular la información relevada. Un enfoque etnográfico en base a técnicas de observación participante y no participante; y un relevamiento a través de entrevistas a la madre.

Análisis y presentación de resultados:

Se analizaron las conductas de la niña referidas a los reconocimientos posesorios según si estos son propios o ajenos, y las verbalizaciones y conductas asociadas a dichas categorías. Asimismo, se analizaron las intervenciones de la madre, en tanto agencia socializadora plenamente inserta en el entramado normativo de los

objetos del hogar, específicamente sus intervenciones en conflictos por objetos.

a. Reconocimientos posesorios:

Mediante el estudio de las distintas formas que adquieren los reconocimientos posesorios en la niña, se pretende indagar acerca de cómo sus conductas se integran en mayor o menor medida con las normas de propiedad del entorno familiar en este momento de su desarrollo.

En palabras de la madre, la niña reconocería la existencia de una variedad de objetos, los cuales podría emparejar con sus respectivos propietarios. La madre es capaz de relatar episodios donde la niña *nombra* la pertenencia de distintos objetos a diferentes miembros de la familia. Ella se constituye a su turno en poseedora de diversos objetos de uso personal- utensilios para la mesa, ropa, juguetes. El vocablo “mío” acompaña la mayoría de las manifestaciones verbales asociadas a la posesión de dichos objetos. Sin embargo, ¿Es suficiente este reconocimiento verbal para asegurar que la niña comprende en todas sus consecuencias las obligaciones y derechos asociados a la propiedad de un objeto en este contexto? Roxana Ynoub (2004) realiza una revisión de las categorías del derecho real, y plantea una relación progresiva desde la ocupación, la cual implicaría una forma a-jurídica de proceder, hasta la propiedad en sentido pleno. En la complejización de las relaciones posesorias vemos conservadas, superadas y suprimidas las formas más simples, y este pasaje depende fundamentalmente de los diferentes entornos en donde se desarrollan formas de la propiedad. El dominio o propiedad se concibe como la forma más acabada de la apropiación: se define como el derecho de usar, disfrutar y disponer de las cosas, identificándose a la completa potestad sobre una cosa.

En el caso que se trata, el uso de la palabra “mío” no está siempre acompañado de una relación de dominio en sentido estricto. De hecho, se la emplea para denominar objetos sobre los cuales la niña no tiene en absoluto una relación de potestad. Por ejemplo, una mochila perteneciente a otra niña es nombrada como “mía”. Frente a la intervención de la madre (No, es de X), se genera un conflicto, y la insistencia de la niña en su posición inicial. Podríamos conjeturar que la palabra refiere a un deseo de apropiación, sin que de ello podamos decir si la niña comprende o no las relaciones normativas que rigen la propiedad.

Sin embargo, también se observa como la niña emplea de manera adecuada el lexema convencional para designar la propiedad: *Nombra* como suyos objetos cuya pertenencia le ha sido efectivamente asignada. Aunque el nombrar adecuadamente la pertenencia implique un paso necesario en el reconocimiento de la norma no es suficiente para postular una participación plena en el formato jurídico, lo cual requiere observar el comportamiento de la niña en situación. Resulta común, que la niña se apropie de objetos que se encuentran a su alcance, y que evidentemente resultan de su interés, pero que no son de su propiedad. Este tipo de conductas han sido investigadas anteriormente en el contexto del nivel inicial. (Gomez, V. Pizzano, A. 2001) En ambos casos, las relaciones con los objetos se basan en la *ocupación*, es decir en el establecimiento de una relación de tipo corporal con la cosa, que desconoce la voluntad ajena. En los dos contextos, se registra la plena vigencia de una norma infantil: “El deseo del objeto funda el derecho a su uso.” (Gomez, V. Pizzano, A. 2001)

Por su parte, Bruner (1983) describe ya en niños de ocho meses, conductas de petición de objetos dirigidas al adulto, justamente cuando éste se encuentra en posesión del objeto. En sus palabras, “el niño, aún en este período más temprano, reconoce la petición

como una forma de cambiar la posesión por medios indirectos”. Es decir, en períodos tempranos, el pedido sería una forma de obtener la tenencia de un objeto, lo cual implica el reconocimiento del otro como aquel que se encuentra en la posición de darlo, en principio porque lo está ocupando en un momento.

La niña que estudiamos, es capaz de utilizar en ciertas ocasiones, fórmulas socialmente convencionales para llevar a cabo el pedido del préstamo de un objeto. Estas asumen la forma imperativa, antes que la interrogativa, y consisten en nombrar el objeto, o bien utilizar las palabras “dame” o “compártime”. Específicamente, el uso de la palabra *compartir* correlaciona en este caso con una intervención frecuente de su madre ante conflictos, en la cual indica justamente que “comparta”. En el siguiente apartado se tratan de forma más acabada el influjo de las intervenciones de las agencias socializadoras.

¿Cómo conciliar estas formas contrarias de proceder frente a la propiedad ajena? Según la situación del objeto: Cuando éste está al alcance de la mano, la conducta más frecuente es la ocupación, donde prima el deseo frente a la norma. Mientras que cuando este se encuentra “ocupado” por otro, la niña es capaz de desplegar un formato de petición socialmente reconocido de forma exitosa. Queda por hacer una última salvedad: existen circunstancias en las que, aunque el objeto está siendo ocupado por otro, se produce un conflicto físico por la ocupación simultánea, principalmente cuando el poseedor del objeto es otro niño o incluso a veces un adulto. De estas actuaciones y las anteriores se deduce que la ocupación es consecuencia de la falta de inhibición frente a los objetos ajenos.

En relación a los objetos propios, se observa una perseverancia en la ocupación del objeto. Esto es nombrado por su madre como una especial dificultad para “compartir”. En la misma línea, frente al pedido de un objeto, aún cuando éste es realizado por alguien autorizado según el contexto (la madre en el contexto familiar por ejemplo), si el objeto representa un especial interés, resulta denegado. Aquí, nuevamente vemos primar el deseo por sobre la norma.

b. El papel de las agencias socializadoras:

Las agencias socializadoras, son las personas que, integrando un contexto normativo- institucional, cumplen el papel de funcionarios autorizados a actualizar dichas normas. En el marco de este programa se han descrito exhaustivamente las intervenciones del adulto mediando en conflictos entre niños en el contexto escolar. El adulto pone en marcha un “formato jurídico”, alentando a los niños a reconstruir el conflicto- a la manera de alegatos- y tomando una decisión acorde a las normas del contexto institucional, como lo haría un juez.

En este trabajo interesa caracterizar a las intervenciones de las agencias socializadoras en contextos familiares, en relación a las normas de propiedad. Ynoub (2002) ha caracterizado las actuaciones de las agencias en contextos familiares y escolares como variantes del ejercicio de la función de autoridad. En el ámbito de la familia, las intervenciones adultas tienden a hacer referencias al vínculo entre el niño y el adulto, se sustentan en base al mismo. En este sentido, una transgresión de la norma se sanciona a partir de la posible afectación de este vínculo. En el contexto escolar, se observa que progresivamente las normas conciernen a un orden institucional, el cual se invoca como principio impersonal a modo de fundamentación frente a la transgresión de la norma. En este caso no se pone en juego el vínculo con ese adulto en particular (una maestra) en tanto que justamente se encuentra como representante de una función en un orden institucional.

En el material analizado los conflictos, o experiencias de “interferencia intersubjetiva”, se producen con frecuencia entre el niño y el

adulto. En el caso particular que se analiza, el contexto familiar está compuesto casi exclusivamente por adultos; salvo por la presencia eventual de primos. Esto contrasta con el análisis de los conflictos en contextos escolares, donde la interferencia es entre pares: niño-niño. En la etapa en la que se encuentra la niña, se identificaron distintos tipos de conflicto en relación a la propiedad.

- Distinciones entre lo propio y lo ajeno: el conflicto surge cuando la niña declara propiedad sobre un objeto que pertenece al adulto.
- Conflictos en relación al préstamo: Son aquellos que surgen con motivo de la circulación de objetos.
 - a. Con objetos que no son propiedad de la niña y que son ocupados, sin seguir las condiciones de felicidad de un préstamo.
 - b. Conflictos producto de la retención del objeto prestado. En estos casos, la madre, quien ha realizado el préstamo solicita la devolución del objeto obteniendo la negativa de la niña.

En todos los casos, las intervenciones de la madre se ajustan a la forma prototípica del contexto en que se producen. Refieren a valoraciones personales respecto del vínculo. Se puede decir además que en general son de índole imperativa, y que no tenderían a explicar la norma a la que la niña transgrede con su acción u omisión. En el primer tipo de conflictos, la falta de inhibición frente a los objetos ajenos, suscita justamente que la madre solicite a la niña “no tocar”. Se trata de una demanda que busca la inhibición del impulso. La intervención opera actualizando una norma implícita: “no se deben tocar objetos de propiedad ajena”.

En el segundo tipo de conflictos la demanda de la madre se suele exteriorizar como un “dame”. Es el pedido de entrega del objeto, que también refiere a una norma implícita: “Se debe devolver los objetos que son propiedad de otro cuando estos lo piden”

En todos los tipos pueden aparecer referencias valorativas, como sanciones o amenazas ante el incumplimiento de la demanda. También la referencia a afectos negativos que el accionar de la niña contrario a la norma provocaría en la madre o en otros adultos. Ejemplo: “Si no me das... - un objeto- Y se va a enojar, y se va”. Como propone Ynoub (2002) estas intervenciones están en la línea de la promoción de una moral heterónoma, en términos piagetianos.

Por otro lado, resulta de interés indagar acerca de las relaciones que se producen entre ambos contextos. Desde la familia, aparecen referencias a las agencias socializadoras del contexto escolar, ubicándolas en la función de autoridad. Como ejemplo, referimos un episodio en donde la niña pregunta por la posibilidad de llevar un juguete propio al jardín. La madre responde: “Marti no deja llevar juguetes, porque hay juguetes en el jardín”, y ante la repregunta de la niña enfatiza que es la maestra quien pone dicho límite.

La intervención sanciona una diferencia en el uso del objeto según los contextos, y en el proceso reconoce a la maestra como autoridad en el contexto escolar. Es interesante observar que en este caso específico, no hay una referencia al lazo vincular con la maestra, sino a las condiciones que la institución habilita para la circulación de objetos. Es decir, que si bien se enfatiza el rol de la maestra como agente, la explicación de la negativa al pedido de la niña también incluye una referencia al contexto normativo del funcionamiento del jardín, donde hay objetos que pertenecen a la institución.

Consideraciones finales:

A lo largo del presente trabajo se han descrito dos aspectos de la psicogénesis de las normas de propiedad en una niña ingresante al nivel inicial: las conductas referidas al reconocimiento de objetos propios y ajenos, y algunas intervenciones de las agencias sociali-

zadoras del contexto familiar.

Respecto de los objetos de propiedad ajena, se ha caracterizado una tendencia a la ocupación, que respondería a una falta de inhibición frente a objetos que resultan de interés. Paralelamente, respondiendo a los fines prácticos de la obtención de un objeto, la niña se muestra capaz de poner en marcha un formato de petición del préstamo de un objeto, que satisface ciertas condiciones de felicidad.

En relación a los objetos propios o a aquellos que han sido cedidos en calidad de préstamo, se observa una frecuente negativa a “compartirlos”, es decir, a realizar un préstamo en el primer caso, y a devolver un objeto ajeno en el segundo.

Estaría desarrollada la capacidad de reconocer objetos propios y ajenos verbalmente, pero pareciera que la niña no tuviera un conocimiento de las obligaciones y derechos respecto de la propiedad, según se observa en sus actuaciones, con lo cual no se podría decir que utilice una concepción de propiedad en sentido estricto. Es decir que prima el deseo en relación a un objeto, antes que una integración de su conducta con las normas del contexto.

Podría pensarse que las intervenciones de los adultos se encuentran en sintonía con las actuaciones de la niña. Se trata de demandas frente a la ocupación espontánea del objeto por parte de la niña, y frente a sus actitudes contrarias a la entrega de objetos que han sido prestados. En estas situaciones de interferencia intersubjetiva, el adulto actúa de forma ejecutiva, mientras que sus verbalizaciones generalmente refieren la norma validándola en el vínculo afectivo con el niño.

Las referencias al manejo de los objetos en el contexto escolar por parte de la familia, anticiparían lo que esperaría a la niña en dicho contexto: el pasaje a una nueva forma de validación normativa por referencia al marco institucional, menos centrada en el vínculo personal. Podríamos pensar que se habilita la posibilidad de una actuación cada vez más integrada con la norma de propiedad en sentido estricto; lo cual se pretende indagar en lo sucesivo a través del seguimiento de este caso.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. (1996) *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Barcelona, Ed. Paidós.
- Bruner, J. (1983): *El habla del niño*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Gómez, V. y Pizzano, A. (2001) “Es mío. Yo lo tenía”. Ocupación y posesión de objetos en el contexto de una sala maternal. IXº Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.119-128.
- Samaja, J.(2000): *La experiencia formadora de las reglas. Un estudio psicogenético de la experiencia jurídica infantil*, Comunicación libre, VIIº Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, U.B.A.
- Ynoub, R. *Del ser social de las cosas al ser material de la persona. Revisión de las categorías del «derecho real» para una psicogénesis de los reconocimientos posesorios*. Revista *Perspectivas en psicología*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Vol. Nov. Nº1. Noviembre de 2004. pp. 5-12.
- Ynoub, R. *Elementos conceptuales y operacionales para una descripción de la psicogénesis de la función autoridad*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología-UBA, Vol. X pp. 509-518. 2002.

EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN CONSTRUCTORA DE SUBJETIVIDADES

Martínez, Sofía

Subdirección de Coordinación de Jardines Maternales Municipalidad de Avellaneda. Argentina

RESUMEN

En 1985 se inauguró el primer Jardín Maternal de la Municipalidad de Avellaneda. En ese entonces se llamaban guarderías y no contaban con una planificación estratégica ni diseño curricular. Hoy son 13 instituciones que cuentan con un Equipo Técnico abocado a acompañar, contener y orientar no sólo a los niños y familias que asisten a los jardines sino también a cada uno de los equipos institucionales, haciendo especial hincapié en la importancia de los vínculos a la hora de cuidar y educar a niños tan pequeños, teniendo en cuenta los aportes fundamentales de D. Winnicott y J. Bowlby. Diariamente se trabaja fuerte en la idea de que las experiencias que se les propone a los niños sean significativas y constructoras de subjetividad, ya que el niño se va constituyendo a partir de las experiencias que le ofrecen los adultos que lo rodean. La oportunidad de asistir o no al Jardín Maternal puede configurar las posibilidades futuras de muchísimos niños, sobre todo considerando que nacen y viven en una época particular en la que se experimentan problemáticas sociales que atraviesan las familias y que influyen significativamente en los procesos de subjetivación infantil.

Palabras clave

Primera infancia, Jardín maternal, Constitución psíquica, Vínculo de apego

ABSTRACT

THE DAYCARE AS AN INSTITUTION OF SUBJECTIVITY CONSTRUCTION
In 1985 was the opening of the first Daycare Institution of the Municipalidad de Avellaneda. At that time, they were called "guarderías" and they didn't have any kind of strategic planning or curriculum design. Today there are 13 institutions, and they count with a group of professionals that work to contain, accompany and guide not only the kids and their families, but also each one of the daycare teams, making specific emphasis in the importance of attachment when taking care and educating little children, with the essential input of D. Winnicott and J. Bowlby. Every day we work thoroughly in the idea that the experiences that we provide to children come to be significant and constructive, because the child grows and constitutes from the experiences that the adults around him offer. The opportunity to attend or not to a daycare institution, can configure future possibilities for lots of children, specially having in mind that they were born and live in a particular time where families face social problems that affects infants subjectivation process.

Key words

Early childhood, Daycare, Psychic constitution, Attachment

1- Breve reseña histórica de los Jardines Maternales de la Municipalidad de Avellaneda

Con la llegada de la democracia las comunidades barriales comenzaron a organizarse, y realizaron a la municipalidad el primer pedido para que se creen "guarderías para los bebés". Por ello en el año 1985, hallándose próxima la inauguración de una unidad Sanitaria, se dio respuesta favorable a la petición destinando un espacio de esa construcción a lo que nacería como Guardería Num. 1. Desde ese momento y hasta el año 1987 se crean 4 guarderías con similar camino, sin planificación estratégica. En el año 1990 comienzan a designarse Jardines Maternales en lugar de Guarderías, pero sólo se modificaba su denominación, ya que esto no iba acompañado de un proceso de discusión ni de acuerdos sobre las implicancias de ese cambio. En el año 1995 vuelven a hacerse oír los reclamos de otras comunidades barriales sobre este tema y se inicia otra etapa de creación de Jardines Maternales, pero esta vez en edificios que funcionaban como comedores comunitarios, nuevamente sin una planificación estratégica de los mismos. Este periodo se extendió hasta 1999. En el año 1986, se elaboró una ordenanza sobre la creación de Guarderías, que es la que rige hasta la fecha. A partir de ahí solo hubo cuestiones parciales que fueron discutidas y/o modificadas. En el año 2008, estas instituciones que hasta ese momento seguían dependiendo de la Dirección de Minoridad, pasan a depender de Consejo de Integración y Desarrollo Familiar. En su declaración de misión y función y en consonancia con Unicef y la Convención sobre los Derechos del Niño, expresa como principal objetivo el diseño, la coordinación y la promoción de políticas de atención y desarrollo humano integral. Es en este contexto donde nace la Subdirección de Coordinación de Jardines Maternales Municipales, que actualmente cuenta con 13 de estas instituciones a cargo.

2- Un derecho de todos.

El acceso a servicios educativos de nivel inicial está establecido como un derecho de todos los niños y niñas, y se establece la responsabilidad del Estado en garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho, interviniendo directamente en la erradicación de dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales. En este sentido, los Jardines Maternales son instituciones de acceso universal, donde se promueven los principios de igualdad y no discriminación, con equidad en el tratamiento de las características personales. El inicial es el único nivel educativo que no puede recuperarse en otra etapa de la vida. Por esta razón, las intervenciones más eficaces son las de naturaleza integral y que se concentran en los niños más pequeños desfavorecidos. Una propuesta integral centrada en el cuidado, en la transmisión y la enseñanza, debe contemplar la atención educativa, la salud y la nutrición de los niños, así como el fortalecimiento de sus familias. Para ello los Jardines Maternales cuentan con un Equipo Técnico de profesionales que tiene como objetivo contener, acompañar y orientar tanto a los equipos institucionales de cada jardín como a las familias que asisten a ellos. Una de las líneas de acción de este equipo es la de

promover y conformar una comunidad de aprendizaje, realizando reuniones quincenales con las directoras, capacitaciones y jornadas para las maestras. Por otro lado, se realiza el acompañamiento a cada uno de los equipos institucionales interviniendo en las problemáticas inherentes a la tarea diaria, junto con un apoyo fuerte en el intercambio con las familias ya que es considerado uno de los pilares fundamentales a la hora de pensar en una atención integral.

3- Las tareas del Equipo Técnico

El Equipo Técnico está formado actualmente por una Psicóloga, una Estimuladora Temprana, una Trabajadora Social y una Asesora Pedagógica. Cuando una situación o caso concreto excede a los profesionales del Equipo, se procede a realizar la articulación con los diferentes Centros, Unidades Sanitarias y Escuelas Especiales de la Municipalidad. Como dijimos anteriormente, una de las tareas principales de este Equipo es el acompañamiento a cada uno de los Jardines Maternales. En este sentido, el Equipo recorre cada institución para charlar con las directoras y docentes, a principio de año acompañando en la etapa de las adaptaciones y luego a lo largo del año lectivo respondiendo a dudas y situaciones concretas que van surgiendo, desde problemáticas entre el personal, con los padres o en el manejo de los niños. Los casos atendidos son variados, principalmente las maestras acuden al equipo ante una preocupación por el comportamiento de algún niño o niña, que por lo general se manifiesta en agresividad, caprichos o llantos inconsolables. Además de observar a cada niño o niña en su sala y charlar con la maestra al respecto, el equipo evalúa la necesidad de mantener una entrevista con los padres, con el objetivo de saber si hay algún problema o dificultad en casa que pueda estar repercutiendo negativamente en el comportamiento de su hijo o hija. En ese caso se intenta aconsejar a los padres sobre estrategias a tomar y si es necesario se realiza un seguimiento con entrevistas sucesivas. Estos casos son muy comunes al analizar la cantidad de familias que, viviendo en estado de vulnerabilidad social o no, se les dificulta actuar de manera continente con sus hijos y encontrar el equilibrio entre la rutina y complicaciones propias de la vida adulta y las necesidades de los más chiquitos. Esto sin tener en cuenta los casos puntuales de separaciones, fallecimiento de algún familiar, violencia familiar, madres solas, embarazos, etc, situaciones que afectan muchísimo a los niños y niñas y donde es necesario intervenir conteniendo también a la familia. Otros casos se refieren por ejemplo a niños nuevos a los que les costó más de lo habitual la adaptación al jardín, algunos niños con dificultades motrices o Síndrome de down y otros que presentaban inconvenientes con la alimentación. Otra temática que se repite en las conversaciones con las maestras es la disconformidad con los padres, la necesidad de que se comprometan más con el jardín y con sus hijos e hijas, que respondan a los pedidos de las maestras, que acepten las normas planteadas. El equipo interviene pudiendo calmar alguna situación particular, hablando con padres y maestras sobre las situaciones diarias y recomendando siempre que desde el lado de las docentes se intente fortalecer la comunicación, que ellas actúen también como mediadoras, como agentes de salud y puedan dar el ejemplo con sus acciones. Otra de las líneas de acción de este equipo es la de promover y conformar una comunidad de aprendizaje con las directoras de las instituciones. En este marco se comenzó a favorecer un espacio de encuentro con el fin de discutir, discernir y acordar cuestiones referidas en primera instancia al funcionamiento de estas instituciones. Luego de varios años de este trabajo y una vez fortalecido el rol del director, y de haberse instaurado la concepción de que la institución aprende, era necesario fortalecer

el rol docente en estas instituciones. Para ello se fueron realizando espacios de inter-capacitación y talleres de reflexión en servicio, tanto de carácter institucional e interinstitucional. Es aquí luego de este tramo recorrido, donde nos proponemos promover las "Experiencias Innovadoras" en los Jardines Maternales Municipales.

4- Experiencias innovadoras en el jardín maternal

En los encuentros semanales con las directoras se comenzó a repensar el lugar docente, la mirada que tenemos sobre los niños y todo lo que significa esta etapa fundamental que ellos atraviesan, donde se crean las bases para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de un individuo. ¿Por qué pensamos en experiencias innovadoras? Principalmente porque significan un desafío a la creatividad y a la posibilidad de socializar entre pares las propuestas interesantes que frecuentemente se realizan en los maternales y no son compartidas entre las colegas. Además creemos firmemente que las experiencias que les proponemos a los niños en nuestras instituciones deben ser significativas y constructoras de subjetividad, ya que un niño se va constituyendo a partir del bagaje cultural que incorpora y que los adultos significativos les transmitimos desde el lenguaje. Lo que ocurre en los primeros años de vida aumenta o disminuye las probabilidades de crecer sanos, alcanzar buenos desempeños escolares y participar activamente en la sociedad. Por eso esta etapa reviste un papel crucial en el desarrollo integral del niño, en la configuración de sus posibilidades futuras y en su constitución subjetiva. Sobre todo considerando que nuestros niños y niñas nacen y viven en una época particular en la que se experimentan problemáticas sociales que atraviesan hoy a las familias y que influyen significativamente en los procesos de subjetivación infantil, como por ejemplo la desocupación, migraciones, nuevas configuraciones familiares, embarazo adolescente, situaciones de violencia, de abandono, etc. ¿Se puede pensar entonces que un niño va a estar predeterminado por el contexto social en el que le tocó nacer? De ninguna manera, el sujeto no es un organismo pasivo ni viene dado, sino que se constituye a partir de otros, no hay condiciones predeterminadas sino que existen muchos factores que nos van formando como personas. Es por esta razón que cada sujeto es distinto del otro y cada institución debe estar preparada para enfrentarse a la diversidad. Cada niño debe ser reconocido y escuchado desde esa singularidad que lo atraviesa. Y es aquí donde nos preguntamos cuál es el capital que desde el jardín maternal podemos ofrecer, no sólo desde el cuidado y la asistencia, sino también desde el vínculo que las docentes puedan instaurar con cada niño, con las experiencias que les puedan ofrecer en las distintas etapas, con el acompañamiento y sostén a las familias. Desde Winnicott, para que una experiencia devenga en experiencia de subjetividad y no sea una mera adaptación al medio, deberían darse las siguientes condiciones: Que el adulto no interfiera desde su accionar limitando la espontaneidad y deseo del niño, es decir permitir que el niño despliegue su juego (deseo) en presencia del adulto sostenedor. Que se dé el fenómeno de emergencia, entendiéndolo no como un automatismo fortuito, sino como la pulsión de agarrar algo y la aceptación de que desea lo que agarra. Que se establezca una secuencia, es decir que se dé la posibilidad de instaurar y llevar a cabo secuencias, cuyo despliegue desde el niño termine solo. Que se dé el descubrimiento del otro como alteridad, el descubrimiento de otra subjetividad (ej: otros niños y/o adultos) más allá de todo objeto. En las experiencias realizadas en cada uno de los jardines maternales vimos cómo se fueron dando estas situaciones, donde el rol de la docente fue el elemento más importante, propiciando y acompañando de un modo especial esos

momentos de juego, de espontaneidad, donde los chicos pudieran explorar, tocar, oler, descubrir, sentir y expresarse sin sentirse condicionados por lo que “deben” hacer. Se crea un medio donde el niño construye sentimientos de confianza y seguridad, en lugar de aprender sólo conductas automatizadas. Según la “Teoría del apego” de Bowlby, “el establecimiento de vínculos de apego implica una interacción recíproca y estable entre el bebé y el adulto en el que ambos participan con un rol activo. La presencia de una figura de apego estable y disponible hará posible que el niño se aleje y explore.” Pensamos que el aprendizaje puede ocurrir más allá del determinismo cultural y es por lo que tenemos que esforzarnos para que ello se cumpla, para que nuestros chicos tengan la mayor cantidad de oportunidades de desarrollar sus potencialidades de la mejor forma posible.

NOTAS

- 1-A lo largo de la presentación utilizaremos el término “niños” para referirnos por igual a todos los niños y niñas sin distinción de género.
- 2-Rodulfo, R. (2004). El psicoanálisis de nuevo. Cap 1. Buenos Aires: Eudeba.
- 3-Gerstenhaber, C. (2004). Educar y cuidar en el Jardín Maternal. A-Z Editora. Pag. 27

BIBLIOGRAFÍA

- Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.
- Gerstenhaber, C. (2004). Educar y cuidar en el Jardín Maternal. A-Z Editora.
- Rodulfo, R. (2004). El psicoanálisis de nuevo. Buenos Aires: Eudeba.
- Unicef (2011). “Servicio de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses”.

LA EDAD COMO VARIABLE MODULADORA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES ADULTOS EN LA EMPATÍA

Morales, Franco

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Muchos estudios han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en niños y adolescentes, usualmente en favor de las mujeres. Sin embargo, son pocos los que exploraron estas diferencias en el ciclo vital adulto. Se exploran aquí estas diferencias en una muestra probabilística intencional de 160 personas en cuatro grupos de edad (20 a 30, 40 a 50, 60 a 70 y 80 a 90 años). El diseño utilizado fue no experimental, transversal/correlacional. Se administraron las siguientes pruebas: 1) Cuestionario de datos sociodemográficos; 2) Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; Perez-Albéniz, de Paul, Etxeberria, Montes & Torres, 2003 (adaptación española). Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los datos mediante la utilización de paquetes estadísticos estandarizados, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran que si bien en el grupo de Adultos Jóvenes se encuentran diferencias significativas en las dimensiones Toma de Perspectiva y Malestar Personal, en favor de los hombres y las mujeres respectivamente, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las dimensiones en los otros tres grupos de edad. Estos resultados son de utilidad para el desarrollo de intervenciones prácticas sobre la empatía que tengan a adultos como su población objetivo.

Palabras clave

Empatía, Adultos, Curso de la Vida, Envejecimiento, Psicología Positiva

ABSTRACT

AGE AS MODULATING VARIABLE OF THE DIFFERENCES BETWEEN ADULT MEN AND WOMEN IN THE EMPATHY

Many studies have found differences between men and women in children and adolescents, usually in favor of women. However, there are few studies who explored these differences in the adult life cycle. These differences are explored here in a probabilistic intentional sample of 160 people in four age groups (20-30, 40-50, 60-70 and 80-90 years). The design used was not experimental, cross / correlational. The following tests were administered: 1) Questionnaire on sociodemographic data; 2) Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; Perez-Albéniz, Paul, Etxeberria, Forestry & Torres, 2003 (Spanish adaptation). A quantitative analysis of data was made, using techniques of descriptive and inferential statistics. The results show that although the Young Adult group show significant differences in Perspective Taking and Personal Distress, for men and women respectively, no significant differences were found in any of the dimensions in the other three age groups. These results are useful for the development of practical interventions that have empathy adults as their target population.

Key words

Empathy, Adults, LifeCourse, LifeSpan, Aging, Positive Psychology

Introducción

Tradicionalmente se ha entendido la vejez como una etapa del ciclo vital en la que abundan las pérdidas y el deterioro, configurando lo que se ha denominado el "Paradigma decremental de la vejez" (Lombardo, 2013). Sin embargo, la corriente de Life Span amplía la visión del desarrollo humano, en especial en el envejecimiento, comenzando a promover estudios que buscan aspectos positivos de la vejez (Baltes, Linderberger, Staudinger 1998). Teorías como la de Paul Baltes o Bronfenbrenner (Lombardo, & Krzemien, 2008), entre otros, intentan salvar estos reduccionismos teniendo como centro de su atención el contexto y los procesos adaptativos que se ponen en juego en la relación individuo-ambiente. En este sentido, enmarcados dentro de lo que podemos llamar la perspectiva del curso vital o lifespan perspective, sostienen que el transcurso de la vida se ve afectado tanto histórica como socioculturalmente. Este paradigma (entendido como una cosmovisión que determina la forma en que vemos un fenómeno, en este caso la vida humana) del curso de vida puede ser definido como el estudio interdisciplinario del transcurrir de la vida humana (ontogénesis humana) (Elder, 1998). Desde un modelo explicativo se intenta integrar en un marco teórico las interacciones e interdependencias entre: a) procesos de desarrollo biológico y psicológico; b) el contexto socio-histórico y las dinámicas que lo afectan, así como sus mediaciones institucionales y, dentro de ellas, particularmente los modelos de trayecto de vida como formas de regulación social, y c) los trayectos de vida individuales que se desarrollan en el marco de las obligaciones y de las restricciones originadas en a) y en b). Todo ello en función de los propios recursos de los individuos y de su capacidad para poder reflexionar y significar su vida en función del contexto al que pertenece acerca de su propia existencia del contexto al que pertenece (Lombardo & Krzemien, 2008). Este último punto es de relevante importancia ya que parte de una concepción de sujeto más activo, en el que la propia reflexión forma parte de las variables a tener en cuenta en el proceso de desarrollo.

Las relaciones sociales, el desarrollo de afecto interpersonal, la posibilidad de la comunicación y el lenguaje, la compasión ante quien sufre, la posibilidad para poder conocer el mundo interno de otra persona, entre otros, son los fenómenos en que la empatía se muestra como un paso insoslayable. Sin embargo, este constructo ha sido tratado tan intensamente que al intentar aprehenderlo, las referencias nos muestran que se ha constituido en un constructo nómade (Vidal y Benito, 2012) que se desplazó permanentemente entre disciplinas variadas como la Filosofía, la Psicología, la Etología y la Neurobiología.

Hasta la década del 80 las propuestas teóricas se erigieron dentro de estas dos grandes líneas. Es a partir de esta década en la que se comienza a trabajar en una definición integradora de este constructo. Uno de los primeros intentos para generar esta integración fue desarrollado por Eisenberg (Eisenberg & Strayer, 1987) quien

establece la distinción formal entre diferentes tipos de adopción de perspectiva: "Adopción de Perspectiva Perceptual" como la capacidad de representarse la visión que tiene el otro en función de su locación física; "Adopción de Perspectiva Cognitiva" como la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro; y, por último, "Adopción de Perspectiva Afectiva" que se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos. Sin embargo es Mark Davis quien comienza a sostener que la empatía es un constructo multidimensional y, en función de dicha definición, creó un instrumento para su medición (Davis, 1980). Esta concepción multidimensional toma en cuenta tanto las variables afectivas como cognitivas. En lo que respecta a lo cognitivo, sostiene que habría dos grandes dimensiones: "Toma de Perspectiva" y "Fantasía". La primera sería aquella que contempla la tendencia a comprender el punto de vista de la otra persona de forma intencional y la segunda es la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. En cuanto a lo afectivo, Davis nuevamente hace una distinción entre "Preocupación Empática" y "Estrés Empático". La primera se refiere a la tendencia a sentir compasión, ternura y preocupación por aquellos que experimentan situaciones negativas; y la segunda a sentir malestar y ansiedad ante dichas experiencias. En este sentido, Davis entiende que podría distinguirse entre sentimientos empáticos orientados al otro ("Preocupación Empática") y sentimientos empáticos orientados al yo ("Estrés Empático").

La mayor parte de la investigación científica se ha enfocado en los correlatos prosociales de este constructo, tanto con uno mismo como con otras personas. Por ejemplo, quienes registran altos niveles de empatía también registran altos niveles de satisfacción con la vida, inteligencia emocional y autoestima (Eisenberg & Fabes, 1990; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). En lo que respecta a lo interpersonal, tienen redes sociales más ricas, reportan niveles más bajos de agresividad y más elevados de voluntariado, caridad y conductas de ayuda (Grühn, Rebuscal, Diehl, Lumley, & Labouvie-Vief, 2008; Wilhelm & Bekkers, 2010). Asimismo, la investigación registrada hasta la actualidad sugiere que las respuestas empáticas y prosociales se asocian con beneficios tanto psicológicos como físicos (Konrath & Brown, 2012). En cambio, poca investigación ha centrado su análisis en profundidad en las diferencias individuales, por lo que es de interés poder conocer cómo varía este constructo en diferentes grupos de acuerdo con su clase social, nivel educativo, edad y sexo.

A la fecha encontramos varias revisiones sobre las diferencias entre hombres y mujeres en su capacidad empática.

Maccoby y Jacklin (1974), en un estudio de revisión bibliográfica, concluyeron que no se encuentran diferencias por sexo en la empatía. Sin embargo, pocos años más tarde Hoffman (1977) encontró diferencias a favor de las mujeres. Tras estudiar detalladamente estos resultados, Hoffman sugería que las mujeres tienen mayor tendencia a imaginarse en la situación de terceros, mientras que los varones tendían más a acciones instrumentales.

Al día de hoy, numerosos estudios han encontrado diferencias por género en la empatía, con puntajes significativamente superiores en las mujeres (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Litvack, McDougall, & Romney, 1997; Lozano & Etxebarria, 2007; Mestre, Frias & Samper, 2004; Mirón, Otero, & Luengo, 1989; Sanchez, Oliiva & Parra, 2006)

Sin embargo, el estudio de las diferencias de género encuentra ciertas aristas de consideración que diversos autores sostienen que son relevantes. Por ejemplo si bien Eisenberg y Lennon (1983), encontraron que en general la mujer es más empática que el hombre, esas diferencias podían ser acentuadas o disminuidas según la

técnica con la que se indagaba.

Otra arista interesante en el estudio de las diferencias de género es su peso en la relación entre la empatía y otros constructos. Por ejemplo, Strayer y Roberts (1989) encontraron diferencias de género a favor de las mujeres en la tendencia empática. Sin embargo, a la hora de actuar prosocialmente, esas diferencias disminuían. Otros estudios (Fincham, Paleari, & Regalia, 2002; Toussaint & Webb, 2005) que indagan las relaciones entre Perdón y Empatía, encuentran que la empatía aparece asociada con una menor cantidad de respuestas negativas frente a una ofensa en el varón que en la mujer. Aunque los hombres muestran menores niveles de empatía que las mujeres, la relación entre el Perdón y la Empatía es mayor que en las mujeres.

También desde estudios neuropsicológicos se han encontrado diferencias en el desarrollo de la empatía. Rueckert y Naybar (2008), por ejemplo, partiendo de la hipótesis de que la activación del hemisferio izquierdo se relaciona con la empatía ante situaciones de dolor físico, revelaron que esta relación sólo se da en las mujeres y no así en los hombres. Otro estudio (Han, Fao, & Mao, 2008), indagando también sobre las diferencias entre hombres y mujeres en la reacción ante imágenes de dolor físico, encuentra diferencias en la respuesta temprana y mediata ante estas imágenes. Basados en un modelo (Decety & Lamm, 2006) que entiende la empatía ante el dolor en dos pasos: una activación emocional primaria y automática, y una posterior evaluación cognitiva a nivel cortical, los resultados de esta investigación muestran que en la actividad inmediata no hay demasiadas diferencias, pero sí la hay en la evaluación cognitiva controlada posterior. Son las mujeres las que muestran un mayor sostenimiento en los procesos atencionales. Según estos autores, estas diferencias en la actividad neuronal da soporte a las diferencias en los roles sociales diferenciados que se encuentran en los estudios disposicionales.

Otra arista de interés son los resultados de pruebas de precisión empática. A diferencia de las escalas de auto informe, donde es el participante quien evalúa su propia capacidad empática, en estas pruebas se prueba la capacidad del sujeto de investigación para precisar qué emoción siente la persona que está observando en un video. En los casos en que se le comunicaba al participante que iba a ser evaluado en su capacidad de empatía, los resultados se mostraban a favor de las mujeres, mientras que, cuando no eran alertados los resultados eran similares (Klein & Hodges, 2001). Los autores (Graham & Ikes, 1997) plantean que aun cuando se evalúa capacidad empática el auto concepto influye de manera diferencial en el empeño puesto por las mujeres en este tipo de tareas.

Esta discrepancia sugiere que las mujeres perciben las habilidades empáticas como relevantes para la construcción de su autoconcepto (Gilligan, 1994; Zahn-Waxler, Cole, & Barrett, 1991). Carlo, Eisenberg y Knight (1992) sostienen que a la hora de justificar sus conductas prosociales las mujeres tienden a utilizar argumentos más estereotipados de lo bueno y lo malo, un razonamiento más internalizado que incluye la empatía, el ponerse en el lugar del otro y la reciprocidad como valor. En cambio, los varones utilizan argumentos que apuntan más al beneficio personal o a la búsqueda de aprobación, desde una perspectiva más utilitaria.

Estos últimos estudios permiten pensar que las diferencias en la disposición empática no son universales ni independientes de la cultura. Pareciera que los estereotipos y preconceptos sobre lo que una mujer debería hacer influyen en su propia construcción del auto concepto y generan una mayor disposición a desarrollar actitudes empáticas (Mestre, Sampur & Tur, 2008).

Desde una perspectiva de desarrollo infantil y adolescente, hay

autores que sostienen que las diferencias son más marcadas en la infancia y van decreciendo con la edad. Tobarí (2003), encontró puntajes mayores en empatía en las mujeres en la infancia. En la adolescencia, si bien estas diferencias no desaparecen, decrecen. Así y todo, se encuentran estudios que marcan las diferencias de género a lo largo de las diferentes etapas del ciclo vital adulto (Pérez & Fernández, 2010).

Las discrepancias en los estudios relevados sumados a la ausencia de estudios que enfoquen su estudio desde una perspectiva que contemple el curso de vida completo, motiva a que el objetivo del presente estudio sea explorar las diferencias entre hombres y mujeres en diferentes grupos de edad adulta.

Metodología

La presente investigación es un estudio descriptivo-correlacional y transversal.

Muestra

La población en estudio estuvo constituida por personas de ambos sexos que residen permanentemente en la ciudad de Mar del Plata y cuyas edades se encuentran en algunos de los siguientes grupos de edad: 20 a 30 años (adultos jóvenes), 40 a 50 años (adultos de mediana edad), 60 a 70 años (adultos mayores jóvenes). Se seleccionó una muestra no probabilística intencional que quedó conformada por 160 personas, 40 personas por grupo de edad, con una distribución entre hombres y mujeres del 50% y 50% respectivamente.

Instrumentos

A fin caracterizar la muestra se ha administrado un cuestionario sociodemográfico que indaga edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción y grupo de convivencia.

Para evaluar la variable empatía se ha administrado la escala Interpersonal Reactivity Index (IRI) diseñada originalmente por Davis (1980) y adaptada al español por Pérez-Albéniz, de Paul, Etxebarria, Montes y Torres (2003). Se trata de una escala que cuenta con 28 ítems y evalúa la disposición empática a través de cuatro factores de acuerdo al modelo teórico propuesto por el autor: dos cognitivos (1 y 2) y dos emocionales (3 y 4): 1) Toma de perspectiva; 2) Fantasía; 3) Preocupación empática; 4) Malestar personal. Los valores de consistencia interna de este test, según informa Pérez-Albéniz, de Paul, Etxebarria, Montes y Torres (2003) con el estadístico alfa de Cronbach, son superiores a .63 en todas las subescalas. La consistencia interna que las diferentes escalas muestran en el presente estudio difieren levemente de las registradas en la validación de la escala, caracterizándose del siguiente modo: Toma de Perspectiva: .69; Fantasía: .75; Preocupación Empática: .54; y Malestar Personal: .60. Se explora mediante afirmaciones frente a las cuales la persona debe responder una de las siguientes opciones: 1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bien; 4= me describe bastante bien y 5= me describe muy bien.

Procedimiento

Con el objetivo de lograr una muestra heterogénea se incluyeron personas que concurrían a diferentes organizaciones. También fueron invitadas a participar personas desde sus hogares particulares, en paseos y espacios públicos. La participación fue anónima, voluntaria y confidencial. La información obtenida en la presente investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 HÁBEAS DATA de protección de los datos personales. En virtud de ello, se ha incorporado un consentimiento informado en el protocolo de administración a tal efecto.

Resultados

En el grupo de Adultos Jóvenes se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en la dimensión en el grupo de jóvenes adultos ($t=-2.24$, $p=.031$) en favor de los hombres (Hombres: $=24.70$, $DT=4.90$; Mujeres: $=21.10$, $DT=5.60$) y en Malestar Personal ($t=2.68$, $p=.01$) en favor de las mujeres (Hombres: $=11.15$, $DT=3.40$; Mujeres: $=14.60$, $DT=4.63$). No así en Fantasía ($t=-0.36$, $p=.72$) y Preocupación Empática ($t=0.63$, $p=.53$)

En el caso del grupo de los Adultos de Mediana Edad no se ha encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones: Toma de Perspectivas ($t=-0.90$, $p=.37$), Fantasía ($t=-0.78$, $p=.44$), Preocupación Empática ($t=0.03$, $p=.97$) y Malestar Personal ($t=0.14$, $p=.89$).

En Adultos Mayores Jóvenes tampoco se encuentran diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la Empatía: Toma de Perspectivas ($t=-0.55$, $p=.58$), Fantasía ($t=0.47$, $p=.64$), Preocupación Empática ($t=1.51$, $p=.14$) y Malestar Personal ($t=1.67$, $p=.10$). Por último sí se encuentra en Adultos Mayores de Edad Avanzada tampoco se encuentran diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la Empatía: Toma de Perspectivas ($t=-0.23$, $p=.81$), Fantasía ($t=-0.63$, $p=.53$), Preocupación Empática ($t=-0.11$, $p=.91$) y Malestar Personal ($t=1.86$, $p=.07$).

Conclusiones

Los resultados relevados en la presente investigación muestran resultados disonantes con gran parte de la bibliografía respecto de las diferencias de género en las dimensiones de la empatía. Mientras que diversos estudios han revelado que las mujeres puntúan más en las diferentes dimensiones de la empatía (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Litvack, McDougall, & Romney, 1997; Lozano & Etxebarria, 2007; Mirón, Otero, & Luengo, 1989; Sanchez, Oliva & Parra, 2006), en el presente estudio no se han hallado diferencias significativas en 3 de los cuatro grupos de edad adulta, a excepción de los Adultos Jóvenes en Toma de Perspectiva en favor de los hombres y en Malestar Personal en favor de las mujeres.

Esta discrepancia puede pensarse a la luz del trabajo de Tobarí (2003) donde encuentra que los puntajes mayores en empatía en las mujeres se dan en la infancia, mientras que en la adolescencia y la juventud, estas diferencias se mantienen aunque con una brecha menor. Se podría hipotetizar que las múltiples influencias del trascurso de la vida limitan las diferencias por género en la empatía.

Klein y Hodges, (2001) han encontrado que cuando se alertaba a los participantes acerca de que la tarea a realizar iba a evaluar la capacidad empática, las mujeres puntuaban más que los hombres, no sólo en medidas de autoinforme sino en pruebas de precisión empática. Esto nos puede dar la pauta que las habilidades empáticas y su disposición en la personalidad se tornan relevantes para la construcción del autoconcepto (Gillian, 1982; Zahn-Waxler, Cole, & Barret, 1991). En el proceso de envejecimiento, donde el autoconcepto y la identidad son aspectos que, aunque se siguen modificando y transformando, no se encuentran en etapa de construcción, mostrarse empático no se presenta como una necesidad. Asimismo, si se piensa en que las justificaciones que dan los hombres de por qué llevar adelante conductas empáticas tienen más en cuenta el propio bienestar y no el respeto por una norma sobre lo bueno y lo malo, nos permite pensar en argumentos más propios del proceso de envejecimiento donde las metas de regulación emocional son más importantes que las del desarrollo y el mantenimiento del auto concepto o la búsqueda de información (Carstensen & Mikels, 2005).

Asimismo, tampoco debe dejarse de lado la cuestión cultural. Como proponen Mestre, Sampur y Tur (2008), los estereotipos y precon-

ceptos sobre lo que una mujer debería hacer influyen en su propia construcción del autoconcepto y su efecto en el desarrollo de conductas empáticas. Estudios futuros deberán indagar el posible efecto de las influencias culturales en las diferencias de género en la empatía.

Discusión

Estos resultados permiten pensar en dos consecuencias una práctica y otra teórica. En el plano práctico, muchas propuestas que trabajan sobre la empatía, tanto a nivel psicoeducativo como terapéutico deberían considerar la modulación de la edad en adultos a la hora de programar sus actividades. En el plano teórico, permite pensar el valor de las variables culturales y el peso de la experiencia de vida en la expresión de esta capacidad a lo largo del desarrollo adulto.

Se espera que los resultados de la presente investigación motiven nuevos estudios, y provean herramientas metodológicas y empíricas para un cambio en el entorno que influye el proceso de envejecimiento. Se espera también que el relevamiento de disposiciones psicológicas que se mantienen y/o aumentan en las últimas etapas del desarrollo humano fomente un cambio en la representación social del envejecimiento, promoviendo un cambio del paradigma decremental a uno más amplio, complejo y contextualizado. Esto se espera en función de los aportes que los resultados pueden otorgar al diseño de intervenciones y contextos que favorezcan un envejecimiento positivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual review of psychology*, 50(1), 471-507.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
- Carstensen, L. L. & Mikels, J. A. (2005). At the intersection of emotion and cognition: Aging and the
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69, 1-12.
- Fincham, F. D., Paleari, F. G., & Regalia, C. (2002). Forgiveness in marriage: The role of relationship quality, attributions, and empathy. *Personal Relationships*, 9(1), 27.
- Garaigordobil, M., & García De Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gilligan, C. (1994). *In a different voice: Women's conceptions of self and of morality*. New York: Garland Publishing.
- Graham, T., & Ickes, W. (1997). When women's intuition isn't greater than men's. En W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy*. (pp. 117-143). New York: Guilford.
- Grühn, D., Rebusal, K., Diehl, M., Lumley, M. A., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience sampling findings. *Emotion*, 8, 753-765.
- Han, S., Fan, Y., & Mao, L. (2008). Gender difference in empathy for pain: an electrophysiological investigation. *Brain research*, 1196, 85-93.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712-722.
- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Konrath, S., & Brown, S. (2013). The effects of giving on givers. En N. Roberts & M. Newman (Eds.), *Handbook of health and social relationships*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- Lombardo, E. (2013). Psicología positiva y psicología de la vejez. *Intersecciones teóricas. Psicodebate*, 13, 47-60.
- Lombardo, E., & Krzemien, D. (2008). La Psicología del curso de vida en el marco de la Psicología del Desarrollo. *Revista argentina de sociología*, 6(10), 111-120.
- Lozano, A., & Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 320-342). New York: Jossey-Bass.
- Mestre, M., Samper, P & Tur, A. (2008). Empatía y conducta prosocial. En M.M. Casullo (Ed.), *Prácticas en psicología positiva* (pp. 231-268). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index [The measure of empathy: Analyses of the Interpersonal Reactivity Index]. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mirón Redondo, L., Otero López, J. M., & Luengo Martín, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de conducta*, 15(44), 239-254.
- Pérez, B. L., & Fernández, I. (2010). Diferencias de edad en empatía: desde la adolescencia hasta la tercera edad. *Ansiedad y estrés*, 16(2), 139-150.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Paz Montes, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and cognition*, 67(2), 162-167.
- Sánchez, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. Empathy and prosocial behaviour during adolescence. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227-239.
- Tobari, M. (2003). The development of empathy in adolescence: A multi-dimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 136-148.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005a). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology*, 145(6), 673-685.
- Vidal y Benito, M. C. (2012). *La empatía en la consulta*. Buenos Aires: Polemos.
- Wilhelm, M. O., & Bekkers, R. (2010). Helping behavior, dispositional empathic concern, and the principle of care. *Social Psychology Quarterly*, 73, 11-32.

LA PATERNIDAD DE UN NIÑO CON DIAGNÓSTICO DE AUTISMO

Najar Smeha, Luciane
Centro Universitário Franciscano. Brasil

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de un estudio que tuvo como objetivo conocer las experiencias de los padres de los hombres que son padres de un niño diagnosticado con autismo. Los participantes fueron 11 los padres que fueron entrevistados sobre la base de entrevistas semi-estructuradas. Las respuestas fueron examinadas a través de análisis de contenido cualitativo de Bardin (1977). El estudio encontró que el significado de la paternidad está permeado por la satisfacción y la frustración en el que el dolor sobre el diagnóstico del niño se refiere a los padres a un sentimiento de tristeza y una sensación de ser "anormal". En las expectativas sobre el futuro, existe el temor de morir y no ser capaz de continuar la atención de rutina y de la protección del niño. Entre los factores que favorecen la búsqueda de la paternidad, se destacan: el comportamiento del niño más cerca del estándar considerado normal; deterioro de menor importancia en la interacción social; belleza en la apariencia física, el acceso a la información y el establecimiento de vínculo temprano.

Palabras clave

Paternidad, Autismo, Desarrollo, Relación padre-hijo

ABSTRACT

THE PARENTING OF A CHILD WITH A DIAGNOSIS OF AUTISM

This article presents the results of a survey that aimed at understanding the experiences of parenthood of men who are parents of a child diagnosed with autism. 11 parents who were interviewed participated in the study based on semi-structured interviews. The answers were examined through the qualitative content analysis of Bardin (1977). The meaning of fatherhood is permeated with satisfaction and frustration, in which the grief concerning the diagnoses of the child leads parents to a feeling of sadness and a feeling of being "abnormal." But they try not to show weakness and avoid sharing their emotions. In the expectations concerning the future, there is the fear of dying and not being able to continue with routine care and protection of the child. It stands out among the factors that favor the pursuit of parenthood: the behavior of the child closer to the standard considered normal, less impairment in social interaction; beauty in physical appearance, access to information and the establishment of an early bond.

Key words

Parenting, Autism, Development, Parent-child relationship

No contexto atual, a importância do envolvimento paterno é destacada em diversas publicações no campo da psicologia (Gomes & Resende, 2004; Levandowski & Piccinini, 2006; Silva & Piccinini, 2007; Sutter & Bucher-Maluschke, 2008), abrindo espaço à discussão de novos modos de maternidade e paternidade, não determinados pelo estereótipo de gênero, mas compartilhados por mulheres e homens, e variando, predominantemente, conforme características pessoais, e não por diferenças de gênero (Muzio, 1998). Apesar disso, a transformação do modelo patriarcal tradicional ocorre lentamente e é impulsionada pelo movimento de ingresso da mulher no mercado de trabalho (Muzio, 1998; Ramires, 1997), dentre outras possíveis explicações. Ao considerar a complexidade da relação que o pai estabelece com seus filhos, este estudo propõe um entendimento ainda mais específico da paternidade, buscando ampliar a compreensão da paternidade de um filho com diagnóstico de autismo. Sabe-se que a gratificação de ser pai está relacionada ao acompanhamento do desenvolvimento de um novo ser humano, ao orgulho de cada aquisição, às trocas afetivas (Montgomery, 1992; Sutter & Bucher-Maluschke, 2008), além da possibilidade de ser superado pelas potencialidades do filho e de ser imortalizado pela sua existência (Brazelton & Cramer, 2002).

Por isso, nesta pesquisa, a pergunta norteadora foi "como se dá a vivência da paternidade de um filho com diagnóstico de autismo?" Pesquisas que envolvem as emoções ligadas à condição de ser pai de um filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Portanto este estudo apresenta os resultados parciais de um estudo maior, que teve como objetivo conhecer as experiências paternas de homens que são pais de um filho com diagnóstico de autismo.

Participaram deste estudo onze pais de um filho com diagnóstico de autismo. A idade dos pais variou entre 36 e 61 anos, e a dos filhos de 4 a 27 anos. Todos os filhos são do sexo masculino, provavelmente, pelo fato de a incidência do diagnóstico mostrar um predomínio do autismo em pessoas do sexo masculino.

O critério de escolha dos pais foi conveniência. No período em que as entrevistas foram realizadas, todos os participantes encontravam-se casados com a mãe do filho diagnosticado como autista e coabitando com ele. A maioria dos pais apresenta um nível socioeconômico médio ou alto, com base na escolaridade e profissão, sendo que cinco deles possuem curso superior completo.

Apenas em um caso, o filho diagnosticado é único, os demais possuem outros filhos. Para preservar a identidade dos participantes, o nome próprio foi substituído pela letra P que indica a inicial de pai e um número que se refere à ordem em que foram realizadas as entrevistas. Logo, o primeiro entrevistado foi designado P1 e os demais sucessivamente.

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente, com duração aproximada de uma hora e meia. As entrevistas foram realizadas no consultório da entrevistadora ou no local escolhido pelo entrevistado, sendo que a maioria dos participantes optou por ser entrevistado no seu local de trabalho. Os participantes foram encontrados e contatados

por meio dos dados fornecidos por participantes da Associação dos Pais de Autistas de uma cidade na região central do RS/Brasil. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (1977). A análise de conteúdo é “geralmente utilizada para o estudo de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências” (Bardin, 1977, p.105), sendo uma técnica que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens e é caracterizada pela utilização exaustiva e intensa da descrição analítica do conteúdo das mensagens e consequente interpretação inferencial.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia e do Comitê de Ética da PUCRS, registro no CEP 09/04852. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os informava quanto aos objetivos e procedimentos do estudo, garantindo-lhes sigilo e confidencialidade dos dados.

Das unidades temáticas obtidas após a análise, aqui será apresentada uma delas, denominada: Paternando o filho com diagnóstico de autismo. Aspectos favoráveis e desfavoráveis para a relação do pai com o filho Os pais, ao serem questionados sobre o que consideram mais difícil nessa paternidade, relatam situações relacionadas ao nível de dependência do filho, por exemplo, o tempo destinado para dar banho, vestir e fazer a barba.

Também, foi referida a necessidade de monitorar o filho permanentemente, pois ele não tem condições de ficar sozinho sem a supervisão de um adulto responsável. “O mais difícil é tu tem que esta sempre cuidando, tem que sempre se monitorando para tentar ser sempre próativo... Essa atividade diária... eu acho que é um pouco mais cansativa, né”.

P7 As características clínicas do autismo afetam as condições físicas e mentais e, portanto, podem estar presentes comportamentos mais regressivos e repetitivos como os que os pais deste estudo consideraram de difícil manejo: quebrar objetos de vidro ou driblar os cuidadores e sair à rua sem acompanhante, por exemplo, o P5 relata: “Tinha uma época, quando ele era nenê, ele não podia ver copo dentro de casa, pegava copo assim, pá na parede. Prato era tudo na parede, o que ele achava de coisas que quebrava”. Esse resultado vem ao encontro dos achados da pesquisa de Schmdidt, Dell’Aglie e Bosa (2007), nos quais aparecem entre as maiores dificuldades enfrentadas por mães de autista, manifestações de comportamento rígido, agressivo, agitado ou obsessivo. Assim, esse estudo evidencia que os pais também sofrem e apresentam dificuldades diante desse tipo de comportamento do filho. No relato dos pais, a convivência com o filho implica em lidar com a falta de compreensão e respostas do filho, assim como com as situações de crise acompanhadas de muita agitação e verbalização em tom alto. Segundo Fávero e Santos (2005), a severidade do sintoma é fonte de um importante estresse familiar, mas dentre eles, destaca-se o prejuízo cognitivo. A dificuldade de compreensão e a restrita capacidade responsiva, diante das tentativas de interação do pai, determinam sentimentos de frustração que podem causar prejuízos na qualidade da relação pai e filho. No autismo, a dificuldade de expressão do afeto e o déficit nas interações sociais repercutem no comportamento dos genitores que, muitas vezes, passam a manifestar a afetividade de maneira deficitária e intelectualizada (Sprovieri & Assumpção, 2006).

O P8 relata a frustração por não obter respostas mais interativas do filho: “Ele conversa contigo assim o que ele ouve, né, mais é repetitivo, né. Então, é difícil assim. Tu não consegue conversar com ele. Tu não consegue manter um diálogo com ele, assim, tem um

limite e tal, conversar...ele não te responde, né. Tu pergunta uma coisa ele fala: ah”. Entretanto, embora a pouca responsividade seja angustiante para os pais e possa repercutir no empobrecimento da relação com o filho, cabe ressaltar que, em concordância com Grael (2007), os participantes deste estudo mostraram uma boa capacidade de expressão do afeto, assim como de identificar, descrever e comunicar seus sentimentos. No relato dos pais, ao falarem o que consideram mais difícil, aparecem sentimentos de tristeza, inconformidade com o diagnóstico, sensação de não estar fazendo tudo que é possível pelo filho, ciência de que o fazer dos pais será sempre limitado, além da incerteza sobre a evolução no desenvolvimento, bem como frustração por todos os impedimentos que o filho terá ao longo da vida. Sendo assim, é importante destacar que, segundo a vivência dos participantes, os fatores desfavoráveis para uma melhor qualidade na relação do pai com o filho autista são: falta de paciência e informação, falta de recursos materiais como escolas especializadas, sintomas muito regressivos compondo o quadro clínico, escassez de recursos financeiros para pagar cuidadores, pouco apoio familiar para os cuidados e, por último, a impossibilidade de o filho homem exercer ativamente a vida sexual. Por outro lado, como fatores que favorecem o exercício dessa paternidade, podem-se apontar: o desenvolvimento do filho com o comportamento mais próximo ao padrão considerado normal, isto é, um menor comprometimento na interação social; beleza na aparência física, acesso à informação e o estabelecimento de um bom vínculo precoce. O futuro: expectativas e preocupações.

O futuro é descrito na literatura como um aspecto da vida que determina muitas inquietações aos pais de pessoas com deficiência (Buscaglia, 1997; Núñez, 2007, Glat & Duque, 2003). Inicialmente, logo após o diagnóstico, as preocupações predominantemente estão relacionadas à sobrevivência, ao desenvolvimento e à saúde. Esses aspectos aparecem acompanhados de incertezas sobre o futuro. Posteriormente, à medida que os filhos crescem e os pais envelhecem, as incertezas sobre os cuidados, o sustento e a proteção do filho são ampliadas. O medo de morrer e deixar o filho desamparado, no aspecto afetivo e material, é uma preocupação que acompanha todos os participantes deste estudo. Porém, ela aparece com mais intensidade entre os pais de filhos que se encontram na fase de adolescência ou início da vida adulta. O P2 é pai de um filho autista com 25 anos e afirma: “A única coisa que me preocupa é o dia em que eu morrer e a minha esposa também. Tanto é que a gente diz pra X. (irmã): “tu vai ser a encarregada de cuidar do teu irmão enquanto tu estiver na terra”. Claro que a gente chega até a cometer o pecado de querer que o dia que a gente partir, ele fosse junto ... O dia em que a gente partir desse mundo, como vai ficar, será, essa criatura?” Outro pai também apresenta a mesma preocupação: “O dia que eu e a minha mulher morrer. Nós temos que levar o máximo porque os outros filhos têm o seu caminho a seguir, né?” P1. Outras pesquisas (Bento, 2008; Burille, 2009; Fávero & Santos, 2005; Glat & Duque, 2003; Silva, 2004) também encontraram preocupação paterna quanto à proteção do filho após a sua morte, primordialmente, no que se refere às condições financeiras e acompanhamento da rotina diária de cuidados. Os pais de filhos pequenos também mencionam o receio da própria morte, mas parecem mais otimistas quanto ao futuro, demonstram esperança no desenvolvimento da autonomia e aprendizagem do filho. Assim, apostam em um quadro clínico menos comprometedor. Nessa etapa, os pais estão centrados no tratamento e em todas as terapias que poderão auxiliar em uma melhor evolução do diagnóstico. Conforme Núñez (2007), na fase adulta dos filhos com deficiência, os pais estão vivendo o luto pela irreversibilidade

do tempo que passou, o fim das fantasias de imortalidade, bem como a ruptura das ilusões e expectativas nas estratégias de tratamento oferecidas até então, somando-se à falta de instituições para atenderem a pessoas com deficiência na fase adulta. Com relação a preocupações, alguns participantes referiram-se ao comprometimento em proporcionar ao filho uma vida boa, para que ele seja feliz e não sofra, principalmente após a morte dos genitores. Como uma estratégia para prevenir as dificuldades futuras, um dos pais diz que investe na ampliação da rede social de apoio “Ter uma convivência boa com vizinhos, com parentes. Eu acho que isso aí é o mais interessante. Até melhor que dinheiro, às vezes, né, porque muito capital...” P9.

Outros tentam amenizar as preocupações com a própria morte, apostando que os irmãos poderão assumir o papel de principais cuidadores “Preocupação assim, se no dia que a gente morrer o que a gente vai fazer. Mas eu acho que os irmãos dele cuidam dele ... nós já ensinamos, acho, que nesse ponto eles vão cuidar” P5.

Ainda que os pais busquem alternativas para lidarem com os sentimentos relacionados à morte, a pesquisa denota que há sofrimento e fantasias sobre o futuro em todos os pais que participaram do estudo, principalmente no que se refere aos cuidados rotineiros e à proteção afetiva do filho com autismo. Considerações Finais Os achados do presente estudo revelam que características como a pouca reciprocidade sócio-emocional e no intercâmbio da comunicação, assim como comprometimento na capacidade de simbolizar por meio do brincar, intensificam sentimentos de impotência e de não estarem suficientemente aptos para atenderem às demandas desse filho. Embora, os pais tenham mencionado o desejo de ter mais tempo para cuidar do filho, o discurso parece mais uma resposta às cobranças sociais para o desempenho de uma paternidade mais envolvida do que propriamente um desejo de assumirem as tarefas que, atualmente, estão sendo desempenhadas pela mãe. Com exceção dos pais aposentados, os demais privilegiam atividades profissionais fora do ambiente doméstico e não anseiam substituí-las pela rotina de cuidados básicos. Logo, eles, na sua maioria, organizam-se para o papel de provedor principal das necessidades econômicas da família, justificando o distanciamento nas rotinas de higiene, tratamento e vida escolar. Para tanto, os pais sentem a necessidade de parecerem fortes, negando sentimentos que remetam a uma possível fragilidade, assim podem funcionar como apoio para as esposas, o que minimiza a culpa por não estar mais presente e, por isso, sobrecarrega a esposa que acaba por assumir sozinha os cuidados do filho. Entretanto, no significado da paternidade hoje, foi possível constatar uma satisfação permeada por um importante sentimento de frustração. O pesar com relação ao diagnóstico do filho remete alguns pais a uma sensação de serem “anormais”, pois em uma sociedade que prima pela competência, uma família com um componente que não cumpre seu papel, sofre uma pressão social que, muitas vezes, conduz a uma redução da autoestima e pode afetar a saúde emocional dos membros do sistema familiar.

Quanto ao diagnóstico, a confirmação das suspeitas de autismo é descrita como um momento de grande impacto emocional. Ainda que a literatura elucide mais amplamente a repercussão da notícia na vida da mãe (Pereira-Silva & Dessen, 2006; Schmidt, Dell’aglio & Bosa, 2007; Schmdidt & Bosa, 2007), este estudo constata um intenso sofrimento vivido pelos homens diante da irreversibilidade do diagnóstico. Porém, eles procuram não demonstrar fragilidade, evitando compartilhar com a esposa sentimentos de tristeza ou medo. A deficiência no filho do sexo masculino é ainda mais complexa para o pai, pois envolve uma fratura no processo de identificação

com o filho e na expectativa de se ver espelhado por meio do dele. Logo, os pais expressam sentimentos de impotência, frustração e inabilidade relacionados à sexualidade do filho com autismo. As expectativas quanto ao futuro foram relacionadas, no relato de todos os participantes da pesquisa, a um doloroso receio de morrer. Os pais não conseguem visualizar o futuro com tranquilidade ou otimismo, pois ele está cercado da fantasia de que o filho poderá ficar desamparado ou não ser tão bem cuidado, amado e protegido, após a morte dos genitores.

Pelos resultados já apresentados, pode-se constatar que os pais que possuem maiores recursos intelectuais e econômicos apresentam sentimentos ambivalentes mais intensos com relação ao filho com autismo, pois neles há uma busca mais sofisticada de recursos médicos, terapias e explicações para a etiologia do autismo.

O acesso à informação científica e o poder econômico para o tratamento, ainda que tenham sido descritos pelos pais como uma vantagem, parecem ampliar o sentimento de impotência, revelado por meio de um discurso intelectualizado e permeado por um sofrimento que reverbera em mais dificuldades para estabelecer uma interação afetiva com o filho.

Nesse contexto, é possível inferir que esses pais sentem-se pressionados também pelas expectativas e cobranças da sociedade que são maiores para os filhos de casais provenientes de classes econômicas mais favorecidas e, portanto, apontadas com rigor, quando não correspondidas.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, V.P. (2008). *Respostas sociais para o envelhecimento do indivíduo portador de deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusíada de Lisboa. Programa de Pós-Graduação do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.
- Brazelton, T. & Cramer, B. (2002). *As primeiras relações*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bucaglia, L. (1997). *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record.
- Burille, S. (2009). *O impacto do diagnóstico de autismo do filho na vida de um casal*. Monografia de Especialização não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Fávero, M.P. & Santos, M.A. (2005). *Autismo infantil e estresse familiar: Uma revisão sistemática da literatura*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 358-369.
- Glat, R. & Duque, R. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro.
- Gomes, A.S. & Resende, V.R. (2004). *O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 119-125.
- Grael, P.M. (2007). *Expressão de afeto em genitores masculinos de crianças autistas*. Em F. Assunção Jr. & E. Kuczynski. *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. (pp.239-254). São Paulo: Atheneu.
- Levandoski, D. & Picinnini, C. (2006). *Expectativas e sentimentos em relação à paternidade entre adolescentes e adultos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22(1), 17-28.
- Montgomery, M. (1992). *O novo pai: a dimensão da paternidade*. São Paulo: Saraiva.
- Muzio, P.A. (1998). *Paternidade (Ser Pai)... Para que serve?* Em P. Silveira. *Exercício da Paternidade* (pp.165-174). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad de la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar Editora.
- Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2006). *Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental*. *Interação em Psicologia*, 10(2), 183-194.
- Ramires, V. R. (1997). *O exercício da paternidade hoje*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Schmidt, C.; Dell'aglio, D. & Bosa, C. (2007). *Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(1), 124-131.
- Schmidt, C. & Bosa, C. (2007). *Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 179-190.
- Silva, C.L. (2004). *A experiência das famílias com pessoas com necessidades especiais em processo de envelhecimento: Uma nova dimensão da desproteção social*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, SC.
- Silva, M. & Piccinini, C. (2007). *Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo*. *Estudos de Psicologia*. 24(4), 561-563.
- Sprovieri, M.H. & Assunção Jr, F.J. (2006) *Qualidade de vida e autismo*. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 64(2), 295-299.
- Sutter, C. & Bucher-Maluske, J. (2008). *Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa*. *Psico*. 39(1), 74-82.

ENCUENTROS CON DOCENTES DE NIVEL INICIAL: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA

Paolicchi, Graciela Cristina; Bozzalla, Lucía; Sorgen, Eugenia; Núñez, Ana María; Pereyra Bentivoglio, Cecilia; Metz, Miriam Isabel; Kohan Cortada, Ana; Bosoer, Eliana; Abreu, Lucia; Maffezzoli, Mabel
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT “Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil”. En su articulación con el programa de extensión universitaria “Juegotecas Barriales”, se desarrollan actividades en instituciones que trabajan con niños con el objetivo de promover y enriquecer el juego infantil y desarrollar una actitud de los padres favorable al mismo. Para ello se implementan diversos dispositivos que, coordinados por integrantes de los equipos de investigación y extensión, constituyen una interesante fuente de experiencias que son utilizadas como insumos para el análisis y el estudio en el Proyecto de Investigación. En esta ocasión se hace foco en la experiencia de talleres realizada con docentes de nivel inicial de un jardín comunitario situado en un barrio periférico de la CABA. A través del análisis de fragmentos de los registros de los encuentros con docentes, se reflexionará en torno a esta práctica profesional, en particular, frente a la dificultad que plantean los desafíos actuales. En el marco de la investigación, se sostiene que propiciando encuentros con los docentes, se contribuirá a favorecer el desarrollo de un vínculo de apego saludable de los niños con los maestros.

Palabras clave

Juego, Encuentros con docentes, Zona intermedia

ABSTRACT

MEETINGS WITH KINDERGARDENSCHOOL TEACHERS: REFLECTIONS ON AN EXPERIENCE

This paper framework is inside the UBACyT Project “Attachment type and attitudes towards children’ games”. This research is linked to the university Extension Program “Neighborhood toy libraries”, in which they are develop activities at Institutions that work with children, with the aim to promote and nourish children’ games and develop in their parents a favorable disposition towards them. This is why several dispositives are implemented and coordinated by the team members of the research and extention programs, and their results are an interesting source of experiences that are used as input to study and analyze in the research project. On this occasion, we will focus on the experiences from the workshops done with kindergarden teachers at a community kindergarden school in the outskirts of Buenos Aires Capital. We will reflect around the professional practice and specially about the difficulties that nowadays challenges present. In this research framework, we support that promoting meetings with kindergarden teachers will help them to develop a healthy attachment link with the children.

Key words

Play, Meetings with school teachers, Intermediate area

1. INTRODUCCIÓN:

En este trabajo se reflexiona sobre la experiencia realizada en encuentros con docentes de nivel inicial de un jardín comunitario de un barrio periférico de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La metodología utilizada en la realización de los encuentros con docentes contempla un primer momento, en el que se realiza un diagnóstico de la situación a través de entrevistas con referentes institucionales para obtener datos demográficos, que permitan realizar ajustes en el dispositivo a implementar. De este modo, se procura adecuar las actividades según el contexto específico de las poblaciones donde se desarrolla el Programa. En un segundo momento, el equipo universitario se reúne con las maestras y su coordinadora para plantear una agenda con las problemáticas prevalentes que se abordarán. Los encuentros con docentes se concretan intentando construir de manera conjunta un marco de confianza y seguridad que posibilite la puesta en común de las diferentes cuestiones y obstáculos con los que tropiezan diariamente las maestras. Se genera así un espacio protector que brinda contención y confiabilidad. En lo que respecta a la implementación del dispositivo, se retoman temas planteados y se facilita que cada participante tome la palabra. En la medida en que el intercambio lo permite, se realizan devoluciones parciales a los fines de marcar coincidencias y tópicos por los que transita el debate, promoviendo un clima de confianza y reflexión. Al finalizar, a modo de devolución, se ofrece una síntesis de lo trabajado en el encuentro.

El objetivo de estos encuentros es lograr superar la urgencia y abrir la reflexión, el pensamiento y la anticipación, en contextos complejos donde se plantea con frecuencia la necesidad de resolver situaciones imprevistas con celeridad. En síntesis se trata de pensar la práctica.

Finalmente, después de cada uno de los encuentros, el equipo universitario se reúne para comentar y analizar la experiencia registrada en las notas de campo, a los fines de sistematizar la tarea. Asimismo, se procura establecer articulaciones referenciadas en teorías psicoanalíticas y la teoría del apego.

2. MARCO TEORICO

En este apartado se desarrollan algunas perspectivas teóricas que permiten tanto orientar las intervenciones en el trabajo con los docentes como darle un marco al análisis ulterior de las mismas.

A través de los diferentes fundamentos teóricos se intentará reflexionar acerca de:

- el dispositivo implementado
- las problemáticas que plantean las viñetas seleccionadas.

2.1- Acerca del dispositivo: Creando un “espacio intermedio potencial” en los encuentros con docentes.

Los encuentros con docentes se pueden pensar tomando como referencia los aportes de Winnicott en relación al espacio intermedio de experiencia. El autor desarrolla el concepto de espacio transicio-

nal para referirse a una zona intermedia de experiencia en la que convergen la realidad interna y el mundo externo. El espacio mencionado es una especie de puente que conecta y separa a la vez el interior y el exterior del sujeto y está arraigado en el interjuego entre madre-infante. Esta interacción basada en la confianza da origen a un espacio potencial donde madre-bebé se encuentran y al mismo tiempo se separan. Es en ese espacio en el que aparece el juego creativo que surge de manera natural del estado de relajación. Este ámbito es propicio para la experiencia, en la medida en que mantiene al sujeto resguardado de la realidad efectiva, por definición traumatizante. El mismo puede superponerse con los espacios de otras personas, de tal manera de compartir allí vivencias, roles sociales, experiencias. El autor destaca que se da sólo en relación con un sentimiento de confianza en los elementos ambientales.

2-2- Acerca del dispositivo: El planteo de Schön, D. acerca de una práctica profesional reflexiva.

La perspectiva que plantea Schön, D. de encuadre y de reflexión sobre el problema permite pensar otros aspectos del dispositivo.

En el terreno de la práctica los profesionales van descubriendo “una topografía” muy particular: hay problemas que se resuelven con la técnica y la teoría aprendida, pero cada vez más se encuentran zonas pantanosas y perturbadoras que generalmente son las de más interés para la sociedad; situaciones que se presentan complejas, inestables, de carácter único, en la cual surgen conflictos de valores e incertidumbre. En estos casos, el autor sostiene que, muchas veces, los actores se encuentran imposibilitados para encontrar la solución al problema porque todavía no han establecido cuál es realmente el problema.

El planteo de Schön se enmarca en una concepción constructivista de la realidad. Sostiene que el problema se construye a partir de una práctica y en base a las percepciones, apreciaciones y creencias de los sujetos que configuran un mundo. Es esa construcción la que se termina por aceptar como “realidad”. Es así que, el “encuadre del problema” que plantea este autor sería una competencia a desarrollar, que requiere llevar a cabo procesos de reflexión en la acción, para lograr nombrar y enmarcar el problema.

La “práctica profesional reflexiva” permite la construcción de conocimientos a través de la solución de los problemas que se presentan: esto conduce a un tipo de conocimiento construido desde la acción con la utilización de estrategias y metodologías innovadoras.

2.3- Acerca de las problemáticas: lo imprevisible y el desborde

Desde la perspectiva psicoanalítica, es sabido que cuando la novedad puede ser asociada al contenido mnémico, el psiquismo opera en su función simbolizante. Cuando ello no es posible -es decir cuando no se cuenta con representaciones anticipatorias que aminoren el impacto desequilibrante de los acontecimientos exteriores- la respuesta tiende a quedar expuesta a un procesamiento en el que la descarga reemplaza la posibilidad elaborativa. Es la existencia de una red representacional compleja y enriquecida la que posibilita ligar acontecimiento e historia. (Calzetta 2007). Propiciar la reflexión sobre los acontecimientos que rompen con las pautas de lo que es esperable en el trabajo docente es una manera de ampliar las redes representacionales en torno a la actividad profesional y los parámetros dentro de los cuales es necesario reubicarla en la realidad actual.

Desde el mismo marco teórico, Meirieu, Ph. plantea respecto de la función parental que los padres no pueden utilizar con sus hijos los métodos que sus propios padres utilizaron con ellos. En este sentido cuentan con una soledad en cuanto a las referencias internas.

Parafraseando a este autor, los docentes de hoy no tienen su oficio escrito y menos aún las soluciones a muchos de los complejos problemas que se les plantean en la práctica educativa. El docente se encuentra ante el desafío de recrear su práctica en un momento en que la crisis de los viejos paradigmas pone todo en cuestionamiento. Meirieu plantea que esa falta de referencias puede ser una magnífica oportunidad para construir nuevas, coincidiendo con lo que denomina la ambición de todo educador, que es la reinención del futuro.

2.4- Acerca de las problemáticas: cuando la práctica profesional puede tener aspectos mortificantes.

Ulloa, F. plantea el término mortificación para dar cuenta de algunas situaciones referidas al trabajo docente en situaciones de urgencia. Diferencia la posibilidad de tener conciencia de la mortificación que produce la tarea en el plano afectivo, de la instalación de la mortificación con carencia de conciencia y en su lugar la emergencia de síntomas (queja pasiva, disminución de la valentía, indiferencia secundaria a partir de la frustración, disminución de la capacidad de pensar, desinterés por lo propio y por lo de los otros).

Tener conciencia de la complejidad del problema resulta eficaz para evitar posicionamientos omnipotentes que terminan en impotencias. La conciencia de la dificultad es la que permite desarrollar distintas estrategias de cuidado.

2.5- Desarrollo del apego a partir de experiencias vitales positivas

La Teoría del Apego, planteada por Bowlby es un modelo sistémico que explica la organización, función y desarrollo de la conducta de protección de los seres humanos. Se trata de una relación duradera con una persona específica a la que el niño se dirige cuando se siente vulnerable. Gracias a ella se han llegado a comprender con mayor precisión las relaciones afectivas en la infancia. Uno de sus aportes más importantes fue señalar la gran influencia de las condiciones de seguridad emocional vividas en el contexto social del niño pequeño y cómo la calidad de los cuidados recibidos, influyen sobre el desarrollo posterior de la persona.

Las experiencias tempranas son internalizadas por el pequeño y pueden dar lugar a prototipos de comportamiento. El autor define el apego como la tendencia a crear fuertes lazos afectivos con una persona específica, no intercambiable por otra; señala que la separación y la pérdida afectiva indeseada de dicha figura puede explicar la vulnerabilidad psicológica consecuente y constituye un factor de riesgo para una amplia variedad de trastornos de la personalidad (tales como ansiedad y depresión).

Las conductas de apego tienen como fin mantener y sostener la proximidad con el cuidador y posibilitan el desarrollo de sentimientos de confianza en la protección adulta, lo cual es una necesidad universal de los sujetos y tiene como objetivo la consolidación de vínculos afectivos estrechos (Bowlby, 1979). La conducta de apego es activada por los sujetos en determinadas condiciones: funciona a partir de algunas respuestas del entorno y se detiene con otras. Se sostiene que la conducta de apego posee una función de supervivencia ya que, en condiciones adversas, el niño buscará la asistencia de un adulto.

Los encuentros con docentes se proponen una aproximación al educador como sujeto que no solo piensa y actúa, sino que además siente, teme y desea. Educar y cuidar a un niño son propuestas inseparables. El cuidado alude a la sensibilidad para responder a las demandas del niño. Esta sensibilidad se adquiere a través de un complejo proceso de formación que no puede ignorar los aportes de los enfoques clínicos.

3- RELATO DE LA EXPERIENCIA

A continuación se compartirán algunas viñetas correspondientes a los encuentros realizados con los docentes. Se presentarán agrupadas bajo dos frases acuñadas en el seno de la tarea:

- de la imposibilidad de ser “docentes todo terreno”...
- ... a “docentes que abren el juego”

V. (docente muy comprometida con su trabajo en la sala de un año) comienza preguntándose por los límites de su tarea; relata que en una oportunidad, una de las madres que trabaja voluntariamente en el comedor comunitario -lindante al Jardín- había tenido un accidente en la cocina, lo cual le ocasionó una herida cortante profunda en su mano. Moviéndose por los gritos angustiados que se escuchaban, V. fue en su auxilio y dejando a los niños a cargo de otra docente, llevó a la madre accidentada al hospital en su propio auto. Ni el médico de la institución ni otras personas que estaban presentes se hicieron cargo de este traslado, y en la vorágine de la situación ella se encontró a sí misma conduciendo su auto a gran velocidad sin siquiera tener sus documentos consigo. La docente relata las sensaciones de angustia vivenciadas durante el suceso, al tiempo que se interroga acerca de cómo, sin medir consecuencias, se hizo cargo sola de una situación imprevista, compleja y de riesgo.

La escucha de este relato produce una reflexión en torno a la dificultad de contar con modelos de referencia para una práctica en circunstancias que exceden el tradicional trabajo docente. Se caracterizó a estas prácticas -que trascienden las tareas de aprendizaje- como ligadas a un posicionamiento de “docentes todo terreno”. Dicha frase, acuñada en el trabajo grupal, permitió figurar la necesidad de implantar límites en las acciones que se llevan a cabo en el espacio educativo. Sin dejar de considerar la necesidad de adecuar la expectativa del trabajo docente a las circunstancias de cada contexto, se construyeron algunos parámetros que se consideraron básicos para poder ejercer la función de cuidado de los niños, de sus familias y del docente. ¿Cómo construir esa protección en momentos en los que se debe actuar con celeridad? Se apuntó a la necesidad de anticipar situaciones que no están contempladas como propias del rol tradicional docente para reconocer aquello que hace falta construir para poder disponer de ello en la urgencia (modalidad de trabajo en equipo con roles diferenciados, articulación con otras instituciones, por ejemplo). De ese modo se facilita disponer de representaciones que permitan abrir mínimos espacios de pensamiento, con posibilidad de orientar acciones eficaces aún en la urgencia, a los fines de no poner en riesgo a ninguno de los actores.

S. (docente de la misma sala) plantea una problemática de violencia doméstica relatada por la madre de un niño. Cuando S. le sugiere hacer la denuncia como forma de establecer un tope a la violencia, la madre deja de contar lo que le sucedía. Entonces, la maestra se pregunta: “¿Qué hacer, cuál es el límite de nuestro trabajo?” y al respecto, contesta: “Yo me voy cargada de aquí, y sé que lo que hago, lo que hacemos no alcanza, y no alcanzará porque contengo más como amiga que como docente”. (Se percibe mucha angustia en su comunicación).

Ante los signos de malestar en la tarea docente se trabajó desde la perspectiva de reconocer los aspectos de mortificación de la tarea y de evitar los posicionamientos en el par omnipotencia-impotencia. El equipo, junto a las maestras, se interrogó respecto de si la intervención de un tercero en situaciones de violencia, morigeraría el daño. Se pensó que, al hacer la denuncia en una institución pertinente, se

convoca a una legalidad, elemento habitualmente muy importante para detener la violencia y generar un cambio en la comunicación. Se reflexionó acerca de los efectos benéficos, a corto, mediano y largo plazo, de disponer de un interlocutor que pueda escuchar, contener, sostener y limitar.

- ... al “docente que abre el juego”.

Las docentes comenzaron el encuentro relatando el malestar que padecen cotidianamente en su práctica. En el devenir de la reunión las asociaciones se deslizaron hacia la posibilidad de pensar cuál es la mejor opción para entender el sufrimiento de los niños y aliviarlo. Aliviarse para aliviar, ser sostenidas para sostener. Pensar estos temas supone cuidar los procesos que hacen a los fundamentos de la subjetividad de los niños y la relevancia del espacio educativo en su construcción psíquica. A continuación se transcriben entonces, otras viñetas que son elocuentes respecto del cambio enunciado.

E. (maestra de sala de 3 años), había comentado en anteriores encuentros que percibía en muchos padres la dificultad para sentirse parte del proyecto institucional por provenir de diferentes contextos culturales y que, personalmente estaba interesada en propiciar un “encuentro cultural” con juegos. En esta oportunidad, menciona la grata experiencia que vivió en ocasión del festejo del día del niño organizado desde el jardín, en un parque cercano a la institución, al observar a los padres y madres “descontracturados”, jugando con sus hijos en un clima festivo: “Tenían otros rostros de los que tienen en el jardín”, explica.

Esta viñeta permite observar los cambios favorables que se propician cuando un docente dirige su mirada al vínculo parento filial mediado por el juego. El juego facilita un espacio de intercambio espontáneo entre adultos y niños y además promueve el sentimiento de pertenencia de los diferentes actores respecto del ámbito comunitario.

Las maestras comentan que armaron un “libro viajero” al que llamaron “Todos contamos”. La propuesta fue pedirle a cada familia que escribiera algún juego que jugaban en su infancia en su país de origen, una canción o poesía que les gustara o la receta de su comida favorita, también del país donde nacieron. Luego, invitaron a las familias a compartir una mañana con los niños organizando sectores con diferentes propuestas: algunas madres cocinaron, otras leyeron y miraron libros, hubo papás que jugaron a las canicas con sus hijos y finalmente cantaron canciones tradicionales.

El trabajo con las docentes en los encuentros generó el surgimiento de nuevas ideas, la posibilidad de denominar los obstáculos en la tarea cotidiana. En la misma línea de promoción de la integración y desarrollo del sentimiento de pertenencia institucional de las familias, nuevamente el juego se tornó el elemento protagónico y aglutinador en el vínculo entre los adultos y los niños y niñas.

4- CONCLUSIONES

La tarea pedagógica en el nivel inicial consiste en proveer reaseguros emocionales que faciliten que el niño se sienta confiado para explorar el mundo y desarrollar condiciones de aprendizaje. Es necesario pensar estrategias para mantener sensible el núcleo familiar y concientizar a los padres de la importancia del intercambio lúdico con sus hijos.

Desde el marco de las problemáticas contempladas en la investigación en relación con el apego y el juego, se pensó en propiciar encuentros con los docentes que contribuyeran a fortalecer el posicionamiento del docente como figura de referencia capaz de brindar sostén y confianza a los niños y a sus padres y con ello estimular el desarrollo de un vínculo de apego saludable de los niños con los maestros.

Estos encuentros se configuraron como una verdadera “zona intermedia de experiencia”, en la que es posible explorar las posibilidades que cada persona tiene de aportar algo personal y singular a su propio desarrollo -en este caso a su desarrollo profesional- ofreciendo una contribución original al medio cultural en el que vive.

Las figuras acuñadas durante los encuentros: “docente todo terreno” y “docente que abre el juego” permitieron reflexionar acerca del cambio acontecido en el posicionamiento docente en el transcurso del trabajo realizado.

En las primeras escenas presentadas, las maestras se quejaban del desborde y la urgencia a los que se encontraban sometidas. Expresaban malestar relacionado con la poca posibilidad de ejercer la especificidad profesional y con la falta de dominio sobre las diferentes situaciones.

A partir de los procesos elaborativos construidos en el intercambio, las asociaciones de las maestras se deslizaron hacia otras escenas en las cuales se vislumbraba la anticipación y la planificación, y con ello, una vivencia de dominio sobre la tarea que se figuró como “docente que abre el juego”.

El “docente todo terreno”, se posiciona sobre el par omnipotencia-impotencia. De esa manera, aún en su intención de ayudar, termina frustrado, con vivencias de entorpecimiento de la tarea o, en el caso extremo, de sucumbir en un sentimiento de fracaso; en tanto, el docente que “abre el juego”, supone la posibilidad de problematizar la experiencia, acotar las expectativas, planificar postponiendo la solución a los problemas y tolerando las tensiones que la tarea plantea. En ese escenario, fue necesario trabajar el reconocimiento de los límites de la intervención individual, la necesidad del trabajo en equipo y del armado de redes con diferentes referentes de la comunidad.

El dispositivo implementado funcionó como un espacio de cuidado y contención, seguro y confiable para los docentes, lo cual facilitó el surgimiento de ideas innovadoras necesarias para responder a situaciones complejas. Asimismo, contribuyó a generar condiciones para el desarrollo de un vínculo de apego saludable de los niños con sus maestras, favoreciendo a su vez la exploración del mundo y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Calzetta, J. J.; Cerdá M. R.; Paolicchi G. (2005) *La Juegoteca, Niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires: Lumen.
- Calzetta, J. J. (2007) *Representación y trauma en el autismo*. XIV Anuario de Investigaciones (pp 15-21). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Institutos de formación docente.
- Paolicchi, G.; Kohan Cortada, A.; Botana, H.; Colombres, R.; Pennella, M.; Abreu, L. (2011). *Percepción parental sobre el juego infantil, modalidad vincular y participación en la escolaridad*. Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Schön D. (2011) *Una práctica profesional reflexiva en la universidad*. A. C. Cassis Larraín Compás empresarial 3 (5) (pp 14-21). Disponible en http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf
- Ulloa, F. O. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. “Cultura de la mortificación y proceso de manicomización. Una reactivación de las neurosis actuales”*. Cap.V. Punto 2. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1969) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

EL GÉNERO COMO ARGUMENTO EN UN ESTUDIO DE LA “GRAMÁTICA DE LA RELACION ADULTO - NIÑO”

Pizzo, María Elisa; Biotti, María Florencia; Loiza, Carolina Alejandra; Gómez, Lucía Alejandra
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se realizó una investigación - Proyecto UBACyT 2011-2014- con el propósito de describir los principios implícitos y/o explícitos construidos por niñas y niños para describir, organizar y regular las relaciones adulto-niño en nuestro contexto cultural actual. Esta “gramática de la relación” (Haste, 1990) entre generaciones constituye una de las dimensiones de la representación Infancia que circula en nuestro espacio socio simbólico. Este trabajo presenta los resultados acerca de las concepciones de niños y niñas de 8 a 12 años de edad, de distintos grupos socio- económico-culturales. El dispositivo de indagación incluyó recursos para favorecer la producción de narrativas infantiles: interpretación de un cuento infantil y de dos series de dibujos animados. Se realizaron entrevistas individuales y episodios grupales de discusión, que se analizaron mediante la construcción de categorías emergentes. Se presenta el análisis de la subcategoría “el género como argumento” en las narrativas de los niños y niñas entrevistados.

Palabras clave

Representación Infancia, Relación adulto-niño, Género, Perspectiva infantil

ABSTRACT

GENDER AS AN ARGUMENT IN A STUDY ON “GRAMMAR OF ADULT-CHILD RELATION”

An investigation was performed - project UBACyT 2011-2014- with the purpose of describing the implicit and/or explicit principles built by the children to describe, organize and regulate the relationships between adult-child in the current cultural context. This “grammar of the relationship” (Haste 1990) among generations constituted one of the dimensions of the infancy relationships that goes through our social symbolic space. This work introduces the results about the conceptions of the children between the age of 8 to 12 years old, and different socio-economic and cultural groups. The inquiry device included resources to favor the production of the infancy narratives: interpretation of a children story and two animated cartoons TV series. Individual interviews were performed and episodes of group discussions, which were analyzed via the construction of emerging categories. It is introduced the analysis of the subcategory “The gender as an argument” founded in narratives of boys and girls interviewed.

Key words

Childhood representation, Relationship adult-child, Gender, Infancy perspective

1. Introducción:

En cada sociedad y momento histórico, las niñas y los niños construyen en la práctica un conocimiento de la dinámica de las relaciones interpersonales con adultos y con sus pares, mucho mayor del que son capaces de explicitar. Desde el campo de la Psicología del desarrollo, Helen Haste (1990) propone la noción de “gramática de las relaciones sociales” y con ella extiende el estudio de la relación entre adultos-niñas y niños más allá del ámbito familiar. Esta gramática remite a las reglas que reflejan y prescriben explicaciones del mundo social, dan forma así a un modelo para organizar la experiencia y brindan a los sujetos infantiles “un marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo” (1990:155).

En nuestra investigación partimos de concebir la variación histórica de las representaciones de la Infancia en interjuego con la producción de subjetividades infantiles. Desde esta perspectiva, nos propusimos caracterizar dimensiones de la “*gramática de la relación adulto-niño*” en nuestro contexto. Específicamente, en la investigación que presentamos nos propusimos identificar regularidades y aspectos diferenciales de la gramática de las relaciones adulto-niño, según género, edad, y sector socio-económico cultural.

La indagación se basa en el supuesto de que en la interacción con las formas simbólicas propias de su tiempo y de su cultura, niño y niñas realizan una activa apropiación de las representaciones de la Infancia y, simultáneamente, producen su propia subjetividad. Estas representaciones remiten a un conjunto de valores, prácticas, normas, que contribuyen a delimitar las posiciones de cada generación y los intercambios entre ambas.

En la investigación que sirve de antecedente, se indagó el género, como categoría analítica (Souza Minayo, 2009) en la relación adulto-niño y se identificaron variaciones en las narrativas de los niños y niñas entrevistados. Se observó que el sistema de género (Lloyd, 1990; Lloyd & Duveen, 2003) atraviesa la relación adulto-niño: el género interviene al definir las posiciones del adulto, del niño y el vínculo entre ambos frente a los conflictos. (Santos, Pizzo, Saragossi, Clerici, & Krauth, 2009; Santos, Pizzo, Saragossi, Clerici, Krauth, Cattaneo & Klin, 2009).

Entre los objetivos centrales de la investigación actual, nos propusimos identificar y describir principios que organizan y regulan las relaciones adulto-niño en expresiones de niños en nuestro contexto cultural actual. En este trabajo presentamos resultados de un análisis centrado en identificar y describir las marcas de género en las narrativas de los niños y las niñas entrevistados y las modulaciones en la relación adulto- niño, según el género de cada uno de los integrantes de esta diada.

Presentamos a continuación la metodología de producción de datos. En segundo lugar, la categoría “marcas de género” y exponemos el análisis de la dimensión *el género como argumento* y finalmente, la interpretación de dichos resultados desde la perspectiva del estudio de las representaciones acerca de la Infancia.

2. Material y Métodos:

El estudio se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa.

Tipo de diseño: descriptivo interpretativo, intencional, de muestra pequeña, transversal

Población y muestra

Población: niños y niñas de 8 a 12 años de edad, con capacidad narrativa, alumnos de una escuela pública y una escuela privada, sitas ambas en el gran Buenos Aires.

Muestra: se seleccionaron dos escuelas a la que asisten alumnos/as provenientes de hogares de condiciones socio-económico- culturales diferentes. Se constituyó una muestra intencional según las variables: socio- cultural, edad y género. La muestra está integrada por 32 niños/as, 16 niños/as estudiantes de la escuela privada y 16 niños/as estudiantes de la escuela pública; repartidos equitativamente por edad y género.

Instrumentos: la entrevista semidirigida y la observación de episodios grupales de discusión. Se trabajó con dos dispositivos de indagación:

a) Análisis, proyección e interpretación de series televisivas: diseñado, puesto a prueba y empleado en la investigación antecedente (Santos, G. Pizzo, M. 2005). En este caso, se trabaja con fragmentos de dos series televisivas destinadas al público infantil. Se analizaron las características de la relación adulto-niño propuestas en estos productos socioculturales. En cada una de las escuelas se proyectaron las ediciones de estas series televisivas a grupos compuestos por cuatro niños y niñas.

Después de la proyección, se realizó una entrevista semidirigida individual a cada niño/a, destinada a indagar la interpretación elaborada de la relación adulto-niño en la trama de las series proyectadas. Finalizada la administración de entrevistas individuales, se reunió nuevamente al grupo de cuatro niños/as y se promueve la discusión sobre la serie proyectada, centrada en: rasgos de la relación adulto-niño, posiciones según el género de los personajes, propuesta de soluciones alternativas al conflicto planteado en la serie. Uno de los integrantes del equipo de investigación realiza observación no participante de la discusión grupal, con atención a la interacción de los niños entre sí, con los adultos coordinadores del grupo y a las posibles modificaciones de los argumentos de los niños producidos en la discusión.

b) Análisis, lectura e interpretación del relato oral de un cuento: se seleccionó y adaptó un cuento dirigido al público infantil. En cada escuela, se un integrante del equipo leyó la adaptación del cuento y, posteriormente, se siguió el procedimiento propuesto para las series. El material producido en el trabajo de campo se compone de los textos resultantes de las desgrabaciones de las entrevistas individuales posteriores a la proyección de las dos ediciones de las series y del relato, un total de 96, y el registro audiograbado de cada una de las 16 sesiones de discusión grupal.

Estos dispositivos se pusieron a prueba en una experiencia piloto y se aplicaron en cada escuela, con la participación de cuatro integrantes del equipo en cada caso.

Técnicas de análisis de la información:

En el análisis de los textos surgidos de la desgrabación de las entrevistas individuales y de las sesiones de discusión grupal se instrumentaron procedimientos inspirados en la teoría fundamentada en los datos (Glaser, B. & Strauss, A.; 1967; Strauss & Corbin, 1990; Maxwell, J. 1996; Vasilachis de Gialdino, I.; 2006. Soneira, A.; 2006) para identificar categorías emergentes del análisis de los textos producidos por los niños/as.

Se identificaron las siguientes categorías y dimensiones: 1. Posicio-

nes en la relación (asimétrica/simétrica /Inversión/dislocación de la asimetría tradicional.) 2. Fuente de la regla (Impuesta por el adulto/ Consensuada /Decidida por el niño/a) 3. Posición sujeto infantil (.Acata/acata pero cuestiona / Se opone / Negocia /Es indiferente ante la norma) 4. Marcas de género (Referidas a la posición subjetiva / Ref. a asociación género - rol familiar / El género como argumento) 5. Afirmaciones acerca de la relación adulto niño (Autorreferenciales / Principios "generales") 6. Diferencias acerca de "Ser niño" o "Ser Adulto".

Se empleó el software ATLAS-ti como herramienta para la sistematización y codificación de los datos

3. Las marcas de género en las narrativas de niños y niñas: el género como argumento:

En este trabajo presentamos los argumentos esgrimidos por los niños y niñas entrevistados/as en los que el ser mujer o ser varón adquiere el estatuto justificación o explicación de la dinámica de las relaciones interpersonales, particularmente de las relaciones intergeneracionales.

En la investigación[i] que sirve de antecedente se identificaron *marcas de género*[ii] en las narrativas de los niños y niñas entrevistados/as. Esta categoría integraba desde sutiles expresiones de rasgos de la identidad de género de los/las entrevistados/as, hasta descripciones y valoraciones explícitas acerca de las diferencias entre los roles de género en nuestra cultura. En base a este antecedente, en la investigación cuyos resultados presentamos, identificamos marcas de género en los textos surgidos de las entrevistas y distinguimos las marcas de género *referidas a la posición subjetiva* - manifestaciones de la identidad de género que remiten a la posición del sujeto al interpretar el conflicto- ; *marcas de género referidas a la asociación género/ rol familiar* [iii] en las narraciones de los conflictos de las series y el cuento y el *género como argumento*. Este trabajo presenta aspectos del análisis de esta última dimensión, la misma remite a expresiones en las que el ser mujer o varón aparece como justificación y/o explicación de una actitud, acción o condición del funcionamiento en la dinámica de las relaciones interpersonales. En el análisis de las narrativas, distinguimos tres posiciones: A) Niños y niñas diferencian actitudes y conductas según género, con afirmación de estereotipos masculino y femenino. Se trata de narrativas que sostienen claras diferencias entre la posición del personaje del cuento, según el género sea varón o niña. En numerosas entrevistas, usan argumentaciones para sostener estas diferencias de género y configuran un cierto estereotipo de respuesta "varonil" caracterizado, por ejemplo, por las reacciones de mayor enojo y menos timidez que las nenas; marcada persistencia para lograr lo deseado, la apelación a las quejas, actitudes desafiantes frente a la restricción para hablar planteada al personaje del cuento. A la vez, al imaginar un protagonista varón, lo califican como "más malo". Las justificaciones de la posición adoptada por las nenas frente al conflicto, subrayan atributos como las demostraciones de vergüenza, el ser más educadas y demostrar timidez, sentir miedo al hablar con el adulto, ser más charlatanas. Por ejemplo, al imaginar qué hubiese pasado si la protagonista del cuento (Juanita) hubiese sido un varón, Martina de 8a 11m (1. A.Fe.), alumna de la escuela privada, decía: E: Suponiendo que esto que le pasa a Juanita le pasa a un varón, ¿Cómo sería? M: Los varones por ahí se encierran en el cuarto y no hacen nada, pero... sino se ponen mal, se ponen enojados, hablan igual. Ponele hablaría cuando ellos están escuchando la tele y le dicen que no puede, hablaría igual, no les haría caso.

Camila (7.A.Fe), alumna de 5º grado, sostenía

E- Y si en lugar de Juanita esto le hubiera pasado a un varón, como hubieran sido las cosas?

V- Y para mí que el varón se enoja y no sé cómo termina, le agarra un ataque no sé, empieza a hablar cuando no debe y empieza a hablar y los papás le dicen que se calle pero no se calla.

E- Y si es una nena porque no es así?

V- ... más educada.

E- Más educadas, y los varones cómo son?

V- Mmm digamos, no sé, no sé cómo decirlo, más varonil

José (23. B. Ma.) sostiene: "El varón se va a enojar más con los padres"

B) Lo femenino y lo masculino no aparecen en las narrativas como categorías homogéneas, por ejemplo una niña de 9 años imagina diversas modalidades de respuestas de las mujeres frente al conflicto de la serie: Francisca (9. A.Fe.) en la entrevista posterior a la serie Simpsons

E: y si en vez de ser una hija mujer, hubiese sido un varón, que hubiese pasado?

F: dejaría todo así, haría todo un lío.

E: ajá. Y ¿cómo es eso de que la mujer se ocupaba y el varón hubiese dejado hecho todo un lío?

F: porque el varón es más rudo, más loco y las mujeres son más, algunas, más sensibles y eso

E: y las otras?

F: los varones?

E: no, decís que algunas son más sensibles. Y las otras?

F: serían más malas y no harían nada como los varones.

C) Afirmación de la igualdad entre géneros: en las narrativas de varones como de niñas entrevistadas se encuentran argumentaciones referidas a la paridad de varones y niñas al responder a situaciones y conflictos.

Marcos (15. A. Ma), de 12 años, al preguntarle qué pasaría si el personaje fuera varón en las entrevista posterior al cuento, dice:

M:- Supongo que no sería muy diferente.

E:- ¿No?

M:- No, aunque uno se imaginaría un personaje diferente pero, ¡no!, no creo que sea muy diferente.

Y Gastón (16. A. Ma.) también de 12 años:

E: Y si esto que le pasa a Juanita le pasara a un varón ¿Cómo sería?

G: Si le pasara a un varón... la verdad que no sé si sería mucha diferencia, tal vez se sentiría igual que Juanita, siendo un varón.

4. Producción de subjetividades infantiles y género:

Las concepciones acerca de los roles de género, es decir, acerca de cómo sienten y se comportan varones y niñas, son construidas y sostenidas por el entramado socio cultural, y los niños y niñas se apropian activamente.

En el trabajo de campo [iv] nos propusimos rescatar la voz de los niños y niñas, su protagonismo se encarna en las singulares interpretaciones de las series y del cuento y en la participación en las discusiones grupales. Las narrativas presentadas muestran en qué medida para estos sujetos infantiles, ser varón o ser mujer se constituye como argumento para justificar actitudes, reacciones y, a la vez, refleja la posición subjetiva de cada uno de los niños y las niñas entrevistados/as . En sus narrativas, se reconocen estereotipos de género de representaciones características de la modernidad, junto

a posiciones subjetivas que reflejan temáticas y discusiones actuales en torno a las cuestiones referidas al género.

En las tendencias presentadas en este trabajo, no se encontraron diferencias en las respuestas de varones y niñas de cada una de las escuelas. Sin embargo sí se diferencian los tipos de argumentaciones usadas según, la escuela de origen de los niños y niñas entrevistados.

NOTAS

[i] Proyecto UBACyT F 816: "Práctica social y construcción de la subjetividad en la infancia" Programación Científica UBACyT 2008-2010. Dirigido por Griselda Santos y co dirigido por María Elisa Pizzo. En ese proyecto se indagaron, a nivel exploratorio, las características del proceso de recepción y apropiación, por parte de los niño/as, de algunos contenidos sobre la infancia que circulan en el espacio socio-simbólico. Entre las conclusiones de esa indagación, señalamos que las posiciones de los niños frente a las situaciones de conflicto se modulaban según las características salientes de figuras adultas involucradas, el género de las mismas y el tipo de conflicto, así como la recurrencia en las narrativas de niños y niñas entrevistados/as de asociaciones entre el género de los personajes y la atribución de ciertas características. La investigación se dedicó a indagar específicamente dos variables identificadas en el trabajo precedente: las representaciones que tienen los niños del vínculo con los adultos y el tratamiento de las situaciones que caracterizan como conflictivas. En la exploración de dichas variables, en el análisis de las narrativas producidas por niños y niñas entrevistados mostró el profuso trabajo interpretativo y de apropiación activa de los contenidos de los libros, videojuegos, programas y series televisivas indagados.

[ii] Presentadas en : Santos, G.; Pizzo, M.E.; Saragossi, C.; Clerici, G.; Krauth, K. Cattaneo, M. & Klin, P (2009) : Práctica social y género: resultados de una investigación en curso. En Cd de *Memorias del XXXII Congreso Interamericano de Psicología: "Psicología: un camino hacia la paz y la democracia"*. Ciudad de Guatemala, 28 de junio al 2 de julio de 2009.

[iii] Un ejemplo de esta asociación se ve en la entrevista con Verónica (14. A. Fe., post Simpsons)

VS: - Eh... como es la... la hermana más grande y la, eh... mujer más grande, entonces es como que... tiene que hacer todo.

E: - ¿Es la hermana más grande Lisa?

VS: - No,... es Bart pero, me refiero de las mujeres.

E: - Y que sea mujer tiene que... digamos... ¿porque sea mujer que tiene que hacer eso? No sé cómo es...

VS: - No, no. No es porque sea mujer. Es como que los varones están acostumbrados a que las mujeres tienen que hacer todo lo que es limpieza, eh... cocina, cocinar, comprar.

E: - Los varones están acostumbrados... y las mujeres, ¿a qué están acostumbradas?

VS: - Y, las mujeres están acostumbradas a eso, pero, por ahí no les gusta tanto lavar los platos o la ropa,

[iv] El presente trabajo es el resultado de la participación de una multiplicidad de personas y ámbitos institucionales que intervinieron en los distintos momentos del proceso de investigación.

Algunos de los integrantes del equipo hemos participado efectivamente en la escritura del actual artículo, pero el mismo es fruto del trabajo de otros cuyos aportes en momentos previos han hecho posible la actual producción. En este sentido, agradecemos la riqueza que imprimió al intercambio la perspectiva desde miradas diferentes que se generaron en el encuentro y las discusiones del material con alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA . Especialmente agradecemos a la Lic. Mabel Cattaneo quien colaboró en la coordinación de los grupos de alumnos tanto como en la toma de entrevistas y su análisis posterior. Así como también a la Lic. Leticia Grippo por su compromiso y aporte desde el análisis de material al uso de instrumentos específicos

para su procesamiento.

Agradecemos también la valiosa participación de la Lic. Karina Krauth y de la Lic. Cecilia Kalejman, quienes contribuyeron también en el trabajo de campo y análisis del mismo. Por último, un reconocimiento a la curiosidad, entusiasmo y vitalidad de los ayudantes alumnos de la asignatura Psicología Evolutiva: Niñez, de la Facultad de Psicología, UNA, quienes han colaborado en la búsqueda bibliográfica, las discusiones, el análisis del material y el uso de tecnologías para su mejor aprovechamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- Haste, H. (1990). La adquisición de reglas. En Bruner, J. & Haste, H. (Comp.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp.155-182). Barcelona: Paidós.
- Lloyd, B. (1990). Las representaciones sociales de género. En Bruner, J. & Haste, H. (Comp.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Maxwell, J. A. (1996). "Qualitative research design: An Interactive Approach". Thousand Oaks, California: Sage Publications. pp. 63-85
- Santos, G. & Pizzo, M. (2008) *Práctica Social y construcción subjetiva en la infancia*. (Proyecto UBACyT F816, 2008-2010)
- Santos, G.; Pizzo, M.E.; Saragossi, C.; Clerici, G.; Krauth, K. Cattaneo, M. & Klin, P (2009) : *Práctica social y género: resultados de una investigación en curso*. En *Cd de Memorias del XXXII Congreso Interamericano de Psicología: "Psicología: un camino hacia la paz y la democracia*. Ciudad de Guatemala, 28 de junio al 2 de julio de 2009.
- Santos, G., Pizzo, M., Saragossi, C., Clerici, G. & Krauth, K. (2009). La relación adulto-niño y las dinámicas familiares en una investigación sobre la recepción y apropiación de mensajes massmediados. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 42-65
- Soneira, A. J. (2006). "La teoría fundamentada en los datos ("Grounded Theory") de Glaser y Strauss", en Vasilachis de Gialdino, I., *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

HABILIDADES MENTALISTAS EN NIÑOS PRESCOLARES

Querejeta, Maira; Romanazzi, María Justina; Fachal, Julieta

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales, es considerada como un aspecto fundamental del desarrollo cognitivo durante los años preescolares. Esta habilidad, conocida como “teoría de la mente” (TM), ha sido intensamente estudiada en los últimos 20 años. En este trabajo se examina la atribución de estados mentales en 40 niños de 4 años de edad, utilizando una traducción y adaptación local de la escala de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004). La mencionada escala incluye tareas que examinan diferentes aspectos, de diversa dificultad, que componen la TM: distinción apariencia-realidad; falsa creencia por cambio de localización; falsa creencia por contenido inesperado; razonamiento creencia-deseo; emoción real-aparente. Entre los primeros resultados se destaca que la mayoría de los niños examinados pudieron resolver las tareas más simples, sin que se registrara algún caso que lograra responder exitosamente la totalidad de las pruebas. Además aparecen diferencias en cuanto al orden de emergencia esperable de las habilidades mentalistas. Estos resultados proporcionan evidencia empírica acerca del valor de la escala como instrumento de evaluación y del orden de emergencia de las habilidades mentalistas en el desarrollo cognitivo de niños pequeños.

Palabras clave

Infancia, Evaluación, Teoría de la mente

ABSTRACT

MENTALIST SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

The ability to predict and explain the behavior of others, referring to his mental states, is considered as a fundamental aspect of cognitive development during the preschool years. This ability, known as “theory of mind” (TM), has been intensively studied over the past 20 years. The aim of this paper is examine the attribution of mental states in 40 children 4 years of age, using a local adaptation of the scale of Wellman and Liu (2004). This scale includes tasks that examine different aspects of the TM: diverse desires; diverse beliefs; knowledge access; contents false belief; explicit false belief; belief emotion and real-apparent emotion. The first results show that most of the children examined were able to solve the simplest tasks without any case what managed to successfully answer all the tests administered. In addition there are differences as to the order of expected emergence of mentalist skills. These results provide empirical evidence about the value of the scale as an instrument for assessment and the emergency order of mentalist skills in the cognitive development of young children.

Key words

Childhood, Assessment, Theory of mind

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo examinar la atribución de estados mentales tanto a sí mismo como a los otros en niños preescolares de 4 años. Se inscribe en el campo de estudios de la Teoría de la Mente, que se ha convertido en una de las perspectivas teóricas más productivas en la investigación del desarrollo psicológico infantil.

La Teoría de la Mente (TM) o la capacidad para atribuir deseos y creencias a uno mismo y a los demás, y de usarlas para predecir acciones, constituye una de las competencias “fundacionales” de la cognición humana (Carpendale & Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983). La importancia de su estudio reside en las implicancias que tiene en la competencia comunicativa y en la interacción social, ya que si un niño no comprende la intencionalidad y las relaciones entre la conducta y los estados mentales, no entenderá muchas de las acciones humanas (Puche Navarro, 2002).

Esta noción general de TM fue especificada por Dennett (1978), quien propuso criterios mínimos para que el comportamiento de una persona pudiese ser interpretado por un observador: a) tener una creencia sobre la creencia de otro, b) hacer predecir algo en función de esa creencia y c) sostener esa creencia independientemente del estado real de los hechos.

A partir de estos criterios, Wimmer y Perner (1983) diseñaron una tarea de corte experimental, conocida como “tarea clásica de falsa creencia”, que tuvo por objetivo contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales: “la investigación en TM encontró en la comprensión de la falsa creencia su más fructífera definición operacional.

De acuerdo al consenso implícito entre los autores, si entendemos que la mente es un sistema representacional, la emergencia de una TM debería identificarse con un salto evolutivo que se expresa en la comprensión de la falsa creencia, entre los cuatro y los cinco años de edad” (Resches, Serrat, Rostan, & Esteban, 2010, p. 316).

De la aplicación de la tarea de falsa creencia, diferentes investigaciones proporcionaron evidencia empírica que demuestra que entre los 3 y 5 años de vida se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (Astington, 1998; Astington & Barriault, 2001; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Wellman, 1995; Wimmer & Perner, 1983).

Según Abe e Izard (1999) en este rango de edad se dan cuatro hitos evolutivos fundamentales para la TM, que lo convierten en un período trascendental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del sujeto: 1. Creciente sentido de autoconciencia, que se manifiesta a través de la expresión de emociones negativas (ira, enfado), de conductas desafiantes y oposicionales. 2. Incremento en la habilidad infantil de comprender a los demás, distinguir entre su propio yo y el de los demás. 3. Creciente sensibilidad hacia las normas sociales y morales. 4. Emergencia de formas rudimentarias de emociones auto-evaluativas, como culpa, vergüenza y orgullo.

Progresivamente fue adoptándose un enfoque más gradualista del problema (De Rosnay & Hughes, 2006; Dunn, 1988; Wellman, 1993), de modo tal de ampliar la noción de TM. Ya desde 1983, Wimmer y Perner advertían que el desarrollo de la TM es un proceso muy largo: "No es que el niño o adulto "tiene o no tiene una TM" sino que, a partir de los 3-4 años, la capacidad mentalista, expresada a través de la capacidad de reconocer una creencia falsa, puede ser detectada experimentalmente, es decir, se hace visible al ojo externo" (Wimmer & Perner, 1983, p. 123).

En consonancia con ello, se la pasa a considerar como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana, que se constituyen a lo largo del desarrollo psicológico infantil.

Bajo esta nueva perspectiva, algunos autores han adoptado términos más amplios como comprensión social (Carpendale & Lewis, 2006) o comprensión sociocognitiva (De Rosnay & Hughes, 2006). El énfasis en la necesidad de comprender que la TM no es un hito que pueda ser evaluado como una cuestión de "todo o nada" sino que implica un proceso de desarrollo continuo en la ontogénesis, permitió pensar en la posibilidad de diseñar experimentalmente otras tareas para evaluar formas más simples y más complejas del funcionamiento mentalista.

A partir de estas consideraciones surge el interés en examinar un conjunto de habilidades comprendidas en la TM en niños de 4 años, utilizando una traducción y adaptación de la Escala de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004)(a). Esta escala, además de contemplar que la TM se va logrando en forma gradual y progresiva, fue diseñada sobre la hipótesis de que sigue una secuencia predecible y de que un instrumento con el formato de "escala" podría llegar a operacionalizarla.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño.

Se realizó un estudio no experimental transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006). Participantes. La muestra quedó conformada por 40 niños de ambos sexos, con una media de edad de 4 años 4 meses, que concurrían al primer año de educación inicial obligatoria. Los preescolares asistían a instituciones educativas de La Plata, que reciben poblaciones de diferente procedencia sociocultural.

Se tomaron como criterios de inclusión que fuesen: 1) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje; 2) niños escolarizados de acuerdo a la edad considerada.

Instrumentos.

Se utilizó una adaptación de Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004). La escala está constituida por siete tareas similares en formato, materiales y tipo de respuesta que demandan. Para cada una de las tareas, se plantea una situación acompañada por un soporte visual, que ayudan a presentar y a recordar a los niños los contenidos de las tareas y las opciones de respuesta. Las tareas examinan cuestiones tales como la capacidad para distinguir deseos propios de deseos ajenos; para reconocer creencias distintas a la propia; para reconocer que otro puede tener una creencia distinta de la realidad y por lo tanto falsa; para predecir una emoción a partir de una creencia falsa y para comprender que una persona puede sentirse de una manera pero expresar una emoción diferente.

Cada una de las tareas plantea dos preguntas fundamentales: una sobre el estado mental o la conducta del protagonista y otra de control. Procedimientos. De obtención de datos. Los niños fueron

examinados en los establecimientos escolares a los que concurrían, durante el segundo semestre del 2014. Se solicitó el consentimiento de los padres para la evaluación y se les garantizó la confidencialidad de los datos.

Cada niño fue evaluado en forma individual en una sesión de aproximadamente 40 minutos. De análisis de datos. La información obtenida a través de las pruebas fue ingresada a una base de datos (SPSS, versión 17.0, y Programa STATS TM).

Se realizaron medidas estadísticas de tendencia central (media) y de variabilidad (desvío estándar). Se elaboró una matriz de correlaciones que permitió examinar las relaciones entre las variables examinadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la administración de la escala de TM de Wellman y Liú (2004), se pueden sistematizar considerando el rendimiento de los niños en la escala total y en cada una de las tareas. Respecto del desempeño general, ninguno de los niños examinados logró resolver la totalidad de la escala de TM. El mayor porcentaje de niños (30%) respondió correctamente hasta cuatro tareas; luego le sigue el 27,5%, que logró pasar sólo dos tareas. En cuanto al desempeño en cada una de las tareas, se advierte que los niños logran resolver fácilmente las primeras pruebas de la escala. A diferencia de lo sostenido por la literatura especializada, un porcentaje importante de niños de 4 años no pudo resolver las tareas de Falsa Creencia de contenidos y explícita: 77,5 y 75%, respectivamente. Por otra parte, discrepando con Wellman y Liu (2004), las tareas de Falsa Creencia resultaron más difíciles que la de Creencia-Emoción: el 45% de los niños resolvió sin dificultades ésta última tarea.

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido examinar las producciones infantiles referidas a la atribución de estados mentales en niños de 4 años. Los resultados más relevantes refieren a: 1. Los niños examinados pudieron resolver mayoritariamente hasta cuatro tareas. No se relevó algún caso que lograra responder exitosamente la totalidad de las pruebas. Esto es coincidente con lo hallado por los autores de la escala, dado que la totalidad de las pruebas es resuelta por niños de mayor edad. 2. Aparecen diferencias en cuanto al orden de emergencia esperable de las habilidades mentalistas. La prueba sobre creencia-emoción, es resuelta por un porcentaje mayor de niños que las de falsa creencia. Cabe señalar asimismo, que dentro de las edades consideradas, aproximadamente el 15% o bien no resuelve ninguna prueba o resuelve solo una.

Tales resultados se vuelven de interés por dos razones.

En primer lugar, en relación con el orden de progresión de las habilidades mentalistas, habida cuenta de su importancia en el ámbito del diagnóstico de los trastornos del desarrollo.

En segundo lugar, la insuficiencia de respuestas satisfactorias en las tareas mentalistas que evalúan las habilidades sociocognitivas, da cuenta de un porcentaje importante de niños que necesita de estrategias de intervención para mejorar su desempeño actual. Por otra parte, este estudio ha permitido corroborar el valor de la escala propuesta por Wellman y Liu (2004) como instrumento de evaluación de la TM, en tanto permite captar de manera apropiada la serie de logros que se suceden en el desarrollo normal del niño, midiendo de forma más adecuada las diferencias individuales en un rango de edad que trasciende la preescolaridad.

NOTA

(a) La traducción y adaptación lingüístico-cultural de esta escala fue realizada por la becaria de Estudio CIC, Lic. María Justina Romanazzi, bajo la supervisión de Telma Piacente y Maira Querejeta.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Astington, J. W. (1998). *El Descubrimiento Infantil de la Mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- De Rosnay, M. & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Dennet, D. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW-HILL.
- Olson, D. (1988). On the origins of beliefs and other intencional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 414-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Puche Navarro, R. (2002). Las Psicología Cognitivas y la Psicología de la mente. Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 25-46.
- Resches, M., Serrat, E, Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao, España: Desclée De Brower.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

BIOLOGÍA, SOCIEDAD, CULTURA E INDIVIDUO. DELIMITACIÓN METATEÓRICA DE CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA UNA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO DE CONOCIMIENTO SOCIETAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Robles López, Nicolás Leonardo
Universidad de Buenos Aires - CONICET. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis metateórico de los presupuestos ontológicos de metateorías de nivel medio dentro de la psicología. Para ello, se retomará la posición de la Psicología Evolucionista en referencia a lo que denominan Modelo Estándar de las Ciencias Sociales (Tooby & Cosmides, 1992). A través de la crítica de su crítica a las ciencias sociales se exhibirá su estrategia argumental y se procederá a presentar el programa de investigación marxista como una ciencia social que integra los conocimientos propios de las ciencias biológicas. Posteriormente, se presentarán las características generales de la ontología bungiiana y la ontología marxista, que permiten entender los pasajes entre niveles del ser diferentes, con el objetivo de identificar los puntos problemáticos en las relaciones entre niveles de integración distintos. Por último, se realizará un análisis breve del concepto problema adaptativo y del concepto de cultura en la Psicología Evolucionista y se introducirá el concepto de problemática de clase como superador dentro de la ontología marxista y se enumerarán distintos niveles de análisis propios de la Teoría Social Marxista fértiles para la indagación empírica en investigaciones sobre desarrollo de conocimiento societal.

Palabras clave

Meta-teoría, Biología, Sociedad, Cultura, Desarrollo, Conocimiento

ABSTRACT

BIOLOGY, SOCIETY, CULTURE, INDIVIDUAL. A META-THEORETICAL DELIMITATION OF BASIC CONCEPTS TOWARDS AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH CONCERNING THE DEVELOPMENT OF SOCIETAL KNOWLEDGE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

The aim of this work is to make a meta-theoretical analysis of the ontological assumptions of mid-range meta-theories within psychology. To do this, we will start from the position of the Evolutionary Psychology regarding the Standard Model of Social Sciences (Tooby & Cosmides, 1992). Through the critique of their critique of the social sciences we will show their argumentative strategy and we will present the Marxist scientific research program as a social science which integrates the existent knowledge provided by the biological sciences. The general traits of the Bungean and Marxist ontology will be presented, because they enable us to understand the passages between different levels of being. This will aid us to identify the problematic points in the relationship between these different levels of integration. Then, we will make a short analysis of the concept

of adaptive problem and the concept of culture within Evolutionary Psychology and we will introduce the concept of class problematic as a better concept within the Marxist ontology and we will outline different levels of analysis developed by the Marxist Social Theory. These levels of analysis are regarded as a fertile framework for the empirical research when the development of societal knowledge is at stake.

Key words

Meta-theory, Biology, Society, Culture, Development, Knowledge

En este trabajo (1) se buscará explicitar los presupuestos ontológicos de distintas metateorías de nivel medio que funcionan de matriz para teorías psicológicas. El objetivo de este trabajo es identificar áreas de disputa teórico-empírica entre ontologías o metateorías diferentes. Para lograr esto, se identificará el problema planteado por autores provenientes de la Psicología Evolucionista (Barkow, 2006; Tooby & Cosmides, 1992) acerca de la relación entre las disciplinas biológicas y las disciplinas sociales y comportamentales. Este ejercicio argumental permitirá clarificar distintos niveles de problemas existentes en el diseño de una investigación empírica sobre el desarrollo de conocimiento societal (Robles López, Barreiro & Castorina, 2014).

Las *cosmovisiones* o *visiones del mundo* son conjuntos coherentes de principios *epistemológicos*, referidos a las fuentes y a la justificación del conocimiento, *yontológicos*, referidos a las categorías fundamentales de la realidad. Overton (2013) las denomina metateorías y se ubican en un nivel más amplio de generalidad y abstracción que las metateorías de nivel medio. Estas metateorías de nivel medio tienen la función de proveer una fuente coherente de conceptos, desde los que surgen las teorías y los métodos. Son conjuntos coherentes de reglas y principios o una narrativa, que prescribe y describe lo que es aceptable o no. Por último, las *teorías* se refieren a los fenómenos empíricos de un área científica específica y los *métodos* son los procedimientos empleados en el análisis empírico del fenómeno a estudiar.

En este trabajo se discutirá una metateoría de nivel medio (Psicología Evolucionista) explicitando los presupuestos ontológicos sobre los que se basa, utilizando para este fin la ontología bungiiana y la ontología marxista. Asimismo, se presentará como opción ante esta metateoría de nivel medio a la Psicología Crítica alemana y a la Teoría Socio-Histórica soviética ya que se considera que integran

los conocimientos propios de las ciencias sociales y las ciencias biológicas de un modo más realista. Por último, se definirán algunos conceptos y niveles de análisis que se consideran fértiles para realizar indagaciones empíricas que permitan discutir estas dos metateorías de nivel medio.

La Psicología Evolucionista y su abordaje de las Ciencias Sociales

Tooby y Cosmides (1992), referentes de la Psicología Evolucionista (PE), plantean que en las ciencias sociales existiría un Modelo Estándar de las Ciencias Sociales (MECS) que sirvió de garantía intelectual para el aislamiento de las ciencias sociales de las ciencias biológicas. Estos autores, a través de la *integración conceptual integración vertical* (Barkow 2006, Cosmides, Tooby & Barkow, 1992) pretenden lograr un Modelo Causal Integrado entre ciencias sociales y ciencias biológicas, con el fin de reemplazar al MECS. Según estos autores, cada vez que se intentó cruzar las fronteras existentes entre las ciencias biológicas y las ciencias sociales desde las ciencias biológicas, se encontraron con la xenofobia por parte de los científicos sociales que los acusan de 'imperialismo intelectual' o 'reduccionismo' (Cosmides, Tooby & Barkow, 1992). Por eso, aseguran que no intentan reducir una ciencia a otra (la psicología a la biología) ni conquistar y asimilar un campo por el otro. Sin embargo, tal como plantea (Rose, 2000) discutiremos que esto es lo que finalmente termina pasando cuando sólo se reconocen los logros propios de las disciplinas biológicas pero no los de las ciencias sociales. Además, se intentará elucidar la estrategia intelectual utilizada por este conjunto de psicólogos evolucionistas.

Rose (2000) plantea que existen distintas posiciones en relación al problema de las relaciones entre las ciencias o disciplinas científicas. Una de estas es la de buscar la unidad de las ciencias, tal como plantean Tooby y Cosmides (1992). Esto significa que las disciplinas científicas no deberían contradecirse entre sí y no se debería reducir las ciencias a un nivel inferior, más básico. Esta posición tal como está planteada parece razonable, sin embargo la PE y la Sociobiología no logran cumplir con estos requisitos. Ante todo, el análisis de Rose plantea que la existencia del MECS es la estrategia principal de la falacia del espantapájaros que usan Tooby y Cosmides (1992). Esta falacia consiste en caricaturizar una posición para que sea más fácil de atacar (Sagan, 1997). En principio, Tooby y Cosmides sólo analizan en profundidad las teorías de Durkheim y Geertz. Además, oscilan en la utilización del concepto sociedad y cultura según su conveniencia. Asimismo, los autores en cuestión no incluyen en el MECS a la economía y a las ciencias políticas lo que sería análogo la estrategia de no incluir la fisiología y la bioquímica en un análisis de las ciencias biológicas.

Por otro lado, dentro de esta estrategia general, Tooby y Cosmides focalizan sus ataques también a objetivos específicos. Esto se observa cuando ubican a Gould (paleontólogo evolucionista), Lewontin (genetista de poblaciones), Rose (neurobiólogo) y a Kamin (psicólogo) dentro del MECS debido a que defenderían una posición dicotómica entre natura y nurtura. No es curioso que Tooby y Cosmides no tengan en cuenta a la economía y a las ciencias políticas como disciplinas y además engloben a los biólogos contrarios a sus planteos ya que comparten una interpretación específica de la relación entre las ciencias biológicas y las ciencias sociales. La posición de estos autores criticados tiene como base una ontología dialéctica y materialista (Rose, Lewontin & Kamin, 1984/1990; Gould, 1996/2007), como se desarrollará luego. Pero antes de continuar, y para dar cuenta de este argumento basta reseñar la posición de Barkow (2006) sobre uno de los motivos por el que muchos an-

tropólogos socio-culturales rechazan a la PE y a la Sociobiología. Uno de estos motivos sería la utopía marxista del siglo XIX, con su idea romántica de que si pudiéramos hacer funcionar bien nuestro modo de producción y nuestro sistema de relaciones sociales, toda la desigualdad social sería abolida y la naturaleza humana sería perfecta o, por lo menos, mejoraría.

Más allá de los planteos de los ideólogos de la PE, Rose (2000) sostiene que dentro de las ciencias sociales sí se han intentado establecer vínculos con la biología. Dos ejemplos de este tipo son: el Darwinismo Social de Herbert Spencer y el Materialismo Histórico desarrollado por Marx y Engels. En esta ponencia nos centraremos en la segunda de estas posiciones ya que es central para el desarrollo de nuestro argumento. El interés de Marx y Engels por la teoría de Darwin se basaba en la teoría del cambio a través del tiempo debido al conflicto, ya que consideraban central en su teoría de la explicación histórica de la transformación de las sociedades el concepto de *lucha de clases*. En este sentido, Marx y Engels (Engels, 1859/1983; Marx, 1860/1983, 1861/1983, 1862/1983) reconocen los hechos y la teoría darwiniana del siguiente modo:

- La naturaleza se desarrolla a lo largo del tiempo, tiene historia.
- La teoría de origen de las especies aporta base para la teoría materialista de la historia.
- La relación entre estas teorías no implica que la psicología se pueda interpretar sólo como una 'ciencia natural', ni que la historia se puede explicar por la psicología.
- La base que provee la ciencia natural sirve para la interpretación de la lucha de clases histórica.
- Darwin se basa en la obra de Malthus. Pero redescubre a la sociedad inglesa en los animales y plantas: división del trabajo, competición, apertura de nuevos mercados, 'invenciones' y 'lucha por existencia' malthusiana.

Por lo tanto, estas afirmaciones no sólo matizan sino que dan por tierra con las afirmaciones de los exponentes de la PE referida a que los científicos sociales pretenden mantenerse aislados de otras ciencias. Asimismo, muestra una posición favorable por parte de Marx y Engels para el trabajo interdisciplinario ya que da cuenta del poco tiempo que medió entre la publicación, el 24 de noviembre de 1859, de la primera edición del libro de Darwin (Pérez, 2009) y la lectura de este por parte de Engels en diciembre de 1859 (Engels, 1859/1983).

Elementos ontológicos para el análisis metateórico

La problemática propia de la ontología en un sentido muy general es la estudiar las características genéricas de cada modo de ser y de devenir y, también, dar cuenta de las composiciones particulares de lo realmente existente (Bunge, 1977). Sin embargo, existe una diferencia entre la metafísica tal como se practicaba antes del surgimiento de la ciencia moderna y la metafísica u ontología tal como se debería realizar actualmente. La ontología científica es aquella que es compatible y existe en interacción constante con la ciencia. Por lo tanto, en la ponderación de distintos proyectos ontológicos es prudente precisar su relación con los conocimientos científicos más actualizados en cada esfera o nivel del ser.

A fines analíticos, conviene distinguir entre ontologías generales y sistemáticas, como la desarrollada por Bunge (1977, 1979), y ontologías propias de esferas o niveles del ser específicos, como la desarrollada por Lukács (1978/2004; 1978/2007) en referencia al ser social o la desarrollada por Levins y Lewontin (1985) en relación al ser biológico. Si bien existen diferencias entre ambas posturas, como el rechazo de Bunge de ciertos presupuestos propios de la dialéctica

(1981) o su rechazo a la dominancia o jerarquía en relación a distintos niveles de subsistemas (Bunge, 1979), el intento analítico de Bunge es útil para clarificar las posiciones en el debate propuesto por la Psicología Evolucionista en relación a las ciencias sociales.

La ontología científica bungiiana es considerada por su autor como una visión del mundo sistémica. Esto significa que no es ni holista ni atomística. A continuación se enumerarán los postulados de esta ontología que resultan importantes para el problema en cuestión:

P. 2: Todo sistema, excepto el universo, es un subsistema de algún otro sistema.

P. 4: En el nivel presente de evolución del universo, existen cinco géneros de sistemas: físico, químico, biológico, social y técnico.

P. 8: La relación de precedencia entre los géneros de sistemas es: $S1 < S2 < S3 < S4, S5$.

En relación al P. 8, Bunge (1979) plantea que esta es la estructura sistémica del mundo. Es decir, que existe una relación de precedencia entre cada subsistema. El sistema físico precede al químico, el químico al biológico y el biológico al social y al técnico. Esta relación es denominada por Bunge relación de precedencia o de emergencia y esto es diferente a una relación de jerarquía. Ya que una jerarquía implica la existencia de un conjunto de cosas ordenadas por una relación de dominancia (Bunge, 1979). Considerar al mundo como una estructura jerárquica es para Bunge una forma de supernaturalismo y, por lo tanto, no es tenida en cuenta por la ciencia. En contraposición a esto, considerar que los géneros de sistemas emergieron de los sistemas precedentes es un componente de la ontología científica bungiiana, caracterizada como naturalista, sistémica, pluralista y dinámica. Según nuestra interpretación, el pluralismo de la ontología bungiiana es uno de los elementos que facilita la estrategia reduccionista dentro de la psicología ya que al establecer sólo relaciones de precedencia entre los subsistemas, no queda lugar posible para la psicología que no sea el de la reducción en el pasaje del nivel biológico al social.

Por otro lado, Levins y Lewontin (1985) consideran que cualquier científico o intelectual porta en su trabajo científico o intelectual una visión del mundo, un conjunto de preconcepciones que le aportan un marco para analizar el mundo. Estas preconcepciones pueden ser explícitas o implícitas, pero aunque sean explícitas los presupuestos siguen subyaciendo en el trabajo científico o intelectual. Las preconcepciones de Levins y Lewontin son parte de una perspectiva marxista, la que ellos contraponen a una perspectiva cartesiana reduccionista. Si bien Levins y Lewontin no conceptualizan a su teoría como una ontología del ser biológico, se puede adoptar esta denominación ya que la perspectiva, u ontología marxista, es reconocida por Bunge también como una ontología que comparte su misma forma de plantear los problemas ontológicos (Bunge, 1977). Por lo tanto es posible establecer una comparación entre los postulados propios de la ontología bungiiana con la ontología del ser biológico marxista. Los principios que ordenan esta perspectiva son:

P. 1: Historicidad. Los objetos de estudio de las ciencias son esencialmente históricos, tanto en relación al objeto de estudio como al pensamiento científico referido a ese objeto.

P. 2: Inteconexión universal. Todas las cosas están conectadas entre sí, aunque existan conexiones más indirectas y más directas.

P. 3: Heterogeneidad. Las cosas son heterogéneas entre sí. Cosas diferentes se combinan en todos más grandes. Enfoque en variabilidad cuantitativa y cualitativa de objetos de interés y fuentes de explicación.

P. 4: Interpenetración de opuestos. Los opuestos se interpenetran y esto es muy importante para la explicación de los sistemas.

P. 5: Niveles de integración. Distintos niveles de organización son

parcialmente autónomos y recíprocamente interactuantes. Necesidad de estudiar relaciones verticales entre niveles, que operan en ambas direcciones.

Si bien no se explicita el problema de las jerarquías, el P. 5 de esta perspectiva va en contra de la ontología bungiiana ya que, en principio, plantea la posibilidad de que exista una dominancia de un nivel posterior sobre un nivel precedente así como el de la dominancia inversa, del nivel biológico al nivel social. Sin embargo esto no significa que ninguno de los niveles de integración sea eliminado. Si bien este principio habilita las dos opciones, plantea que es necesario estudiar las relaciones verticales entre los niveles. Lo que es coherente con la propuesta de la PE de la *integración vertical*, sólo que ellos lo realizan en un solo sentido, desde la biología, a la psicología y luego a la sociología. Lo que en el dominio de la psicología implica un reduccionismo a los aspectos biológicos. Dentro de la Psicología Crítica (Tolman, 1994/2003) y en la Teoría Socio-Histórica (Robles López, 2014) se ha planteado que en la ontogénesis la filogénesis y la sociogénesis se interpenetran y que en el desarrollo de la personalidad humana la sociogénesis tiene predominancia por sobre la filogénesis.

Por lo tanto, para finalizar este apartado, se retomarán los planteos de la Psicología Crítica alemana ya que esta se incluye dentro de la ontología marxista (Mairers, 2001) y construye un método fértil para analizar las relaciones entre distintos niveles de integración: el método histórico-funcional (Tolman, 1994/2003). Los cinco pasos del método en su etapa relacionada con el pasaje de la filogénesis a la dominancia por parte de la sociogénesis son:

P. 1: Identificar las características históricamente relevantes del estadio precedente del desarrollo del nivel de funcionamiento de interés, y su categoría psicológica relacionada.

P. 2: Identificar las fuerzas evolutivas (presiones ambientales) presentes en esta etapa anterior.

P. 3: Identificar el *cambio de función* fundamental en los elementos revelados en el primer paso.

P. 4: Identificar el *cambio de dominancia* de la vieja y la nueva función.

P. 5: Identificar de forma precisa la naturaleza sistémica de esa diferencia cualitativa.

Hasta aquí se ha intentado mostrar que existen distintas interpretaciones acerca de los sistemas y niveles de integración del ser y su relación con los demás niveles del ser. Cada una de las ontologías revisadas posee también presupuestos específicos sobre cada nivel del ser que no fueron desarrollados aquí, pero lo desarrollado permite plantear las problemáticas con las que cerrará la ponencia.

La relación vertical entre la sociología y la biología como problema para la psicología

Por último, se introducirán contrapuntos metateóricos entre las dos estrategias ontológicas reseñadas y sus correspondientes metateorías de nivel medio (Psicología Evolucionista y Psicología Crítica). El objetivo de este ejercicio es presentar las opciones teóricas planteadas por ambas metateorías de nivel medio para la investigación en el desarrollo de conocimiento societal.

En principio, conviene retomar la definición de un *problema adaptativo* planteada por Cosmides, Tooby y Barkow (1992). Para estos autores, es un problema cuya solución puede afectar la reproducción, aunque sea a través de una causa distal. Ejemplos en el campo de la evolución de las especies pueden ser: evitar depredadores, elegir alimentos nutritivos, encontrar pareja sexual y comunicarse con otros. La *selección natural* implica que si una característica de diseño nueva es poseída por individuos de una misma especie, soluciona un problema adaptativo y es heredable, esos individuos incrementarán su frecuencia dentro de la población. Por lo tanto,

puede sintetizarse que es necesario la supervivencia de los individuos que portan estas características de diseño para que se reproduzcan (sexualmente en el caso del Homo Sapiens) y se transmita esta característica a nuevas generaciones.

Los distintos proyectos psicológicos que asumen tesis propias de la ontología marxista (Holzkamp, 1985/2013; Leontiev, 1967/1968; Luria, 1975/1977; Vigotski, 1930/1998; Wallon, 1947/1965) han planteado la problemática de la interpenetración de la filogénesis con la sociogénesis en el desarrollo ontogenético (Robles López, 2014). Esta *apertura* ontológica de la psicología permite la integración con los conocimientos proveídos por los Estudios Culturales (Clarke, Hall, Jefferson & Roberts, 1975/2006; Willis, 1993) y con la Teoría Social Marxista (Callinicos, 2004). Asimismo, en esta ontología también es relevante la reproducción de los individuos y la especie (Engels, 1884/2007; Heller, 1970/1994; Paolucci, 2007). Aunque, la interpretación de la relación entre la biología, la psicología y la sociedad es diferente que en la Psicología Evolucionista esto no habilita a plantear que se defiende una estrategia aislacionista entre las ciencias biológicas y las ciencias sociales. En este conjunto de teorías, la reproducción de la especie y los individuos se subordina a la reproducción societal, lo que permite reversionar el concepto de *problema adaptativo* presentado anteriormente. Esto implica que los individuos humanos en cuestión deben realizar distintos tipos de actividades para reproducir su existencia pero que, para un amplio conjunto de la especie humana dentro de las sociedades capitalistas, esta actividad es la venta de su fuerza de trabajo. En este sentido, se diferencian las actividades realizadas por esa porción de la especie humana de otra parte de la especie humana que reproduce su existencia a través de la ganancia (Marx, 1865/2003). Esto permite introducir el concepto de *problemática de clase* (Clarke et. al., 1975/2006), es decir, una problemática común al conjunto de individuos que son parte de una misma clase social definida por su posición en relación a la propiedad privada de los medios de producción y a su integración en las relaciones de producción. Si bien existen otros conceptos para seguir desarrollando, es importante resaltar que esta interpretación no es incompatible con los conocimientos propios de la biología sino que se *integran* realmente con los conocimientos propios de las ciencias sociales. En relación al concepto de *cultura*, la PE parte de entender al ente que conoce como un ser biológico que posee una arquitectura fija en un período lejano de la historia humana (Barkow, 2006; Tooby & Cosmides, 1992). Según Barkow (2006), los seres humanos nos adaptamos a distintas disposiciones ecológicas a través de la *cultura*. La cultura es la suma total del acervo (pool) de información asociada con una población particular. La especie humana es una especie que se volvió capaz de un grado suficiente de aprendizaje social (aprendizaje a partir de la experiencia de otros) tal que las poblaciones locales desarrollaron este pool informacional que se comparte en una misma generación y entre generaciones. La base biológica de este pool son los mecanismos psicológicos evolucionados que poseemos como seres biológicos y que posibilitan este aprendizaje social. Para Barkow, la cultura está compuesta por ítems informacionales o partículas (particles). Estos pueden ser: ideas, creencias, características, instrucciones, representaciones, esquemas, o memes. La estructura de estos ítems o partículas dependen de los cerebros de los individuos, en un nivel determinado, y de la organización social de la población en otro nivel. Sin embargo, Barkow no profundiza en la naturaleza de la organización social de la que depende la estructura de los ítems informacionales.

Por otro lado, Barkow plantea que este pool informacional es usado por las personas. Es decir, cuando se usa la cultura, las personas

le dan forma y adquieren la forma de las 'piletas' de información en las que nadan. Asimismo, esta 'pileta' es una arena de conflicto, ya que los individuos humanos agregan y cambian o borran ítems informacionales según sus propios intereses. En este sentido, los individuos son conceptualizados como 'editores' de la cultura. Esto se debe a que la posesión de una cultura que no sea funcionalmente adaptativa es un riesgo para la especie humana. Por lo tanto, según su interpretación, se debe haber favorecido la habilidad para poner a prueba los ítems informacionales socialmente transmitidos, para desafiarlos, revisarlos, adicionar o borrar ítems. Por ello, los individuos con estas habilidades de 'edición' producirían más descendencia que los otros individuos.

En un sentido contrapuesto, en la ontología marxista se considera a la *sociedad* como inherentemente constituida por estructuras de relaciones sociales, que proveen el marco de limitaciones y posibilidades para los individuos (Wright, 1985, 2005, 2009). La definición de la estructura de la organización social es un elemento propio de la teoría social marxista (Callinicos, 2004). Y, por otro lado, si bien la Psicología Evolucionista no conceptualiza a los individuos humanos como seres pasivos, sí propone que el ambiente en el que se desenvuelven es un ámbito poblacional y no que está compuesto por relaciones sociales necesarias, es decir, que son independientes de la posibilidad de decisión y de cambio por parte de un individuo. Estas relaciones sociales estructuradas imponen límites a la posibilidad que tienen los individuos humanos para reproducirse y también para transformar las estructuras culturales establecidas. Por falta de espacio no se desarrollará más esta posición pero sí se plantearán distintos niveles de análisis desarrollados en las ciencias sociales que deberían ser tomados por los Psicólogos Evolucionistas para no caracterizar de forma arbitraria la organización social que según ellos estructura al pool informacional.

Estos niveles de análisis que consideramos necesarios para realizar indagaciones sobre el desarrollo de conocimiento societal son:

- Reproducción societal: incluye producción y reproducción económica y reproducción cultural hegemónica. Estado.
- Reproducción y producción económica: modo de producción, relaciones de producción, medios de producción, propiedad de los medios de producción, clases sociales.
- Reproducción y producción biológica (especie e individuo): género, generaciones (familia), sexualidad, supervivencia individual.
- Reproducción y producción cultural: problemática de clase, cultura de clase, sub-cultura de clase, habitus o experiencia de clase. Grupos de clase.

Conclusiones a partir del análisis del debate

A lo largo de esta ponencia se revisó la relación entre dos ontologías de nivel más amplio (bungiana y marxista) y de dos metateorías de nivel medio (Psicología Evolucionista y Psicología Crítica). Tal como se mostró a lo largo del desarrollo argumental, no es cierto que exista un MECS tal como plantean Barkow (2006) y Tooby y Cosmides (1992). Asimismo, se rescató el programa de investigación marxista como un programa que permite realizar una integración más realista, y no tan deformada, entre las ciencias biológicas y las ciencias sociales. Si bien esta caracterización de integración deformante puede no ser compartida por los psicólogos evolucionistas, por lo menos respeta las normas de conducta propias de un debate intelectual serio y no utiliza una falacia como estrategia argumental. En este sentido, cabe recordar algunas de las máximas propuestas por Bunge (1999/2000) para el debate académico. Según Bunge, un deber del académico es el de desenmascarar ideas falsas que se difundan en medios académicos y también el de cuestionar de

modo racional todo lo que le interese.

Por lo tanto, como saldo del debate, se consiguió demostrar que los argumentos planteados por Barkow y por Tooby y Cosmides no son ciertos. Que utilizan para realizar esta argumentación una estrategia que se denomina la falacia del espantapájaros y que es necesario tomarse el trabajo de explicitar los presupuestos ontológicos sobre la naturaleza, la sociedad, la cultura y los individuos humanos para evitar integraciones deformantes de las ciencias sociales en las ciencias biológicas. Este ejercicio es útil tanto en la propia teoría como en la identificación de estos presupuestos en las teorías de otros autores que no compartan las posiciones propias.

Como saldo final, se discutió la relación entre el concepto de *problema adaptativo* y el concepto de *problemática de clase* y se dio cuenta de que este concepto propio de la teoría marxista de la sociedad integra los conocimientos propios de las ciencias biológicas con los desarrollos propios de las ciencias sociales. Asimismo, se presentó la concepción de *cultura* de la PE y se observaron sus límites al no poseer un concepto de sociedad definido. Por último, se delimitaron niveles de análisis desarrollados en la Teoría Social Marxista útiles para la realización de una investigación empírica sobre el desarrollo del conocimiento societal en niños y adolescentes que supere las abstracciones de los abordajes evolucionistas.

NOTA

1) Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del siguiente subsidio: "Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicaciones teórico-metodológicas". Director: José Antonio Castorina. Co-directora: Alicia Barreiro. Programa UBACYT 20020130100256BA, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

BIBLIOGRAFÍA

- Barkow, J. H. (2006). Introduction: Sometimes the Bus Does Wait. In J. H. Barkow (Ed.). *Missing the Revolution. Darwinism for Social Scientists*. New York: Oxford University Press.
- Bunge, M. (1977). *Treatise on Basic Philosophy. Volume 3. Ontology I: The Furniture of the World*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Bunge, M. (1979). *Treatise on Basic Philosophy. Volume 4. Ontology II: A World of Systems*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Bunge, M. (1981). *Scientific materialism*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Bunge, M. (1999/2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. México: Edaf.
- Callinicos, A. (2004). *Making history. Agency, structure, and change in Social Theory*. Leiden: Brill.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1975/2006). Subcultures, cultures and class. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain* (pp. 3-59). New York: Routledge.
- Cosmides, L., Tooby, J. & Barkow, J. H. (1992). Introduction: Evolutionary Psychology and Conceptual Integration. In J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.). *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (pp. 3-15). Oxford: Oxford University Press.
- Engels, F. (1859/1983). 313. Engels to Marx, 11 or 12 December 1859. In *Marx-Engels Collected Works, Vol. 40, 1856-1859* (pp. 550-551). London: Lawrence & Wishart.
- Engels, F. (1884/2007). Prefacio a la primera edición. En Engels, F. (2007). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (pp. 79-81). Buenos Aires: Luxemburg.
- Gould, S. J. (1996/2007). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Heller, Á. (1970/1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Holzkamp, K. (1985/2013). Basic concepts of Critical Psychology. In E. Schraube & U. Osterkamp. (Eds.). *Psychology from the Standpoint of the Subject* (pp. 19-27). New York: Palgrave MacMillan.
- Leontiev, A. N. (1967/1968). El Hombre y la cultura. En Leontiev, A. N. (1968). *El hombre y la cultura* (pp. 7-48). México: Grijalbo.
- Levins, R. & Lewontin, R. (1985). *The Dialectical Biologist*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lukács, G. (1978/2004). *Ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Lukács, G. (1978/2007). *Marx, Ontología del ser social*. Madrid: Akal.
- Luria, A. R. (1975/1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Maiers, W. (2001). Psychological theorising in transdisciplinary perspective. In J. R. Morss, N. Stephenson & H. van Rappard (Eds.). *Theoretical Issues in Psychology. Proceedings of the International Society for Theoretical Psychology 1999 Conference*. New York: Springer Science+Business Media.
- Marx, K. (1860/1983). 136. Marx to Engels, 19 December 1860. In *Marx-Engels Collected Works, Vol. 41, 1860-1864* (pp. 231-233). London: Lawrence & Wishart.
- Marx, K. (1861/1983). 146. Marx to Ferdinand Lassalle, 16 January 1861. In *Marx-Engels Collected Works, Vol. 41, 1860-1864* (pp. 245-247). London: Lawrence & Wishart.

- Marx, K. (1862/1983). 222. Marx to Engels, 18 June 1862. In Marx-Engels Collected Works, Vol. 41, 1860-1864 (pp. 380-382). London: Lawrence & Wishart.
- Marx, K. (1865/2003). Salario, precio y ganancia. En Marx, K. (2003). Salario, precio y ganancia. Trabajo asalariado y capital (pp. 5-64). Madrid: Fundación Federico Engels.
- Overton, W. F. (2013). Relationism and Relational Developmental Systems: A Paradigm for Developmental Science in the Post-Cartesian Era. In R. M. Lerner & J. B. Benson (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior. Part A: Philosophical, Theoretical, and Biological Dimensions* (pp. 21-64). London: Academic Press.
- Paolucci, G. (2007). "Everyday Life": a sui generis ontology? Some considerations about Agnes Heller's theory of daily life. In J. Boros & M. Vajda (Eds.). *Ethics and heritage. Essays on the philosophy of Ágnes Heller* (pp. 105-125). Pécs: Brambauer.
- Pérez, V. (2009). Cuando Charles Darwin publicó *El origen de las especies* (1859). *Anales Instituto Patagonia*, 37(2), 51-60.
- Robles López, N. (2014). Ontogeny, overview. En T. Teo (Ed.). *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1280-1283). New York: Springer.
- Robles López, N., Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2014). El desarrollo de las nociones económicas y sus restricciones sociales: contribuciones de la psicología genética y la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina & A. Barreiro (Coords.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 91-107). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rose, H. (2000). Colonising the Social Sciences? In H. Rose & S. Rose (Eds.). *Alas, poor Darwin. Arguments against Evolutionary Psychology*. London: Vintage.
- Rose, S., Lewontin, R. C. & Kamin, L. J. (1984/1990). *Not in our genes. Biology, ideology and human nature*. London: Penguin Books.
- Sagan, C. (1997). *The Demon-Haunted World. Science as a candle in the dark*. London: Headline Book Publishing.
- Tolman, C. W. (1994/2003). *Psychology, Society, and Subjectivity. An Introduction to German Critical Psychology*. London: Taylor & Francis.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1992). The Psychological Foundations of Culture. In J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.). *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (pp. 19-136). Oxford: Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1930/1998). La modificación socialista del hombre. En Vigotski, L. S. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos* (pp. 109-125). Buenos Aires: Almagesto.
- Wallon, H. (1947/1965). El estudio psicológico y sociológico del niño. En Wallon, H. (1965). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad* (pp. 31-45). Buenos Aires: Lautaro.
- Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En A. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo & F. J. García Castaño (Coords.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2009). Understanding Class. Towards an Integrated Analytical Approach. *New Left Review*, 60, 101-116.

CAPACIDADES MENTALISTAS Y LINGÜÍSTICO COGNITIVAS EN LA INFANCIA. SU EMERGENCIA Y SECUENCIACIÓN EN NIÑOS CON Y SIN TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Romanazzi, María Justina

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata - Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo del siguiente trabajo es presentar las características principales de un proyecto de investigación aprobado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de una beca doctoral financiada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. En este estudio se analizará la emergencia y secuenciación de las capacidades mentalistas y su relación con aspectos particulares del desempeño lingüístico cognitivo en la infancia, en niños con y sin desarrollo psicológico normotípico. Se realizarán dos estudios: uno descriptivo transeccional destinado a examinar con instrumentos específicos las variables seleccionadas y sus relaciones en niños con desarrollo normotípico en tres franjas etarias (N= 20 cada una). El otro, a partir de un diseño de estudio de casos longitudinal, a examinar de la misma manera a niños autistas y con Síndrome de Asperger. La finalidad es comparar los resultados obtenidos en ambos casos a nivel local y con los hallazgos informados a nivel internacional. Se espera contribuir a la cuestión de la aparición y secuencia de las capacidades mentalistas en relación con el desarrollo lingüístico cognitivo en niños con y sin tales alteraciones.

Palabras clave

Teoría de la mente, Desarrollo lingüístico cognitivo, Autismo, Asperger

ABSTRACT

CHILDHOOD THEORY OF MIND AND COGNITIVE LINGUISTIC ABILITIES. THEIR EMERGENCE AND SEQUENCE IN CHILDREN WITH AND WITHOUT DEVELOPMENTAL DISORDERS

This paper aims to present the main features of a research project approved by the Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata within the framework of a doctoral scholarship funded by the Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. This study will consider the emergence and sequence of mentalists abilities and its relation with particular aspects of the cognitive linguistic performance within childhood, in children with and without normotypic psychological development. Two studies will be carried out: one of them, a cross-sectional descriptive study, is intended to examine with specific instruments selected variables and their relationships in children with normotypical development in three age groups (N = 20 each). The other, a longitudinal case study, is intended to examine the same way children with autism and Asperger syndrome. The purpose is to compare the results obtained in both studies at the local level and with the internationally reported findings. Its hope is to contribute to the question of the emergence

and sequence of mentalists abilities in relation to cognitive language development in children with and without such disorders.

Key words

Theory of Mind, Cognitive linguistic development, autism, Asperger

Introducción

En este trabajo se presentan las características principales de un proyecto de investigación aprobado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de una beca doctoral. En dicho proyecto se propone estudiar la emergencia y secuenciación de las capacidades mentalistas y su relación con aspectos particulares de desempeño lingüístico cognitivo en la infancia, particularmente del nivel de vocabulario (caudal léxico), con especial referencia a la comprensión/uso de palabras concretas y abstractas, en niños con y sin desarrollo psicológico normotípico. Surge en relación con la insuficiencia de elucidación de tales cuestiones en la bibliografía especializada, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas a nivel internacional, así como de los escasos trabajos sobre "Teoría de la Mente" a nivel local. Su interés reside en la importancia de dicha teoría en la conceptualización del desarrollo psicológico normal y con alteraciones, por sus implicancias teóricas y aplicadas.

Antecedentes y Marco Teórico

El concepto de Teoría de la Mente (en adelante ToM) alude a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Desde este punto de vista, este concepto se refiere a una habilidad 'heterometacognitiva', ya que hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007, p. 479).

Dicho de otro modo, refiere a la capacidad que permite a los sujetos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en la atribución de estados mentales (Carpendale y Lewis, 2006; Perner, 1994; Wimmer y Perner, 1983).

El concepto alude tanto a una capacidad cognitiva como a una perspectiva teórica. Fue acuñado por primera vez por David Premack (Premack & Woodruff, 1978) a partir de sus estudios pioneros con primates. Unos años más tarde los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner (1983) diseñaron el primer experimento en el que se evaluó la capacidad de los niños para atribuir estados mentales.

La técnica desarrollada fue la clásica tarea de “falsa creencia”. En ella se presenta una situación de “transferencia inesperada”. Se le cuenta al niño la historia de Maxi y el chocolate: “Maxi entra a la cocina con un trozo de chocolate. Quiere guardarlo en algún lugar para poder encontrarlo cuando vuelva de jugar afuera. Lo guarda en la alacena roja y sale a jugar. Luego la mamá de Maxi entra a la cocina a limpiar y mueve el chocolate de la alacena roja a la alacena verde. Cuando Maxi regresa de jugar, está hambriento y quiere su chocolate”. Luego se le pregunta dónde irá Maxi a buscar su chocolate (Hedger, 2011). Para comprender la falsa creencia del personaje y poder responder correctamente, el niño deberá lograr una representación explícita de la creencia errónea de ese personaje y a su vez diferenciarla de su propia creencia (Wimmer & Perner, 1983). Se trata de una situación que permite evaluar la ToM en el niño en tanto demanda que éste pueda distinguir el mundo mental del mundo real así como predecir la conducta del personaje a partir de estados mentales (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). Esta tarea clásica fue sucesivamente modificada con el objetivo de hacerla más comprensible y atractiva para los niños más pequeños. La inclusión de imágenes para disminuir la exigencia de memoria es un ejemplo de tales modificaciones. Sin embargo, de manera general, los estudios basados en la utilización de tareas de falsa creencia demostraron que los niños menores de cuatro años suelen fallar al responder a las preguntas que éstas demandan.

Otro momento a destacar en la evolución del concepto de ToM es, como proponen Ortiz Uribe, Gómez Botero y Arango Tobón (2010), el de las investigaciones sobre niños con autismo de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Dichos investigadores evaluaron las habilidades mentalistas de niños con autismo, niños con Síndrome de Down y niños con desarrollo normal, a través de una adaptación de la clásica tarea de Falsa Creencia de Wimmer y Perner (1983). Así encontraron que sólo el 20% de los niños autistas era capaz de responder satisfactoriamente a la pregunta de predicción de la acción, mientras que los niños con desarrollo normal y con Síndrome de Down lo hacían en un 85% y un 86% de los casos respectivamente (Baron-Cohen et al., 1985). Sugirieron por consiguiente que el autismo podía entenderse como un déficit de ToM debido a las dificultades de los sujetos con esa alteración para atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás con el fin de predecir el comportamiento. Los autores propusieron el término “ceguera mental” para referirse al mencionado déficit cognitivo dando lugar al comienzo de una vasta serie de investigaciones orientadas al estudio del autismo desde esta perspectiva (Baron-Cohen, 2000). Posteriormente la ToM ha sido estudiada en sujetos normales y con diferentes patologías (espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Down, sordera, diferentes trastornos cerebrales hasta psicopatías (Carpendale & Lewis, 2006; Olson, 1988; Perner, 1988, 1994; Wimmer & Perner, 1983).

Desde entonces la ToM se considera crucial para el desarrollo cognitivo y son muchas las investigaciones realizadas en las últimas décadas, convirtiéndose en un constructo teórico que realiza valiosos aportes a la Psicología del Desarrollo así como a la Psicopatología Infantil.

Con respecto a la metodología utilizada en la evaluación de la ToM, ésta varía en función de las diversas maneras de conceptualizar a la capacidad en cuestión (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). Si la ToM se concibe como una capacidad unitaria, que se desarrolla de una vez y para siempre, las investigaciones suelen basarse en el paradigma de la tarea de “falsa creencia”. Las tareas de falsa creencia, como se señalara, comenzaron a utilizarse a principios de la década del 80 y se convirtieron en las principales

dentro de la investigación del desarrollo infantil de la ToM, de modo tal que “la investigación en ToM encontró en la comprensión de la *falsa creencia* su más fructífera definición operacional (Resches, Serrat, Rostan, & Esteban, 2010, p. 316).

Progresivamente fue adoptándose un enfoque más gradualista (Dunn, 1988; Wellman, 1993; De Rosnay & Hughes, 2006), de modo tal de ampliar la noción de ToM. Efectivamente se pasa a considerarla como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana. Bajo esta nueva perspectiva, algunos autores han adoptado términos más amplios como comprensión social (Carpendale & Lewis, 2006) o comprensión sociocognitiva (De Rosnay & Hughes, 2006).

Si la ToM se entiende, entonces, como un conjunto de habilidades complejas que emergen en distintas etapas, los instrumentos de evaluación también han de resultar complejos y recoger diferentes componentes.

Efectivamente, la ToM se puede evaluar mediante una gran variedad de tareas, que suelen agruparse en:

a) Tareas clásicas: incluirían las primeras tareas que se utilizaron para evaluar la teoría de la mente, es decir la tarea de falsa creencia de primer y de segundo orden (Wimmer & Perner, 1983; Sullivan, Kaitchik & Tager-Plusberg, 1994).

b) Ampliaciones posteriores: se incluyen las tareas que miden emociones primarias y secundarias, la comprensión de la ironía, mentira y mentira piadosa (Happé, 1994), emociones por transgresión de normas socio-convencionales y morales (Villanueva Badenes, 1998). De particular interés son los trabajos de Wellman y Liu (2004) quienes han desarrollado una escala de tareas destinada a una evaluación comprehensiva de las distintas habilidades mentalistas. Fue diseñada sobre la hipótesis de que en el desarrollo normal del niño se produce una serie de logros que siguen una secuencia predecible y de que un instrumento con este formato podría llegar a operacionalizarla. La mencionada escala se encuentra destinada a niños en edad preescolar debido a que en este período se producen cambios decisivos en la comprensión de los estados mentales. Está constituida por siete tareas que examinan distintos conceptos involucrados en el desarrollo de la TM, las cuales fueron elaboradas de manera que resultaran comparables en cuanto a formato, material utilizado y tipo de respuestas que demandan por parte del niño. Esta característica permite que las tareas varíen en dificultad en función de las habilidades que examinan y no de otros aspectos involucrados. Las siete tareas se administran siguiendo un orden de dificultad creciente, siendo las primeras las que examinan aquellas habilidades que aparecen tempranamente en el desarrollo.

En cuanto a las relaciones de la ToM y el Lenguaje, en la actualidad se conoce que el desarrollo de tales capacidades cursa en forma paralela y que sus respectivas habilidades aparecen al inicio de la infancia. Ahora bien, si existe una relación de dependencia entre alguna de ellas, es un debate que aún sigue vigente.

Surgen en consecuencia distintos interrogantes acerca de la emergencia y secuenciación de las habilidades mentalistas en relación con las habilidades lingüístico cognitivas, tales como ¿Aparecen efectivamente las primeras manifestaciones de la ToM alrededor de los 4 años en niños con desarrollo lingüístico cognitivo normal? ¿Cuál es la secuencia posterior en habilidades mentalistas más complejas? ¿A qué edad se dominan? ¿Qué sucede en los casos de desarrollo atípico, tales como el denominado *Espectro autista* (DSM V) y el *síndrome de Asperger*? ¿Cuáles son las características específicas lingüístico cognitivas de los niños con desarrollo normal y patológico que se relacionan con las habilidades mentalistas de diversa complejidad?

El interés del proyecto de investigación que se presenta reside en la búsqueda de respuestas a tales interrogantes en razón de la importancia de la ToM en el diagnóstico del desarrollo y su potencial poder de discriminar el curso normotípico y patológico, considerando, además que en nuestro medio se dispone de escasos estudios sobre la ToM y de pruebas específicas que evalúen el desarrollo de las habilidades que la componen.

Objetivos Generales

- Identificar la emergencia y secuenciación de capacidades mentalistas y lingüístico cognitivas específicas en niños de diferente edad con y sin desarrollo normotípico.
- Identificar la presencia/ausencia de asociaciones significativas entre las capacidades mentalistas y el desarrollo lingüístico cognitivo, según su grado de complejidad.
- Aportar evidencia empírica acerca del orden de emergencia y secuenciación de las habilidades mentalistas en el medio local en niños con y sin desarrollo normotípico.

Objetivos Específicos

- Adaptar la escala para evaluar la Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004) al medio local.
- Realizar un estudio piloto para valorar el funcionamiento de las diferentes tareas incluidas en dicha escala.
- Evaluar el desempeño en tareas mentalistas y en pruebas lingüístico cognitivas específicas en niños de diferente edad (4 años 6 meses a 6 años 6 meses) con y sin desarrollo normotípico.

Metodología

La consecución del proyecto que se presenta en este trabajo involucra dos estudios (en adelante Estudio 1 y Estudio 2) de acuerdo a las siguientes especificaciones.

Estudio 1

Diseño: Descriptivo transeccional.

Participantes: 60 niños incluidos en tres grupos etarios de 4/6, 5/6 y 6/6 años de edad. Criterios de inclusión: 1) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje. 2) Niños escolarizados de acuerdo a las edades consideradas. 3) niños de nivel socioeconómico semejante.

Instrumentos

Teoría de la mente

- Escala de Tareas de Teoría de la Mente [Scaling of Theory-of-Mind Tasks] (Wellman & Liu, 2004). Incluye tareas que examinan diferentes aspectos, de diversa dificultad, que componen la Teoría de la Mente.

Desempeño lingüístico cognitivo

- Escala Wechsler para la medida de la inteligencia de niños preescolares (WPPSI III). Subescala verbal que permite obtener un CI Verbal y un CI de Lenguaje General.
- Prueba de Vocabulario de palabras abstractas (Querejeta, 2014, inédito).

Nivel sociocultural de procedencia

- Escala Graffar Méndez Castellanos. (Méndez-Castellano & Méndez, 1994), Modificación venezolana de la escala Graffar Méndez, elaborada en Bélgica. Permite la caracterización sociocultural de la población de acuerdo a cuatro variables: profesión del jefe de familia, nivel instruccional de la madre, principal fuente de ingreso del hogar, y condiciones de alojamiento. Se utilizará a los efectos de controlar la inclusión de los participantes.

Procedimientos: Los niños serán examinados individualmente por un examinador competente, en el establecimiento educativo al que concurren.

Los resultados en torno al desempeño en las tareas seleccionadas serán volcados a una base de datos y procesados estadísticamente (Paquete SPSS). Se categorizarán las respuestas a las tareas de atribución de estados mentales, y se les adjudicarán un puntaje de acuerdo a la respuesta correcta o incorrecta. El desempeño lingüístico cognitivo se categorizará de acuerdo a los criterios sustentados por los autores de los instrumentos seleccionados. Se calcularán estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y variabilidad) e inferenciales (pruebas de diferencias significativas, de medida repetidas y correlacionales) para las dos variables bajo estudio.

Estudio 2

Diseño: Estudio de casos

Participantes: Se incluirán de 1 a 5 casos de niños diagnosticados dentro del denominado Espectro Autista y de 1 a 5 casos de niños diagnosticados con el Síndrome de Asperger, en las mismas edades que las que se seleccionaron en el Estudio 1.

Instrumentos: Se aplicarán los mismos instrumentos que los utilizados en el Estudio 1.

Procedimientos: Se contactará con establecimientos especializados en la atención de niños con el tipo de patologías seleccionadas. Los niños serán evaluados por un evaluador competente longitudinalmente en las tres franjas etarias consideradas en el Estudio 1.

Los resultados en torno al desempeño en las tareas seleccionadas serán volcados a una base de datos y procesados estadísticamente (Paquete SPSS). Se categorizarán las respuestas a las tareas de atribución de estados mentales, y se les adjudicarán un puntaje de acuerdo a la respuesta correcta o incorrecta. El desempeño lingüístico cognitivo se categorizará de acuerdo a los criterios sustentados por los autores de los instrumentos seleccionados. Se calcularán estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y variabilidad) e inferenciales (pruebas de diferencias significativas, de medida repetidas y correlacionales) para las dos variables bajo estudio.

Finalizados los estudios 1 y 2 se procederá a comparar los resultados obtenidos con vistas a identificar, y si es posible caracterizar, las semejanzas y diferencias en la emergencia y secuenciación del desarrollo de capacidades mentalistas de niños con y sin desarrollo normotípico.

REFERENCIAS

- Baron-Cohen S. (2000). Theory of mind and autism. A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. (2^o ed.) (pp. 371-397). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Benavides Delgado, J., & Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2) 297-310. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915035007>
- Carpendale, J., & Lewis, Ch. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell
- Castellano, H. M., & de Méndez, M.C. (1994). *Sociedad y estratificación: método Graffar-Méndez Castellano*. Caracas: Fundacredesa.
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Hedger, F. (2011). True Belief Belies False Belief: Recent Findings of Competence in Infants and Limitations in 5-Year-Olds, and Implications for Theory of Mind Development. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3) 429-447.
- Olson, D. (1988). On the origins of beliefs and other intencional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, (pp. 414-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ortiz Uribe, D., Gómez Botero, M., & Arango Tobón, O. (2010). Teoría de la mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1. Recuperado en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/9/1>
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En E. Martí (comp.), *Construir una mente* (pp. 137-178). Barcelona: Paidós.
- Querejeta, M. (2014). *Prueba de Vocabulario de palabras abstractas* (Inédito) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Resches, M., Serrat, E, Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje* 33(3), 315-333.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Plusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G. Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489
- Villanueva Badenes, L. (1998). *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de estados mentales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I, Castellón. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10517/villanueva.pdf;jsessionid=F1A1FE75AADB29518FF5B71DF63977D9.tdx2?sequence=1>
- Wellman, H. M. (1993). Early understanding of the mind: the normal case. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: perspectives from autism* (pp. 10-39). Nueva York: Oxford University Press.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523 - 541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

COMPARACIÓN DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ EN BEBÉS PREMATUROS DEL PROGRAMA MADRE CANGURO Y BEBÉS NACIDOS A TÉRMINO

Suárez Ortiz, Laura Milena
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo investigativo de tipo descriptivo, estudia la inteligencia sensorio-motriz a los 12 meses de edad en bebés prematuros pertenecientes al Programa Madre Canguro (PMC) y en bebés nacidos a término del Hospital Regional García Rovira de Málaga, Santander, Colombia. Con la siguiente hipótesis: a los 12 meses de edad los bebés prematuros (con edad corregida) y los bebés nacidos a término no se presentaran diferencias estadísticamente significativas en los valores de la escala de inteligencia sensorio motriz. La revisión y análisis de estudios investigativos anteriores, indican que el Método Madre Canguro es una alternativa eficaz y segura para brindar atención integral a los neonatos prematuros y/o de bajo peso al nacer. Además, refieren que la Intervención Madre Canguro posibilita la maduración de la corteza prefrontal y sus efectos consiguientes en el desarrollo cognitivo. El estudio incluyó 44 niños de ambos sexos, con un muestreo probabilístico intencional por cuotas (22 prematuros y 22 a término). El desarrollo cognitivo se evaluó a los 12 meses de edad en los dos grupos, con la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz (EAIS). Los resultados y conclusiones se encuentran en proceso de elaboración. Palabras Claves: Programa Madre canguro, desarrollo cognitivo, inteligencia sensorio- motriz, estudio longitudinal.

Palabras clave

Programa Madre canguro, Desarrollo cognitivo, Inteligencia sensorio-motriz, Estudio longitudinal

ABSTRACT

COMPARATIVE OF THE DEVELOPMENT OF THE SENSORIMOTOR INTELLIGENCE IN PREMATURE BABIES OF THE MOTHER KANGAROO PROGRAM AND NORMAL TERM BABIES.

This descriptive research work, studies the sensorimotor intelligence of premature babies belonging to the Mother Kangaroo Program at 12 months of age and babies born in normal terms at the Garcia Rovira Regional Hospital in Malaga, Santander, Colombia. With the following hypothesis: 12 months premature babies (with corrected age) and infants born at term will not present statistical significant differences in the values of the sensorimotor intelligence scale. The review and analysis of previous research studies indicate that the Mother Kangaroo Program is an effective and safe alternative to provide integral attention to the premature neonates and/or low birth weight infants. Also, indicates that the Mother kangaroo intervention enables the maturation of the prefrontal cortex and its consequent effects on cognitive development. The study included 44 children of both sexes, with an intentional probabilistic sampling by shares (22 premature and 22 normal terms). Cognitive development was assessed at 12 months of age in the two groups, with

Sensory Motor Intelligence Argentina's Scale (EAIS). The findings and conclusions are being prepared.

Key words

Mother Kangaroo Program, Cognitive development, Sensorimotor intelligence, Longitudinal studies

INTRODUCCIÓN

Según la March of Dimes y la Organización Mundial de la Salud (Blencowe et al., 2012), la definición "parto prematuro" se refiere a los bebés nacidos vivos antes de las 37 semanas completas de gestación. Con subcategorías: extremadamente prematuro (<28 semanas), muy prematuro (28 a <32 semanas), prematuro moderado (32 a <35) y prematuro tardío (35 a <37 semanas).

El nacimiento prematuro es un problema de atención en la salud mundial, que implica una separación materna precoz y persistente (Feldman, Rosenthal & Eidelman, 2014). Se asocia a altas tasas de mortalidad y morbilidad neonatal infantil (Tessier et al., 2003). Aunque los avances en medicina han permitido la supervivencia de los bebés más pequeños y más vulnerables, muchos de ellos requieren meses de cuidados intensivos que impiden el contacto corporal materno-infantil completo (Beck et al., 2010).

Los autores Feldman, Rosenthal y Eidelman (2014) han encontrado en los niños prematuros, que la combinación de la falta de madurez del cerebro y la separación materna ejerce efectos adversos a largo plazo sobre el desarrollo.

Los estudios concluyen que de niños prematuros con bajo peso al nacer presentan un déficit en la función cognitiva, disminución en el rendimiento académico (Hack et al., 2002), déficit en el reconocimiento inmediato, el recuerdo, la velocidad de codificación y la atención (Rose, Felman, J., Jankowski, 2009), con períodos más cortos de atención sostenida (Weijer-Bergsma, Wijnroks, Jongmans, 2008; Caravale et al., 2005; McGrath et al., 2005; Vicari et al., 2004) y menor competencia social en comparación con niños nacidos a término (Hoy et., 1992; Nadeau et al., 2001).

Adicionalmente en otras investigaciones, las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo, el control cognitivo, la flexibilidad mental y la maduración posnatal de la corteza prefrontal (Mento & Bisiacchi, 2012), también se alteran en los niños prematuros (Aarnoudse-Moens et al., 2012; Luu et al., 2011).

Además, los niños prematuros nacidos con bajo peso al nacer (<1.500 g) o muy bajo peso al nacer (<1.000 g) están en riesgo de presentar problemas de desarrollo (Anderson & Doyle, 2003; Aylward, 2002, 2005; Bhutta et al., 2002; Salt y Redshaw, 2006), como las discapacidades mayores (retraso mental, trastornos sensoriales y parálisis cerebral) o disfunciones de baja severidad

(discapacidades de aprendizaje y TDAH) siendo evidente en edad escolar (Aylward, 2005; Luciana, 2003).

Autores pioneros en el tema, como Charpak, Figueroa y Ruiz (1998), manifiestan que el contacto corporal madre e hijo puede mejorar algunas de las dificultades observadas en los sistemas sensibles al contacto de los bebés prematuros. El Cuidado Canguro de intervención, desarrollado inicialmente en Bogotá, Colombia, para hacer frente a la falta de incubadoras, permite a los bebés prematuros mantener el calor del cuerpo a través del contacto de piel a piel con el cuerpo de la madre. Esta investigación demostró que el Cuidado Madre Canguro es seguro y contribuye a la neuro-maduración en los bebés prematuros durante el período neonatal. (Charpak, Figueroa & Ruiz, 1998).

Es así, que Tessier et al. (2009), señalan que el objetivo de la Intervención Método Madre Canguro es reducir la mortalidad y la morbilidad de infantes en situación de riesgo.

El Método Madre Canguro (en adelante, MMC) según Tessier et al. (2003) es la atención a los niños prematuros y/o con bajo peso al nacer manteniéndolos en contacto piel a piel con su madre. Se caracteriza por el contacto piel a piel, temprano, continuo y prolongado entre el bebé y la madre, el padre o miembros de la familia extendida (posición canguro); lactancia materna exclusiva (en el caso ideal); se inicia en el hospital y pueden continuarse en el hogar; las madres que se encuentran en su hogar mantienen apoyo y seguimiento adecuado.

Investigaciones (E.g. Feldman et al., 2014) encuentran que los bebés prematuros que recibieron Intervención Madre Canguro mostraron, funcionamiento autónomo más maduro, mejor control cognitivo, relación más recíproca entre madre e hijo (Feldman et al., 2014; Bigelow & Power, 2012), mejor desarrollo mental (Feldman, Eidelman, Sirota, Weller, 2002; Tessier et al., 2003; Bera et al., 2014), en comparación con niños control también prematuros que recibieron atención tradicional en incubadora. Sin embargo estos autores (E.g. Feldman et al., 2014), mencionan que no hay comparaciones directas acerca del desarrollo cognitivo en niños prematuros pertenecientes al MMC y niños nacidos a término.

Es por eso que el principal objetivo del presente plan de tesis es estudiar el desarrollo cognitivo en niños prematuros pertenecientes al Programa Madre Canguro (en adelante, PMC) en comparación con el desarrollo cognitivo de los niños a término.

MARCO TEORICO

PROGRAMA MADRE CANGURO

El Programa Madre Canguro inició en el Instituto Materno Infantil de Bogotá, Colombia, por el Dr. Edgar Rey en el año de 1978. En 1989 se empezó la evaluación científica del PMC y en 1994 los investigadores dieron origen a la Fundación Canguro, ONG encargada de la evaluación, el mejoramiento y la difusión del MMC en el mundo (Ruiz et al., 2007).

Las definiciones de uso en la literatura científica y en los profesionales de la salud son tres principalmente; Programa Madre Canguro al referirse a las actividades organizadas a realizar en una intervención específica en la salud, en este caso Intervención Madre Canguro. Esta intervención consiste en una serie de componentes que se aplican de forma organizada y sistemática, siguiendo un método: el Método Madre Canguro.

El Método Madre canguro según (Ruiz et al., 2007), se caracteriza por: la población objeto de intervención, la posición canguro, alimentación y nutrición canguro basada en lactancia materna, las políticas canguro de egreso hospitalario y seguimiento ambulatorio. La Intervención Canguro se da a prematuros y/o niños a término de

bajo peso, tan pronto como es posible y si el niño tiene la capacidad de tolerarla: hay estabilización de signos vitales, no se presenta bradicardia o hipoxemia cuando se le manipula, y no presenta apneas primarias o si estas estuvieron presentes, ya están controladas. Observaciones en la Intervención Madre Canguro muestran que alrededor del 95% de los niños llegan al peso de 2500g ya han rechazado la posición canguro.

Otro componente importante distintivo del MMC es la posición canguro, que se define como el contacto piel a piel entre la madre y el niño durante veinticuatro horas al día, colocándolo en posición vertical, debajo de la ropa (el bebé esta vestido con gorro, medias y pañal) entre los senos de la madre o en el pecho del padre quien también puede participar como proveedor de la posición canguro (Nyqvist et al., 2010). Las madres cumplen la función de mantener la temperatura corporal del niño (reemplaza función incubadora), siendo además, fuente principal de alimentación y estimulación. Se utiliza un soporte elástico (faja de lycra) que permite al proveedor de la posición relajarse y dormir mientras el niño se mantiene en posición canguro. El soporte de tela ayuda a que la vía aérea del niño no se obstruya por cambios de posición, (E.g. flexión o hiperextensión del cuello). El bebé podrá ser alimentado en cualquier momento permaneciendo en contacto piel a piel. Para dormir hay que hacerlo en posición semi-sentada a 30°. La posición canguro se mantiene hasta que el niño no la tolere más, mostrando que no soporta la posición porque suda, grita o demuestra incomodidad (Ruiz et al., 2007).

La posición canguro tiene como propósito que el niño encuentre en la madre una fuente de permanente de calor corporal, estimulación cinética y sensorial. La posición también estimula y favorece la lactancia materna. Conjuntamente, el contacto íntimo y prolongado entre la madre y el hijo busca establecer o reforzar el vínculo biológico y afectivo sano que debe existir entre el recién nacido y su madre.

El tercer componente principal mencionado en (Ruiz et al., 2007) es la alimentación materna exclusiva, siempre que sea posible. Inicialmente, se sigue una estricta programación de alimentación. Cuando el crecimiento del bebé es adecuado, la programación se adecua a las demandas del bebé. Si con la lactancia materna exclusiva y después de recibir una intervención llamada *adaptación canguro ambulatoria* (bebé y madre competentes en MMC, se encuentran en casa que asisten a controles programados), el crecimiento del bebé no es satisfactorio, la lactancia materna se complementa con leche de fórmula para bebés prematuros. Para minimizar la interferencia con la lactancia materna se utiliza un gotero o una cuchara para administrar los complementos. Luego si el bebé tiene una adecuada ganancia de peso, se intenta una disminución progresiva del suplemento. Con el objetivo de que el bebé llegue a las 40 semanas de edad postconcepcional recibiendo leche materna exclusivamente. Un cuarto componente son las políticas canguro de egreso hospitalario y seguimiento ambulatorio. Las políticas canguro de egreso hospitalario, se refiere a que los bebés salen del hospital independientemente de su peso o de su edad postconcepcional, después de haber tenido una *adaptación canguro intrahospitalaria* exitosa. Esta adaptación puede durar uno o varios días. La salida temprana oportuna en posición canguro depende de una adaptación canguro exitosa (posición canguro y a la nutrición canguro por parte de la madre y el niño), el niño debe ser capaz de succionar, deglutir y respirar coordinadamente; la familia debe estar en capacidad de seguir estrictamente los protocolos y recomendaciones del programa, así como las políticas de seguimiento ambulatorio cercano y estricto (*adaptación canguro ambulatoria*), es una alternativa segura y eficiente a la permanencia en la Unidad Neonatal durante la

fase de crecimiento estable. El niño ya egresado continua recibiendo atención en salud, sin exponerse a riesgos nosocomiales y ya integrado física y emocionalmente con su familia (Ruiz et al., 2007). De acuerdo a (Ruiz et al., 2007), el MMC favorece un adecuado desarrollo neurológico y psicomotor de los prematuros. La organización de sus conductas, ciclos de sueño y vigilia, y la calidad del sueño son adecuados y se alcanzan más tempranamente en niños prematuros expuestos a la Posición Canguro que los niños prematuros no expuestos. Los niños en Posición canguro duermen con facilidad, mantienen períodos prolongados de sueño tranquilo, la conducta es más organizada cuando están despiertos. En un estudio prospectivo longitudinal reciente (Feldman et al., 2014), evidencio que los niños que habían recibido MMC cuando eran bebés; a los 10 años de edad, mostraron respuesta atenuada al estrés, funcionamiento autónomo más maduro, sueño organizado, mejor desarrollo cognitivo y una relación más recíproca entre madre e hijo.

INTELIGENCIA SENSORIO- MOTRIZ Y SU MEDICIÓN

En la psicología del desarrollo de la infancia, han existido distintas conceptualizaciones de la inteligencia, desde los precursores hasta las teorías actuales, se pueden mencionar a Wallon quien afirma que el medio al cual se debe adaptar el niño no es solamente biológico o físico, sino también social. Vygotsky también otorga importancia al contexto social, afirmando que a través del intercambio con otros, el niño desarrolla su inteligencia (Oberman et al., 2012a). Piaget dio origen a la Teoría Constructivista de la inteligencia, conocida en el siglo XX y basada en tres orientaciones: una orientación cognitiva porque profundiza en la génesis de los procesos mentales que permiten el acceso a los conocimientos, una visión estructuralista en la cual la organización cognitiva se auto-estructura en un conjunto de adquisiciones organizadas y ordenadas bajo la forma de estadio de desarrollo, y por último Piaget planteó una teoría constructivista que supera las teorías principales de la época, una de ellas el conductismo en la que los conocimientos son totalmente adquiridos y la otra el innatismo en donde el desarrollo intelectual surge de la maduración del potencial genético del individuo.

Según la teoría piagetiana, la inteligencia se construye a través de la interacción entre el sujeto y su medio ambiente. La inteligencia evoluciona por etapas, de un estadio a otro, de lo concreto a lo abstracto. Este modelo de desarrollo podría ser comparado al ascenso de una escalera. De un estadio a otro, el pensamiento del niño cambia y sus razonamientos son a la vez, mejores y de otro tipo (Oberman et al., 2012a).

El período sensoriomotriz consiste en la capacidad de resolver los problemas a partir de actividades en las que interviene sobre todo la percepción, las actitudes, el tono muscular y los movimientos sin evocaciones simbólicas, antes de la aparición del lenguaje verbal, es decir antes de que sea posible que el lenguaje exprese pensamiento (Oberman et al., 2012a). Dentro de este período llamado sensorio-motriz el niño poco a poco comienza a relacionar objetos y actos, distinguiendo los medios de los fines, dándose cuenta de los resultados obtenidos y utilizando hacia el fin de los procesos de inferencia (Oberman et al., 2002).

La inteligencia sensorio-motriz consta de seis estadios: El I estadio, se da en el 1^a mes de edad, y es el de los reflejos o reacciones arcaicas, que a pesar de ser hereditarios necesitan de cierta ejercitación para adaptarse. Seguidamente, el estadio II que va desde los 2 a los 5 meses de edad donde el bebé incorpora una utilización progresiva de los reflejos que lo conducen a los primeros hábitos. Luego, el III estadio de los 6 a los 8 meses de edad, en el cual el

niño percibe una relación entre lo que hace con su manos y aquello que visualiza; su interés recae en los resultados. Posteriormente, el IV estadio en la edad de los 9 a los 12 meses, en el cual el niño distingue los medios de los fines y puede prever lo que va a suceder sin llegar a la deducción. En la edad de los 13 a los 16 meses, el estadio V donde se produce el inicio de conductas activas de experimentación y el descubrimiento de medios nuevos; por lo cual se producen conductas innovadoras e imprevistas. Y finalmente el estadio VI de los 17 meses de edad en adelante, caracterizado por la combinación mental. .

El autor Jean Piaget (en Oiberman, 2012b), estudió la operación intelectual en los niños pequeños y, pensó la inteligencia en el desarrollo humano como el producto final de la evolución. Además postuló desde la concepción constructivista que el desarrollo cognoscitivo del ser humano se da durante el período que va desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje verbal, se desarrolla la inteligencia en un plano sensorio-motor a través de las acciones y de los sentidos.

Así, la inteligencia es un proceso de acción sobre los objetos, las investigaciones de Oiberman et al., (2002-2012) enfatizan en estudiar y evaluar la estrategia que realiza un bebé para resolver situaciones que se le presentan.

Medición Inteligencia Sensorio- Motriz:

Los estudios del desarrollo psicomotor de niños menores de 3 años permiten observar que algunas veces, el área intelectual no se considera en su real dimensión, como un logro específico en los niños en ese período. La revisión de varias pruebas realizadas en varios países llevo a elegir la Escala de etapas de la inteligencia de Casati y Lezine (en Oiberman, 2012) como base teórica para la elaboración un instrumento estandarizado para el desarrollo intelectual de bebés argentinos de 6 a 30 meses. A partir de esta prueba se ha construido en el año 2002, la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS). La escala se elaboró partiendo de una serie de pruebas estandarizadas basadas en las observaciones experimentales de Piaget (Oberman et al., 2012).

La presente investigación utilizará la Escala de Argentina de Inteligencia Sensorio motriz (EAIS) desarrollada por Oiberman, Mansilla y Orellana (2002), que pretende utilizar y profundizar en el conocimiento de los procesos intelectuales de niños de muy temprana edad. Observando no sólo el resultado final en tanto habilidad, sino como proceso y en el cómo resuelve la situación planteada, permitiendo estudiar la mirada, el gesto y la intención (Oberman et al., 2002).

La elaboración de esta escala se basó en el proceso de construcción de la inteligencia sensorio-motriz que constituye junto a las áreas de motricidad, coordinación, lenguaje y social la quinta área del desarrollo del niño. La EAIS no evalúa inteligencia emocional, ni coeficiente intelectual de los infantes, pero si determina las estrategias que utiliza un bebé para resolver las situaciones que se le presentan (Oberman et al., 2012).

OBJETIVOS

Objetivo general

Estudiar la inteligencia sensorio-motriz a los 12 meses de edad a bebés prematuros pertenecientes al Programa Madre Canguro y a bebés nacidos a término.

Objetivos específicos

Determinar el impacto del Programa Madre Canguro en las distintas series de la escala de inteligencia sensorio motriz en los bebés prematuros.

Identificar la prevalencia de series A, B, C y D, de la EAIS en los prematuros del PMC y los bebés nacidos a término.

Detectar el inicio, el transcurrir o el fin del V estadio de la Inteligencia Sensorio Motriz en los bebés prematuros incluidos en el Programa Madre Canguro.

Comparar los resultados de la escala de inteligencia sensorio-motriz en grupo de bebés prematuros incluidos en el Programa Madre Canguro y bebés a término a los 12 meses de edad.

Hipótesis

A los 12 meses de edad los bebés prematuros (con edad corregida) pertenecientes al Programa Madre Canguro y los bebés nacidos a término no presentaran diferencias estadísticamente significativas en los valores de la escala de inteligencia sensorio motriz.

METODOLOGIA

1. Diseño de investigación:

El tipo de estudio que se realizó en esta investigación es descriptivo comparativo de casos y controles, de corte transversal con un abordaje cuantitativo.

2. Sujetos y Muestra:

44 niños prematuros y a término de ambos sexos de la provincia de García Rovira, Santander, Colombia. Pacientes del Hospital Regional de García Rovira ubicado en la ciudad de Málaga, Santander. Muestreo probabilístico intencional por cuotas (22 prematuros y 22 a término). El número muestra fue determinado por fórmula en función de la variable principal.

El grupo de casos está conformado por niños nacidos pretérmino entre 36 y 32 semanas de gestación, sin patología perinatal y con peso de nacimiento menor a 2.500 gr. El grupo de controles está conformado por niños nacidos a término entre 37 y 41 semanas de gestación, no prematuros, sin patología perinatal y con peso de nacimiento normal (mayor o igual a 2500 gr).

De esta manera la muestra quedara distribuida:

- Veintidos niños de 12 (+/- 15 días) meses de edad corregida que se encuentren en el Programa Madre Canguro.
- Veintidos niños de 12 (+/- 15 días) meses de edad cronológica que hubieran nacido a término.

3. Unidad de análisis: Cada uno de los niños prematuros del Programa Madre Canguro y de los niños nacidos a término seleccionados para el presente estudio.

4. Criterios de inclusión y exclusión

Se reclutará un grupo de 22 niños prematuros entre 32 a 36 semanas de gestación de 12 meses de edad corregida. Se corregirá la edad en función a la edad cronológica (edad calculada a partir del nacimiento) se le sustrae el número de semanas que faltaron para haber nacido a las 40 semanas a todos los niños prematuros evaluados.

Como grupo de controles para comparación se reclutara un grupo de niños nacidos a término de la misma edad (12 meses) pero en este caso será la edad cronológica. La totalidad de la muestra estará compuesta por niños de doce meses de ambos sexos, que obtengan resultados de normalidad en la Escala de Desarrollo Mental de Griffiths, para garantizar la ausencia de patología.

A continuación se especifican los criterios de inclusión y exclusión de los dos grupos:

Niños nacidos a término:

Criterios de inclusión: Edad gestacional mayor de 37 semanas. Con puntaje igual o mayor a 166 en la Escala de Desarrollo Mental Griffiths

Criterios de exclusión: Con traumatismo de parto y posparto o problemas congénitos o hereditarios.

Niños prematuros del PMC:

Criterios de inclusión: Edad gestacional entre 32 y 36 semanas, con

peso al nacer menor de 2500 gr. Puntaje igual o mayor a 166 en la Escala de Desarrollo Mental Griffiths.

Criterios de exclusión: Con enfermedades como encefalopatía de la prematuridad, retinopatía de la prematuridad, hidrocefalia, síndrome de Down u otro síndrome, etc.

5. Técnicas e instrumentos para recolección de datos

Instrumento: Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz

La escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz (EAIS), fue elaborada en Argentina por Oiberman, Mansilla y Orellana (2002). Inicialmente, fue validada y construida con una muestra de 323 bebés de 6 a 24 meses de edad, de la ciudad de Buenos Aires y de la ciudad de Avellaneda. Luego (Oiberman et al., 2012b), construyeron los baremos nacionales a partir del desarrollo cognoscitivo a 800 bebés de 6 a 30 meses de edad de diferentes regiones de Argentina. Logrando un análisis más minucioso del recorrido de los niños por cada estadio (inicio, transcurrir, y finalización).

Técnica: Edad cronológica y edad corregida

La llegada al término es un hito importante en el desarrollo del prematuro y se debe corregir la edad cronológica del prematuro de acuerdo con la edad gestacional que tuvo al nacer para evaluar de forma racional su desarrollo (Ruiz, Charpak et al., 2007). La academia Americana de Pediatría (AAP) propone utilizar la edad corregida en las evaluaciones de neurodesarrollo de los niños con menos de 40 semanas de edad gestacional durante los primeros 2 a 3 años de vida.

Por tanto en este estudio al realizar la evaluación de un bebé pretérmino se corrige la edad, es decir, a la edad cronológica (edad calculada a partir del nacimiento) se le sustrae el número de semanas que faltaron para haber nacido a las 40 semanas. Por ejemplo, un niño con seis semanas de nacido que nació a las 35 semanas en la edad gestacional tiene una edad corregida de 1 semana: 6 semanas - (40 semanas - 35 semanas) = 6 semanas - 5 semanas = 1 semana (Ruiz, Charpak et al., 2007).

6. Procedimiento

Los sujetos de estudio son bebés nacidos en el Hospital Regional García Rovira, hospital de tercer nivel, de la ciudad de Málaga, Colombia. El protocolo fue aprobado por el Director y el comité de ética de la Institución. Después se procedió a revisar los ingresos de los bebés y sus historias clínicas. Los padres y los bebés seleccionados para participar en el estudio darán su consentimiento informado formal y por escrito, luego se realizará una breve entrevista interrogando acerca de datos demográficos y algunos datos del niño y su familia.

Los bebés prematuros de la muestra serán todos aquellos que asistan al PMC para control médico habitual o que se encuentren dentro de la base de datos que lleva el programa. Los bebés nacidos a término de la muestra serán todos aquellos que concurren al control de crecimiento y desarrollo en el área de niño sano del Hospital. La evaluación de con la Escala de Desarrollo Mental Griffiths y la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz (EAIS), se realizara aproximadamente en un tiempo de 30 a 40 minutos en el consultorio de psicología en del Hospital Regional García Rovira a los niños citados previamente.

En Colombia en la actualidad es complejo incluir en la muestra, bebés prematuros que no se encuentren el PMC debido que es un programa establecido por el Ministerio de Salud para todo el país.

7. Plan de análisis de datos

Los datos serán analizados estadísticamente con análisis bi y multivariados según el nivel de medición de las variables y se aceptara un error alfa < o igual a 0,05. Se utilizara el software SPSS versión 2011.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarnoudse-Moens CSH, Duivenvoorden HJ, Weisglas-Kuperus N, Van Goudoever JB, Oosterlaan J (2012). The profile of executive function in very preterm children at 4 to 12 years. *Dev Med Child Neurol* 54:247-253.
- Anderson, P., & Doyle, L. W. (2003). Neurobehavioral outcomes of school-age children born extremely low birth weight or very preterm in the 1990s. *Journal of the American Medical Association*, 289(24), 3264-3272.
- IAylward, G. P. (2002). Cognitive and neuropsychological outcomes: More than IQ scores. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 8, 234-240.
- Aylward, G. P. (2005). Neurodevelopmental outcomes of infants born prematurely. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(6), 427-440.
- Beck, S., Wojdyla, D., Say, L., Beltran, A., Merialdi, M., Requejo, J., Rubens, C., Menon, R. y Look, P. (2013). The Worldwide Incidence of Preterm Birth: a Systematic Review of Maternal Mortality and Morbidity. *Bull World Health Organ* (88), 31- 38.
- Bera, A., Ghosh, J., Singh, A., Hazra, A., Mukherjee, S., Mukherjee R. (2014). Effect of Kangaroo Mother care on growth and development of low birthweight babies up to 12 months of age: a controlled clinical trial. *Acta Paediatrica*, 103,643-650.
- Bhutta, A. T., Cleves, M. A., Casey, P. H., Cradock, M. M., & Anand, K. J. S. (2002). Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm. A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 288(6), 728-737.
- Bigelow, A., Power, M. (2012). The efecto of mother-infant skin-to-skin contact on infants' response to the Still Face Task from newborn to three months of age. *Infant Behavior and Development*, 35, 240-250.
- Blencowe, H., Cousens, S., Oestergaard, M. Z., Chou, D., Moller, A. B., & Narwal, R. (2012). Nacido demasiado pronto: informe de acción global sobre nacimientos prematuros [Internet]. Ginebra: OMS.
- Caravale, B., Tozzi, C., Albino, G., & Vicari, S. (2005). Cognitive development in low risk preterm infants at 3-4 years of life. *Archives of Disease in Childhood: Fetal and Neonatal Edition*, 90, 474-479.
- Charpak N, Figueroa Z, Ruiz JG (1998): Kangaroo mother care. *Lancet* 351:914.
- Escobar, G. J., Littenberg, B., & Petitti, D. B. (1991). Outcome among surviving very low birthweight infants: A meta-analysis. *Archives of Disabled Child*, 66, 204-211.
- Feldman, R., Eidelman, A., Sirota, L., Weller, A. (2002). Comparison of Skin-to Skin (Kangaroo) and Traditional Care: Parenting Outcomes and Pre-term Infant Development. *Pediatrics*, 110 (1), 16-26.
- Feldman, R., Rosenthal, R. y Eidelman A. (2014). Maternal-Preterm Skin-to-Skin Contact Enhances Child Physiologic Organization and Cognitive Control Across the First 10 Years of Life. *Biol Psychiatry*. (75), 56-64.
- Hack, M. B., Flannery, D. J., Schluchter, M., Cartar, L., Borawski, E., & Klein, N. (2002). *New England Journal of Medicine*, 346, 149-157.
- Hoy, E. A., Sykes, D. H., Bill, J. M., Halliday, H. L., McClure, B. G., & McC. Reid, M. (1992). The social competence of very low-birthweight children: Teacher, peer, and self perceptions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 123-150.
- Luciana, M. (2003). Cognitive development in children born preterm: Implications for theories of brain plasticity following early injury. *Development and Psychopathology*, 15, 1017-1047.
- Luu TM, Ment L, Allan, W., Schneider K, Vohr BR (2011). Executive and Memory Function in Adolescents Born Very Preterm. *Pediatrics* 127: e639-e646
- McGrath, M. M., Sullivan, M., Devin, J., Fontes-Murphy, M., Barcelos, S., DePalma, J. L., et al. (2005). Early precursors of low attention and hyperactivity in a preterm sample at age four. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28, 1-15.
- Mento, G., Bisiacchi PS (2012). Neurocognitive development in preterm infants: Insights from different approaches. *Neurosci Biobehav Rev* 36, 536-555.
- Nadeau, L., Boivin, M., Tessier, R., Lefebvre, F., & Robaey, P. (2001). Mediators of behavioral problems assessed by peers, teachers and parents in 7-years-old children born after 24 to 28 weeks of gestation. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22, 1-10.
- Nyqvist, K. H., Anderson, G. C., Bergman, N., Carreño, A., Charpak, N., Davanzo, R., Ewald, U., Ibe, O., Ludington-Hoe, S., Mendoza, S., Pallás-Allonso, C., Ruiz Peláez, J. G., Sizon, J., Widström A. M. (2010, Febrero). Towards universal Kangaroo Mother Care: recomendations and report from the First European conference and Seventh International Workshop on Kangaroo Mother Care. The Authors Journal Compilation. *Acta Paediatrica*. Uppsala, Suecia.
- Oiberman, A., Mansilla, M., Orellana, L. (2002). *Nacer y Pensar Vol. II. Construcción de la Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz (EAIS) de 6 meses a 2 años*. Buenos Aires: Ediciones.
- Oiberman, A., Orellana, L., Mansilla, M., (2006) Evaluación de la inteligencia en bebés argentinos: Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz. *Arch Argent Pediatr*, 104 (4), 314-322.
- Oiberman, A., Santos, M., Misisic, M. (2011). Dispositivos de intervención perinatales (DIP): Instrumentos en salud mental perinatal. Estado actual de dispositivos e intervenciones en psicología. Premio facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Oiberman A., Paolini, C., Mansilla, M. (2012). Escala Argentina de Inteligencia Sensorio Motriz: Percentiles Nacionales. Interdisciplinaria, *Revista de psicología y ciencias afines*. 2 (29), 305-323.
- Oiberman, A., Paolini, C., Mansilla M., Santos, M., Dehollainz, I., Amigo, C., Bravo, L., Cartelle, C., Duarte, C., Gaminara, G., Gentile, F., Gutiérrez, M., Giachero, A., Kuchen, I., Leive, M., Lucero, A., Trucco, M., Rodríguez, G., Pronsato, C., Rodríguez, C. (2012). Etapas del proceso de construcción de la inteligencia sensoriomotriz en bebés argentinos. *Revista Investigaciones en Psicología*. 3 (17), 83-105.
- Organización Mundial de la salud. (2004). *Método Madre Canguro*. Guía Práctica. Departamento de Salud Reproductiva e Investigaciones Conexas. Ginebra.
- OMS (2012) Organización mundial de la salud / World Health Organization <http://www.who.int/en/>
- Piaget, J. (Eds.). (1991). *Seis estudios de psicología*. (1ª. ed.). Barcelona: Editorial Labor.
- Piaget, J. (Eds.). (1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (3a. ed.). México D. F. : Editorial Grijaldo.
- Piaget, J. (Eds.). (1995). *La construcción de lo real en el niño*. (3a. ed.). México D. F. : Editorial Grijaldo.
- Rey E.S., Martínez H.G. (1983). *Manejo racional del niño prematuro*. En: Universidad Nacional, Curso de Medicina Fetal, Bogotá, Universidad Nacional.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., Jankowski, J. J. (2009). Information processing in toddlers: Continuity from infancy and persistence. *Intelligence*, 37, 311-320.
- Ruiz, J.G., Charpak, N., Granados, D., Restrepo, M., Torres, M.C., Colmenares, A., Cristo, M., Duque, M., Figueroa, Z. (2007). *Guías de Práctica Clínica basadas en evidencia para la óptima utilización del Método Madre Canguro en el recién nacido pretérmino y/o de bajo peso al nacer*. Fundación Canguro y Departamento de epidemiología y estadística, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Salt, A., & Redshaw, M. (2006). Neurodevelopmental follow-up after pre-term birth: follow up after two years. *Early Human Development*, 82, 185-197.

- Tessier, R., Charpak, N., Giron, M., Cristo, M., Figueroa, Z., Peláez, J. (2009). Kangaroo Mother Care, home environment and father involvement in the first year of life: a randomized controlled study. *Journal Compilation*, (98), 1444-1450.
- Tessier, R., Cristo, M., Velez, S., Giron, M., Nadeau L., Figueroa, Z., Paláez, J., Charpak, N. (2003). Kangaroo Mother Care: A method for protecting high-risk low-birth-weight and premature infants against developmental delay. *Science direct* 26, 384-397.
- Vicari, S., Caravale, B., Carlesimo, G. A., Casadei, A. M., & Allemand, F. (2004). Spatial working memory deficits in children at ages 3-4 who were low birth weight, preterm infants. *Neuropsychology*, 18(4), 673-678.
- Weijer-Bergsma, E. V., Wijnroks, L., Jongmans, M. J. (2008). Attention development in infants and preschool children born preterm: A review. *Infant Behavior Development*, 31, 333-351.

DOS CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA MUERTE: LA TRANSDUCCIÓN Y LA ESPACIALIZACIÓN

Tau, Ramiro
CONICET. Argentina

RESUMEN

Presentamos dos características de la comprensión infantil de la muerte, basadas en una investigación doctoral enmarcada en la psicología del desarrollo piagetiana, realizada con 60 niños argentinos de 5 a 10 años de edad, pertenecientes a sectores socioculturales medios. Estas características de las que nos ocupamos son la transducción y lo que hemos denominado espacialización de la noción de muerte. Ambas refieren fundamentalmente a los aspectos formales de los conocimientos infantiles y participan en la producción de argumentos, juicios y nociones típicas de los diferentes niveles del desarrollo considerado.

Palabras clave

Comprensión de la muerte, Niños, Transducción, Espacialización

ABSTRACT

TWO CHARACTERISTICS OF THE CHILDREN'S COMPREHENSION OF DEATH: TRANSDUCTION AND SPACIALIZATION

We present two characteristics of the children's understanding of death, based on a doctoral research conducted within the framework of Piagetian developmental psychology, on 60 Argentinean children between the ages of 5 to 10, belonging to mid sociocultural sectors. These characteristics we refer to are transduction and, what we have called spatialisation of the notion of death. They both refer fundamentally to formal aspects of child knowledge and they participate in the production of arguments, judgements and notions typical of the different levels of development considered.

Key words

Comprehension of death, Children, Transduction, Spacialization

Nos centraremos, en este trabajo, en dos aspectos de la comprensión infantil de la muerte, basándonos para ello en una investigación propia, enmarcada en la psicología del desarrollo piagetiana, realizada con 60 niños argentinos de 5 a 10 años de edad, pertenecientes a sectores socioculturales medios[i]. Estos aspectos de los que nos ocuparemos son la *transducción* y lo que hemos denominado *espacialización de la noción de muerte*. Ambos refieren a algunas características formales que adquieren los conocimientos infantiles y este interés por la lógica natural exige un breve comentario previo.

¿Por qué insistir hoy en los aspectos lógicos del pensamiento habiéndose cuestionado el énfasis en la perspectiva "estructural" del constructivismo? ¿Por qué realizar una indagación de las formas del pensamiento cuando la renovación del constructivismo parece privilegiar, entre otros aspectos, el estudio de procesos que intervienen en la producción de conocimiento, antes que la identificación de las estructuras? Aún más, ¿no se reedita de este modo un

constructivismo inadecuado para la caracterización del desarrollo cognitivo, abocado al descubrimiento de "formas vacías de contenidos" o procesos escindidos de los objetos?

Estos interrogantes requerirían una extensa discusión y la remisión inevitable a otras fuentes que no forman parte del objetivo de esta ponencia, aunque podemos formular una respuesta breve y esquemática en tres puntos.

En primer lugar, asumir las tesis constructivistas es admitir la necesidad de indagar la lógica y la génesis de aquellos instrumentos en los que se reconoce un proceso constructivo (García, 1996). Esos instrumentos son los esquemas y sus relaciones, es decir, las relaciones estructuradas de las acciones -y la correlativa organización de los objetos que ello supone-. Con las primeras inferencias nace la lógica del sujeto, que no es otra cosa que la coordinación de las relaciones -relaciones lógicas *entre* los contenidos de la acción y no *para* los contenidos de la acción-, hecho que justifica el interés por estos aspectos lógicos en un estudio sobre la producción de conocimientos. En otras palabras, es una consecuencia inevitable del constructivismo el reconocimiento de las formas con las cuales se organiza la realidad -las relaciones lógicas- porque esas formas, esos instrumentos, son precisamente aquello que se construye cuando hablamos de construcción cognitiva.

En segundo lugar, estos instrumentos de conocimiento son formas, pero nunca formas vacías de contenidos. Los esquemas son la acción formateada; y la acción es siempre la actividad que vincula dialécticamente al sujeto y al objeto: "el sujeto se prolonga por sus instrumentos en el objeto y reaccúa sobre este enriqueciéndolo con las propiedades provenientes de su acción esquematizante" (Castorina & Baquero, 2005, p. 67). Se ve, entonces, que desde el punto de vista constructivista las formas no son concebidas como existiendo de manera separada del objeto, porque el esquematismo implica al objeto. Esta tesis no es en absoluto evidente y muchas objeciones realizadas a las explicaciones constructivistas refieren a ese malentendido según el cual las formas lógicas del sujeto pueden ser consideradas como abstraídas de los objetos con las que se constituyen, dando lugar a supuestas matrices lógicas, de aplicación extendida en cualquier dominio. Sin embargo, el reconocimiento de la relación necesariamente dialéctica entre los esquemas y los objetos desvanece algunos de los problemas -o falsos problemas- relacionados, por ejemplo, con los desfases. Del mismo modo se disuelve la aparente contradicción entre las capacidades desiguales de un mismo sujeto que se enfrenta a problemas análogos de diferentes dominios. Tampoco queda en pie la caracterización de "teoría generalista" con la que suele adjetivarse a la psicología genética, si es que por ello se entiende que los instrumentos cognitivos construidos durante el desarrollo configuran una suerte de lógica extensional capaz de estructurar los objetos de cualquier dominio (García, 1987; Inhelder, 1987; Lourenço & Machado, 1996). No obstante, puede plantearse, con total derecho, la pregunta por el

estatuto de los mismos instrumentos:

"[...] el esquema, ¿es una unidad estructural o una unidad funcional? No es raro hablar, por ejemplo, de esquemas nocionales o presentativos (los "esquemas" de la psicología cognitiva actual) para designar formas organizadas y específicas de conocimiento. Pero incluso en ese caso, el esquema es a la vez organizador y organizado, y tiene entonces el sentido de un proceso" (Inhelder & de Caprona, 1992, p. 26-27).

La cita es elocuente respecto de la función que está implicada en toda organización cognitiva, y de la imposibilidad de escindir el estudio de las formas del conocimiento de los procesos correspondientes. Se ve así que los esquemas suponen siempre una dimensión formal y otra funcional.

En tercer lugar, en psicología genética las formas lógicas tienen un papel instrumental: se las postula como herramientas teóricas flexibles para comprender la evolución del conocimiento (Inhelder, & de Caprona, 1990; Tau, 2014). En este sentido, permiten dar cuenta de lo que hay de invariante respecto de las diversas realizaciones psicológicas particulares y contribuyen, al mismo tiempo, a la definición del objeto de estudio. La indagación de los aspectos lógicos no, entonces, es un fin en sí mismo, sino más bien una estrategia necesaria para la comprensión de los procesos de producción de conocimientos.

Hechas estas observaciones presentaremos a continuación las dos características del pensamiento infantil sobre la muerte mencionadas, apelando a los procesos psicológicos implicados y ejemplificando con algunos fragmentos de protocolos.

La participación de la *transducción* en la comprensión infantil de la muerte

En nuestra investigación pudimos constatar que el pensamiento infantil sobre la muerte tiene, en los razonamientos de tipo *transductivos*, una de las principales fuentes de creencias y representaciones típicas de los niños de la muestra.

Piaget caracterizó al razonamiento transductivo como aquel que va de lo particular a lo particular (Piaget, 1924). A diferencia de la inducción, que procede de lo particular a lo general, la transducción omite por completo el requisito de proposiciones universales, tanto en las premisas como en las conclusiones. Es así que la transducción opera un pasaje entre proposiciones particulares, sin que medie, ni siquiera, de manera tácita, alguna forma de enunciado general.

Esta forma de pensamiento comienza a observarse entre los 2 y los 4 años de edad, ciertos rasgos persisten durante toda la vida y constituye un antecedente de los conceptos que están en la base de la comprensión de las clases. En él, ciertos enunciados toman el lugar de las premisas y otros, el de las conclusiones, aunque no constituyen ni una verdadera inducción ni tampoco una deducción. Por otra parte, las transducciones se encuentran fundadas en pre-conceptos que están situados a mitad de camino entre los casos u objetos particulares y las generalizaciones (Piaget, 1937).

Al no apoyarse en una organización de clases con su correspondiente organización jerárquica inclusiva, la transducción configura un tipo de razonamiento que es necesariamente *analógico*. La analogía que el sujeto puede establecer entre los atributos observables en un mismo objeto o en dos objetos diferentes, le permite arribar a conclusiones que no se asientan en una inclusión o en una expansión hacia lo general, sino más bien en la contigüidad fundada en algún aspecto común o cercano que opera como puente. De este modo, de dos objetos próximos -ya sea por características observables o por contigüidad espacial o temporal-, se concluye que poseen una propiedad común, aun siendo esta propiedad observable sólo en uno de ellos:

"una tarde sin siesta no es una tarde, y un bebé pequeño no puede ser sino un hermanito" (Piaget, 1959/1994, p. 322).

Este tipo de razonamiento transductivo puede conducir a expresiones verbales idénticas a las de una conclusión deductiva de un adulto. Sin embargo, lo que distingue a ambas conclusiones no es su expresión sino los procesos psíquicos que la produjeron y los sentidos de sus términos. Una manera de evaluar esta diferencia, durante una entrevista consiste en explorar los fundamentos conceptuales utilizados, a fin de determinar si el sujeto es capaz de dar cuenta de algún tipo de clasificación o inclusión jerárquica de los conceptos utilizados, o si por el contrario, sólo insiste en una conexión establecida analógicamente.

A su vez, el razonamiento transductivo es *irreversible*, en el sentido en el que lo son los esquemas preoperatorios (Castorina & Palau, 1981): no hay conservación de las propiedades -en este caso, de las conclusiones- en el transcurso de las transformaciones. Así, es frecuente que los niños de 5 años de edad aseguren que es posible saber que una persona está muerta "porque no la vemos más", aunque no se deduce que alguien esté muerto del hecho de que no lo veamos.

Las consecuencias de estos razonamientos se observan en la mayoría de las respuestas de los niños más pequeños de nuestra muestra. Por ejemplo, cuando se les pregunta si un niño como ellos puede morir, sostienen que efectivamente "se puede morir", pero "sólo cuando es viejo". Es decir, admiten que los niños pueden morir, pero sólo si ya son mayores, sin percibir, en absoluto, la contradicción evidente para un adulto. Se advierte que en estos casos, "niño" no es una clase, ni tampoco un representante concreto -un niño individualizado- de alguna posible clase. Por el contrario, el niño es un niño singular, que puede morirse volviéndose viejo, siendo la vejez un estado posible al que ese niño puede llegar, sin por ello perder la condición de ser "el niño". De igual manera, este razonamiento expresa una asociación entre vejez y muerte que no obedece a un conocimiento de los procesos biológicos del ciclo vital, como rápidamente podría suponerse. Al indagar estas creencias se advierte que la asociación proviene del conocimiento de alguna persona fallecida, que era, simultáneamente, "vieja". En efecto, cuando se pregunta por la causalidad de la muerte, los niños más pequeños utilizan a la vejez como explicación, sin comprender realmente algún tipo de participación fisiológica en la cesación de las funciones corporales. Un ejemplo que muestra que la contigüidad es el fundamento de estas asociaciones entre eventos, es el de una niña de 5 años que sabe reconocer cuándo una persona murió: "cuando la llamás por teléfono y no te atiende más". La muerte, en este caso, participa de la no contestación del teléfono, prolongando la causalidad mágico-fenomenista del período sensoriomotor y quedando elevada al estatuto de efecto de un dato próximo cualquiera.

De todas las formas de la transducción que pueden encontrarse, hay una que nos resulta particularmente destacable y que encontramos con regularidad en los protocolos de la muestra. Como expresamos antes, frecuentemente los niños usan una característica de algún objeto como justificación de alguna otra propiedad de ese mismo objeto, sin buscar ninguna relación razonada o causal que las conecte. Es decir, explican alguna característica de un objeto, apelando a otra característica cualquiera observable en ese mismo objeto. Esto los conduce a razonamientos circulares que son el antecedente directo de las genuinas definiciones conceptuales reversibles (v. g., si se murió, no puede volver a vivir, y no puede volver a vivir, porque se murió; una anticipación de la necesidad de la irreversibilidad de la muerte, expresada de manera cíclica).

En otros casos, la segunda característica de un objeto, que justifica y

explica a la primera, es la que distingue al objeto de otro análogo que no posee la segunda característica o posee la contraria. Expresado formalmente: un objeto A, con las propiedades *c* y *d*, donde *c* se explica por *d*, y *d* es precisamente una propiedad contraria o contrastante a la de algún objeto análogo B, que posee la propiedad *-d*. Por ejemplo, Emilia (6; 4)^[10]: dice que el alma no se muere. Cuando se le pregunta por qué no se muere (a diferencia del cuerpo, que sí se muere, según había admitido previamente), responde “porque es muy frágil” (a diferencia del cuerpo que es sólido y con huesos). Es decir:

A (el alma) posee *c* (no se muere) y *d* (es frágil)

B (el cuerpo) posee *-c* (se muere) y *-d* (es sólido y con huesos)

Pero si la fragilidad se invoca para explicar la inmortalidad del alma, no se debe a que la fragilidad es una propiedad cualquiera que participa de la misma noción de alma. Más bien buscamos la razón de apelar a la fragilidad en el hecho de ser el aspecto más opuesto al del objeto mortal conocido: la solidez del cuerpo. Así, las propiedades que oponen a dos objetos -por ejemplo, el alma y el cuerpo, uno inmortal y el otro no- se explica por otras dos propiedades igualmente opuestas de cada uno de estos objetos.

Un caso de esta búsqueda de puesta en coordinación de “lo igual con lo igual” y “lo distinto con lo distinto” es el de Juan (6; 11), quien afirma que no se puede ver a una persona que se fue al cielo “porque ahora es de color celeste”. En este caso, la razón de esa imposibilidad es una propiedad -el color- que coparticipa de la misma noción de cielo aunque, una vez más, no sería azarosa la elección. Tratándose de la visión, el color parece ser una apelación privilegiada para dar cuenta de la razón de este impedimento visual. Nuevamente, la explicación es una semilógica que vincula el color del cielo con la imposibilidad de ver a la persona que está en aquel cielo. Pero hay un intento por razonar, elevando ciertas propiedades coparticipantes de un preconcepto al estatuto de causa, aunque no de manera totalmente arbitraria sino más bien evidenciando una búsqueda de analogías u oposiciones francas, para justificar las creencias que, inicialmente, son inculcadas por el grupo de pertenencia.

Los razonamientos transductivos nos interesan especialmente, por dos razones. Primero, porque dan cuenta de un momento previo en la génesis hacia una lógica conceptual adulta. Son el testimonio de un nivel antecedente que, a su vez, recrea en el plano simbólico las coordinaciones sensoriomotrices de las primeras actividades propiamente inteligentes. Segundo, merecen nuestra atención porque nos muestran una forma típica de justificación utilizada por los niños para legitimar sus perspectivas alcanzadas.

La espacialización de la noción de muerte

Otra de las formas destacables del pensamiento infantil sobre la muerte es la que denominamos *espacialización*. Ella consiste en la comprensión de la muerte, no en términos de los procesos biológicos o de las representaciones religiosas usuales, sino de *un lugar*. Consideramos que los niños “espacializan” la muerte cuando la caracterizan primordialmente por un locus o espacio *post mortem* en el que se encuentra el cuerpo o cualquier otro ente que reconozcan (alma, espíritu, persona, ángel, etc.). Entendida de este modo, la muerte no es un estado, un acontecimiento biológico o una finalización de las funciones vitales, sino una ubicación. Así, estar muerto es estar en un lugar específico, sin que esa relocalización suponga, necesariamente, una pérdida de las capacidades que se poseían en vida. Las relocalizaciones usuales de los niños de la muestra, en los contextos judeocristianos, son “el cielo”, “el paraíso”, “la casa de Dios”, “las nubes” o las “estrellas”. Pero esta relocalización no parece ser el resultado sólo de las imágenes religiosas del

“más allá”. De hecho, en los niños pertenecientes a familias ateas la localización es igualmente frecuente, pero adopta formas seculares. En estos casos encontramos una serie de representaciones espacializadas de la muerte que toman por locus definitorio a los cementerios, los ataúdes, la tierra, las camas o los hospitales.

La relocalización parece cumplir una función de precursor cognitivo de la comprensión de la transformación irreversible que supone la muerte. Y por el hecho de ser anterior a la comprensión de la cesación de las funciones vitales, los niños que admiten la relocalización aseguran que las personas muertas continúan realizando las mismas actividades de cualquier persona viva, pero en un nuevo lugar. Las capacidades corporales y mentales persisten en una existencia relocalizada.

Por ejemplo, Fernando (6; 1), cree que a una persona muerta se la puede reconocer por la “suela de sus zapatos”, la única parte visible, desde la tierra, de un muerto que se ha ido al cielo. En igual sentido, Lucía (6; 9) justifica la irreversibilidad por ella constatada, de una manera que reedita la relocalización, pero en sentido inverso: “si volvieran a la tierra volverían a estar vivos y eso no se puede”.

Se observa en estos casos que la muerte es *estar* -antes que *ser*- de un modo nuevo. El espacio que define a la muerte comienza a diferenciarse por oposición a la noción de vida y por esta razón para muchos niños es el mismo lugar que habitan quienes todavía no han nacido. Así, el cielo o las nubes son una suerte de reservorios de bebés que están aguardando para entrar en las “panzas” de las madres y así poder nacer en la tierra.

Esta definición por el locus también lleva a algunos niños a concebir a la muerte como un viaje o un traslado, algo que se observa, de manera más sofisticada, en muchas de las representaciones adultas sobre el final de la vida.

A través de esta espacialización los niños llegan a admitir diversos lugares definitorios de la muerte. En principio todos los lugares reconocidos por un sujeto son igualmente posibles. Más tarde, las múltiples definiciones dadas por la localización son integradas en sistemas más coherentes. Es así que los sujetos de 7 u 8 años de edad son capaces de advertir y compensar los problemas lógicos que resultan de las aceptaciones simultáneas, por ejemplo, del entierro del cuerpo y del ascenso al cielo. Precisamente, parecería que las contradicciones que pueden suscitarse a partir de estas ideas inicialmente atomizadas, son las que fuerzan a los niños a introducir hipótesis explicativas coordinadas, integrando sistemas de ideas de distinto origen (Tau & Lenzi, 2011). A partir de estos conflictos adquieren un nuevo significado “el alma”, “el espíritu” o “el fantasma”, entidades conocidas por los niños más pequeños, pero sólo necesarias en las explicaciones posteriores a las contradicciones surgidas de la espacialización.

NOTAS

[i] Investigación doctoral titulada “El desarrollo de la comprensión infantil de la muerte”, dirigida por Alicia María Lenzi, codirigida por José Antonio Castorina y financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Investigaciones en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[ii] La notación “(año; mes)” indica la edad del sujeto entrevistado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castorina, J. A., & Baquero, R. J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu.
- Castorina, J. A., & Palau, G. (1981). *Introducción a la lógica operatoria de Piaget*. Barcelona: Paidós.
- García, R. (1987/1988). Lógica y epistemología genética. En J. Piaget & R. García, *Hacia una lógica de las significaciones* (pp. 117-131). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- García, R. (1996). Epistemología: raíz y sentido de la obra de Piaget. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología genética* (pp. 15-31). Buenos Aires: Eudeba.
- Inhelder, B. (1987/1988). Prefacio. En J. Piaget & R. García, *Hacia una lógica de las significaciones* (pp. 7-9). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Inhelder, B., & de Caprona, D. (1990). The role and meaning of Structures in Genetic Epistemology. En W. F. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and Logic: Developmental Perspectives* (chap. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inhelder, B., & de Caprona, D. (1992/2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-66.
- Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms. *Psychological Review*, 103 (1), 143-164.
- Piaget, J. (1924/2002). *Judgment and reasoning in the child*. United Kingdom/USA: Taylor & Francis.
- Piaget, J. (1937/1993). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1959/1994). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tau, R. (2014). Between Physics and Metaphysics: Structure as a Boundary Concept. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. [DOI 10.1007/s12124-014-9276-0].
- Tau, R., & Lenzi, A. M. (2011). La comprensión de la muerte en los niños. Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario. *Revista de Psicología, Segunda época*, 12, 145-164.

PRIMEROS RESULTADOS SURGIDOS DEL RELEVAMIENTO DE INDICADORES SITUACIONALES E INSTITUCIONALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SOBRE BULLYING

Veccia, Teresa; Gimenez, Maria Celina; Zotta, María Gabriela; Eguidazu, Sandra Noemi; Sgromo, Fabiana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Luego de 6 años de investigación sobre la temática de acoso escolar y a partir de las demandas de intervención por conflictos de convivencia y maltrato escolar, ocurridos en el ámbito escolar, se implementó un programa de intervención que lleva por nombre "Acciones para la promoción de la Convivencia Pacífica en una Comunidad Educativa". Se propuso a directivos y docentes la implementación de espacios de capacitación y reflexión, a utilizarse como herramientas útiles para la detección precoz, identificación, análisis y planificación de abordajes efectivos ante las diversas situaciones de maltrato y violencia escolar. La primera etapa de abordaje, consistió en realizar un relevamiento de los observables dentro de la comunidad educativa, utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información.

Palabras clave

Bullying, Convivencia, Relevamiento, Convivencia escolar, Intervención

ABSTRACT

FIRST RESULTS OF THE SURVEY EMERGED SITUATIONAL AND INSTITUTIONAL INDICATORS IN A PUBLIC SCHOOL OF THE CITY OF BUENOS AIRES, ON BULLYING

After 6 years of research on the topic of bullying and from the applications to intervene by conflicts of coexistence and school bullying that occurred in Schools, the UN Intervention Program, which is called "Actions was implemented for the promotion of Peaceful coexistence of an educational community". One principals and teachers Implementation Training and reflection spaces, one used as tools useful for the early detection, identification, analysis and planning Effective approaches to the various situations of abuse and school violence was proposed The first stage of approach, consisted of Conduct UN survey of observable within the educational community, using different techniques and data collection instruments.

Key words

Bullying, Coexistence, Survey, Living school, Intervention

Introducción

La creciente manifestación de situaciones de acoso o maltrato en el ámbito escolar, ha captado el interés de diversos actores de la escena pública.

Profesionales de la Educación, de la Salud, del Derecho, Políticos, etc., han abierto el debate en torno a una problemática que en las últimas décadas ha adquirido mayor presencia en las escuelas de todo el país.

Los medios masivos de comunicación reflejan casi a diario, escenas de la vida escolar en las que el conflicto entre pares, la agresión, la violencia y el maltrato son nombrados sin discriminación, como un hecho más de *bullying*.

Resulta necesario aclarar que el término "*Bullying*" entendido como una dinámica de maltrato sistemática que ocurre entre iguales de manera persistente, es considerado hoy un problema de salud pública debido a su prevalencia y las consecuencias que tiene en todos sus participantes: en los agresores, en las víctimas, en los espectadores, en los padres y familias, en la comunidad escolar y en la sociedad en general. Las investigaciones muestran efectos a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo emocional y social de niños y adolescentes. Se ha constatado una relación del acoso escolar con las patologías físicas, psicosomáticas y de salud mental en niños, adolescentes y en la vida adulta, (OMS, Salud y Violencia en el Mundo, 2002)[1].

El *bullying o acoso escolar* se produce cuando uno o varios alumnos generan un abuso de poder que perjudica reiterada y sistemáticamente a otro/s. Se trata de un fenómeno multideterminado (Veccia, 2008) por factores de índole social, institucional, familiar e histórico-individual. El maltrato entre iguales combina violencia y agresión entre los alumnos en grados de visibilidad variable para docentes y padres. En él intervienen no solo víctimas y victimarios sino también un número de espectadores, algunos pasivos y temerosos y otros decididamente activos/favorecedores que guardan un "pacto de silencio" permitiendo así que el hostigamiento se prolongue en el tiempo [2].

Recientemente en nuestro país, se ha sancionado la Ley para *La Promoción de la Convivencia y el abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas*, estableciendo las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional (Cap. I art. 1°).

El Ministerio de Educación de la Nación junto con la Secretaría General del Consejo Federal de Educación, han elaborado una guía de

actuación que tiene por finalidad ofrecer a los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas y la construcción de “una autoridad pedagógica democrática”, enfocada en un ejercicio de rol desde una posición de responsabilidad y cuidado. Por su parte el Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, creó la “Guía de Orientación Educativa Bullying-Acoso entre Pares”, con el propósito de dar a conocer los recursos disponibles para la resolución de situaciones de maltrato escolar.

Si bien hay consenso sobre los aspectos principales que delimitan el *bullying* de otros tipos de maltrato, el fenómeno adopta matices diferenciales según formas de agresión predominante, intensidad y frecuencia, y características propias en cada país, cultura e, incluso, ámbito escolar.

En el año 2006 nos propusimos como objetivo investigar las características que adopta el fenómeno del *bullying* en nuestra realidad educativa a través de la construcción de un instrumento tri-forma para evaluar la percepción de docentes, padres y alumnos sobre el maltrato escolar.

Los resultados más salientes referidos a las expresiones vertidas por los planteles docentes fueron una percepción denigrada del propio “rol docente” y un malestar creciente con respecto al ejercicio del rol. Si bien los adultos reconocen la existencia de maltrato entre pares, se observa una tendencia a la naturalización de la misma y una gran dificultad para implicarse en el problema ubicando en el contexto socio-cultural y en la familia los condicionantes que determinarían la proliferación de estas conductas. En este sentido, los entrevistados tienen la percepción de que la escuela es la depositaria de los aspectos negativos de la sociedad y las familias.

Por su parte los niños participantes del estudio expresaron una clara percepción de los hechos y conductas de maltrato y violencia; pero no lograron imaginar la resolución del conflicto en sentido positivo. Han sido muy pocos los que, desde una posición más comprometida, enfatizaron que deberían hallarse soluciones más efectivas, o bien que resaltaron la importancia de mantener mayor respeto y diálogo entre pares. La gran mayoría de las respuestas y comentarios de los alumnos, mostraron solo su implicación como testigos predominantemente *pasivos*.

Con respecto a la intervención de los adultos, la mayoría de los alumnos coincidió en la escasa implicación tanto de los docentes como de los padres. El adulto es visto por los niños como alguien carente de autoridad, consideran que las intervenciones que realizan, resultan ineficaces.

Apoyados en estos resultados dimos lugar a la creación del programa de intervención que lleva por nombre “Acciones para la Promoción de la Convivencia Pacífica en una Comunidad Educativa” [3] cuyo objetivo general es el de brindar a directivos y docentes las herramientas para el fortalecimiento de su preparación profesional en la planificación de acciones concretas en pos de mejorar la convivencia escolar.

Objetivo

Nos proponemos como objetivo del presente trabajo analizar los primeros indicadores institucionales relevados, que serán el punto de partida o base diagnóstica de la intervención.

Metodología

Se ha optado por una metodología cualitativa que permita comprender e interpretar la realidad institucional desde la mirada de los protagonistas, es decir los sujetos que participan en el contexto escolar en que se lleva a cabo el programa de intervención.

En esta primera etapa se han desarrollado entrevistas semidi-

rigidas grupales e individuales, con un número de informantes claves de dicho establecimiento: directivos, docentes de grado y docentes curriculares; mapa espacial y diario de campo con notas sobre lo observado

Análisis de los ejes institucionales u organizacionales.

Iniciamos la implementación del programa, con el aval de la Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario de la Facultad de Psicología, en una escuela pública de la CABA. La escuela seleccionada es de Jornada Completa, e integra el Programa “Escuelas Plurilingües” que se focalizan en la enseñanza de las lenguas. Las Escuelas Plurilingües intensifican la enseñanza de lenguas extranjeras con un eje pedagógico orientado a conocer y comprender otras culturas partiendo desde la propia.

Los niños tienen ocho horas de clase semanales de lengua extranjera en este caso los idiomas que les enseñan son el portugués como lengua extranjera principal a partir de primer grado y desde cuarto grado, se incorpora la enseñanza de inglés con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales.

La escuela cuenta con diferentes espacios de asesoramiento y formación, para docentes y alumnos de la institución a través de la biblioteca de la escuela, desde allí se promueven actividades de extensión culturales, proyectos comunitarios, préstamos interbibliotecarios, y diversos proyectos que fomentan la lectura y la escritura, educación artística, etc., que son comunicados a través del blog de la escuela.

El plantel docente está integrado por 45 maestros de grado y especiales. La matrícula total es de 535 alumnos que provienen de un nivel socioeconómico de clase media y clase media-baja. La mayoría de los padres son comerciantes o profesionales, pertenecen al barrio y muchos de ellos han sido alumnos de la escuela. Son pocos los que provienen de provincia o habitan en pensiones u hoteles. En cuanto a la matrícula extranjera, se observan alumnos de países limítrofes: 2 % bolivianos y 1% peruanos, paraguayos.

En el proyecto educativo de la escuela, la institución se propone como objetivos centrales: aprender en la no violencia y en la no discriminación, fortalecer vínculos para favorecer la buena convivencia, el campo del arte como un camino para expresar sentimientos, la escuela como lugar de encuentro, trabajar en música para lograr producciones grupales coordinadas, etc.

En el mes de noviembre del año 2014 se inicia el contacto presencial con la Institución, se realiza un primer vagabundeo por los alrededores y se tiene una charla informal en ese momento con la directora del establecimiento educativo. En el mes de marzo del año en curso comenzamos con la etapa “diagnóstica” propiamente dicha.

Durante nuestra primera visita presentamos al equipo que llevará adelante la intervención y fuimos recibidos por la directora en su despacho, el encuentro buscó un primer conocimiento personal y dar por iniciadas formalmente a las actividades del programa.

Al inicio de la entrevista, la directora hizo referencia a la elevada carga horaria diaria de idiomas, fue señalada como un punto de “conflicto” ya que tuvieron que afrontar dificultades con niños de primer grado, que presentaban problemáticas en el lenguaje expresivo: “no se les entendía, esto les generó problemas en los vínculos y reacciones de pegar a los compañeros”, estos niños fueron derivados a diferentes escuelas de jornada simple, sólo un niño con tartamudez permaneció en la escuela y repitió primer grado.

En otro momento de la entrevista, la directora señala como un área problemática todo lo referido al comedor. En el año en curso la matrícula creció abruptamente, el número ascendió de 354 a 535 alumnos, de los cuales, 230 utilizan el comedor, en un horario reducido,

de 12:10 a 13hs. El comedor tiene dos turnos para el almuerzo. Las mesas para el almuerzo, se ubicaban en un sector espacialmente pequeño, que era originalmente el lugar destinado para esta actividad, pero debido al aumento del número de niños que se quedan a almorzar fue creciendo, y comenzaron a ubicar las mesas a lo largo de un pasillo sin luz natural, ni ventilación, y que corresponde a un espacio de circulación de los grados superiores, 6^a y 7^a grado.

Durante el almuerzo, los niños están a cargo de tres docentes y dos celadoras, la hora en que este personal supervisa y cuida el espacio de almuerzo, se les debe “devolver”, ya que el Gobierno de la Ciudad no se los paga. La vice-directora es la encargada de supervisar, todo lo referido al comedor. Según se entiende, el malestar se centra en torno a la calidad de la comida, tanto los niños como los papás, no están conformes. Para la directora, tanto el desarrollo de la hora de comida como los preparativos que conlleva la misma, son muy cuidados por todo el personal afectado. Ella sostiene que se desarrolla con mucha eficiencia. A propósito del comedor, la vicedirectora durante la entrevista refiere: *“En un principio, es como dice la directora, yo tengo hecha una carrera en Matemática y nunca tengo tiempo para poder asesorar a los maestros, no me da el tiempo, porque a veces estamos en reunión de ciclo y digo: el comedor!” “en esta escuela los chicos pagan el comedor, entonces los papás exigen”... “los papás son muy injustos acá. Por ejemplo, hace poco mandaron una nota porque decían que la comida que mandaba el concesionario era de muy baja calidad... que todavía la debemos tener por acá a esa nota. Son doscientos chicos que comen en comedor y firmaron veinte la nota, pero esos veinte a mí me hacen mucho mal... “Vengan a comer y comprueban, bueno ya vino una mamá... fijense lo que dicen porque yo le pongo alma y vida a mi trabajo”... “acá la comunidad también es exigente, pero así responde, o sea, hay una feria del plato, se vende todo; hay un acto los maestros piden una pluma verde y todos los chicos traen la pluma verde, al otro se le ocurrió pedir una pluma roja y vienen todos con la pluma roja”*

En cuanto a las relaciones de los alumnos de 5°- 6°-7° grado, surge en la entrevista que existen problemas de liderazgo y competencia entre las mujeres y de violencia verbal entre los varones, sumado a la discriminación por problemas culturales, que son llevados a la dirección porque “los maestros no pueden con tantos chicos”. Si bien la escuela tiene un bajo porcentaje de niños de nacionalidad boliviana, la directora refiere que estos “se autoexcluyen”, que son chicos con poca estimulación de los padres, que generalmente carecen de escolaridad, “no es porque nosotros no queremos” refiere, creen que no pueden y prefieren que sus hijos repitan.

En referencia a la relación entre los alumnos la vicedirectora dice: *“siempre hay un problema de vínculos, sobre todo, en 4to, en 5to o son las nenas contra los varones, o nenas contra nenas. Sobre todo eso, las nenas son tremendas, nos dan más trabajo que los varones. El varón es más sencillo en su forma de ser, pero... Con respecto a los espacios en los que el conflicto se manifiesta con mayor frecuencia dice: “No, tenemos... ahí en los baños, a veces, pasan cosas. Igual tenemos gente sectorizada, un maestro en un baño, el otro en el otro, el otro en un sector, el otro... porque acá hay tres patio, cada uno tiene un lugar asignado” “Pero lo peor que puede hacerse es por ahí tirarse una naranja, o tirar la gelatina, o tirarse un pan pero eso tampoco es habitual”*

“Uno siempre se puede angustiar, pero, bueno, estaría bueno tener las herramientas que... Porque además son cosas que están solapadas, que no pasan en tu presencia, bien diferidas. Entonces, se complica. Te viene a contar lo que le pasó en hora que no está con vos y después tenés que como ver qué pasó exactamente porque,

digamos, depende de quién te cuenta los hechos... Es complicado”. *“Yo con el tema de las cargadas puntualmente lo planteó a principio de año con todas las reglas de convivencia.” “Y esta cosa de cargarse por hacerlo bien, por hacerlo mal, ¿no? Siempre tienen algo. Yo me pongo como un ejemplo, a mí me pasó que de chica esto de “gordita”, de “más gordita”, “la más alta”, que son cosas que yo planteo y ya está”...*

Cabe resaltar que en todas las entrevistas realizadas a los directivos y docentes, se hizo referencia a una niña de 7° grado que es señalada como una niña conflictiva, que fabula situaciones de maltrato y abuso sufridas en la escuela y que provoca como consecuencia la reacción del grupo de compañeros.

Con respecto al staff docente, la directora comenta acerca de la imposibilidad de que coincidan todos los docentes en reuniones de equipo debido a la disparidad horaria “el tema es la comunicación”... “hay interferencias constantemente” Al respecto la profesora de inglés refiere: *“Se complica porque no nos dan los horarios. Yo tengo estas dos horas de apoyo los martes que no me coinciden con otras maestras, sobre todo con la de inglés que es la que más necesitamos que se reúna, entonces mandamos Mails todo el tiempo. Pero con las maestras de grado es cuando llego al grado, dos minutos antes que se vayan a corregir”.*

Con respecto a la falta de comunicación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa las docentes de 6° y 7° grado expresan: *“es la dinámica... la demanda es: familia-dirección-dirección-docente. No es padres-docentes” “Sí, esto sucede. No creo que sea malintencionado pero hay veces que sale una dinámica que se estableció y cuesta mucho modificarla”... “Yo creo que como la gran mayoría de los papás sabe que son profesionales de distintas carreras, saben que la escuela es un espacio abierto, que tiene las puertas abiertas, se manejan a su favor, quizás no respetando los tiempos del docente”.* *“Es como que te saltan”*

Las docentes a cargo de 4° A y B manifiestan: *“Un nene, puntualmente, otro nene le rompe la computadora, nunca me enteré por el nene. Me entero por... ni siquiera a alguien del grupo. Después cuando le pregunto al nene para ver qué había pasado, tampoco me dice que fue el compañero sino que se lo dice recién al papá en la casa. Está bien que confíe en el papá, me parece genial, pero”... “Sí, porque en realidad me enteré por la secretaria que, nada, le preguntaron algo técnico, ni siquiera... Y después me entero porque.”*

Con referencia a este tema la vicedirectora manifiesta: *“Entonces, de pronto, está bueno que ellos vengan y nos enteramos de todo. La directora por ejemplo, podría estar acá todo el día porque este es su lugar, y ella se las lleva allá, porque está acá y no se entera de nada, está allá y sabe el que viene, el que se golpeó el codo, el que se peleó, el que se portó mal, el que corrió en el recreo, el que se hizo un chichón”... “Acá los chicos no vienen, pero allá sí, entonces la directora está siempre allá, así se entera de todo lo que pasa. Algunas cosas son injustas, porque de pronto no ven el trabajo que uno hace, la directora está acá” “Igual a la directora la súper respetan, ella es un referente de los padres, porque aparece ella cuando hay alguna demanda, siempre aparece ella y como que se diluye toda la”... “Sí y está. Está en la parte pedagógica... Está en todo, porque ella la verdad... Está en lo que pasa en el comedor, está en lo que pasa en el baño, está atento a todo, a que si tenemos que llamar a infraestructura... y yo estoy hablando así con vos muy bien y ella está en otra cosa, y de golpe te contesta de allá porque ya está con la antena puesta acá”*

“En general, los papás son muy demandantes. Demandantes en contenidos, demandantes en corrección”... “Hoy en día la escuela es el lugar donde los padres vienen a hacer terapia y a descargar todo lo

que les pasa. Creo que es como una escuela privada pública, ¿no? Como que no es cualquier pública, como que es un poquito más” “Esta escuela por ser multilingüe, tener dos niveles y demás es como que tiene cierto a ver cierta fama de ser... Acá se labura bien, acá tenés tal cosa. Está catalogada como una buena escuela dentro del distrito, esa es una realidad” “Y la realidad es que de las jornadas completas dentro del distrito se vende como una de las mejores escuelas, entonces bueno los padres exigen”.

Consideraciones finales

La escuela pública visitada presenta necesidades del orden de lo explícito (o expresadas): serían aquellas carencias o problemas que las personas manifiestan independientemente que coexistan con otras que el equipo haya detectado. Como desarrollaremos más adelante, las demandas acerca del servicio del comedor, algunas situaciones de maltrato entre los alumnos por un lado, y por otro necesidades implícitas (o sentidas): aquellas que son vividas cuyo efecto es fuente de emociones negativas y de sentimientos de insatisfacción, como el manejo y la concentración de información a través de los circuitos de comunicación establecidos por la directora, sumado a las cuestiones y problemas que se les presentan a los diferentes actores de la comunidad educativa y que no son conscientes, es decir se van naturalizado y perjudican parte de la vida diaria, entonces será necesario *sensibilizar* a los integrantes de la comunidad respecto de los problemas, de sus causas y de sus efectos informando y reflexionando sobre los mismos.

A lo largo de las entrevistas realizadas se observa un malestar en relación a los circuitos de comunicación entre directivos- padres y docentes, y el tipo de liderazgo desempeñado por la directora, al respecto aparecen en el discurso tensiones entre padres y docentes que se organizan en torno a algunos analizadores centrales: por ejemplo alta demanda de servicio de comedor, ¿cómo conformar a niños y padres? estas situaciones “conflictivas” que se organizan en torno al comedor exigen a los directivos poner “alma y vida” en la tarea, dedicación casi exclusiva que se ve manchada por una nota presentada por un grupo minúsculo de padres, generando una herida difícil de soportar.

También pudo observarse la derivación de los niños de primer grado que presentaban dificultades en el lenguaje, ¿es acaso una expulsión solapada con el objetivo de mantener un ideal de excelencia expresado en el proyecto escuela que lleva por título “El poder de las Palabras”?

Si bien los docentes describen situaciones de maltrato entre los alumnos, solamente una docente mostró una fuerte implicación en el problema, identificándose empáticamente con los niños. En general los docentes atribuyen la causa de estos episodios al niño identificado como “problemático” diciendo: “*fabula y el grupo reacciona en consecuencia*”, es la víctima la responsable de lo acaecido en el grupo de pares, o el reconocimiento de situaciones de maltrato en el aula atenta contra la imagen y la evaluación que los padres tienen de la escuela.

La modalidad establecida en el manejo y concentración de la información a través de los circuitos de comunicación y el liderazgo instituidos por la directora son fuente de tensión entre directivos-docentes y padres. Nos preguntamos: ¿Es el objetivo de esta modalidad evitar que los conflictos se expresen a través de los intereses del lenguaje?

La escuela, al decir de los directivos y docentes, es considerada por los padres una “institución de elite”, que los convoca a dar respuesta tanto en los aspectos pedagógico como relacionales, con mayor exigencia.

Esta exigencia en sostener la “escuela de elite”; ¿Podría llegar a atentar contra la percepción del maltrato, los distintos actores involucrados y las respuestas que brinda la escuela?

A partir del material recolectado en esta primera aproximación evaluativa, y las reflexiones en torno a los ejes emergentes, iremos configurando el armado de estrategias y actuaciones que se van a llevar a cabo en el ámbito de la escuela en donde iniciamos nuestro primer abordaje.

Como equipo reflexionamos sobre los estereotipos y prejuicios tanto negativos como positivos que puedan obstaculizar la jerarquización de las necesidades y la planificación de la intervención a fin de poder profundizar y extender el conocimiento sobre la comunidad escolar que nos permita implementar estrategias de intervención exitosas. Como es sabido los prejuicios negativos generan conductas aprehensivas, temerosas, que pueden ser percibidas por los miembros de la comunidad escolar como modos de descalificación. Y los prejuicios positivos pueden obnubilar nuestra mirada no permitiendo captar del todo lo que está ocurriendo.

NOTAS

[1] OMS Salud y Violencia en el Mundo, 2002, Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen, Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

[2] *Maltrato entre pares como expresión de la violencia interpersonal. Construcción de un cuestionario para evaluar su incidencia en contextos escolares*. Programación UBACYT 2006-2009 (P 804). Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia.

Estudio de la incidencia del maltrato entre pares en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño de un Cuestionario trifurcado para evaluar la percepción de docentes, padres y alumnos. UBACYT, Programación 2010-2012 (P 200 20090200688). Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia.

[3] Programa: “Acciones para la Promoción de la Convivencia Pacífica en una Comunidad Educativa”. Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia. *Extensión, cultura y bienestar universitario*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N. 2003. “Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional”. Rosario, Homo Sapiens.
- Duarte, J. 2005. “Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la Ciudad de Medellín, Colombia”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 37, Edit. OEI, enero-abril, www.rieoei.org/rie37.htm. ISSN 1022-6508.
- Etxeberria Balerdi, F. 2001. “Europa y violencia escolar”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nro. 41, pp. 147-165.
- Ferroni; Penecino; Sánchez. 2006. “Violencia entre pares en el ámbito escolar: prevención e intervención”. Universidad Nacional de Rosario.
- Paladino, C.; Gorostiaga, D. 2004 2007. “La representación infantil de las emociones en situaciones de litigio entre iguales. La perspectiva de género”. Universidad Nacional de La Plata.
- Penecino, E. y otros 2007. “Incidencia del adulto docente en la producción de violencia entre pares en la escuela”. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología.
- Tamar, F. 2005. “Maltrato entre escolares (bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar”. *Psykhe*, vol. 14, nro. 1, pp. 211-225 (Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Veccia, T. y otros 2008 a. “Maltrato entre pares en el ámbito escolar. Primeros resultados a partir de una metodología cualitativa”. Memorias de las XV Jornadas de Investigación. 4º encuentro de Investigadores. Buenos Aires, UBA, Fac. de Psicología.

TIEMPOS DE CONSTITUCIÓN DEL JUGAR Y SIMBOLIZACIÓN, ESTILOS FACILITANTES Y RESTRICTIVOS

Vernengo, María Pía; Huerin, Vanina; Laplacette, Juan Augusto; Duhalde, Constanza; Raznoszczyk de Schejtman, Clara
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El estudio del juego madre-hijo, en tanto moderador de afectos, mediador en el despliegue vincular y precursor de los procesos de simbolización en la infancia, es abordado en un estudio de seguimiento por nuestro equipo de investigación dirigido por Clara R. Schejtman; esta programación se desarrolla desde el año 2001 en la Universidad de Buenos Aires, acreditada en distintas etapas por UBACyT y por IPA (Asociación Psicoanalítica Internacional). Exploramos dos momentos evolutivos de los niños de la muestra estudiada: a los 6 meses de edad, y a los 4-5 años, mediante filmación del juego libre madre-niño y análisis minucioso de dichas interacciones. En esta presentación proponemos un análisis de dos diadas elegidas para mostrar con mayor detenimiento el despliegue lúdico observado en los dos momentos estudiados, y para articular los resultados estadísticos obtenidos en el entrecruzamiento de las variables estudiadas y la perspectiva clínica del caso por caso. Pensamos que la experiencia en investigación puede enriquecer la mirada clínica y, asimismo, colaborar en la construcción de herramientas conceptuales y de intervención que amplíen la comprensión sobre las particularidades del juego del niño, del acompañamiento del adulto y de los elementos propios de la interacción lúdica adulto-niño, diferentes en cada etapa.

Palabras clave

Juego, Infancia, Interacciones, Investigación

ABSTRACT

PLAYING AND SYMBOLIZING, FACILITATIVE AND RESTRICTIVE INTERACTIVE STYLES

The mother-infant play function of modulation of affects constitutes a precedent of symbolization processes in infancy and childhood. This issue is addressed in a follow up research program that has been developed since 2001 at the University of Buenos Aires with the support, in its different stages, of UBACyT and IPA. In the research program we explore two developmental moments (6 months, and 4-5 years) through microanalysis of videotaped mother-child interactive episodes. In this paper, we present an analysis of the data of two particular mother-infant dyads, chosen to show in greater detail the play as it has been observed in the two developmental moments studied, and its relation to both the statistical general results of the study and the clinical perspective of the individual case. We think that research experience may benefit the clinical point of view, as well as collaborate in the construction of theory and interventions for the understanding of child's playing activity, the adult's function, and playing interaction adult-child itself, different at each stage of child's life.

Key words

Play activity, Infancy, Interaction, Research

INTRODUCCIÓN

El estudio del juego madre-hijo, en tanto moderador de afectos, mediador en el despliegue vincular y precursor de los procesos de simbolización en la infancia, es abordado en un programa de investigación que se desarrolla desde el año 2001 en la Universidad de Buenos Aires, acreditado en sus distintas etapas por UBACyT y por la Asociación Psicoanalítica Internacional.

Presentaremos sucintamente el programa de investigación mencionado en el cual se relacionan variables provenientes de la interacción videofilmada de diadas madre - hijo y sus efectos en los procesos de simbolización desarrollados en edad preescolar.

Los resultados generales de la investigación han sido presentados y publicados en diferentes instancias (Schejtman y ot. 2013). En esta comunicación, nos proponemos realizar un análisis intra-caso en dos diadas que resultaron particularmente interesantes por sus significativas diferencias en la modalidad de interacción lúdica y en el nivel de simbolización que presentaban los niños.

MARCO TEÓRICO

El vínculo temprano es bidireccional y estructurante, promoviendo permanentes reequilibraciones y cambios. Es a través de los intercambios con las personas significativas de su entorno que el niño entra en contacto con el mundo y por medio de la exploración, su experiencia adquiere coherencia y complejidad, expandiendo así la subjetividad individual (Fonagy 2002). Es dentro de este contexto que el logro de la *regulación afectiva* se constituye como una de las metas en la primera infancia (Tronick 1989, Schejtman y ot. 2008). La *función materna* cumple un rol crucial en este proceso, para que el *infans* transite de la regulación diádica a la autorregulación. En su función mediatizadora, acompaña y estimula la maduración y el desarrollo del niño, introduciéndolo a través del cuerpo en el mundo simbólico. La intervención materna como agente regulador y transformador de afectos no es estática, se va complejizando frente a los cambios en el desarrollo del niño, promoviendo el enriquecimiento simbólico y la construcción de funciones cognitivas más avanzadas. El *juego* constituye uno de los modos predominantes de comunicación infantil desde los primeros meses del bebé. Muy pronto, adquiere un lugar de regulador de las experiencias y las emociones, tanto del niño como del adulto, y de la interacción entre ambos. En un primer momento, los intercambios madre-bebé son predominantemente corporales, pero pronto los objetos del mundo circundante comienzan a entrar en escena. Los objetos en tanto mediadores, son entendidos como espacio no-madre que favorecen la exploración y la incipiente separación y autonomía. Desde los primeros meses, el adulto oferta juguetes, objetos del mundo exterior (Silver y ot. 2008).

Considerado como un fenómeno transicional (Winnicott 1971), el juego adquiere un papel importante en el pasaje que realiza el niño

desde el mundo interno hacia la relación con los objetos compartidos en el mundo externo. Se trata de una conducta compleja que implica diversas dimensiones: el juego en sí mismo, el sujeto que juega y quien lo acompaña. Éstas se encuentran presentes ya en los primeros juegos entre los bebés y los adultos, pero cada dimensión adquiere diferentes cualidades a lo largo de los años. Es importante recordar que la función del acompañante en el juego implica acomodarse a las posibilidades y las iniciativas del niño.

La acción del ambiente constituye el prerrequisito para la construcción de la *simbolización*, permite la sustitución de objetos primarios de satisfacción pulsional por objetos de cultura que empujarán el proceso sublimatorio.

Ubicamos los seis meses en el bebé como un momento de importantes cambios: se incrementa el contacto y registro del entorno debido a cambios neurofisiológicos y psíquicos; sus logros madurativos le permiten nuevas vías de exploración. Threvarthen (1989) postula, con respecto al desarrollo de la intersubjetividad, que en el sexto mes el bebé culmina una etapa de intensa involucración con el entorno físico y social que constituye la etapa previa al inicio de la "intersubjetividad secundaria" por la cual éste comienza a reconocer en otro la existencia de una vida psíquica, fuente de afectos y motivaciones que dan forma y razón a la conducta.

Parte de los resultados de nuestras investigaciones muestran que los bebés pasan más tiempo interesados en el objeto que en la interacción con la madre, y cuando hay juguetes los usan más que a su propio cuerpo (Duhalde y ot. 2010). Esto permite pasar de conductas de carácter más autoerótico, a otras ligadas a invertir el mundo. Se crea un espacio nuevo entre el niño y su madre, relacionado con la separación mental interna entre el self emergente y el otro. Se trata del surgimiento del self del lactante y del reconocimiento de un sí mismo y un otro (Stern, 1985). Esto permite que la comunicación no se restrinja a la satisfacción directa de las necesidades. Se desarrollan entonces medios de comunicación "a distancia" entre bebé y adulto.

Algunos autores han relacionado el logro de la simbolización con las funciones de parentalidad. En particular, para Fiese (1990) el estilo directivo de la madre se correlaciona negativamente con el nivel de juego simbólico del niño; Slade (1987), por su parte, considera que la disponibilidad materna se relaciona tanto con la duración como con la calidad del juego del niño. Keren, Feldman, Spitzer y Tyano (2005) relacionaron el estilo del adulto con la capacidad de desplegar juego simbólico en el niño; en un estudio observacional del juego madre-hijo en edad pre-escolar, diferenciaron estilos maternos de interacción, facilitadores o restrictivos. Sostienen que el nivel de facilitación de la madre durante el juego puede predecir el nivel del juego simbólico del niño. En nuestras investigaciones empíricas encontramos que la convergencia en el juego interactivo, dada por la posibilidad de que madre y niño compartan una agenda de juego, pareciera relacionarse con el despliegue del nivel de complejidad del juego simbólico (Duhalde et al. 2011). Detectar entonces, factores maternos que pueden facilitar u obstaculizar el intercambio lúdico en el niño permite ampliar el conocimiento acerca de su capacidad simbólica.

El segundo momento estudiado, a los 4-5 años, coincide con el logro de la habilidad para simular estados mentales mediante la conducta de "hacer de cuenta" (Leslie 1987; Rivière 1991), relacionada con la posibilidad de despliegue del juego simbólico. Ya en este momento puede hablarse de "jugar juntos en una relación" (Winnicott 1971), es decir, una superposición de dos zonas de juego, entre la madre y el niño.

La perspectiva adoptada en nuestras investigaciones considera

las interacciones lúdicas madre-hijo desde tres dimensiones: lo intrasubjetivo del niño, lo intrasubjetivo de la madre y lo intersubjetivo entre ambos con el fin de abarcar la complejidad del fenómeno abordado.

PROGRAMA DE INVESTIGACION

Describiremos muy brevemente el programa de investigación del cual las diadas que estudiaremos más detalladamente forman parte. Se filmaron dos situaciones interactivas de juego madre-niño: la primera cuando los infantes tenían 6 meses de edad, y la segunda cuando los mismos niños tenían 4-5 años. Se realizó un microanálisis minucioso de dichas interacciones.

En la primera etapa, 48 madres y sus bebés sanos (de 23 a 31 semanas) fueron filmados en dos situaciones de interacción, "cara a cara" y "juego libre con juguetes". Las variables estudiadas se centraron en la expresividad emocional de la madre y el bebé: Regulación Afectiva Diádica y Autorregulación Afectiva del Infante: indicadores de autoapaciguamiento oral y distanciamiento (ICEP, Tronick y Weinberg 2000); la presencia o no de conducta exploratoria con juguetes por parte del bebé, la conducta de la madre en la interacción lúdica y la interacción entre ambos.

En la segunda etapa, cuando los niños tenían alrededor de 4 años, 17 diadas de la muestra original fueron filmadas durante 15 minutos de interacción de juego libre aplicando la Escala de Juego Interactivo (Duhalde et al. 2010). Las variables fueron: 1- Modos de Interacción Afectiva madre-niño (Convergente/ Divergente/ Solitario-Paralelo); 2- Niveles de Simbolización en el juego (Funcional/ Simbólico Simple/ Simbólico Complejo); 3- Indicadores de Desregulación Afectiva en la madre y el niño; 4- Estilos maternos de interacción Restrictivo / Facilitante).

Algunos resultados relevantes

El análisis arrojó que a los 6 meses las diadas pasan un tiempo limitado en estado de regulación afectiva diádica, *match* (encuentro en el mismo estado afectivo), siendo el patrón de *mismatch o desencuentro* más común, el de madres desplegando afecto positivo y sus hijos afecto neutro. Mientras que en la Interacción Cara a Cara, 21 de 48 niños presentaron signos de Auto-Apaciguamiento oral, en la situación de Juego Libre, sólo 2 presentaron este signo, predominando la Conducta Exploratoria con juguetes. Es decir, los bebés se interesaron más en los objetos que en su cuerpo o en sus madres.

A los 4 años madre e hijo pasaron el 61% del tiempo válido codificado en Convergencia, compartiendo una agenda de juego; 11,7% del tiempo de su interacción, en Divergencia y durante el tiempo restante 27,3%, en Juego No-Interactivo: juego paralelo (9%), jugando hijo solo (16,3%).

Respecto a los Niveles de Simbolización en el Juego: el 69,2% del tiempo, el modo de juego madre - niño fue Simbólico (Simple o Complejo), mientras que el despliegue de Juego Funcional, se dio el 24,3% del tiempo codificado.

La mayor frecuencia de Modo de Interacción Convergente (madre y niño jugando juntos) estuvo asociada a un Juego Simbólico más complejo.

Respecto a los Estilos de Interacción materno (conjunto de actitudes desplegadas durante las interacciones), las madres muestran un estilo de Interacción equilibrado (generalmente, Facilitante S.D. = 1.16),

Observación y análisis de dos diadas. Dos estilos maternos de interacción

A continuación presentaremos un análisis de dos diadas elegidas

para mostrar con mayor detenimiento el despliegue lúdico observado en los dos momentos y articular los resultados estadísticos obtenidos en el entrecruzamiento de las variables estudiadas y la perspectiva clínica del caso por caso.

Viñeta 1

Escena I, a los 6 meses:

Jerónimo y su mamá están en el suelo, frente a una canasta con juguetes; ésta lo sostiene con sus brazos o le hace “upa”, alternando. La madre le presenta objetos uno tras otro, el bebé explora poco... Por las posiciones en que queda el bebé, da la impresión de que se encuentra inestable y su madre, en alerta, tratando de que no se caiga. Lo cambia de posición varias veces como si ella tampoco estuviera cómoda mientras le ofrece objetos... Luego él acepta uno de los objetos ofrecidos, lo toma entre sus manos y lo lleva a su boca; en seguida su mamá le propone otro plan de acción, “¿Guardamos?” (los juguetes en la canasta) y Jerónimo no puede seguir lo que había comenzado... Este tipo de secuencia se repite varias veces. Cuando se separan un poco, el bebé logra sentarse solo, y alcanza a explorar más... De todas formas, la madre interviene constantemente, interrumpiendo las acciones de Jerónimo.

Escena II, a los 4 años:

Niño y madre están en la misma habitación con una canasta y juguetes acordes a la edad del niño. Jerónimo toma un celular de la canasta y propone jugar a reparar “el celular de su madre”. Ésta acepta y le dice dónde debe ubicarse junto con sus herramientas. Él no sigue esas indicaciones, de modo que la madre lo toma del hombro y le dice varias veces: “Dale, parate”, el niño no lo hace... Tiene en sus manos un teléfono y una llave inglesa. Finalmente exclama: “¡Ya está!”. La madre toma el teléfono preguntando: “¿Ya lo arreglaste? ¿Tan pronto? ¿Qué problema tenía?”. El niño comienza a dar una respuesta pero la madre continúa hablando. Jerónimo toma nuevos juguetes y no contesta a su madre, quien vuelve a interrogarlo del mismo modo otras dos veces... “¿Qué problema tenía? ¿Te acordás?”, a lo que el niño responde simplemente: “No”, mientras juega a martillarse el dedo. La madre toma entonces un objeto e interroga: “¿Y esto para qué sirve?”. Jerónimo no contesta, se pone de espaldas a la madre y continúa martillando su dedo... La madre propone hacer un juego de manos; como el niño no responde a su iniciativa, lo toma del brazo, quitándole el martillo de la mano al tiempo que repite varias veces: “Dale, dale, vení”. Jerónimo no le hace caso, mientras ella sigue insistiendo en su propuesta. Finalmente, él toma dos destornilladores, comienza a golpearlos uno contra otro como si fueran espadas, y dice: “Ma, ¿jugamos a las espaditas?”. Su madre toma uno de los destornilladores, aceptando la propuesta de su hijo y juegan juntos por un tiempo...

Viñeta 2

Escena I, a los 6 meses:

Valentina y su madre están en el piso. La beba está sentada, la madre se sienta frente a ella, toma juguetes de la canasta y se los ofrece a la niña. Espera la reacción de su hija y toma en cuenta las iniciativas de ésta. Por su parte, la beba responde a iniciativas de la madre. Por ejemplo, Valentina busca en la canasta, la madre le muestra un peluche, la beba deja lo que tenía en su mano y toma lo que ofrece la mamá. En otro momento la beba agita un sonajero; la mamá, a continuación, busca otro objeto de la canasta y lo agita como ella. Esta secuencia se repite. En los minutos observados la beba pasa por diferentes posiciones: acostada boca abajo, sentada sola y a upa.

Escena II, a los 4 años:

Valentina juega con el muñeco bebé, lo pone bajo su remera y juega

a estar embarazada. Su madre se encuentra sentada en el piso cerca de ella. La nena le propone que sea su doctor y se produce un diálogo entre ambas: “Voy a tener un bebé, es varón”, dice Valentina. La madre propone hacerle una ecografía, la niña se acuesta en el piso. “Yo le hago la ecografía. Acá está el monitor, ¿no?” (Señala la madre con su mano el lugar donde habría un monitor imaginario). El diálogo continúa mientras la madre pasa el martillo sobre la panza de la niña... Valentina anuncia que hoy nacería el bebé, la madre acepta diciendo “¿Hoy nació?!... Ah, bueno, dale”. Su madre le saca el muñeco de debajo de la remera, diciendo: “Mire qué hermoso bebé que tuvo señora”. Luego hace como que limpia al bebé recién nacido y por último se lo entrega a la niña, quien lo toma en sus brazos...

Análisis de las viñetas

En el análisis observacional de la Viñeta 1, Escena I se encontró que, a los 6 meses, predomina en la madre la variable Interrupción sobre conducta exploratoria; en el bebé predomina la Conducta Exploratoria, pero algo inferior al promedio de la muestra. El bebé de esta diada es el que presentó mayor frecuencia indicadores de auto-apaciguamiento oral.

En la Escena II, a los 4 años predominan por parte de la madre, las variables Verbalización no crítica e Intrusiva-directiva (participación sin tener en cuenta la intención o acción del niño) propia esta última de un Estilo de Interacción con tendencia restrictiva, oscilante. Jerónimo es uno de los niños que menos juego simbólico complejo despliega en relación a la media muestral y, a su vez, una de las diadas que mayor Divergencia presenta. Al mismo tiempo presentó una mayor frecuencia de indicadores de Desregulación (queja, llanto, impulsividad, que tienden a interrumpir el juego).

En la Viñeta 2, Escena I, predominan a los 6 meses la aparición de las variables, Ofrecimiento y Convergencia en la madre; y en la beba, Conducta exploratoria, la totalidad del tiempo codificado. En la Escena II, a los 4 años, aparece en la madre Verbalización no crítica y No intrusiva-directiva (participación activa respetando los ritmos del niño), propias de un estilo con tendencia facilitante, más homogéneo. El juego de la niña presenta mayor frecuencia de complejidad simbólica que la media muestral, así como de estilo interactivo convergente. No se registraron Indicadores de Desregulación en la niña ni en la madre.

Los análisis realizados sobre las filmaciones nos permiten observar dos madres con dos estilos de interacción diferentes en ambos momentos evaluados (a los 6 meses y a los 4 años).

En la primera viñeta prima una sobreoferta de la madre en la interacción, que no acompaña los ritmos del niño tanto cuando es bebé como a los 4 años. En cierta forma privilegia sus propios intereses o propuestas, y la intrusión marca la tendencia de su estilo interactivo. A los 6 meses encontramos en la madre una actitud caracterizada por una intervención constante, ofreciendo objetos todo el tiempo; el bebé se muestra más pasivo y el intercambio es entrecortado. Cuando el bebé se sienta solo, logra ser más activo y explorador que cuando está “pegado” al cuerpo de su mamá.

A los 4 años, puede observarse también que la madre interviene insistentemente y pareciera no detectar los intereses del niño, tratando de dirigir la acción. Por momentos con sus preguntas interrumpe y no deja que el juego fluya, no acompasa los ritmos del niño. Éste se repliega por momentos y con esta actitud defensiva vuelve la agresión sobre sí mismo (se serrucha y martilla un dedo), pero no cede a la propuesta de la madre. La sobreoferta interfiere probablemente en poder captar las intenciones del niño, sólo más

adelante se encuentran en un juego de espadas, propuesto por Jerónimo, dando lugar a un tramo más placentero y un juego más rico (juego simbólico complejo). Sin embargo, en esta diada predomina un nivel de juego simbólico básico -“como si”, con una interacción que oscila entre la interrupción, juego paralelo y tramos de convergencia -jugar juntos-.

En la segunda viñeta es posible observar una interacción en la cual la madre da cuenta de un estilo facilitante en los dos momentos filmados. A los 6 meses se observa que interviene y propone bastante, pero alterna con momentos de pausa donde deja que la niña comande; logran “un juego en común” cuando hacen sonar los objetos. Esto fue posible por el detenimiento por parte de la madre frente al accionar de la beba y el seguirla en la propuesta. Se desarrolla una escena llena de placer. A los 4 años, hay una participación activa de la madre no sólo aceptando lo propuesto por la niña sino enriqueciendo el juego al agregar recursos simbólicos (ecografía mediante). A la vez respeta los ritmos y propuestas de la niña. El tono de sus verbalizaciones es positivo y logra de esta manera acompañar la acción de su hija. Juntas, despliegan un nivel de juego simbólico complejo (juego de roles y sustitución de objeto) que se sostiene a lo largo de varias secuencias. Se observa un ritmo y una reciprocidad en la interacción. Predomina un estilo interactivo facilitante.

CONCLUSIONES

Para que podamos hablar de juego creativo, el niño como sujeto que juega debe lograr un estado de concentración, ilusión-relajación en la dependencia y descubrimiento. Para Winnicott esto es posible si el ambiente, es decir el adulto que acompaña, garantiza mayormente la continuidad y no disruptividad. Cuando hay acuerdo se observa una escena lúdica de reciprocidad y acomodación mutua. En algunas ocasiones se producen obstáculos en el fluir de las secuencias de juego. Si predominan los desacuerdos no reparados y cierta intrusividad materna, es probable que el “jugar” se vea interrumpido, expresándose en el niño como protesta o sometimiento (primer viñeta).

En nuestra muestra, ya a los 6 meses, se observa un interjuego en la interacción de los bebés y sus madres. Éstos buscan sus propios recursos de auto-regulación, tales como afectos neutrales, auto-apaciguamiento, atención a objetos, distanciamiento, etc. Las madres presentan juguetes para regular el afecto del niño y como soporte del desarrollo. Cuando hay juguetes disponibles, los niños prefieren éstos al contacto visual, y buscan los objetos más que su propio cuerpo o el de la madre. Esto marca la importancia de los objetos como mediadores en la interacción. A los 4 años los niños son capaces de desplegar un juego con tendencia al despliegue de juego simbólico. Cuando en la interacción predominan secuencias de convergencia en la interacción, el nivel de juego simbólico tiende a ser el más complejo (segunda viñeta).

La función del acompañante tanto en el juego como en diversas experiencias del niño, es la de delimitar zonas, dar tiempo, participar sin invadir y presentar objetos. Es decir, es el que facilita que el juego pueda desarrollarse en un tiempo y lugar, dejando que siga cuando fluye e impulsándolo cuando se traba.

El estilo materno de interacción desplegado en cada una de estas madres, es semejante a los 6 meses y 4 años. En ambos casos coinciden por un lado, una niña más exploradora con iniciativa y una madre que observa, interactúa con pausas y espera para intervenir. Por otro lado, un niño algo más pasivo y reactivo, y una madre que interviene mucho y sin pausa, llevando a que se instalen ciertas barreras defensivas en el niño que lo restringen en la recepción de

estímulos y pueden frenar el enriquecimiento simbólico.

Los estilos maternos pueden ser facilitantes o restrictivos o con predominio de uno sobre el otro. El adulto acompañante del juego de ficción ofrece nuevos significantes a los mensajes del niño; se facilita el juego creativo cuando se acepta el gesto espontáneo y se potencia su carácter de ilusión omnipotente, (si mi remera se abulta con un muñeco, soy una embarazada).

Cabe aclarar que estos estilos interactivos observados en la situación lúdica ficcional no implican una evaluación de la calidad de maternaje. Sin embargo, en nuestras observaciones minuciosas de interacciones hemos observado que el estilo interactivo materno es un motor para la interacción y produce efectos facilitantes o restrictivos en la producción simbólica en el juego en niños preescolares.

Pensamos que los aportes del análisis de microobservaciones permiten ampliar la mirada sobre estos fenómenos. Creemos que estudiar más detalladamente los modos en los cuales el adulto registra y acompaña las propuestas lúdicas de los niños puede profundizar el conocimiento acerca de la constitución de los procesos de subjetivización y de simbolización. Es en este punto donde planteamos que una clínica de la primera infancia puede enriquecerse con la exploración de los desajustes regulatorios interactivos que se presentan en la vida cotidiana y a partir de allí trabajar con los fantasmas parentales que pueden estar obstaculizando la capacidad parental para lograr ritmos regulatorios satisfactorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duhalde, C.; Esteve, J.; Oelsner, J.; Zucchi, A.; Huerin, V.; Vernengo, P.; Schejtman, C. (2010). "Primeros tiempos de constitución psíquica y dimensiones del juego en la cultura actual". Presentado en el Congreso Argentino de Psicoanálisis VIII. Rosario, Santa Fe.
- Duhalde, C.; Tkach, C.; Esteve, J.; Huerin, V.; Schejtman, C. R. (2011). "El jugar en la relación madre-hijo y los procesos de simbolización en la infancia". Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Volumen XVIII.
- Feldman, R.S. (2007), *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Prentice-Hall.
- Fiese, B. H. (1990). Playful relationship: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Fogel, A., y Thelen, E. (1987). "Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective". *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. and Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization: Developmental Clinical and Theoretical Perspective*, New York: Other Press.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., y Tyano, S. (2005), "Relations Between Parents' Interactive Style in Dyadic and Triadic Play and Toddlers' Symbolic Capacity". *Am. Journal of Orthopsychiatry* 75(4):599-607.
- Leslie, A.M. (1987). "Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*". *American Psychological Association*, 94, 412-426.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Schejtman, C. R.; Huerin, V.; Esteve, María Jimena; Silver, Rosa; Laplacette, Juan Augusto; Duhalde, Constanza. "Aportes de la investigación observacional acerca de los afectos, la regulación-autorregulación afectiva y la simbolización al campo de la primera infancia". En libro del Premio Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-33, ISSN 1853-1148.
- Schejtman, C. R.; Duhalde, C.; Silver, R.; Vernengo, M. P.; Wainer, M.; Huerin, V. (2009). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. En *Anuario XVI, Tomo I*. Argentina: Facultad de Psicología, UBA.
- Schejtman, C. R. (2008). *Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación*, Schejtman C.R. (comp.). Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Silver, R., Feldberg, L., Vernengo, P., Mrahad, M. C., y Mindez, S. (2008). "Dimensiones del juego madre-bebé en el primer año de vida". En (Schejtman C. Comp.) *Primera Infancia: Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: AKADIA Editorial.
- Singer, J.L. (2002). "Cognitive and affective implications of imaginative play in childhood". En M. Lewis (Ed.) *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*. Philadelphia: Lippincott Williams y Wilkins.
- Slade (1987). "A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period". *Child Development*, 21, 558-567 (a).
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Bs. As.: Paidós, 1990
- Toda, S. y Fogel, A. (1993). "Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months", *Developmental Psychology*, 29, 532-538.
- Trevarthen, C. (1989). «Origins and Directions for the Concept of Infant Intersubjectivity», *SRCD Newsletter*, Autumn 1989:1-4.
- Tronick, E. Z. & Weinberg, M.K. (2000). «ICEP - Infant Caregiver Engagement Phases Scale», Boston: Children's Hospital and Harvard Medical School.
- Tronick, E. Z. (1989). «Emotions and emotional communication in infants», *American Psychologist*, vol. 44, pags.112-119, University of Massachusetts
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1972.

ACTOS DE HABLA Y TEORÍA DE LAS MODALIDADES: EXAMEN DE SU POTENCIALIDAD PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA PSICOGÉNESIS DE LA EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL

Ynoub, Roxana Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo de esta presentación es examinar la teoría de los actos de habla (de Austin-Searle) a la luz del concepto de “modalidad factitiva” y el modelo comunicacional de A. Greimas. El supuesto que se asume es que esta concepción resulta útil para la operacionalización de las experiencias normativas, y de modo más específico, de la psicogénesis de las experiencias de pedidos, préstamos e intercambiando en niños pequeños (tema de la investigación en que se inscribe esta presentación). En esa dirección se focaliza la reflexión en torno al “acto del pedir”. Se deja señalada también la posibilidad de agregar a las “condiciones de felicidad” de los actos de habla, lo que denominamos las “condiciones de admisibilidad” de los mismos. De acuerdo con ello, se podría identificar una psicogénesis de dichas condiciones, las que en la perspectiva de Greimas, se podrían definir como psicogénesis de las competencias factitivas.

Palabras clave

Actos de habla, Modalidades, Experiencia normativa, Psicogénesis

ABSTRACT

SPEECH ACTS AND THE CONCEPT OF “FACTITIVE MODALITY”

The objective of this paper is to examine the theory of speech acts (Austin/Searle) in the light of Greimas' concept of “factitive modality” and his communicational model. The assumption made is that this conception is useful for the operationalization of normative experiences and, more specifically, of the psychogenesis of request, loan and exchange experiences in small children (the subject of the research program in which this presentation is inscribed). The reflection on the “act of request” is focalized in this direction. The possibility of adding to the “felicity conditions” of speech acts (Austin) what we have denominated “admissibility conditions” is also mentioned. Consequently, a psychogenesis of these admissibility conditions could be identified which, in Greimas' model's perspective, could be defined as psychogenesis of factitive competences.

Key words

Speech acts, Modality, Normative Experience, Psychogenesis

1. Introducción.

Esta presentación se enmarca en un programa de investigación destinado a indagar en el proceso psicogénico de lo que hemos definido como *experiencia jurídica infantil*. En esta etapa el objetivo se ha circunscripto a identificar el desarrollo de las capacidades posesorias del niño/a pequeño (Proyecto UBACyT “Construcción de lo «mío» y lo «tuyo»: análisis de los reconocimientos sobre derechos reales en niños/as pequeños”). En ese marco, los desarrollos teóricos de esta presentación se proponen como aportes que pueden ofrecer criterios de interés para la delimitación del objeto de análisis pero también para los avances empíricos de nuestra investigación.

2. La pragmática y la teoría de los actos de habla.

La pragmática ha irrumpido hace ya un largo tiempo como una nueva corriente en el campo de la reflexión y la investigación filosófica y de las ciencias humanas. Uno de los hitos fundacionales que impulsó esta tradición se debe a los desarrollos de Austin y Searle a partir de la noción de “actos de habla”.

Austin (1982) advirtió que *hablar* es algo más que hacer circular significados. Al hablar se *crean hechos*, o para decirlo en el marco de su propia fórmula “*decir es hacer*”. De este modo, puso en entredicho la idea de que el lenguaje tiene solo una función referencial o descriptiva -conforme con la cual se pueden valorar como verdaderos o falsos. Amplió esa concepción hacia el análisis de las condiciones de uso del lenguaje, es decir, a su función pragmática. Aunque inicialmente identificó esta función para cierto tipo de verbos a los que llamó *performativos* o *realizativos*, consideró luego que en toda emisión lingüística se puede identificar su función realizativa. Cada vez que se usa el lenguaje se puede identificar allí un acto *locucionario* (aquellos de lo que se habla) y un acto *ilocucionario* -aquellos que se *hace* cuando se habla (se interroga, se afirma, se solicita, etc.) y en algunos casos se puede también identificar una *función perlocutiva* por la que se producen un efecto sobre el interlocutor (hacer creer, demandar, etc.).

Searle (1994) revisó y sistematizó la propuesta de Austin en varios aspectos. Partió del supuesto de que hablar un lenguaje es participar de una forma de conducta gobernada por reglas” (op.cit.: 31). Propuso un nuevo criterio para caracterizar los actos de habla: los *actos de emisión o locucionarios* (que consisten en proferir palabras u oraciones); los *actos proposicionales*, que consisten en la predicación y en la referencia; y tercero, los *actos ilocucionarios*.

Para Searle toda emisión contiene un indicador de su fuerza ilocucionaria como parte de su significado y por tanto todos los actos son ilocucionarios. A partir de esta concepción propone una clasificación de los actos de habla (que también revisa la que originalmente había propuesto el mismo Austin).

Su clasificación se basa en doce criterios ordenadores de su clasificación, pero postula que tres de ellos resultan centrales: a. por una parte lo que llamará el *propósito ilocucionario*, dicho propósito es común a todos los actos de un cierto tipo; así, las órdenes y los ruegos tendrían en común servir al propósito de intentar que el oyente haga algo, a diferencia, por ejemplo, de una descripción, cuyo propósito sería representar cómo es algo. b. por la otra *la dirección del ajuste entre el lenguaje y la realidad*, o bien las palabras pretenden ajustarse al mundo, como ocurre con las descripciones, o bien pretenden que sea el mundo el que se ajuste a ellas, como es el caso de las peticiones, o bien no hay relación de ajuste, como acontece en el caso de los saludos, y c. la tercera referida a la *condición de sinceridad* del hablante, con la que se caracteriza el estado psicológico que se expresa en el acto ilocucionario. Así, las descripciones, explicaciones, manifiestan las creencias del hablante; las promesas, juramentos y amenazas manifiestan sus intenciones; las órdenes, peticiones y ruegos, sus deseos, etc. (cfr. Hierro S.; Pescador, J.; 1982)

Aplicando estos criterios, propone agrupar a todos los actos de habla en cinco tipos o categorías generales. Las categorías resultantes son las siguientes:

- 1) Actos de habla *representativos*. Su propósito es comprometer al hablante con que algo es de tal o cual manera; su dirección de ajuste es de las palabras hacia el mundo, como se muestra en que los actos de este tipo sean valorables como verdaderos o falsos; el estado psicológico al que corresponden, cuando se ejecutan sinceramente, es la creencia.
- 2) Actos *directivos*. Cumplen el propósito de intentar (en diverso grado) que el oyente haga algo; el ajuste va desde el mundo a las palabras; el estado psicológico correspondiente es el deseo. Se incluyen aquí: ordenar, pedir, preguntar, rogar, permitir y aconsejar.
- 3) Actos *compromisivos*. El propósito de éstos es comprometer al hablante con un comportamiento futuro; el ajuste se produce, desde el mundo hacia el lenguaje; la condición de sinceridad es que el hablante tenga la intención de obrar como dice.
- 4) Actos *expresivos*. Sirven al propósito de expresar el estado psicológico del hablante, y por ello pertenecen a este grupo: agradecer, disculparse. Carecen de dirección de ajuste, puesto que aquí no se trata ni de hacer corresponder las palabras a la realidad ni de hacer que esta última corresponda al lenguaje, ya que, si el acto es sincero, siempre corresponderá al estado psicológico que exprese; la condición de sinceridad es variable, puesto que son diversos los estados psicológicos que pueden expresarse.
- 5) Actos *declarativos*. Su propósito es producir una modificación en una situación determinada, creando una situación nueva. Pertenecen a este grupo: nombrar (a alguien para un cargo), dimitir, cesar (a alguien en un cargo), declarar la guerra, declarar marido y mujer, bautizar, etc. La dirección de ajuste es recíproca, puesto que, al ejecutar el acto con éxito, se crea la nueva situación y, por consiguiente, el lenguaje y la realidad se ajustan mutuamente. Lo que falta es la condición de sinceridad, pues el estado psicológico del hablante es irrelevante y sus palabras no pretenden, por tanto, manifestarlo.

No vamos a profundizar aquí en los fundamentos de esta clasificación, aunque es necesario decir que encuentra -y han sido señalados- varios problemas a la hora de hacer corresponder a todo acto de habla con alguna de estas categorías. De cualquier modo nuestro objetivo se circunscribe en este contexto a evaluar las posibilidades de integrar este modelo con la teoría de las modalidades de A. Greimas en la perspectiva de evaluar su utilidad para la operacionalización de experiencias normativas.

3. Aportes de la teoría de las modalidades de Greimas para la clasificación de los actos de habla.

Propondremos en este trabajo que la teoría de las *modalizaciones* desarrollada por A. Greimas puede integrarse provechosamente con la taxonomía de los actos de habla de Searle, y a su turno brindar criterios para su operacionalización empírica.

Partiendo de la definición tradicional de modalidad como lo que modifica el predicado de un enunciado, Greimas entiende a la modalización como “la producción de un enunciado llamado modal que sobredetermina a un enunciado-descriptivo” (1990:262). Privilegia algunos verbos modales como el verbo hacer, ser, deber, querer, poder, saber. Y a partir de ellos identifica distintas tipologías modales. Una de ellas es la de las modalidades “realizativas” (o factitivas) vinculadas al verbo “hacer”, ya que cualquier predicado puede ser modalizado con este verbo, produciendo el efecto realizativo mencionado: hacer-ser, hacer-querer, hacer-saber, etc.

En ese marco, se concibe al “acto de habla” como una “modalidad factitiva”, pero ejercida en el plano pragmático del discurso, en tanto el acto de lenguaje constituye un «hacer-hacer»: es decir, una manipulación de un sujeto por otro mediante el habla” (Greimas, A.J. y Courtés, J.; 1990:26).

Según pretenderemos mostrarlo, desde esta concepción pueden caracterizarse los distintos actos de habla como modalizaciones o sobremodalizaciones del “hacer” factitivo de base. Así por ejemplo, los «actos representativos» de la clasificación de Searle podrían caracterizarse como «*hacer-saber*» mientras que los «compromisivos» como un «*hacer deber*».

Por otra parte, si se agrega a estos criterios, la consideración de lo que llamaremos la “*orientación de la modalización*” se precisa aún más la correspondencia señalada. Así se puede distinguir la orientación hacia el enunciatario (“transitiva”); de la orientada hacia el enunciadador (“reflexiva”)[i].

Conforme con ello, cuatro de los cinco tipos de la clasificación de los actos de habla propuesta por Searle, se ordenarían de la siguiente manera:

	<i>Transitivo</i>	<i>Reflexivo</i>
<i>Hacer deber</i>	Actos directivos	Actos Compromisivos
<i>Hacer saber</i>	Actos representativos	Actos Expresivos

El grupo de las “declaraciones” de Searle, queda en principio fuera de esta clasificación. Recordemos que lo que falta en ese tipo de actos -al menos en apariencia- es el carácter interlocutivo de los mismos. Por eso, como lo señala el propio Searle: “faltan las condiciones de sinceridad pues el estado psicológico del hablante es irrelevante” (ibidem).

Desde la perspectiva de las modalidades de Greimas, los actos declarativos se expresarían como “*hacer ser*”; ya que efectivamente su función es “crear o dar existencia a hechos sociales”. De alguna manera todos los actos de habla cumplen con este criterio general, incluso cualquiera de los que Searle clasifica en sus grupos específicos, ya que ese es precisamente el rasgo definitorio de un «acto de habla».

De cualquier modo, dado que no se definen por su función interlocutiva, no es posible distinguir entre ellos la perspectiva *transitiva* y *reflexiva* con las que diferenciamos a los otros grupos. Propondremos, sin embargo, que este tipo de actos revelan otro rasgo invariante de los actos de habla: el referido al contexto de la interlocución, al que podríamos definir como contexto *translocutivo*. Un *pedido*, una *orden*, un *juramento*, crean y presuponen condiciones

de interlocución. Sin embargo, esa interlocución es dependiente a su turno, del contexto *translocutivo* que define las posiciones de los interlocutores.

Habría que agregar también que dicho contexto translocutivo -define dichas condiciones de interlocución, incluso con independencia de su existencia fáctica o empírica. Así por ejemplo, si en un mensaje se informa “Estamos para ayudarlo” -mensaje que en términos pragmáticos puede definirse como “ofrecimiento”- la comprensión plena del acto requiere que se especifique no sólo su contenido proposicional y su fuerza ilocutiva, sino también el *lugar o función* presupuesta o asignada a los interlocutores. Formalmente esa estructura de *quién ayuda a quién en qué asunto* -requiere que se especifique en “calidad de qué función socialmente definida se han precisados dichos lugares interlocutivos. Y, como lo señalamos estas especificaciones son una condición inherente a la captación del sentido del acto, antes que una condición fáctica o de experiencia.

4. Algunas derivaciones de la teoría de las modalidades de Greimás para el estudio empírico de la psicogénesis de la experiencia normativa.

Consideramos que la articulación de la teoría de los actos de habla con el concepto de modalización de Greimás se muestra productivo para los fines de nuestra investigación por dos razones importantes: a) por una parte por lo que respecta a las potencialidades que brinda para la comprensión del desarrollo psicogenético de las competencias de modalización comunicacional (las que están íntimamente vinculadas a las competencias normativo-jurídicas); b) y por la otra porque ofrece criterios de utilidad para la operacionalización del material empírico de nuestra investigación en esa misma perspectiva.

Aunque en esta presentación no podemos desarrollar de manera exhaustiva los fundamentos de ambas derivaciones del modelo greimasiano, en lo que sigue especificaremos de manera acotada algunas precisiones sobre ellas.

5. Condiciones de admisibilidad de los «Actos de habla».

En lo que respecta al primer punto, podemos señalar que el enfoque de Greimás permite orientar el análisis hacia la psicogénesis de las adquisiciones de las competencias factitivas. Esta idea podría expresarse diciendo que en la descripción de dichas competencias no sólo interesa examinar el cumplimiento de las “condiciones de felicidad” de cada tipo de acto de habla, sino también las “condiciones de admisibilidad” de los mismos (cfr. Ynoub, R; 2002).

Es decir, desde una perspectiva psicogenética lo que nos interesa no es sólo averiguar si el sujeto está en condiciones de cumplir con (o reconocer) las condiciones de felicidad de los actos de habla; sino también y principalmente, averiguar *cómo se vuelve sensible para admitir y ejercer dichos actos*. O, en términos de Greimás: *¿cómo se vuelve competente para reconocer y dominar la manipulación comunicacional?*

6. Criterios para la operacionalización de los «actos de habla».

En lo que respecta al segundo punto, la teoría de las modalidades de Greimás resulta de utilidad para precisar criterios operacionales para el tratamiento empírico de los actos de habla.

Por una parte, aporta criterios para la identificación de las *unidades de análisis*, por otra, para la definición de las *variables o dimensiones de análisis de los mismos* y por último para la definición de criterios *indicadores*.

En lo que se refiere a la identificación de las unidades de análisis, Searle había propuesto que los “actos de habla constituyen las unida-

des mínimas de la comunicación” (1994). Sin embargo, no resulta del todo claro cómo identificar “lo mínimo” en cada caso. Desde la concepción de Greimás ese asunto puede ser referido a los contenidos comunicacionales en los que queda definida la modalidad factitiva de la comunicación: ¿cuál es el *hacer* al que remite el acto?

Adoptando este criterio, se puede definir a esta unidad mínima como «la conducta lingüística, gestual y/o corporal» que expresa una modalidad factitiva, es decir, algún tipo de *hacer* comunicacional.

Desde este enfoque resulta posible especificar el recorte espacio-temporal de un acto de habla, tal como se requiere para la identificación de toda unidad de análisis. Adviértase además, que esta definición no queda circunscripta a ningún criterio lingüístico (oraciones, enunciadores, etc.) ni conductual (gestual o corporal) específicos. El acto ilocutivo no puede ponerse en correspondencia con elementos autónomos ni del lenguaje ni de las conductas (ni si quiera con ciertos verbos como los realizativos, ya que bajo determinadas condiciones el uso de un mismo verbo realizativo puede dar lugar a distintos actos ilocutivos).

A su turno, si el acto de habla se define como unidad factitiva comunicacional (*hacer-hacer*), y supone una competencia modal concomitante, entonces se deben poder especificar en cada caso las condiciones que ese acto crea entre el enunciadador y enunciatario[i] -no como existentes empíricos, sino como condiciones *a priori* para la captación del sentido. Estas dimensiones constituyen invariantes presupuestos en todo acto de habla. A esta altura de nuestras investigaciones estamos lejos de poder estipular el carácter “suficiente” de las mismas, pero sin duda, podemos afirmar que son determinaciones “necesarias” de todo acto de habla. De modo tal que podemos definir las como “variables o dimensiones de análisis” con las que deben describirse los referidos actos de habla:

- la posición de *interlocución* implícita en el acto de habla, la que debe diferenciar a su turno:
- la posición del *enunciador* del acto (quién manipula). [i]
- la posición del *enunciatario* del acto (el destinatario de la manipulación del acto). [ii]
- el *objeto* que media entre ambas posiciones.
- el contexto *translocutivo* presupuesto. [iii]

En lo que respecta a los criterios indicadores (es decir, la operacionalización propiamente dicha de cada una de estas dimensiones de análisis), consideramos que por una parte la teoría de la enunciación propuesta por Benveniste (1978) y el modelo Actancial del propio Greimás (1989), brindan elementos claves para precisar dichos criterios operacionales.

El desarrollo de cada uno desborda los objetivos y las posibilidades de esta presentación. Podemos señalar en su defecto que, por una parte, la referencia a los “deícticos” -como marcadores discursivos- permite precisar la posición enunciativa presupuesta en el discurso, es decir, las respectivas posiciones de los sujetos como enunciadadores y enunciatarios. Mientras que el modelo actancial, brinda criterios para ubicar al contexto discursivo (que en el marco de ese modelo se define como “eje de la destinación) en articulación con el objeto (eje del deseo) y los sujetos que se ordenan en torno a él (como eje del conflicto).

A los efectos de ilustrar estos presupuestos, los examinaremos en lo que sigue en su aplicación para el análisis del “acto de pedir” -el que constituye un tema de interés para nuestra investigación en la etapa actual.

7. El “pedido” como acto de habla.

El *pedido* se inscribe en el grupo de actos de habla que según la clasificación de Searle se denominan *directivos*. En el marco de nuestros criterios clasificatorios, corresponde al *hacer deber transitivo*. El carácter transitivo del acto de *pedir* se precisa por referencia a las posiciones interlocutivas y translocutivas presupuestas en el mismo. Por una parte porque en todo pedido hay una dimensión perlocutiva y por la otra porque el contexto determina qué, y bajo qué condiciones, está habilitado el pedido:

Dicho de otro modo: No cualquiera ni en cualquier contexto puede pedir a cualquiera, cualquier cosa (cfr. Samaja, J. 2000).

El que “pide” si está autorizado a hacerlo -lo hará en el marco de cierto contexto y en función de cierta relación con el destinatario del pedido.

En antecedentes de este proyecto se ha examinado el alcance del “acto del pedir” desde la perspectiva de la psicogénesis de la experiencia normativa; y en especial, en el marco de la “experiencia en interferencia intersubjetiva” -tal como Carlos Cossio (1964) tematiza la experiencia jurídica. Samaja, lo expresó en los siguientes términos: “Aunque con frecuencia pase totalmente inadvertido, el que pide presupone que lo asiste un **derecho**: el derecho a pedir. Se trata de una especie de facultad paradójica, porque tiene como contrapartida que el que recibe el pedido, pareciera estar, a su vez, facultado para rehusarse, lo que implicaría un derecho *no-bilateral*; es decir, un derecho que **no es la contraparte de la obligación de algún otro**. Sin embargo, el derecho de otro a rehusarse tiene severas limitaciones y supone ciertos castigos que es preciso examinar en contextos de socialización, pero que han sido muy estudiados en la Etnografía. En efecto, el que rehusa un pedido de préstamo hecho por un **interactor facultado**, se expone a sanciones como las siguientes: ruptura del vínculo (comunitario) que lo une con el peticionario; desahuciar sus futuros pedidos de préstamos; ser objeto de calificaciones deshonrosas entre los miembros de la comunidad, etc.” (2000:25).

Como se advierte a partir de lo dicho, aunque el pedido no comporta una obligación (es decir, no es una *prescripción* ni una *prohibición*) su alcance y su sentido, se establece a partir de la relación interlocutiva.

Por una parte, es el contexto el que estipula la *autorización* para pedir, y por la otra, las consecuencias que se abren para el destinatario del mismo para conceder y denegar el mismo (su “permissividad”).

Es de interés hacer notar que, si desarrollamos la modalidad de *hacer deber* en el marco del cuadrado lógico semiótico con el que Greimás caracteriza la articulación lógica de una categoría semántica (1990: 96) se pueden ubicar en el eje de lo que llama “subcontrarios”, los tipos modales que describen las condiciones interlocutivas del pedido:

Hacer-deber <i>Prescribir</i>	β	à	Hacer - no deber <i>Prohibir</i>
No hacer - no deber <i>Permitir</i>	β	à	No hacer - deber <i>Autorizar</i>

Sin duda esta complejización del modelo requiere de un tratamiento que una vez más excede su abordaje en esta presentación. Pero de modo intuitivo se advierte que el desarrollo de la modalidad de *hacer deber* permite especificar el puesto de los *pedidos* en el eje de la *permisión / autorización*. En la perspectiva de la *interlocución* a la que nos hemos referido previamente, el pedido se ubica así como

una facultad para el enunciador (para pedir se tiene que estar “autorizado” a hacerlo) y como una “permisión” para el enunciatario (puede aceptar o denegar el mismo: no está obligado a aceptarlo). Puede ahora especificarse también la dimensión translocutiva a la que nos hemos referido. Si, como acabamos de señalar “no pide **el que quiere** sino **el que puede**, las condiciones que definen esa facultad se derivan de la posición relacional existente entre el enunciador y el destinatario del pedido. Se pide en calidad «amigo», «pariente», «invitado», «huésped», etc. Cualquiera sea el caso, esa posición relacional, será siempre dependiente de un contexto presupuesto *translocutivo* que define el lugar existente entre los interlocutores.

Este contexto tiene valor no sólo como condición jurídica que define lo permitido y lo interdicto, sino también como objetividad que sustenta las consecuencias que se siguen del ejercicio de la *facultad de pedir*, como de la *potestad para conceder o rehusar el pedido*.

Finalmente, desde la perspectiva psicogénica, estos presupuestos teóricos delimitan también una línea de indagación empírica: evaluar de qué manera el niño se hace progresivamente competente para reconocer en qué contextos, y bajo qué tipo de condiciones de interlocución se le habilita (o se torna obligatorio) *pedir*. Concomitantemente averiguar también de qué modo las agencias socializadoras van andamiando el proceso que hace posible el ingreso del niño en dichos reconocimientos pragmáticos que son tanto comunicacionales como normativos o jurídicos.

NOTAS

[i] Interesa señalar que tanto esta propuesta clasificatoria, como lo que llamamos “orientación de la modalización” nos pertenecen.

[ii] Los términos “enunciador-enunciario” no son propios de la tradición pragmática de Austin y Searle. Proviene de la teoría de la enunciación -pero como se ha reconocido en diversos ámbitos, estos modelos pueden integrarse con provecho (cfr. Filinich, M.I.; 2001). Por lo demás, el enfoque que adoptamos aquí, busca precisamente esta integración “heterodoxa” con el objeto de adecuar las categorías a los fines operacionales que tiene trazados nuestra investigación.

[iii] Esta dimensión puede corresponder a lo que en otros desarrollos de nuestra investigación hemos definido siguiendo al jurista Carlos Cossio (1964) como “*comunidad pretensora*” y siguiendo al propio Greimas, a la dimensión “Destinadora” presupuesta en la perspectiva actancial de todo acto de habla.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J.L. -¿Cómo hacer cosas con palabras?; Ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- Benveniste, E. -Problemas de lingüística general. Ed. Siglo XXI, México, 1978.
- Cossio, Carlos -La Teoría Ecológica del Derecho (Y el concepto jurídico de libertad). Ed. Abeledo Perrot. Bs.As.; 1964.
- Filinich, M. I. -Enunciación. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 2001.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. -Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje. Ed. Gredos. Madrid, 1990.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. -Semiótica. Tomo II Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Ed. Gredos, Madrid, 1982.
- Greimas, A.J. -Del Sentido II. Ensayos semióticos. Ed. Gredos, Madrid, 1989.
- Greimas, A.J. -“Las adquisiciones y los Proyectos”. en Courtés, J. Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Ed. Hachette. Argentina, 1980.
- Hierro S., Pescador, J. Principios de filosofía del lenguaje, Madrid, Alianza Editorial, 1982.
- Samaja, J. -«Semiótica narrativa y Psicogénesis. Elementos para una nueva descripción de la experiencia infantil» sub specie juris. VIII Anuario de Investigación de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Año 2000.
- Searle, J. -Actos de habla. Cap.II y III. Ed. Planeta-Agostini. Buenos Aires; 1994.
- Ynoub, R. - Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial: elementos lógicos, narrativos y retóricos para describir la conducta normativa en la infancia. Tesis de Doctorado. Inédita.

MODALIDADES DE INTERACCIÓN Y JUEGO DEL NIÑO DE 2 A 4 AÑOS EN SU ACERCAMIENTO A LO TECNOLÓGICO

Zotta, María Gabriela; Laino Montoya, Carolina

Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se encuadra dentro de un Proyecto de investigación más amplio que intenta dar cuenta del complejo crecimiento de las nuevas tecnologías y de su posible influencia en la actividad lúdica de los niños y en su modo de interactuar con otros. Se trabajó con una metodología combinada de manera multitécnica: cualitativa y cuantitativa, que consta de una entrevista semi dirigida y una encuesta a padres de niños entre los 2 a los 4 años. Los resultados arrojados en esta investigación se obtienen a partir de la confección de un instrumento que nos permite acercarnos cualitativa y cuantitativamente al contacto del niño con las nuevas tecnológicas, así como también al uso de juegos tecnológicos y tradicionales, y la frecuencia de utilización. Presentaremos algunos resultados y reflexiones a partir de una muestra no clínica de 100 entrevistas y 100 encuestas padres

Palabras clave

Juego, Niños, Nuevas tecnologías, Encuesta

ABSTRACT

FORMS OF INTERACTION AND PLAY THE CHILD OF 2 TO 4 YEARS IN YOUR APPROACH TO THE TECHNOLOGY

This work fits within a larger research project that attempts to account for the complex growth of new technologies and their possible influence on the play activity of children and in the way they interact with others. We worked with a combined methodology of multi-technical way: qualitative and quantitative, which consists of a semi-directed interview and a survey of parents of children aged 2 to 4 years. The results obtained in this research were obtained from the making of an instrument that allows us to approach qualitatively and quantitatively the child's contact with new technology, as well as the use of technology and traditional games and frequency of use. We will present some results and reflections from a non-clinical sample of 100 interviews and 100 surveys parents.

Key words

Play, Children, New technologies, Survey

Introducción

Por Tecnología de la información y de la Comunicación (TICs) se entiende un concepto empleado para designar lo relativo a la informática conectada a Internet y, especialmente, el aspecto social de éstos. Las TIC agrupan un conjunto de sistemas necesarios para administrar la información, y especialmente los ordenadores y programas necesarios para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla.

El desarrollo tecnológico se percibe como un proceso dinámico que nunca se detiene, y en este avance, el juego también queda atravesado por la virtualidad. Adultos, adolescentes y niños están atravesados hoy por las nuevas formas de contacto social y de juego virtual que permite el gran avance tecnológico..

Los niños en la actualidad tienen acceso desde muy pequeños al mundo tecnológico y hacen uso de ello ya sea para jugar o para comunicarse con otros. Se muestran hábiles en el uso de los aparatos tecnológicos ya sea desde lo cognitivo, al saber qué ícono debe abrir para buscar su juego preferido o desde lo motriz, al tener que hacer uso de sus habilidades motrices finas para el manejo de las pantallas táctiles.

Objetivos

El presente trabajo es de carácter descriptivo y busca presentar en esta faz un mapa de situación acerca de lo que sucede en la actualidad con las nuevas tecnologías, sin realizar una análisis de valor respecto de lo adecuado o no de los usos y costumbres que tienen los niños y niñas menores de 4 años en relación a las mismas. Se intenta dar cuenta entonces del complejo crecimiento que han tenido las nuevas tecnologías y de su posible influencia en la actividad lúdica y en la interacción social de los niños.

Metodología

Los resultados arrojados en esta investigación se obtienen a partir de la confección de un instrumento que nos permite acercarnos cualitativa y cuantitativamente al contacto del niño con las nuevas tecnológicas, así como también al uso de juegos tecnológicos y tradicionales, y la frecuencia de utilización.

Durante la fase piloto, se realizaron 80 entrevistas en profundidad a padres de niños entre los dos y los 12 años de edad y a partir de los datos obtenidos y luego de un minucioso análisis se confecciona una encuesta. La encuesta, es entendida como "una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características"².

La construcción de este elemento de recolección de datos incluye 9 ítems conformado por preguntas de distinto tipo (cerradas dicotómicas, de opción múltiple, de respuesta múltiple y abierta) que tien-

den a indagar, entre otras cosas, el contacto del niño con elementos tecnológicos como las computadoras, celulares, *play station*, *wii*. Asimismo nos permite visualizar el contacto del niño con las redes sociales (*facebook*, *twitter*, etc.), el uso de juegos tradicionales y sus hábitos de lectura. También permite dar cuenta del control que ejercen los padres sobre la actividad lúdica de sus hijos y de la frecuencia de uso de los juegos¹.

Una vez establecida la encuesta como herramienta de recolección cuantitativa, se paso a trabajar con una metodología combinada de manera multitécnica: cualitativa y cuantitativa, que consta de una entrevista semi dirigida focalizando en el área del juego con modalidad presencial y personal y una encuesta dirigida a padres de niños entre los 2 a los 4 años.

Contamos en esta primera fase de investigación con una muestra no clínica de 100 entrevistas y 100 encuestas padres.

Distribución de la muestra:

- 33 encuestas realizadas a padres de niños de 2 años de edad (20 niñas, 13 niños)
- 34 encuestas realizadas a padres de niños de 3 años de edad (19 niñas, 15 niños)
- 33 encuestas realizadas a padres de niños de 4 años de edad (9 niñas, 24 niños)

Para el análisis de datos estadísticos se utilizó el software SPSS Statistics 12.0, a continuación se detallan los primeros datos arrojados por las encuestas y las entrevistas a padres.

Desarrollo

En función de los datos arrojados por las entrevistas y encuestas a padres, se visualiza que los niños de entre 2 a 4 años están en contacto, de alguna manera, con los juegos tecnológicos, ya sea a partir de la computadora o tablet, a partir del celular de los adultos o a partir de dispositivos como la *play station* o *wii*. Los dispositivos tecnológicos como el celular y la computadora son utilizados con el fin de jugar y ver videos infantiles.

Respecto del uso de celular, los niños acceden a ellos a través del celular de sus padres ya que ningún niño de la muestra posee celular propio. Esto no sucede a edades más avanzadas donde los padres habilitan la pertenencia de un celular al niño con el fin de establecer comunicación con ellos en caso de ser necesario o para la utilización de juegos virtuales, esto sucede a partir de los 8 años de edad aproximadamente.

Si bien se evidencia un contacto con el mundo lúdico virtual, no obstante los niños siguen manteniendo contacto con los juegos tradicionales y son este tipo de juego los que eligen como regalos en ocasiones especiales que ameriten un obsequio (cumpleaños, fiestas navideñas).

Se observa que los niños destinan parte de su tiempo a la actividad lúdica tradicional que en estas edades refieren a juegos de rol, juegos motores como la mancha y las escondidas, con muñecos, autos y pelotas. La frecuencia de juego tradicional que prevalece es la de dos a tres horas diarias con el 47% de la muestra, seguido de la frecuencia de una hora diaria con el 22%

Respecto de la elección de los juegos virtuales se observa que en su gran mayoría son los padres los que seleccionan los juegos virtuales que juegan sus hijos, aunque los niños participan en su elección. La frecuencia de uso que prevalece es la de una hora de juego los fines de semana (24%) seguida de la frecuencia de una hora todos los días o dos veces por semana (17%). En su actividad lúdica virtual, un 43% de la muestra de los niños juega solo en su mayoría por propia elección del niño (85%) y en una minoría (15%) juegan solos por falta de tiempo de los padres. El 57% de los niños

que utilizan juegos virtuales interactúan con sus padres, hermanos o amigos.

Los padres refieren que, en ocasiones, los juegos virtuales a los que juegan sus hijos tienen contenido agresivo, pero en su gran mayoría se observa la elección del uso de juegos virtuales de tipo didáctico sin contenido agresivo. El contenido agresivo aparece a través de los juegos virtuales de lucha

En relación a la exposición de los niños frente a la TV, se observa la mayor frecuencia de exposición de 1 a 3 horas diarias de lunes a viernes con el 64% de la muestra, y por otra parte, respecto a la exposición los fines de semana se observa que prevalece la frecuencia de 1 a 3 horas diarias con el 57% por ciento de la muestra. Respecto del uso de redes sociales en niños de 2 a 4 años, se observa que el 99 por ciento de la muestra no participa en redes sociales como *facebook*. Los padres encuestados consideran que sus hijos son muy pequeños como para habilitar su participación.

El único padre de la muestra tomada que refiere que su hijo participa de la red social *facebook*, refiere ejercer un control sobre el acceso de su hijo a la red social. Dicho control consiste en el acceso de la cuenta del niño a través de la contraseña y la observación directa de los contenidos a los que accede el niño.

Reflexiones Finales

En esta franja de edad de los 2 a los 4 años se observa un evidente contacto del niño con diferentes dispositivos tecnológicos que utilizan para satisfacer sus necesidades de juego y que estos elementos están mediatizados por los padres que habilitan su uso de manera directa. También es importante destacar que el niño no ha abandonado los juegos tradicionales y que estos son los que prevalecen aún en la frecuencia de uso diario. Diríamos que los tecnológicos se suman a los tradicionales ganando un espacio considerable dentro de las horas de juego de los más pequeños.

Los niños de hoy en día están inmersos en el mundo tecnológico y las redes sociales forman parte de él, pero en estas edades tempranas no se observa una actividad virtual de interacción a través de redes sociales.

En función de lo expuesto se puede pensar que es innegable que el avance tecnológico ha establecido cambios en la actividad lúdica de los niños desde edades muy tempranas, ellos mantienen contacto con los aparatos tecnológicos no solo en espacios relacionados a ámbitos educativos, sino también en su vida cotidiana, los mismos presentan un enorme abanico de posibilidades lúdicas ligadas al desarrollo de sus funciones sensoriales en torno a lo visual, auditivo y táctil, que captan y acaparan su atención.

La investigación en curso se extiende en la actualidad a una muestra de 200 encuestas a padres de niños entre los dos a doce años, con vistas a arribar en la fase final a reflexiones en función a la práctica profesional del psicólogo infantil frente a los posibles cambios en la actividad lúdica del niño en los tiempos actuales.

NOTAS

1. Trabajo presentado en modalidad poster en el marco del Word Mental Health Congress of the Word Federation for Mental Health, "Estudio preliminar de carácter exploratorio acerca del juego y las nuevas tecnologías en niños de 5 a 12 años", Bs. As, 2014.
2. Rojas Tejadas, Antonio; Prados, Juan Fernández; Pérez Meléndez, Cristino. "Investigar Mediante Encuestas", Madrid, Editorial Síntesis S. A., pp. 40-41.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A.: "El niño y sus juegos", Piados, 1987
- Ambrosini, C.: Del monstruo al estratega. Ética y juegos. Ed CCC Educando, 2007.
- Callois, R.: "Teoría de los juegos", Barcelona, Seix Barral, 1958. La clasificación de juego se encuentra en la reedición de 1967, p. 91.
- Callois, R.: "Juego y civilización", Revista Sur, Buenos Aires, enero-febrero, 1961, p. 63.
- Canoura C., Blager, R. Hiperconectados. Guía para la educación de nativos digitales, Ed. Noveduc 2014, Bs. As.
- Freud, S.: "El creador literario y el fantaseo" en Obras Completas IX, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1986, pp. 124-135.
- Huizinga, J.: "Homo ludens", Mardi, Alianza, 1987.
- Klein, M.: "La técnica del juego, su historia y significado", en Obras Completas, volumen 4, 1974, Paidós-Horme
- Levin, E.: ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo, Nueva visión, 2012. Buenos Aires.
- Raznoszczyk de Schejman, C.: "Los juegos del niño en la actualidad, su influencia en la estructuración del psiquismo".
- Rojas Tejada, A.; Fernández Prados, J.; Pérez Meléndez, C. Investigar Mediante Encuestas . Madrid, Editorial Síntesis S. A.
- Sibilia, P.: ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión, Ed. Tinta Fresca, Bs. As., 2012.
- Sibilia, P.: El hombre post, orgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales, 2005, Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Winnicott, D. W.: Realidad y juego, Buenos Aires, Gesida, 1971.
- Zotta, G.; Laino Montoya, C. "El juego y las nuevas tecnologías en niños de 5 a 12 años. Estudio piloto de carácter indagatorio". Comunicación libre seleccionada y publicada en el Congreso Mundial Virtual/Presencial de El sigma "El estadio del screen. Incidencias de la virtualidad en la constitución del lazo social", El sigma. Bs. As. 2014 Link: <http://www.elsigma.com/articulos-congreso>

POSTERS

PREDICTORES DE LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Calero, Alejandra Daniela; Molina, María Fernanda

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La forma en que los adolescentes se perciben a sí mismos ha mostrado tener gran relevancia para su desarrollo. Uno de los modelos más reconocidos sobre la autopercepción de los adolescentes (Perfil de autopercepción) plantea un modelo compuesto por ocho dominios específicos de autoconcepto y un dominio con un nivel mayor de abstracción que representa la autoestima global. La autoestima está determinada, en parte, por la valoración que hace cada sujeto de sí mismo en los distintos dominios del autoconcepto. Objetivo: estudiar las dimensiones del autoconcepto que son predictores de la autoestima en adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (C.A.B.A./AR). Método: Se administró el Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (SPPA) a 467 adolescentes concurrentes a escuelas de educación media de la C.A.B.A./AR. Para estudiar la relación entre la autoestima y los predictores se sometieron los datos a regresiones lineales. Los resultados hallados permiten afirmar que en nuestra cultura los dominios del autoconcepto que predicen la autoestima de forma significativa son los dominios Apariencia Física, Amistad Íntima, Aceptación Social, Buen Comportamiento y Competencia Deportiva quienes explican el 39.5% de la varianza hallada en la autoestima.

Palabras clave

Perfil de autopercepción, Autoconcepto, Autoestima, Adolescentes

ABSTRACT

PREDICTORS OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENT STUDENTS OF THE AUTONOMOUS CITY OF BUENOS AIRES

The way in which adolescents perceive themselves has shown to have a great impact in their development. One of the most recognized model about adolescent self-perception (Self-perception Profile) it is composed by eight specific domains of self-concept and one domain, with a greater level of abstraction, that represents the global self-esteem. Self-esteem is determined, in part, by the evaluation that each subject make about themselves in the different self-concept domains. Aim: to study self-concept's dimensions which predict self-esteem in adolescents of the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina (C.A.B.A./AR). Method: The Self-perception Profile for Adolescents (SPPA) was completed by 467 adolescents that assist to middle schools of C.A.B.A./AR. Linear regressions were conducted to study the relationship of self-esteem and it predictors. The findings allow us to affirm that, in our culture, the self-concept's domains which significantly predict self-esteem are the domains of physical appearance, close friendship, social acceptance, behavioral conduct and athletic competence, which explain the 39.5% of the variance find in self-esteem.

Key words

Self-perception profil, Self-concept, Self-esteem, Adolescents

BIBLIOGRAFÍA

- Harter, S. (1988). Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142. doi:10.1007/BF01176205
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective* (1st ed.). New York, NY: The Guilford Press.

ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

Couce, Alan; Ferrio, Fernando Esequiel; Sala, Bianca Stefania
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El programa de extensión "Acciones para la Promoción de la Convivencia Pacífica en una comunidad educativa", a cargo de la Prof. Dra. Teresa Ana Veccia, es fruto de los resultados obtenidos luego de seis años de investigación sobre la temática del acoso escolar y enmarca el curso de esta presentación. En base a instrumentos y técnicas como entrevistas en profundidad semi-dirigidas, tanto individuales como grupales, a los diferentes actores docentes y directivos de una Escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se recortan indicadores que dan cuenta de las distintas problemáticas que emergen del entramado de las relaciones interpersonales y la dinámica institucional. Los resultados obtenidos a raíz de la etapa diagnóstica, posibilitan la implementación de talleres y acciones que provean de herramientas a directivos y docentes para un abordaje efectivo de diversas situaciones de maltrato y violencia escolar. La finalidad del presente trabajo consiste en la exposición de los indicadores relevados en la etapa diagnóstica, a través de la recolección y análisis de los resultados cualitativos obtenidos, por los alumnos participantes del programa de extensión.

Palabras clave

Convivencia pacífica, Acoso escolar, Diagnóstico

ABSTRACT

ACTION FOR PEACEFUL COEXISTENCE IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION
The extension for the program "Actions to Promote a Peaceful Coexistence in a learning community", by Prof. Dr. Ana Teresa Veccia, is the product, after six years of research, of the results obtained about "Bullying" and it frames the course of this presentation. Based on tools and techniques such as semi-directed deep interviews, both individual and groupal, to the teachers and directors of a public school located in Buenos Aires City, certain indicators stand out, that account for the different problems emerged from the network regarding relationships and institutional dynamics. The results obtained from this diagnostic stage, enable the implementation of workshops and activities to provide directors and teachers with tools for an effective approach to deal with different situations of abuse and school violence. The purpose of this work consists on exposing the indicators surveyed in the diagnostic stage, through the collection and analysis of the qualitative results obtained by the students who participated in the extension program.

Key words

Pacific coexistence, Bullying, Diagnostic

BIBLIOGRAFÍA

- Veccia, T. y otros 2008 a. "Maltrato entre pares en el ámbito escolar. Primeros resultados a partir de una metodología cualitativa". Memorias de las XV Jornadas de Investigación. 4º encuentro de Investigadores. Buenos Aires, UBA, Fac. de Psicología.
- Veccia, T.; Cattáneo, B.; Grisolia, E. 2008 b. "El maltrato entre pares en contextos escolares: la mirada de los docentes y los padres". XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico ADEIP. La Plata, Argentina.
- Veccia, T.; Calzada, J.; Grisolia, E. 2008 c. "La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo". En: XV Anuario de Investigaciones Tomo I, pp. 159-168. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Veccia y otros 2009 "El grupo focal con niños: Aportes a la investigación del maltrato entre pares en contextos escolares". Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Tomo III, Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica, pp. 540-541-542, ISSN Nº 1667-6750.
- Veccia, T, Levin, E y otros. 2011. "Bullying: un avance de estudio y análisis bajo la metodología de grupos focales". Publicado en Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, UBA, Facultad de Psicología, pp. 152-153.
- Veccia, T. et al. 2012a. "¿Cómo perciben los alumnos el maltrato entre pares o bullying?". Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Veccia, T; Levin, E; Waisbrot, C. 2012b. "Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de 7º de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires". Instituto de Investigaciones psicológicas, Facultad de Psicología, UNMSM. ISSN impresa: 1560 - 909X ISSN electrónica: 1609 - 7445 Vol. 15 - Nº 2 - 2012 pp. 13 - 34

EFECTOS SUBJETIVANTES EN NIÑOS EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; García Iglesia, Leonardo; Lassalle, María Paula; Mendez, María Cecilia; Mrahad, María Cecilia; Rodríguez, Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Presentaremos reflexiones sobre los posibles efectos arrasadores de situaciones traumáticas en la constitución psíquica durante la primera infancia y modos posibles de experiencias creadoras y simbolizantes en niños en situaciones de vulnerabilidad social. La exclusión, el rechazo y la opresión social, marcará el destino del infans. La sociedad implementa diferentes recursos institucionales para reparar los perjuicios de los cuales es también responsable. Estas ideas surgen del trabajo realizado en el Programa de Extensión Universitaria "Aportes de la Psicología Evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social" que desde el 2001 se implementa en hogares de tránsito de la Ciudad de Buenos Aires, los cuales alojan niños separados judicialmente de su familia de origen. El programa cuenta con un equipo de estudiantes, graduados y profesores de la Fac de Psicología-UBA- Semanalmente se realizan actividades grupales e individuales: juegos, dibujos, lectura de libros, escritura y producciones artísticas. Propiciando la creación de una nueva trama relacional, tejiendo acciones conjuntas ligando lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, entrelazándose con la institución universitaria. El programa intenta zurrir heridas, promover una fuerza simbólica y reparatoria con efecto subjetivante

Palabras clave

Vulnerabilidad, Trauma, Efecto subjetivante, Experiencia creadora

ABSTRACT

DEVASTATING EFFECTS AND PRODUCTIVE SUBJECTIVE EXPERIENCES WITH CHILDREN AT SOCIAL RISK

We present reflections on possible destructive effects of trauma in the psychic constitution in early childhood and possible ways of creating and symbolizing experiences with children in situations of social vulnerability. Exclusion, rejection and social oppression, will mark the fate of infans. The society implements different institutional resources to repair the damage of which it is also responsible. These ideas come from work done by the University's Extension Program "Contributions of Developmental Psychology to the work with children and adolescents at social risk", being implemented since 2001 with children living in foster care institution, separated from their families by law decision. The program has a team of students, graduates and teachers of the Faculty of Psychology UBA. Weekly we make group and individual activities: playing, drawing, reading books, writing and artistic productions. The program offers a place for subjectivity, creating a potential space between children and the university team composed by teachers and students that enables creativity and symbolization.

Key words

Vulnerability, Trauma, Subjectivity effect, Creating experience

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (1993) La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2008): Clínica Psicoanalítica y neogénesis. (2º ed.) Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Dubkin, A.; Giro, N.; Schejtman, C. "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social." Trabajo presentado en Primer Encuentro entre Profesores e investigadores de la UBA: La Universidad de Buenos Aires. Producción y Trayectoria Pedagógica en la UBA. Buenos Aires, octubre 2008
- Dubkin, A.; Giro, N.; Schejtman, C. Experiencias con niños y adolescentes en riesgo social. Construcción de redes simbólicas en la formación universitaria. Presentación en Primer Congreso internacional de Pedagogía Universitaria, UBA. 2009
- Dubkin, A.; Mrahad, M.C. (2011) Formación universitaria y espacios de producción subjetiva. Del aprender obligatorio al deseo de saber. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de investigaciones, Departamento de publicaciones. ISSN. 1667-6750
- Fernandez, A.M. (2004) De la crueldad, sus linajes y coartadas. En Homenaje a F. Ulloa en Talpan, México, D. F.
- Freud, S. (1991) "Proyecto de una psicología para neurólogos". (1895) En Obras completas (5º reimp). Buenos Aires. Amorrortu Editores. Tomo I
- Freud, S. (1991) "El malestar en la cultura" (1930) En Obras Completas. (5º reimp.) Buenos Aires: Ed. Amorrortu. Tomo XXI
- Green, A. (2005) Jugar con Winnicott. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1987) Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ulloa, F. (2001) Conferencia: La Crueldad. Conferencia CCGSM, Buenos Aires
- Ulloa, F. (2005) Desamparo y creación. Conferencia en la Biblioteca del Congreso. Buenos Aires.
- Ulloa, F. (1995) "Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica". Bs. As. Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1996) Realidad y Juego. (5º ed.) Barcelona: Gedisa editorial. (Versión original: 1971)

LA COMPRESIÓN DE ACCIONES A TRAVÉS DE IMÁGENES DE UNA TABLET

Jauck, Daniela

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Las imágenes son objetos simbólicos, que constituyen un desafío para los niños (DeLoache, 2004). Objetivo: investigar la comprensión de acciones a través de imágenes digitales en niños de 24 y 30 meses de edad. Metodología Participantes: dieciséis niños, ocho de 24 meses ($M=25,12$; $DT=1,35$) y ocho de 30 meses ($M=29,75$; $DT=0,70$). Materiales: Secuencias de imágenes provistas por una Tablet (10.1"), objetos reales. Procedimiento: Una tarea con tres subpruebas. El niño observaba en una Tablet una secuencia de imágenes que representaban acciones sobre objetos, posteriormente debía elegir el objeto real con la modificación que resultaba de la acción. Las opciones fueron: 1- Objeto con la modificación correcta, 2- Objeto sin modificación, 3- Objeto con otra modificación. La variable dependiente fue el número de sub pruebas correctas (RC). Resultados La ejecución de los niños de 30 meses ($RC=17$; 71%) fue significativamente superior que a los 24 meses ($RC=7$; 29%) ($U= 8,50$; $P<0.009$). No encontramos diferencias en la ejecución entre las distintas acciones. Los niños mayores comprendieron las secuencias de acciones presentadas en las imágenes de la Tablet indicando el resultado en el objeto, mostrando haber interpretado las imágenes como representaciones del mundo real.

Palabras clave

Tablet, Acciones, Imágenes en secuencia, Objetos simbólicos

ABSTRACT

UNDERSTANDING OF ACTIONS THROUGH IMAGES OF A TABLET

Images are symbolic objects, which are a challenge for children (DeLoache, 2004). Objective: research the understanding of actions through digital images in children 24 to 30 months old. Methodology Participants: sixteen children, eight of 24 months ($M = 24, 86$; $SD = 1, 21$) and eight of 30 months ($M = 29, 71$; $SD = 0, 75$). Materials: Sequences of images provided by a Tablet (10.1 "), real objects. Procedure: A task with three subtests. The child watched in a Tablet a sequence of images depicting actions on objects, then had to choose the object real with the modification that resulted from the action. The options were: 1- Object with the correct modification, 2- Object unchanged, 3- Object to another modification. The dependent variable was the number of subtest corrects (RC). Results The children's execution of 30 months ($RC = 17$; 71%) was significantly higher than at 24 months ($RC = 7$; 29%) ($U= 8, 50$; $P <0.009$). We found no differences in performance between the various actions. Older children understand the sequences of actions presented in the images of the Tablet indicating the result in the object, showing the images have been interpreted as representations of the real world.

Key words

Tablet, Actions, Images in sequence, Symbolic Objects

BIBLIOGRAFÍA

DeLoache, J.S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.

LA RELACIÓN ENTRE LA PROMOCIÓN DE DESAFÍOS POR PARTE DE LOS PADRES Y LAS AUTOPERCEPCIONES DE ADOLESCENTES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Molina, María Fernanda; Raimundi, María Julia; Esparza, Teresa
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El funcionamiento familiar ha mostrado tener un fuerte impacto en el desarrollo de una autopercepción positiva en la adolescencia. El desafío provisto por los padres se asocia a una autoestima global positiva y al desarrollo de la identidad. Hasta nuestro conocimiento no existen en Latinoamérica estudios que hayan indagado la relación entre estas variables. Por tanto nuestro objetivo es estudiar la relación entre la percepción del desafío provisto por los padres y las autopercepciones de un grupo de adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A). Participaron 72 adolescentes de ambos sexos (70% mujeres) de una escuela privada de la C.A.B.A ($M = 15.04$; $DE = 1.56$). Los adolescentes respondieron Escala de Promoción de Desafíos por parte de los Padres y el Perfil de Autopercepción para Adolescentes. Se estudió la relación entre las variables por medio de correlaciones de Pearson. El desafío provisto por los padres (como puntaje total) se asocia a una autopercepción más positiva de aceptación social, apariencia física, y amistad íntima. La dimensión de ambiente estimulante se asocia a autopercepciones positivas de competencias laborales y de aceptación social. El componente del apoyo se relaciona con la apariencia física, el comportamiento y la amistad íntima.

Palabras clave

Autoconcepto, Desafío parental, Adolescencia

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROMOTION OF CHALLENGES BY PARENTS AND SELF-PERCEPTIONS OF ADOLESCENTS OF BUENOS AIRES CITY

Family functioning has shown to have a strong impact on the development of a positive self-perception in adolescence. The challenge provided by parents is associated with an overall positive self-esteem and identity development. To our knowledge there are no Latin American studies that have investigated the relationship between these variables. Therefore our aim is to study the relationship between the perception of the challenge provided by parents and self-perceptions of a group of teenagers from the City of Buenos Aires (CABA). Adolescents ($n = 72$) of both sexes (70% women) from a private school in the CABA ($M = 15.04$, $SD = 1.56$) participated. Adolescents responded the Scale of Challenges Promotion by Parents and Self-Perception Profile for Adolescents. The relationship between variables was studied using Pearson correlations. The challenge provided by parents (as total score) is associated with a more positive perception of social acceptance, physical appearance, and intimate friendship. Stimulating environment dimension is associated with positive self-perceptions of job skills and social

acceptance. The support component is related to physical appearance, behavior and intimate friendship.

Key words

Self-concept, Parental challenge, Adolescence

BIBLIOGRAFÍA

- Dailey, R. M. (2008). Parental challenge: Developing and validating a measure of how parents challenge their adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(4), 643-669. doi:10.1177/0265407508093784
- Dailey, R. M. (2010). Testing components of confirmation: How acceptance and challenge from mothers, fathers, and siblings are related to adolescent self-concept. *Communication Monographs*, 77(4), 592-617. doi: 10.1080/03637751.2010.499366
- Facio, A., Resett, S., Braude, M., & Benedetto, N. (2006). El Perfil de Autopercepción para Adolescentes en Jóvenes de Paraná, Buenos Aires y Río Gallegos. *Revista Del Instituto de Investigaciones de La Facultad de Psicología de La UBA*, 11(3), 7-25.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Molina, M. F., Raimundi, M. J., & Bugallo, L. (2014). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género [Perceived parenting styles and their relation to self-perceptions of children from Buenos Aires: Differences by. Manuscript Submitted for Publication.
- Musitu Ochoa, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2004). Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid, España: Síntesis.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 499-517). Massachusetts, CA: Blackwell.
- Raimundi, M. J., & Molina, M. F. (En prensa). La promoción de desafíos por parte de los padres: Construcción de una escala para su evaluación.
- Raimundi, M.J., Molina, M.F., Gimenez, M. & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 12(2), 521-534. doi:10.11600/1692715x.1221110414
- Rathunde, K., Carroll, M.E. & Huang, M.P. (2000). Families and the forming of children's occupational future. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work* (pp. 113-139). New York: Basic Books.
- Schmidt, J.A. & Padilla, B. (2003). Self-Esteem and Family Challenge?: An Investigation of Their Effects on Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46.

CONGRUENCIA EN LAS VISIONES DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DE LOS ADOLESCENTES Y SUS MADRES, Y SU RELACIÓN CON EL AJUSTE ADOLESCENTE: CONSIDERACIONES DEL SEXO Y EDAD DEL ADOLESCENTE

Pérez, J. Carola

Universidad del Desarrollo. Chile

RESUMEN

Hay inconsistencias en la investigación sobre las diferencias en las percepciones del funcionamiento familiar entre padres y adolescentes, indicando que dichas diferencias se asocian a problemas de ajuste (Sher-Censor, Parke, & Coltrane, 2011), o por el contrario, a bienestar y mejor ajuste en los adolescentes (Ohannessian, Lerner, Lerner & von Eye, 2000). El presente estudio correlacional, describe el grado de convergencia entre adolescentes y sus madres respecto a diferentes aspectos del funcionamiento familiar, y evalúa si hay relación entre la convergencia en dichos indicadores y el ajuste adolescente, distinguiendo según el sexo y edad de los adolescentes. Se encuestó a 967 estudiantes (M=14,42 años, DS=1,42; 69% mujeres) y sus madres. En ambos se midió la cohesión y adaptabilidad familiar, percepción de promoción de autonomía y nivel de conflicto familiar para estimar los niveles de convergencia; y la sintomatología depresiva-ansiosa, problemas conductuales, consumo de drogas, autoestima y autoeficacia fue medida en los adolescentes. Se presentan los índices de concordancia diferenciando por género y edad de los adolescentes, y como estos se relacionan el ajuste en los adolescentes. Además, se estiman modelos que determinan cuál/cuales de los indicadores de convergencia familiar (estimados en forma conjunta) se asocian con ajuste en los adolescentes.

Palabras clave

Funcionamiento familiar, ajuste adolescente, Convergencia adolescente-madre

ABSTRACT

CONVERGENCE ON THE VIEWS OF FAMILY FUNCTIONING OF ADOLESCENTS AND THEIR MOTHERS AND THEIR RELATIONSHIP WITH ADOLESCENT ADJUSTMENT: CONSIDERATIONS ON THE ADOLESCENT'S SEX AND AGE

There are inconsistencies in the research of the differences of perceptions of family functioning between parents and adolescents that indicate that such differences are associated to adolescent adjustment problems (Sher-Censor, Parke, & Coltrane, 2011) or, on the contrary, to the welfare and better adolescent adjustment (Ohannessian, Lerner, Lerner & von Eye, 2000). This correlational study describes the degree of convergence between adolescents and their mothers regarding different aspects of family functioning as well as it evaluates if there is a relationship between the convergence of such indicators and adolescent adjustment, by distinguishing according to the adolescents' gender and age. A total of

967 students (M=14,42 years, DS=1,42; 69% women) and their mothers were surveyed. Both adolescent and their mothers reported the family cohesion and adaptability, perception of promotion of autonomy and mother-adolescent conflict to estimate the convergence indexes. Anxiety/depressive symptoms, behavioral problems, drug use, and self-esteem and self-efficacy were measured in adolescent. The convergence indexes are presented by differentiating the adolescents' gender and age, and how these relate to adolescent adjustment. Furthermore, models are estimated that establish which of the indicators of family convergence (estimated jointly) are associated with adolescent adjustment.

Key words

Family Functioning, Adolescent Adjustment, Adolescent-Mother Convergence

BIBLIOGRAFÍA

- Ohannessian, C. M., Lerner, R., Lerner, J. V., & von Eye, A. (2000). Adolescent-parent discrepancies in perceptions of family functioning and early adolescent self-competence. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (3), 362-372.
- Sher-Censor, E., Parke, R., & Coltrane, S. (2011). Perceptions of Mexican American adolescents and parents regarding parental autonomy promoting: Divergent views and adolescents' adjustment. *The Journal of Early Adolescence, OnlineFirst*, 31 (5), 671-693.

DESARROLLO DE LA MEMORIA EMOCIONAL EN NIÑOS PRESCOLARES

Ruetti, Eliana; Jaume, Luis Carlos; Tortello, Camila; Lipina, Sebastián Javier

CEMIC - CONICET - Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

La información con contenido emocional significativo se recuerda más que la neutra, a lo cual se denomina memoria emocional. Existen investigaciones que analizan la relación entre memoria y emociones en los niños, sin embargo, son escasos los antecedentes que profundizan el desarrollo de esta memoria durante la etapa preescolar. Los objetivos de este trabajo fueron analizar el desarrollo de la memoria emocional e identificar los factores que la modulan en niños preescolares. En este estudio, 58 niños de 4 y 5 años observaban 15 imágenes con diferente valencia emocional (positiva, negativa y neutra). Se evaluó el recuerdo libre y el reconocimiento de las imágenes observadas previamente, en forma inmediata y luego de 7/10 días. Se encontró que los niños de 5 años recuerdan mayor cantidad de imágenes que los de 4 años. Además, recordaron en forma diferencial las imágenes con contenido emocional (positivas y negativas) en comparación con las neutras, tanto cuando se evaluó en forma inmediata, como luego de un intervalo de tiempo. A través de este estudio se identificaron a la edad, al contenido emocional de la tarea y al tiempo como moduladores del desempeño de los niños preescolares.

Palabras clave

Memoria, Emociones, Modulación, Niños

ABSTRACT

It is known that emotional content information is easier to remember than one with neutral content, this phenomenon is called emotional memory. There are a wide range of investigations which analyzed the relationship between memory and emotion in children. However, there is not much background information about the development of the emotional memory during preschool stage. The objective of this study was to analyze the emotional memory's development and to identify factors which influenced its trajectory. In this investigation, 58 children of 4 and 5 years old watched 15 images with different emotional valence (positive, negative, neutral). Free remembering and image's recognition were evaluated immediately and after 7/10 days. It was found that 5-year-old children remembered more images than the younger preschoolers. Moreover, during the immediate and delayed tests, they recalled differentially emotional content images (positive and negative) in comparison to the neutrals. This study identified the age, the emotional content and the period of time as factors that modulate children's performance.

Key words

Memory, Emotions, Modulation, Children

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child development*, 75(2), 366-370.
- Bermúdez-Rattoni, F. & Prado-Alcalá, R.A. (2001). Memoria. ¿En dónde está y cómo se forma? México: Editorial Trillas.
- Channell, M.M., & Barth, J.M. (2013). Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 552-561.
- Cordon, I.M., Melinder, A.M.D., Goodman, G.S. & Edelman, R.S. (2013). Children's and adults' memory for emotional pictures: Examining age-related patterns using the Developmental Affective Photo System. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 339-356.
- Justel, N., Psyrdellis, M., & Ruetti, E. (2013b). Evaluación y modulación de la memoria emocional: Un estudio preliminar. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*, 20, 365-368.
- Justel, N., Psyrdellis, M. & Ruetti, E. (2013a). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Revista Suma Psicológica*, 20(2), 163-174.
- Justel, N., & Ruetti, E. (2014). Memoria emocional en adultos mayores: Evaluación del recuerdo de estímulos negativos/Emotional memory in older adults: Negative stimuli recall test. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(1).
- Leventon, J.S., Stevens, J.S. & Bauer, P. (2014). Development in the neurophysiology of emotion processing and memory in school-age children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 21-33.
- Quas, J.A. & Fivush, R. (2009). Emotion and memory in development. Biological, cognitive, and social considerations. New York: Oxford University Press.
- Reisberg, D. E., & Hertel, P. E. (2004). Memory and emotion. Oxford University Press.
- Rodriguez, S.M., Schafe, G.E. & LeDoux, J.E. (2004). Molecular mechanisms underlying emotional learning and memory in the lateral amygdala. *Neuron*, 44, 75-91.
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C. & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, 49, 127-137.
- Wolfe, C.D. & Bell, M.A. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition*, 65, 3-13.

RESÚMENES

CONCEPTUALIZACIONES DE ADOLESCENTES EN TORNO A FACEBOOK: LO PRIVADO, LO PÚBLICO, LO ÍNTIMO Y LO ÉXTIMO

Baquero, Tomás

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una línea de investigación que prolonga la tradición constructivista piagetiana dedicada a la construcción de conocimientos sociales. La investigación que se presenta continúa los estudios previos sobre las concepciones de niños y adolescentes sobre su derecho a la intimidad. Específicamente, esta ponencia se propone presentar resultados preliminares con respecto a la indagación de las conceptualizaciones de adolescentes sobre lo íntimo, lo éxtimo, lo privado y lo público en torno al uso de Facebook. Se utilizó como instrumento para el relevamiento de datos a entrevistas clínico-críticas que, por un lado, constan de preguntas semi-dirigidas orientadas a determinar conocimientos generales acerca de Facebook, el modo de uso y la razón del mismo y, por otro, una serie de situaciones hipotéticas a modo de narrativas relacionadas con el uso de dispositivos tales como celulares o netbooks en contexto escolar. De este modo se intenta abrir la discusión sobre aspectos de lo escolar involucrados en torno a lo privado y, por otro lado, al relevamiento de una cierta tendencia actual a lo público.

Palabras clave

Adolescentes, Intimidad, Facebook, Constructivismo

ABSTRACT

CONCEPTUALIZATIONS OF TEENS ABOUT FACEBOOK: THE PRIVATE, THE PUBLIC, THE INTIMITY AND THE EXTIMITY

This work is part of a line of research that continues the Piagetian constructivist tradition dedicated to the construction of social knowledge. This research continues the previous studies on the ideas of children and adolescents about their right to intimacy. Particular, this paper intends to present preliminary results with respect to the investigation of the conceptualizations of teenagers about the intimacy, the extimity, the private and the public regarding on the use of Facebook. As instrument, it was used clinical-critical interviews that, in the first place, utilizes semi-directed questions intended to determine general knowledge about Facebook, the ways of use and the reasons to use it and, also, hypothetical narratives related to the use of devices such as cell phones or netbooks in school context situations. Finally, you try to open a discussion on aspects of the school involved around the private and, also, the consideration of some current trends to the public dimension.

Key words

Adolescents, Intimity, Facebook, Constructivism

BIBLIOGRAFÍA

- Buckingham D. (2012) Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. A.; Callister (h), T. A. (2008) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica.
- Ferreira, J. A.; Horn, A.; Castorina, J. A. (2012) "Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: sus particularidades desde el medio virtual". En Revista Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología UBA. Año 17, volumen 3. Pág. 25 a 43 (ISSN: 0329-5893).
- Helman & Castorina (2008) La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué.
- Helman, M. (2009): Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En Castorina J. A. (comp.) Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discurso y teoría. Miño & Dávila: Buenos Aires [en prensa].
- Horn A. y Castorina J. A. (2008) Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. En XV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología Volumen XV Tomo II (Pags 197-206). Facultad de psicología:UBA.
- Piaget, J. (1926/1984). La Representación del Mundo en el Niño. Madrid: Morata.
- Sibilia, P. (2012) ¿Redes o paredes? Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2008) La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN SOCIONORMATIVA DEL SECRETARIO/A EN CONTEXTOS DE ESCOLARIDAD INICIAL: UN ROL PROTAGÓNICO

Casal, Mariana Elizabeth

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo surge del relevamiento (UBACyT 20020130100893) donde se ha trabajado con niño/as preoperatorios que desarrollan prácticas sacionormativas escolares a partir de la experiencia de ser secretario/a de la Sala. El relevamiento se ha realizado en entornos naturales de los niño/as a través de entrevistas en Sala de 5 años. El muestreo es de tipo intencional. En las entrevistas registradas con niño/as de 5 años (± 1 año) se observa que frente al planteo de situaciones dilemáticas respecto de la elección de secretario/a, los niña/os lo resuelven invocando "la norma de la sala" que han experimentado, por sobre cualquier otra regla. La función del secretario/a (colaboración directa con la maestra, ubicación del primer lugar en la fila, identificación y uso del calendario de la sala) delimita no solo un sistema formal de registro en tanto promueve la asignación de turnos y roles, sino también favorece el desarrollo de las equilibraciones socio-normativas durante el tránsito de los niño/as por la escolarización. El rol del secretario/a inaugura una función protagónica que inscribe a los niño/as en un lugar de prestigio social, al que todos son convocados a validar.

Palabras clave

Psicogénesis, Escolaridad, Función, Sacionormativa, Rol del secretario/a

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE SOCIAL NORMATIVE FUNCTION OF THE SECRETARY / A IN CONTEXT OF SCHOOL INITIAL LEVELS: A LEAD ROLE

This paper arises from the survey (UBACyT 20,020,130,100,893) which has worked with children preoperative as they develop school-normative practices from the experience of being Secretary of the class. The survey was conducted in natural environments of the children as through interviews in chamber of five years. Sampling is intentional. In recorded interviews with children 5 years (± 1 year) shows that against the raise of dilemmatic situations regarding the election of secretary, the children solved by invoking "the rule of the class" they have experienced over any other rule. Secretary function (the direct collaboration with the teacher, the location of the first place in line, the identification and the use of the calendar class) defines not only a formal register system while promotes both slot allocation and roles, but also promotes social normative equilibrations development for the transit of children in education.

Key words

Psychogenesis, Education, Social, Normative, Function, Role of Secretary

BIBLIOGRAFÍA

- Piaget, J.; (1974) "El criterio moral en el niño". Barcelona. Ed. Fontanella.
- Piaget, J. (1933/2001). La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata.
- Samaja, J. y Ynoub, R. (2004) "La función escolar" y los sistemas formales de registro: matriz jurídiciforme de la abstracción reflexionante" Revista IRICE. Vol:sep.2004 N°18: 31-50.
- Vygostsky, L. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" en Obras Escogidas. Cap. III. Buenos Aires. Ed. Visor.
- Ynoub, R.; Samaja, J.; Vitalich, P.; Farias, V. (2005) "Esquemas de distribución de objetos colectivos en el contexto escolar del nivel inicial. Análisis de su función en el desarrollo cognitivo". Manuscrito enviado para su publicación.
- Ynoub, R. (2007). La axiología jurídica de Carlos Cossio: revisión teórica para la adaptación a categorías descriptivas de la psicogénesis de la experiencia normativa, en Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur - Tomo 2 (pp. 202-204)
- Ynoub, R., Samaja, J. y Vitalich, P. (2006). La búsqueda de pruebas en episodios litigiosos entre niños en contexto escolar del nivel inicial. Análisis de un caso. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III, pp.289-91.

EXPERIENCIAS CREADORAS Y SIMBOLIZANTES EN NIÑOS EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Dubkin, Alicia; Camalli, Graciela Cristina; Mrahad, María Cecilia; Mendez, María Cecilia; Lassalle, María Paula; Rodríguez, Verónica; García Iglesia, Leonardo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Consideramos la infancia como un tiempo fundante en la estructuración psíquica, la presencia de un otro y el vínculo generado viabilizará la constitución del niño. Experiencias de maltrato, abandono y desamparo atentan sobre dicha constitución pudiendo dejar efectos de pobreza simbólica, impulsividad, desconfianza, déficit en la creatividad y en el despliegue sublimatorio. Presentaremos reflexiones sobre la tarea desplegada en el marco del Programa de Extensión Universitaria "Aportes de la Psicología Evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social", desde el 2001 se implementa en hogares de tránsito, que alojan niños y adolescentes en riesgo social separados judicialmente de su familia. Dicho programa, obtuvo dos veces el subsidio UBANEX, cuenta con un equipo de estudiantes, graduados y profesores de la Facultad de Psicología-UBA- que realizan semanal y continuamente diversas actividades grupales e individuales. Expondremos conceptualizaciones acerca de fallas en la constitución psíquica, en niños heridos en su primera infancia consecuencia de la potencialidad traumatogénica de situaciones vividas en las familias de origen. Y su correlato con los efectos que las experiencias del programa proponen, cuya intención es propiciar la creatividad, el enriquecimiento simbólico, promover nuevos modos de vínculos afectivos, modalidad de ternura, ampliación del lenguaje, y proyección a futuro.

Palabras clave

Vulnerabilidad, Simbolización, Vínculos, Creatividad, Constitución psíquica

ABSTRACT

SYMBOLIZING AND CREATIVE EXPERIENCES FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK

We consider childhood as a founding time in the psychic structure, the presence of another person and the link created will make possible the child's constitution. Experiences of abuse, neglect and abandonment attack this constitution, which may cause symbolic poverty, impulsivity, mistrust, creativity deficiency and with the sublimatory deployment. Reflections on the work done by the University's Extension Program "Contributions of Developmental Psychology to the work with children and adolescents at social risk", being implemented since 2001 with children and adolescents living in Foster care homes, separated from their families by law decision. The program, which received twice the UBANEX subsidy, has a team of students, graduates and teachers of the Faculty of Psychology UBA who weekly perform group and individual activities on a continuous basis. We will present conceptualizations about the flaws in psychic constitution in injured children in early childhood due to potential traumagenic situations experienced in their families of origin; as well as its correlation with the effects of the experiences proposed by the program, intended to foster creativity, symbolic enrichment, promote new modes of attachment, tenderness mode, language expansion, and future projection.

Key words

Vulnerability, Symbolization, Bondage, Creativity, Psychic constitution

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (1993) La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2008) Clínica Psicoanalítica y neogénesis. (2º ed.) Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Dubkin, A.; Giro, N.; Schejtman, C.: "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en riesgo social." Trabajo presentación en Primer Encuentro entre Profesores e investigadores de la UBA: La Universidad de Buenos Aires. Producción y Trayectoria Pedagógica en la UBA. Buenos Aires, octubre 2008
- Dubkin, A.; Giro, N.; Schejtman, C.: Experiencias con niños y adolescentes en riesgo social. Construcción de redes simbólicas en la formación universitaria. Presentación en Primer Congreso internacional de Pedagogía Universitaria, UBA. 2009
- Dubkin, A.; Mrahad, M.C. (2011) Formación universitaria y espacios de producción subjetiva. Del aprender obligatorio al deseo de saber. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de investigaciones, Departamento de publicaciones. ISSN. 1667-6750
- Fernandez, A.M. (2004) De la crueldad, sus linajes y coartadas. En Homenaje a F. Ulloa en Talpan, México, D. F.
- Freud, S. (1991) "Proyecto de una psicología para neurólogos". (1895) En Obras completas (5º reimp). Buenos Aires. Amorrortu Editores. Tomo I
- Freud, S. (1991) "El malestar en la cultura" (1930) En Obras Completas. (5º reimp.) Buenos Aires: Ed. Amorrortu. Tomo XXI
- Green, A. (2005) Jugar con Winnicott. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1987) Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ulloa, F. (2001) Conferencia: La Crueldad. Conferencia CCGSM, Buenos Aires
- Ulloa, F. (2005) Desamparo y creación. Conferencia en la Biblioteca del Congreso. Buenos Aires.
- Ulloa, F. (1995) "Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica". Bs. As. Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1996) Realidad y Juego. (5º ed.) Barcelona: Gedisa editorial. (Versión original: 1971)

ROL DEL TEMPERAMENTO SOBRE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA

Elgier, Angel Manuel; Gago Galvagno, Lucas Gustavo; Clerici, Gonzalo Daniel; Gómez, Lucía Alejandra
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - Universidad de Buenos Aires -
Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

Desde el nacimiento, los niños presentan diferencias individuales en sus expresiones comunicativas, emocionales y atencionales, y en su autorregulación. Las dimensiones del temperamento se desarrollan en el tiempo y están influenciadas por los genes y la experiencia, y se han encontrado vínculos con la atención conjunta y aspectos de autorregulación como de reactividad emocional, donde el temperamento infantil tendría una asociación interesante y compleja con la competencia social de los niños. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de este estudio fue abordar en forma simultánea la asociación entre competencias de comunicación tempranas y temperamento en 42 niños de 8 a 13 meses, apareados por edad y sexo. Los instrumentos utilizados fueron la escala NES para medir nivel socioeconómico y la escala IBQ de Rothbart (1981) para medir temperamento infantil. Las tareas de evaluación de comunicación se encuentran descritas en Carpenter, Nagell & Tomasello (1998). Hallamos una relación positiva ($p < 0.05$) entre extroversión (el nivel de actividad, anticipación positiva, búsqueda de sensaciones, sonrisa-risa, impulsividad, placer de alta intensidad, con carga inversa de timidez) y miradas hacia un adulto en una tarea de gestos imperativos. Se discutirán los resultados a la luz de la literatura.

Palabras clave

Temperamento, Comunicación, Infancia, Desarrollo, Vulnerabilidad Social

ABSTRACT

ROLE OF TEMPERAMENT ON EARLY COMMUNICATION

From birth, infants have individual differences in their emotional and attentional expressions, communication and self-regulation. The dimensions of temperament are developed over time and are influenced by genes and experience, and links with joint attention and aspects of self-regulation and emotional reactivity have been found. Infant temperament have an interesting and complex association with the social development of children. With this in mind, the aim of this study was to address the association between early communication skills and temperament in 42 infants aged 8 to 13 months, matched by age and sex. The instruments used were the NES scale to measure socioeconomic status and the Rothbart's IBQ (1981) to measure infant temperament. The communication assessment tasks are described in Carpenter, Nagell & Tomasello (1998). We found a positive correlation ($p < 0.05$) between extraversion (activity level, positive anticipation, sensation seeking, smile-laugh, impulsiveness, high intensity pleasure, inverse charge of shyness) and gazing towards an adult in a imperative gesture task. The results will be discussed taking the literature into account.

Key words

Temperament, Communication, Infancy, Development, Social Vulnerability

BIBLIOGRAFÍA

- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-143.
- Elgier, A.M. & Mustaca, A.E. (2009). Pespectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 281-296.
- Elgier, A.M. & Tortello, C. Comunicación temprana y vulnerabilidad social: estableciendo una agenda de investigación. *Anuario de Investigaciones*. En prensa.
- Rothbart, M. & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in Developmental Psychology*, 1, 37-86.

LOS ADOLESCENTES: DE LA ENDOGAMIA A LA EXOGAMIA

Gomila, Griselda

Consejo Interuniversitario Nacional. Argentina

RESUMEN

La presente investigación "Los Adolescentes: de la endogamia a la exogamia" se apoya en el Programa Psicopedagógico para Adolescentes (PPA) de la Universidad Nacional de General San Martín. En dicho programa se atienden, de manera gratuita, a adolescentes que asisten a escuelas públicas y parroquiales del partido que son derivados por directivos y otros profesionales a nuestro servicio porque consideran que existe alguna problemática ligada al aprendizaje. Durante el proceso diagnóstico, entre otras técnicas, se administró una actividad bajo la consigna "dibujá un grupo de amigos haciendo algo" y luego se les pidió que relaten qué dibujaron. Este material es el que se utiliza para poder responder al tema que guía la investigación. Consideramos que la relación con pares constituye una de las actividades psíquicas preponderantes en este momento del desarrollo subjetivo. El modo en que el adolescente realice esta tarea determina la manera en que ingresará en el futuro al mundo social. A partir de los primeros resultados que arroja esta investigación podemos observar algunas regularidades en el modo de graficar la relación con sus pares en adolescentes con dificultades de aprendizaje.

Palabras clave

Adolescentes, Gráficos, Socialización, Problemas de Aprendizaje

ABSTRACT

GRAPHICS FOR TEENS WITH LEARNING PROBLEMS. SOCIALIZATION PROCESSES

This research "Teens: inbreeding to outbreeding" is based on the Psicopedagógico Teen Program (PPT), National University of General San Martin. On the program are met, for free, to adolescents attending public and parochial schools of the party are referred by managers and other professionals to our service because they believe that there is any problems linked to learning. During the diagnostic process, among other techniques, an activity administered under the slogan "Draw a group of friends doing something" and then were asked to recount what drew. This material is used to respond to the theme that guides the research. We believe that the peer relationship is one of the dominant psychic activities at this time of subjective development. The way the teenager perform this task determines the way in the future will enter the social world. From the first results shown by this research can observe certain regularities in the way of plotting the relationship with their peers in adolescents with learning difficulties.

Key words

Teens, Learning Problems, Graphics

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (1962). Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños. Editorial Paidós.
- APUNTE Aportaciones de Lowenfeld. <http://www.ucm.es/info/mupai/lowenfeld.htm>
- ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B nº 2. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2012. v. 2, 408 p.; 23x32 cm. ISBN 978-950-896-422-9 1. Censos de Población. 2. Censos de Viviendas. 3. Censo del Bicentenario. I. Título. CDD 318.2 Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1981) Toxicomanía y Adolescencia; Conferencia dictada en La ciudad de la Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Aulagnier, P. (1984). Los destinos del placer. Barcelona. Argot.
- Aulagnier, P. (1986). El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Buenos Aires. Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994) .Un intérprete en busca de sentido. México. Siglo XXI.
- Aulagnier, P. (2004) El yo y su cuerpo y Las relaciones de asimetría y su prototipo: la pasión, en Los destinos del placer. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bion. W.R. (2001). Transformaciones. Valencia. España. Editorial Promolibro.
- Bleger, J. (1964) Temas de psicología, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (1987). En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1993). La fundación de lo inconsciente. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2000). Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires. Paidós.
- Bleichmar, S. (compiladora) (1994) Temporalidad, Determinación, Azar. Lo reversible y lo irreversible. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Brites De Vila. (1986). Escuchando a Carolina. Temas de Psicopedagogía Anuario Nro. 2.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del desarrollo humano. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Cao Gene, M. (2011) Las series complementarias. Publicaciones de Intersección. Disponible en: http://www.interseccionweb.com.ar/publicaciones/series_complementarias.pdf
- Castoriadis, C. (1993) (comp). Lógica, imaginación reflexión en: El inconsciente y la Ciencia. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Castoriadis, C. (1993). El mundo fragmentado. Buenos Aires. Edit. Altamira
- Castoriadis, C. (1989) La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario Social y la institución. Barcelona. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1992) El psicoanálisis, proyecto y elucidación. Buenos Aires. Nueva Visión Editorial.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la Insignificancia. Buenos Aires. Eudeba.
- Castoriadis, C. (1998). Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires. Eudeba.

- Castoriadis, C. (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona. Tusquets Editores.
- Castorina, J. A. (2000). *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Casullo, M. (1996) *Proyecto de Vida y decisión vocacional*. Editorial Paidós.
- Cataldi, Z. (2012). Aspectos clave para la elaboración de Planes de Investigación. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 9(16) ISSN 1667-8338. Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/090916/A2mar2012.pdf>
- Cayssials, A. N. (1998) *La escala de inteligencia Wisc III en la evolución psicológica infanto-juvenil*. Editorial Paidós.
- Cea D'Ancona, M. Á. (1996), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. Madrid.
- Cervini, R. (2011). *Las rupturas en la construcción del objeto de estudio: la importancia de conceptualizar*. Trabajo Final Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Instrumentos de medición y evaluación en ciencias sociales. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://suang.com.ar/web/wp-content/uploads/2010/12/Susana-Morales_-I-DE-Medicion-en-CS_TFinal1.pdf
- Derrida J. (1989) *La escritura y la diferencia*. Anthropos. Barcelona.
- Derrida J. (1998) *Firma, acontecimiento y contexto en Márgenes de la filosofía*. Cátedra Madrid.
- Derrida J. (1995) *Mal de Archivo Una impresión freudiana*. Editorial Trotta. Madrid
- Díaz, G. (1998) *La producción creadora: de lo público a lo privado*, en Díaz, G. y Hillert R. *El tren de los adolescentes*; Ed. Lumen. Buenos aires.
- Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina (2008) Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf
- DI NIECE, Ministerio de Educación: Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la escuela secundaria. Informe de resultados.
- Ferro, R. (1992) *Escritura y deconstrucción*. Biblos. Buenos Aires
- Freud, A. (1977). *El psicoanálisis infantil y la clínica*. Buenos Aires. Paidós
- Freud, S. (1916-1917). *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Vol. 16. Obras completas. Amorrortu. Buenos Aires.
- Green, A. (1995). *El lenguaje en el psicoanálisis*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Green, A. (1998). *Las cadenas de Eros*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Green, A. (2001). *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Green, A. (2002). *La diacronía en psicoanálisis*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Green, A. (2007). *Jugar con Winnicott*. Buenos Aires. Amorrortu, editores.
- Green, A. (1996). *La Metapsicología Revisitada*. Buenos Aires. Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Amorrortu editores.
- Green, A. (2005). *Sortilegios de la seducción*. Buenos Aires. Paidós.
- Hammer, E. *Test proyectivos gráficos*. Editorial Paidós, cap. 3.
- Igartua, J.J. y Humanes, M.L. (2011). *El método científico aplicado a la investigación en comunicación social*. Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación, Institut de la Comunicació (InCom-UAB) . ISSN 2014-0576 Barcelona. España http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/6_esp.pdf
- Koppitz, E. (2010). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Evaluación psicológica. Editorial Guadalupe.
- Koppitz, E. (2011). *El test gestáltico visomotor para niños*. Biblioteca Pedagógica. Editorial Guadalupe.
- Kornblit, C. (2006. 2008, 2da edición) *Autora de capítulo. Escenas de Escritura en tratamiento*, en *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje: Actualizaciones en clínica psicopedagógica*. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps., Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Kornblit, C. (2009). *Autora de capítulo: Escrito sobre Pedro. Relato de un trayecto clínico*, en *Clínica psicopedagógica y alteridad*. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps, Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona. Plaza y Janes editores.
- Kristeva, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Buenos Aires. Eudeba.
- Kristeva, J. (1999). *El provenir de la revuelta*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima*. Literatura y psicoanálisis. Buenos Aires. Eudeba.
- Laborde y Cassini. *Proceso de constitución del campo conceptual psicopedagógico*. Ficha Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Laino, D. (comp.) (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Rosario. Homosapiens.
- Laplanche, J. (1987). *La sublimación*. Problemáticas III. Buenos Aires. Amorrortu.
- Laplanche, J. (1990). *La cubeta*. Trascendencia de la transferencia. Problemáticas V. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Buenos Aires, Litodar.
- Ocampo, M.. L. S. y Arzeno García, M. E. (2003). *La entrevista inicial Caracterización*. Objetivos. Dinámica de esta entrevista. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pain, S (2008). *Psicometría genética*. Editorial Nueva Visión.
- Pain, S. (1987). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Edición Nro. 21, Buenos Aires, Nueva visión.
- Pastore, A. M. (2011) *La obligatoriedad escolar: Expectativas y realidades en el sistema educativo Argentino actual*. FLACSO. Disponible en: <http://blogs.flacso.org.ar/escuelaviva/2011/02/25/la-obligatoriedad-escolar-expectativas-y-realidades-en-el-sistema-educativo-argentino-actual/>
- Prol, G. (2006. 2008, 2da edición) *Autor de capítulo: El problema de Aprendizaje en la escena clínica, Tratamiento de los problemas en el aprendizaje: Actualizaciones en clínica psicopedagógica*. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps., Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Prol, G..(2009) *Autor del capítulo: Escritura e intimidad en la adolescencia, del Libro Clínica psicopedagógica y alteridad*. Encuentros en el tratamiento con niños y adolescentes. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Punta Rodulfo, M. (2008). *El trabajo psicoanalítico en primera y segunda infancia*. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/102_infanto_juvenil/material/trabajo_psicoanalitico.pdf
- Quiroga, S. (1998). *Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- Rodulfo, M. (1993). *El niño del Dibujo*. Paidós. Buenos Aires
- Rodulfo, R. (2006). *Vida, No vida, Muerte: Dejando la niñez*, en Rother M.C. *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas*. Editorial Paidós. Buenos aires.
- Rodulfo, R. (2008). *16. La adolescencia pensada como cisma en lo occidental, en Futuro por venir: ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Editorial NOVEDUC. Buenos Aires
- Rodulfo, R.(1992) *El adolescente y sus trabajos, y Desde el jugar hacia el trabajar*, en *Estudios clínicos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rodulfo, R.(2004) *El Psicoanálisis de nuevo*. Eudeba. Buenos Aires
- Rodulfo, R. (2004) *Un nuevo acto psíquico: la inscripción o la escritura del nosotros en la adolescencia, en El Psicoanálisis de nuevo*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.

- Rotsztein M. (2007). Veo, veo, ¿qué ves? Una paciente. ¿Cuál es? La capacidad de des-adaptación en la adolescencia. Trabajo presentado en la Jornada Anual de la Cátedra de Clínica de Niños y Adolescentes de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/veo_veo.pdf
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje un encuentro de sentidos. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- Schlemenson, S. (1999). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (1999). Los chicos toman la palabra. Buenos Aires. Cuadernos del Unicef.
- Schlemenson, S. (2001). (comp.). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Villar, G. (1999). Autora de capítulo: Apartado de Resultados Estadísticos, en Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niños pequeños. Hacia la constitución de una subjetividad reflexiva, crítica y simbolizante; Schlemenson, S. y otros. Unicef Losada. Buenos Aires. Argentina.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires. Editorial de las Ciencias (cap. 2: Tipos de investigación social)
- Volnovich, J. C. (1997). Psicoanálisis de niños: centro y periferia. Posdata
- Volnovich, J.C. (2000), Generar un hijo: la construcción del padre, en Volnovich J.C. Claves de infancia. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Wechsler, D. (1999) Test de inteligencia para niños WISC III. Manual. Editorial Paidós.
- Wechsler, D. Waiss III. Test de Inteligencia para Adultos. Editorial Paidós
- Wettengel, L. Prol, G. (2006) Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje. Editorial Novedades Educativas.
- Winnicott, D. (1996). La naturaleza humana. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Winnicott, D. (2004). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Winnicott, D.W (1986). Realidad y Juego. Gedisa. Buenos Aires.

VEJEZ: PROCESOS COGNITIVOS E INSTITUCIONALIZACIÓN

Gualtieri, Karina Inés

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se intentará abordar como influye la institucionalización en la vejez realizando diferentes actividades para observar los procesos cognitivos. Se considera al envejecimiento activo como un proceso en el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida de la persona con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez. (OMS) La vejez está vinculada a la categoría social que se conoce como tercera edad. Aunque no existe una edad exacta a la que se pueda considerar como el comienzo de la vejez, suele darse cuando supera los 65 años de vida. Se implementará un Mini-Examen Cognoscitivo con el fin de evaluar la capacidad intelectual de cada anciano para luego implementar diferentes talleres que sean de interés común y que ayuden a mejorar los procesos cognitivos.

Palabras clave

Vejez, Procesos cognitivos, Institucionalización, Envejecimiento activo

ABSTRACT

AGING: COGNITIVE PROCESSES AND INSTITUTIONALIZATION

This paper will attempt to address and influence the institutionalization in old age doing different activities to observe the cognitive processes. It is considered active aging as a process in which the opportunities for physical, social and mental well-being are optimized throughout the life of the person with the aim of extending the healthy life expectancy, productivity and quality of life in old age. (WHO) Old age is linked to social category known as seniors. Although there is no exact age at which can be considered as the beginning of old age, usually it occurs when over 65 years. A Mini-Mental State Examination will be implemented in order to assess the intellectual capacity of each elder then implement various workshops that are of common interest and to help improve cognitive processes.

Key words

Aging, Cognitive processes, Institutionalization, Active aging

BIBLIOGRAFÍA

- Caprara G.V., Caprara, M.G., & Steca, P. Personality's correlates of adult development and aging. *European psychologist*, 8, 131-147, 2003.
- Frankl, V., *El hombre en busca del sentido*, Editorial: Herder, Barcelona, 1979.
- García Pintos, C., "El círculo de la vejez", Editorial: ALMAGESTO, Buenos Aires, 1993.

JUEGO LIBRE EN LAS JUEGOTECAS BARRIALES

Guardia, Virginia; Kuiyan, Anahi

Centro Lúdico - Programa Juegotecas Barriales - GCBA. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de la sistematización del concepto juego libre, desplegado en los dispositivos lúdicos que integran el Programa Juegotecas Barriales - CABA- a partir de la experiencia desarrollada desde el año 2000 en las 21 sedes con las que hoy cuenta este Programa. Entendemos al juego libre como la actividad lúdica voluntaria, desplegada por los niños, en pequeños grupos o en forma individual de acuerdo con sus intereses, siendo ellos quienes asumen protagonismos sobre: a qué, cómo, con quién y con qué jugar. Recuperamos las perspectivas de Winnicott, Vigostky y Huizinga para comprender la potencialidad del juego libre en dispositivos institucionales, asimismo pondremos énfasis en el encuadre institucional que incluye la presencia de facilitadores lúdicos, normas de convivencia y un tiempo y espacio donde el juego libre tiene lugar. A partir de la experiencia de la implementación del juego libre en las Juegotecas barriales inferimos, que cuando los niños juegan experimentan la libertad de ser creadores y en la medida que deciden cómo desplegar su juego ello posibilita la adquisición paulatina de habilidades que le facilitan su desarrollo en la vida cotidiana y contribuye en los procesos de construcción de la autonomía

Palabras clave

Juego libre, Juegotecas barriales, Niños y niñas, Desarrollo infantil

ABSTRACT

FREE PLAY IN THE COMMUNITY TOY LIBRARIES

The purpose of this paper is to deal with the free play concept, found in all the ludic devices which are part of the Community Toy Library Programme, where kids have been able to experience free play in 21 venues, which are part of this programme, since 2000. This, has enable us to gather a lot of experience in this field. By free play we mean a voluntary recreational activity in which kids, either individually or in small groups get involved, taking into account there on interests and being the once who decided on what, how and who to play with. We should look at Winnicott, Vigostky and Huizinga's perspectives to understand the potential of the free play in ludic institutions. We particularly focus on the institutional framework which includes ludic facilitators, ground rules and time and space where free play takes place. From our experience, we can infer that when kids play they have the freedom to be creators and as long as they decide on how to implement there play, little by little, they can acquire the skills that enable them to deal with there daily live and make significant contribution to the processes that build there autonomy.

Key words

Free play, Community toy libraries, Children, Kids development

BIBLIOGRAFÍA

- Huizinga, J. (1949): Homo ludens. Alianza.
Vigotsky, L. (2010): Pensamiento y lenguaje. Ediciones Paidós.
Winnicott, D. (1994): Realidad y Juego. Buenos Aires, Gedisa.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD PATERNA

Nieri, Liliana

Universidad Argentina de la Empresa. Argentina

RESUMEN

En los últimos años, surge el interés por conocer que le ocurría psicológicamente al padre, a raíz de ello, comenzaron a aparecer estudios acerca de los cambios de identidad del hombre al convertirse en padre y de cómo era atravesado el proceso de transición hacia la construcción de la paternidad. Es por ello que este trabajo tuvo como objetivo construir un instrumento que permite conocer, evaluar y analizar: las conductas y reacciones paternas; las identificaciones paternas; las funciones y tareas del padre y la historia paterna. Los resultados analizados permiten deducir que se cuenta con una técnica autoadministrable válida y confiable para la evaluación de la sensibilidad paterna. Así como también, se puede utilizar para conocer: las reacciones, conductas y sentimientos paternos y la historia e identificación paterna. El mismo concluye que el padre desde el inicio del embarazo atraviesa un proceso de construcción hacia la paternidad, la misma comienza desde la decisión de tener un hijo. Y que la manera en cómo se desarrolle dicha transición dependerá de diversos factores tales como: la historia como hijo, su relación con su padre, el tipo de personalidad, la situación de pareja, su situación actual, entre otras.

Palabras clave

Paternidad, Transición, Embarazo, Sensibilidad paterna

ABSTRACT

CONSTRUCTION AND VALIDATION SURVEY OF PARENTAL SENSITIVITY
In recent years, the interest comes to know that his father was wrong psychologically, following this, studies began to appear about changing identity of the man to become a father and how was through the process of transition towards building paternity. That is why this study aimed to build a tool to know, evaluate and analyze: parental behavior and reactions; parental IDs; the functions and duties of the father and paternal history. The analyzed results allow deducing that have a valid and reliable for assessing parental self-administered technique sensitivity. And also it can be used to meet: the reactions, feelings and behaviors and parental history and identification paternal. It concludes that the father from the beginning of pregnancy through a building process to parenthood, it starts from the decision to have a child. And that the way how the transition will develop will depend on various factors such as: the story as a child, his relationship with his father, the type of personality, marital status, current situation, among others.

Key words

Fatherhood, Transition, Pregnancy, Parental sensitivity

BIBLIOGRAFÍA

- Nieri, L. (2012). Sentimientos del padre actual en la etapa perinatal. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15(3), 1000.
- Nieri, L. (2014). Desarrollo de un estado de sensibilidad en el padre ante el nacimiento de su hijo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Palermo.

CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA OBRA DE VYGOTSKY SOBRE EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN HUMANA

Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Ana Cristina; Chimiti Pelegrini, Dayenne Karoline; Iglesias, Rafael
Universidade Estadual de Londrina. Brasil

RESUMEN

La búsqueda para entender los elementos que conforman el proceso de desarrollo humano, centrándose en las manifestaciones de la psique humana, implica adoptar el enfoque científico, que se articulan los aspectos biopsicosociales del hombre. La perspectiva aquí realizada se caracteriza por ser patrimonio histórico y cultural, que tiene como su principal representante Lev Semeonovitch Vygotsky (1896-1934). Para este estudio el proceso psicológico elegido es la imaginación, considerada en esta perspectiva, la base de la actividad creadora del hombre, de importancia fundamental para el desarrollo humano, siendo una función psicológica superior. El objetivo de esta investigación es a través de la comprensión de los procesos de desarrollo de imaginación puesto en ejecución por el autor, configurar sus nominaciones históricamente sobre el tema. Este estudio forma parte de un proyecto desarrollado por la Universidade Estadual de Londrina y pusiera en su camino de investigación bibliográfica, la investigación científica, tiene como método la "análisis de contenido." El paso en este recorte es la llamada de "explotación del material". Los resultados obtenidos hasta ahora indican que en al menos once obras posibles del autor hay análisis de contenido sobre la imaginación, permitiéndonos entender las ideas defendidas por este, así como sus propuestas sobre el tema como una forma de compleja actividad psíquica humana.

Palabras clave

Imaginación, Actividad creativa, Vygotsky, Psicología histórico cultural

ABSTRACT

HISTORICAL SETTINGS OF THE WORK OF VYGOTSKY ABOUT THE DEVELOPMENT PROCESS OF HUMAN IMAGINATION

The quest to understand the elements that make up the human development process, focusing on the manifestations of the human psyche, implies the scientific approach adopted, a theoretical construct that articulate biopsychosocial aspects of man. The perspective here undertaken is characterized as being historical and cultural heritage, which has as its main representative Lev Semeonovitch Vygotsky (1896-1934). For this study the psychological process chosen is the imagination, considered in this perspective, the basis of the creative activity of man, of fundamental importance for human development, being a superior psychological function. The objective of this research is through the understanding of the development process of imagination implemented by the author, configure their historically nominations on the topic. This study is part of a project developed by Universidade Estadual de Londrina and got in his way of bibliographic research, scientific research has as content analysis method. The step presented in this clipping is the call of "exploitation of the material". The results collected so far indicate that in at least eleven works of the author's possible

content analysis about imagination, allowing us to understand the ideas defended by this, as well as their proposals on the subject as a form of psychic activity complex human.

Key words

Imagination, Creative activity, Vygotsky, Cultural-Historical Psychology

BIBLIOGRAFÍA

- Vygotsky, L.S. (1998) *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L.S. (2000) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L.S. (2009) *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

¿IMPACTA LA DEPRESIÓN MATERNA EN LAS VISIONES DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DE LOS ADOLESCENTES Y SUS MADRES?

Pérez, J. Carola

Universidad del Desarrollo. Chile

RESUMEN

La depresión es una enfermedad mental de alta prevalencia a nivel internacional (WHO, 2008). La Encuesta Nacional de Salud (2009-2010), indica que el 25,7% de las mujeres Chilenas presenta sintomatología depresiva, subiendo a 27,9% al considerar el rango de 25-45 años y al 30,1% al considerar el rango 45-64 años. De los Reyes & Kazdin (2005) reportan que las madres depresivas tienen un sesgo negativo en la percepción de la situación emocional y la conducta de sus hijos. El presente estudio transversal, describe el funcionamiento familiar utilizando la distinción de familias Balanceadas, Rango Medio y Extrema (Olson, 2000), basado en los puntos de vista de las madres y los adolescentes; analizando si la presencia de sintomatología depresiva materna se traduce en una visión más negativa del funcionamiento familiar. Se encuestó a 967 estudiantes (M=14,42 años, DS=1,42 años; 69% mujeres) y sus madres. En ambos se midió la cohesión y adaptabilidad familiar a través de la escala FASES-III. La sintomatología depresiva en la madre fue medida con el Inventario de Depresión de Beck. Se presentan las categorías de funcionamiento familiar basado en los reportes de los jóvenes y sus madres, estableciendo comparaciones entre ambos conforme al nivel de sintomatología depresiva materna.

Palabras clave

Funcionamiento familiar, Convergencia adolescente-madre, Depresión Materna

ABSTRACT

DOES MATERNAL DEPRESSION IMPACT ON THE VIEWS OF FAMILY FUNCTIONING OF ADOLESCENTS AND THEIR MOTHERS?

Depression is a mental illness of high prevalence at international level (WHO, 2008). The National Health Survey (2009-2010) indicates that 25,7% of Chilean women present depressive symptoms, reaching up to 27.9% in the 25-45 age group and to 30.1% in the 45-64 age group. De los Reyes & Kazdin (2005) indicate that depressive mothers have a negative bias in the perception of their children's emotional situation and behaviour. This cross-sectional study describes family functioning by using the distinctions of Balanced, Mid-Range and Extreme families (Olson, 2000), based on the mothers' and adolescents' points of view and by analysing if the maternal depressive symptoms translate into a more negative view of family functioning. A total of 967 students (M=14,42 years, DS=1,42; 69% women) and their mothers were surveyed. Family cohesion and adaptability were measured through FASES-III scale both in adolescents and their mothers. The mothers' depressive symptoms were measured by Beck Depressive Inventory. The categories of family functioning are presented based on the reports of the adolescents and their mothers, establishing comparisons between both of them according to the level of maternal depressive symptoms.

Key words

Family Functioning, Adolescent-Mother Convergence, Maternal depression

BIBLIOGRAFÍA

- De los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131 (4), 483-509.
- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy* (22), 146-167.
- MINSAL (2011). La Encuesta Nacional de Salud 2009-2010. Disponible en: <http://web.minsal.cl/portal/url/item/bcb03d7bc28b64dfe040010165012d23.pdf>.
- World Health Organization (2008). The global burden of disease: 2004 update. Disponible en: http://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GBD_report_2004update_full.pdf.

INFANCIA Y PERSPECTIVA DE CIUDADANÍA: EL RECONOCIMIENTO Y EJERCICIO DEL DERECHO A EXPRESAR OPINIONES LIBREMENTE Y A SER ESCUCHADOS

Pizzo, María Elisa; Grippo, Leticia; Panzera, María Gabriela; Gomez Mari, Ailin
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se exponen resultados de la investigación (UBACyT 2011-2014) realizada con el propósito de describir los principios implícitos y/o explícitos construidos por niñas y niños para describir, organizar y regular las relaciones adulto-niño en nuestro contexto cultural. El marco teórico incluye la perspectiva de la ciudadanía infantil y la noción de gramática de las relaciones adulto-niño a la par que se consideran las variaciones históricas de la representación infancia. Es un estudio cualitativo, intencional, de muestra pequeña, transversal. Se entrevistaron niños y niñas de 8 a 12 años de edad, de distintos grupos socio- económico-culturales. El dispositivo de indagación incluyó recursos para favorecer la producción de narrativas infantiles: interpretación de un cuento infantil y de dos series de dibujos animados. Se realizaron entrevistas individuales y episodios grupales de discusión, que se analizaron mediante la construcción de categorías emergentes. Este trabajo explora el reconocimiento y ejercicio del derecho a ser escuchados en las narrativas de niños y niñas entrevistados/as. Las narrativas analizadas presentan diversos grados de reconocimiento del derecho a expresar libremente sus opiniones y a que se tengan en cuenta sus gustos e intereses, en sus relaciones con los adultos.

Palabras clave

Representación, Infancia, Relación adulto-niño, Derechos, Derecho a expresar opiniones libremente

ABSTRACT

INFANCY AND CITIZENSHIP PERSPECTIVE: THE RECOGNITION AND EXERCISE OF THE RIGHT TO EXPRESS OPINIONS FREELY AND TO BE LISTENED

This paper is based on a study (UBACYT 2011-2014) that describes the implicit and/or explicit principles that children create to describe, organize and regulate their relationships with adults, within our socio-cultural environment. We work from the infancy citizenship perspective and the concept of adult-child grammar considering the historical variations of childhood representation. It is a qualitative inquiry with a descriptive- interpretative design and an intentional and small sample. We interviewed girls and boys from 8 to 12 years old from different socioeconomic and cultural groups. The methodology included several resources to promote children narratives: a tale and two cartoons. We implemented individual interviews and focus groups which led to the construction of emergent categories. This paper explores the recognition and exercise of the right to express opinions freely that appears in children narratives obtained from interviews. The narratives show different degrees of recognition and exercise of the

right to express free opinions and to be listened about their likes and interests within adult-child relationship.

Key words

Childhood, Representation, Adult-child relationship, Rights, Right to express opinions freely

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina 1983-2001). En: Carli, S. (Comp.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping. Buenos Aires: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Política y Sociedad, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 27-42.
- Gaitán, L. (2006) Sociología de la infancia. Madrid: Síntesis.
- García Méndez, E. (1994): Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral, Santa Fe de Bogotá, Forum-Pacis.
- Haste, H. (1990). La adquisición de reglas. En Bruner, J. & Haste, H. (comp.) La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño (pp.155-182). Barcelona: Paidós.
- Moreno, J. (2010): Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Buenos Aires: Letra Viva.
- Novella, S.L. Cuestiones problemáticas en torno a la escucha de las niñas, niños y adolescentes en los procesos judiciales. Anu. investig., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013. Disponible en . accedido en 04 abr. 2013.
- Pizzo, M. E.; Chardon, C.; Krauth, K.; Grippo, L.; Bioti, F.; Kalejman, C.; Gómez, C.: Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la Infancia. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, U.B.A. , 2012 (N° ISSN 0329-5885 impresa) (N° ISSN 1851-11686 en línea)

COMPRENSIÓN DE CUENTOS Y COMPLEJIDAD NARRATIVA EN PRODUCCIONES ORALES DE NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS DE NIVEL SOCIO-ECONÓMICO BAJO

Plana, María Dolores; De Mier, Mariela Vanesa
CIIPME-CONICET. Argentina

RESUMEN

La renarración de cuentos permite evaluar ecológicamente el desarrollo discursivo infantil y comparar las producciones de diferentes los niños si se controla la incidencia de la comprensión del estímulo inicial (Bustos Ibarra y Crespo Allende, 2014). Investigaciones previas se han focalizado en relatos de niños de NSE medio quienes tienen una frecuente interacción con textos escritos. Sin embargo, los niños de NSE bajo tienen menos experiencias con discurso descontextualizado. En este sentido, el presente estudio se propone analizar la relación entre la comprensión oral y la calidad de la producción discursiva en un grupo de niños de NSE bajo. Participaron 90 niños de 3, 4 y 5 años de edad de poblaciones suburbanas del conurbano de Buenos Aires, cuyas familias pertenecían a un NSE bajo (Sautú, 1992). Se presentó a los niños un cuento de dos episodios (Stein & Glenn, 1979) en formato audiovisual. Los niños debieron recontar el relato y responder a tres preguntas sobre información inferencial. Para el análisis, se consideró el índice de complejidad narrativa de Petersen y colegas (2008) y la cantidad de respuestas correctas. Los resultados permiten observar que los niños pueden comprender los cuentos, sin embargo tienen mayores dificultades para producir autónomamente sus relatos.

Palabras clave

Renarración, Comprensión, Niños Pequeños, NSE Bajo

ABSTRACT

STORY COMPREHENSION AND NARRATIVE COMPLEXITY IN 3, 4 AND 5 YEARS OLD LOW-INCOME CHILDREN

Story retelling allows assessing child's narrative development and comparing different children's discursive productions if the comprehension's incidence is controlled (Bustos Ibarra & Crespo Allende, 2014). Previous research has focused on narratives from middle-income children who would have frequent interaction with written texts. However, low-income children have less experience with decontextualized speech. In this sense, the present study aims to analyze the relationship between comprehension and discursive production of a low-income group. Ninety low-income children from 3 to 5 years old living in suburban populations in Buenos Aires participate (Sautu, 1992). A two episodes' story (Stein & Glenn, 1979) was presented to the children in audiovisual format. Children must retell the story and answer three questions about inferential information. For the analysis, the number of correct answers was considered and the oral texts were assessed with narrative complexity's model from Petersen et al. (2008). The results shows that children can understand the stories, but have more difficulty autonomously produce their stories.

Key words

Retelling, Comprehension, Young children, Low-Income

BIBLIOGRAFÍA

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Bustos Ibarra, A. y Crespo Allende, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Petersen, D., Gillam, S. y Gillam, R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment. *The Index of Narrative Complexity. Topics in Language Disorders* 28, 2, 115-130.
- Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del Instituto de Investigaciones, 10, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing*, vol. 2. Norwood, NJ: Ablex.

LA “DESILUSIÓN ADOLESCENTE” Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Prol, Gerardo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Siguiendo el planteo de varios investigadores en caracterizar a la adolescencia como una gran desilusión “de los padres”, que tiene como consecuencia un radical rechazo a todo lo que provenga del mundo adulto, se formula la siguiente pregunta: cómo pensar el aprendizaje en ese contexto. Si definimos al aprendizaje como una de las actividades del educar, y a ésta última dentro de las tareas sociales de la transmisión de la cultura, resulta necesario investigar cuáles son los mecanismos psíquicos que un adolescente necesita para desarrollar su aprendizaje al estar en una actitud de rechazo a toda herencia, a todo ofrecimiento adulto y a toda temporalidad. Algunos vectores para pensar este problema surgen de investigaciones que se desarrollan tanto en el Programa Asistencial para Niños y Adolescentes con Problemas de Aprendizaje que depende de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA) como del Programa Psicopedagógico para Adolescentes de la UNSAM.

Palabras clave

Adolescente, Aprendizaje, Educación, Desarrollo

ABSTRACT

THE “ADOLESCENT DISILLUSIONMENT” AND LEARNING PROBLEMS
Following the petition of several researchers characterize adolescence as a great disappointment “parents”, which has resulted in a radical rejection of everything that comes from the adult world, it asks the question: learning how to think in that context. If we define learning as one of the activities of education, and the latter within the social tasks of the transmission of culture, it is necessary to investigate what are the psychological mechanisms that a teenager needs to develop their learning to be in an attitude of rejection the whole inheritance, all adults and all temporary offer. Some vectors to think this problem arise from research undertaken in both the Assistance Program for Children and Adolescents with Learning Disabilities dependent Professor of Clinical Psychology, Faculty of Psychology (UBA) and the Adolescent Program Psicopedagógico UNSAM.

Key words

Teen, Learning, Development, Education

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños. Editorial Paidós. 1962
- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1981) Toxicomanía y Adolescencia; Conferencia dictada en La ciudad de la Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Aulagnier, P. (1984). Los destinos del placer. Barcelona. Argot.
- Aulagnier, P. (1986). El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Buenos Aires. Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994) .Un intérprete en busca de sentido. México. Siglo XXI.
- Bion. W. R. (2001). Transformaciones. Valencia. España. Editorial Promolibro.
- Bleger, J. Temas de psicología, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1964.
- Bleichmar, S. (1987). En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1993). La fundación de lo inconsciente. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2000). Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires. Paidós.
- Bleichmar, S. (compiladora) (1994) Temporalidad, Determinación, Azar. Lo reversible y lo irreversible. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Brites De Vila. Escuchando a Carolina. Temas de Psicopedagogía Anuario Nro. 2, 1986.
- Derrida J. (1989) La escritura y la diferencia Anthropos Barcelona
- Derrida J. (1998) Firma, acontecimiento y contexto en Márgenes de la filosofía. Cátedra Madrid.
- Derrida J. (1995) Mal de Archivo Una impresión freudiana Editorial Trotta Madrid
- Díaz, G. “La producción creadora: de lo público a lo privado” en Díaz, G. y Hillert R. “El tren de los adolescentes”; Ed. Lumen. Buenos aires. 1998
- Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina (2008) Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf
- Ferro, R. (1992) Escritura y deconstrucción Biblos Buenos Aires
- Freud, A. (1977). El psicoanálisis infantil y la clínica. Buenos Aires. Paidós
- Freud, S. (1916-1917). Conferencias de introducción al psicoanálisis. Vol. 16. Obras completas. Amorrortu. Buenos Aires.
- Green, A. (2001). El tiempo fragmentado. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Green, A. (2002). La diacronía en psicoanálisis. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Kristeva, J. (1995). Las nuevas enfermedades del alma. Madrid. Ed. Cátedra.
- Kristeva, J. (1998). Sentido y sinsentido de la revuelta. Buenos Aires. Eudeba.
- Laino, D. (comp.) La psicopedagogía en la actualidad. Rosario. Homosapiens 2003.
- Pain, S. Psicometría genética. Editorial Nueva Visión. 2008.
- Pain, S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Edición Nro. 21, Buenos Aires, Nueva visión, 1997.

- Prol, G. (2006. 2008, 2da edición) Autor de capítulo: El problema de Aprendizaje en la escena clínica, Tratamiento de los problemas en el aprendizaje: Actualizaciones en clínica psicopedagógica. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps., Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Prol, G. (2009) Autor del capítulo: Escritura e intimidad en la adolescencia, del Libro Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento con niños y adolescentes. Luisa Wettengel y Gerardo Prol comps. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Punta Rodulfo, M. (2008). El trabajo psicoanalítico en primera y segunda infancia. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/102_infanto_juvenil/material/trabajo_psicoanalitico.pdf
- Quiroga, S.: "1.La adolescencia: fenómeno de multideterminación" en "Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo de objeto". Editorial Eudeba. Buenos Aires. 1998.
- Rodulfo, R. (2006). "Vida, No vida, Muerte: Dejando la niñez" en Rother M.C. "Adolescencias: Trayectorias Turbulentas". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rodulfo, R. (2008) "16.la adolescencia pensada como cisma en lo occidental" en "Futuro por venir: ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia". Editorial NOVEDUC. Buenos Aires
- Rodulfo, R. (1992) "El adolescente y sus trabajos" y "Desde el jugar hacia el trabajar" en "Estudios clínicos". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rodulfo, R. (2004) El Psicoanálisis de nuevo Eudeba Buenos Aires
- Rodulfo, R. (2004) "Un nuevo acto psíquico: la inscripción o la escritura del nosotros en la adolescencia" en Rodulfo, R. "El Psicoanálisis de nuevo". Editorial Eudeba. Buenos aires.
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje un encuentro de sentidos. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- Schlemenson, S. (1999). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (1999). Los chicos toman la palabra. Buenos Aires. Cuadernos del Unicef.
- Schlemenson, S. (2001). (comp.). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson, Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1996). La naturaleza humana. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Winnicott, D. (2004). Los proceso de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Winnicott, D.W (1986). Realidad y Juego Gedisa 1986 Buenos Aires

MODALIDADES DE INDAGACIÓN DE LOS FORMATOS DE REPARTO Y ASIGNACIÓN DE OBJETOS EN NIÑOS PREOPERATORIOS

Santos, Julia Susana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Como parte del trabajo de investigación enmarcado por el proyecto UBACyT 20020130100893BA, dirigido por la dra. Ynoub, que se propone relevar los formatos que revisten los préstamos, pedidos e intercambios en niños preoperatorios, se presentan los resultados obtenidos por medio de distintos instrumentos de indagación: observaciones no participantes de niños en entornos escolares, narraciones que involucran conflictos posesorios frente a las que se solicita al niño una propuesta de solución y observaciones en situaciones pautadas en las que se plantean problemas que impliquen distribución de objetos. Se analiza comparativamente el tipo de información obtenida, a la luz de los problemas metodológicos planteados por Piaget (1935/1984), de manera de situar las potencialidades de cada uno de los encuadres instrumentales a la vez que lograr una descripción general de los formatos de reparto y asignación de objetos empleados por los niños que permita integrar los datos de diferentes fuentes.

Palabras clave

Reparto, Objetos, Instrumentos, Indagación, Preoperatorios

ABSTRACT

RESEARCH METHODS OF DISTRIBUTION AND ALLOCATION PATTERNS IN PREOPERATIVE CHILDREN

As part of the research led by dr. Ynoub, (UBACyT 20020130100893BA) which aims to describe loans, orders and exchanges formats in preoperative children, we present the results obtained by different instruments of inquiry: non-participating observations of children in school settings, stories involving conflict against the possessory in which we ask a solution and situations where distribution problems involving objects. Comparatively analyzes the information obtained, focused in the methodological problems highlighted by Piaget (1935/1984), and pros and cons of each instrumental.

Key words

Research, Methods, Distribution, Preoperative, Children

BIBLIOGRAFÍA

Piaget, J. (1984). El Criterio Moral en el Niño. Martínez Roca.

Samaja, J. (1998). Es mío, te lo presto. Pedidos, préstamos y códigos en niños pequeños. VI Anuario de Investigaciones - Facultad de Psicología - UBA

Ynoub, R., Samaja, J., Vitalich, P. & Fariás, V. (2004). Formatos de la socialización escolar y desarrollo cognitivo. Análisis de las rutinas distribuida fundamentada de objetos colectivos en el contexto escolar del nivel inicial. XI Jornadas de Investigación Facultad de Psicología UBA.

ALTRUISMO, COOPERACIÓN Y TEORÍA DE LOS JUEGOS: UNA REVISIÓN DE MODELOS TEÓRICOS Y OPERACIONALES

Santos, Julia Susana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco de la investigación UBACyT 20020130100893BA, dirigido por la dra. Ynoub y que tiene por eje el análisis de los reconocimientos sobre derechos reales en niños preoperatorios, se presenta una revisión teórica de una serie de indagaciones sobre las características de los comportamientos altruistas definidos fundamentalmente como actos que implican un coste para el sujeto a la vez que confieren beneficios económicos a otros individuos (por ej. Fehr & Schmidt, 1999). La operacionalización de dicho concepto a través de derivaciones de la llamada Teoría de los Juegos, en particular, de los Juegos de Cooperación, ofrece un sistema que podría permitir una modelización tanto estructural como genética que integre los diferentes aspectos implicados en la decisión. Así, se releva información vinculada con el análisis sociocultural, la psicología genética y la psicología comparada, entre otras, y se pasa a examinar sus potencialidades para el campo específico de estudio.

Palabras clave

Teoría, Juegos, Cooperación, Altruismo, Preoperatorio, Génesis

ABSTRACT

ALTRUISM, COOPERATION AND GAME THEORY: A REVIEW

This paper offers a review of a number of inquiries about the characteristics of altruistic behaviors mainly defined as costly acts that confer economic benefits to other individuals (eg. Fehr & Schmidt, 1999). The operationalization of this concept through the Game Theory, particularly the Cooperative Games, offers a system that would allow both structural and genetic modeling that integrates the different aspects involved in the decision. Thus, information related to socio-cultural analysis, genetic psychology and comparative psychology, among other is relieved, and goes on to examine their potential for the specific field of study: rights notions in preoperative children.

Key words

Game, Theory, Cooperation, Altruism, Preoperative, Genesis

BIBLIOGRAFÍA

- Fehr, E., & Schmidt, K. (1999). A theory of fairness, competition, and cooperation. *Quarterly Journal of Economics*, 114, 817-868.
- Hamann, K., Bender, J., & Tomasello, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-old. *Developmental Psychology*, 50(1), 121-128.
- Harbaugh, W., Krause, K., & Liday, S. (2003). Bargaining by children. University of Oregon.
- Harbaugh, W., Krause, K., & Vesterlund, L. (2007). Learning to bargain. *Journal of Economic Psychology*, 28, 127-142.
- Henrich, J., Boyd, R., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., & Mc Elreath, R. (2001). In search of Homo Economicus. *The American Economic Review*, 91(2), 73-78.
- Ruff, C. & Fehr, E. (2014). The neurobiology of rewards and values in social decision making. *Nature Reviews Neuroscience* 15, 549-562
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Buenos Aires: Katz.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three year old children intervene in third party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 124-130.
- Ynoub, R. (2002). Elementos conceptuales y operacionales para una descripción de la psicogénesis de la función de autoridad. *Anuario de Investigaciones - UBA Facultad de Psicología*, 10, 509-518.

JUEGO COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Simonte, Jacqueline Ruth

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tendrá como objetivo general determinar la incidencia que tiene el juego en los procesos de socialización en niños y niñas de 6 a 10 años. Las actividades lúdicas son un relevante instrumento de comunicación y socialización, el niño en este periodo evolutivo empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz de nuevas coordinaciones que van a tener mayor importancia tanto para la inteligencia como para la afectividad. El propio sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal. (Piaget, 1995). Para llevar a cabo el proyecto se utilizará un programa de intervención psicoeducativa (Garaigordobil, 1992), basado en los juegos de ayuda y cooperación que tiene por finalidad estimular la socialización y la conducta pro social en niños. El trabajo de investigación tendrá como base la metodología cuali-cuantitativa lo que permite orientar y examinar los datos de manera científica.

Palabras clave

Juego, Socialización, Cooperación, Niños

ABSTRACT

THE GAME AS SOCIALIZATION PROCESS

This research will determine the general objective of incidence of the game in the process of socialization in children of 6-10 years. Play activities are an important tool for communication and socialization, the child in this evolutionary period begins to discharge its social and intellectual egocentrism and is capable of new coordination that will have greater importance for the intelligence to affectivity. The own system of social and individual coordinating cooperation engenders a moral and personal autonomy. (Piaget, 1995). To carry out the project program psychoeducational intervention (Garaigordobil 1992) based on games aid will be used and cooperation which aims to encourage socialization and pro social behavior in children. The research will be based on the qualitative and quantitative methodology allowing data to guide and examine scientifically.

Key words

Game, Socializing, Cooperation, Children

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garaigordobil, M. (1990). Juego y desarrollo infantil. Madrid:Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1992). Juego cooperativo y socialización en el aula. Madrid:Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (2003). Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide. ISBN: 84-368-1775-3.
- Piaget, J. (1995). Seis estudios de psicología. Editorial Labor, S.A.

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación
XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2015